Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Юридический факультет

Кафедра политологии и социологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой политологии и социологии
_____ Е.Г.Абраменко
19 _____ 10 _____ 2017 г.

Председатель методического совета юридического факультета
_____ Л.Е. Можаева
19 _____ 10 _____ 2017 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан юридического факультета
_____ И.И. Эсмантович
19 _____ 10 _____ 2017 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

для всех специальностей университета

Составители: старший преподаватель А.И. Вороненко
кандидат философских наук, доцент А.П. Касьяненко
старший преподаватель М.Я. Тишкевич

Рассмотрено и утверждено
на заседании кафедры политологии и социологии
19. 10 _____ 2017 г.,
протокол № 3

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического
совета университета
17 _____ 11 _____ 2017 г.,
протокол № 3

СОДЕРЖАНИЕ

электронного учебно-методического комплекса «Социология образования»

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ
   1.1 Тексты лекций
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ
   2.1 Планы-задания к семинарским занятиям
   2.2 Словарь терминов и понятий
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ
   3.1 Тестовые задания
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ
   4.1 Учебная программа по дисциплине «Социология»
   4.2 Список рекомендованной литературы

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Социология образования» предназначен для реализации требований образовательных программ и образовательных стандартов высшего образования.

Учебная задача курса раскрыть понятие и сущность образования как социального института; использовать методы социологического исследования для изучения явлений и процессов системы образования; характеризовать социальные проблемы образования; грамотно оценивать особенности и механизмы взаимодействия образования с другими социальными институтами; анализировать социальные отношения в сфере образования и процессы развития субъектов образовательной деятельности.

Основная цель преподавания дисциплины: получение студентами систематизированных знаний о сущности, характеристиках и функциях образования как социального феномена, а также освоение студентами методов социологического изучения образования.

Задача ЭУМК – помочь изучающим социологию образования усвоить основные категории и теоретико-методологические положения социологии образования; состояние социологических исследований образования в западных и постсоветских странах; обеспечить ознакомление с основными проблемами социологического изучения образования.

Данный учебно-методический комплекс включает следующие разделы: теоретический, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел ЭУМК, представленный текстами лекций, содержит материалы для теоретического изучения учебной дисциплины «Социология образования» в объеме, установленном типовым учебным планом по направлению специальности. Практический раздел ЭУМК, представленный планами-заданиями к семинарским занятиям, включает основные вопросы по теме занятия, тематику докладов и рефератов, вопросы для самоконтроля, литературу, словарь терминов и понятий. Раздел контроля знаний содержит тестовые задания по социологии.

Вспомогательный раздел ЭУМК содержит рабочую программу, разработанную на основе типовой учебной программы для учреждений высшего образования «Социология образования», утвержденной Министерством образования Республики Беларусь 21 июня 2011 г. Регистрационный № ТД-Е.349/тип., а также перечень рекомендованной литературы.

Курс «Социология образования» рассчитан на ___ часа, из них: лекции – 24 часа, практические занятия – 10, самостоятельная работа студентов предусмотрена в объёме ___ часов.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Социология образования» предназначен для студентов 3-4 курсов педагогических специальностей университета.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1 Тексты лекций

Тема 1. Социология образования как отрасль социологической науки

1. Место социологии образования в системе социологического знания.
2. Предмет и объект социологии образования. Взаимосвязь социологии образования с другими науками.
3. Структура и методы социологии образования. Функции социологии образования.

1. Термин «социология» - производное от двух слов: латинского - societas- общество и греческого – logos - слово, наука. Это понятие возникло в 1832 году в 47-й лекции «Курса позитивной философии». Его автором, равно как и основателем новой науки явился французский философ Огюст Конт (1798- 1857).

В структуре социологии принято выделять **три уровня:**

1 уровень - уровень общесоциологических знаний и теорий. Это такая теория, которая стремится объяснить развитие общества в целом. Например, теория божественного происхождения, теория К. Маркса.

2 уровень социологии - уровень, объединяющий отраслевые и специальные социологические теории.

отраслевые теории – это теории, которые формируются на стыке социологии с другими науками - изучают отдельные элементы общества, т.е, его отрасли (социология культуры, **социология образования,** социология права, экономическая социология и др.)

специальные социологические теории – это теории, которые изучают отдельные общности и группы людей (личности, молодёжи, семьи и т.д.).

3 уровень социологической науки — уровень конкретных социологических исследований.

Как особая дисциплина социология образования формируется на рубеже XIX – XX веков, а окончательно сформировалась как отдельная отрасль примерно в 1920-е гг.

Предпосылки развития социологии образования:

1) социально-экономические (изменение роли образования в обществе конца 19-начала 20 вв.; образование становится массовым и всеобщим; потребности материального производства в квалифицированных специалистах);

2) научные (начинается отраслевая дифференциация внутри самой социологии; развитие эмпирических исследований; социальный заказ со стороны школы)

Основы социологии образования были заложены Г.Спенсером, Э. Дюркгеймом (функции образования), М. Вебером (образование как

организация). Позднее Т. Парсонс предложил изучение образования как института социализации, а учебных заведений - как социальных систем. Противостояние системного и конфликтологического подхода (Дарендорф).

Социология образования - область социологии, изучающая образование как социальный институт (его функции в обществе и взаимосвязь с другими институтами), его учреждения (школы, вузы и т.д.) как социальные организации, а также социальную политику в области образования (Курилович).

Социология образования — отрасль социологического знания, изучающая сущность и структуру образования как социального явления, связь образования с обществом и его подсистемами (Данилов, 2012).

2. Под объектом науки понимается определённая часть окружающего нас природного или социального мира, благодаря этому мы делим все науки на естественные и социально-гуманитарные науки.

Объектом изучения социологии образования является **система или сфера образования и вся социальная информация о ней (Осипов, Зборовский).**

Предмет науки – это те стороны объекта, которые она изучает. Предмет науки выделяется самими учеными.

Выделение предмета СО началось в 1940-е годы. Предмет СО постоянно эволюционировал.

Эмиль Дюркгейм считал, что предметом социологии образования должны быть функции образования (т. е. поддержание связи между личностью и обществом, подготовку индивидов к общественной жизни, укрепление целостности общества, то есть та польза, которую образование может приносить). В 1940-1950-е годы предметом СО считалось общественное предназначение образования (т.е. передача, сохранение и распространение знаний, а также инновации в духовной сфере). При этом учащиеся рассматривались только как объект педагогического воздействия в интересах общественного блага.

С распространением концепций социальной стратификации в 1950-60-е гг. популярным стало обращение к функциям, выполняемым системой формального образования в отношении социальной структуры. Причем в центре внимания оказалось изучение **влияния образования на социальную мобильность**. В социологии образования с 1960-х гг. ведущее место заняло изучение селективной функции школы, выражающейся в воспроизводстве **неравенства образовательных возможностей** для представителей разных социальных классов. Подобного рода исследования способствовали развитию в социологии образования радикальных теорий конфликта, теорий культурного капитала, этнометодологической школы. Их подход к определению предмета социологии образования вытекал из понимания образовательной политики как части социальной политики и следующего из этого признания необходимости кардинальных изменений в образовании.

Такое определение подчеркивает взаимосвязь образования с интересами социальных групп.

На данный момент **предмет социологии образования** – это структура и закономерности развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества и различных слоёв и групп, а также отношения субъектов образовательного процесса между собой.

Т.обр., образование изучается как:

1) подсистема общества (изучают его структуру и отношения внутри подсистемы);

2) социальный институт (выделяют социальные функции образования).

Два основных подхода в СО:

1) институциональный (Ф.Р. Филиппов, А.М. Осипов, Г.Е. Зборовский) – образование необходимо изучать как социальный институт, то есть взаимодействие образования (и его различных подсистем) с другими сферами жизни общества и его влияние на социальную структуру общества.

2) социокультурный (В.Я. Нечаев, А.И. Левко) – эти учёные критиковали институциональный подход за поверхностное отношение на основании того, что из него исключён сам процесс учения (вид социокультурной деятельности, сущность которой заключается в освоении культурных ценностей). Разработанный В. Я. Нечаевым социокультурный подход предполагает, что социология образования, во-первых, **является подотраслью социологии культуры**, а, во-вторых, предстает как **часть социологии воспитания**, и в первую очередь должны изучаться:

состояние и динамика социокультурных процессов в сфере образования,

учение как вид социокультурной деятельности,

взаимодействие сферы образования с другими сферами общественной жизни.

Кроме социологии, образование изучают также в рамках педагогики, психологии, философии, истории и экономики.

Разные науки изучают образование под своим углом зрения.

В философии понятие "образование" употребляется в значении общего духовного процесса формирования человека и результата этого процесса – духовного облика человека. Образование исследуется как культурно-историческое явление, средство сохранения, передачи и умножения накоплений духовной культуры человечества, народов, наций.

Связь СО и Философии: анализ мирового образовательного пространства; изучение образования как ценности; рассмотрение образовательного кризиса.

Психологию интересуют проблемы влияния образования на формирование личности, ее психики. **Социальная психология** рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации. Ее интересует, как добиться того, чтобы организация образования не была чужда человеческой природе, какие законы и социальные технологии должны лежать в основе организации

учебной деятельности, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию.

Связь СО и Психологии: методы диагностики способностей детей; владение педагогическими приемами.

Педагогика понимает под образованием процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Педагогика ставит в центр внимания личность воспитуемого и сосредотачивается на микроуровне взаимодействия, однако претендует на формулировку общих принципов воспитания (не изучая общественные потребности в сфере образования; факторы социализации личности).

Социализация — процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Бывает первичная и вторичная (взрослый человек, ВУЗ); целенаправленная и спонтанная.

Экономика:

1) как экономика влияет на образование (зарплаты педагогов);

2) какова экономическая эффективность образования;

3) как образование влияет на развитие производства.

Социологию интересует социальная сторона образования – как благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе.

3. Существуют следующие **методы** социологии образования:

1 метод анализа документов – документы делятся на официальные и неофициальные и специальные документы (анкеты, тесты, протоколы наблюдений и т.д.).

2 метод наблюдения – сбор информации об объекте путём непосредственного восприятия и прямой регистрации событий.

3 метод опроса – (интервью, анкетирование). К опросным методам также можно отнести тестовый опрос, социометрический опрос и фокус группа.

4 эксперимент.

По своей **структуре** социология образования подразделяется на теоретическую, прикладную (эмпирическую) и опытно-экспериментальную социологию образования.

Теоретическая социология образования занимается разработкой теоретико-методологических проблем реформирования образования, выявлением основных социально-культурных факторов познания и воспитания, взаимообусловленности социальных и духовных процессов в образовании, роли в нем традиции и инновационной деятельности,

взаимодействия государственной социальной политики и гражданского общества в деле воспитания подрастающего поколения, соотношения научного, философского, религиозного и других видов знаний, выявлением роли трудовой и досуговой деятельности в развитии человека и т.д.

Прикладная (эмпирическая) социология образования занимается главным образом диагностикой социально-педагогической эффективности различных типов образа жизни, традиций культуры форм социального общения и взаимодействия социальных групп (детей, родителей, учителей, сверстников, товарищей членов дворовых компаний и т.д.).

Экспериментальная социология образования выступает обычно в неразрывной связи с социальной педагогикой и направлена на разработку новых социально-педагогических, социально-культурных центров, форм и методов воспитательной работы: адаптации, реабилитации, педагогической коррекции, социализации, ресоциализации, социальной помощи, обеспечением социальных гарантий и социальной безопасности, групповой социальной работы, социальной работы на улицах, в семейно-соседских и других общинах, гуманизации социальной среды и т.д.

Социология образования имеет свои специфические задачи:

1. изучение потребностей в образовании, понимание и оценка его роли в жизни общества и личной жизни;
2. оценка уровня и качества знаний в контексте их социальной значимости;
3. отношение общества и обучающихся к образованию, изучение его социальной ценности;
4. выявление роли образования как фактора социального статуса;
5. определение степени его влияния на динамику духовных потребностей и интересов.

К числу ее основных **функций** относят:

гносеологическую/ познавательную (направленную на разработку теории, методологии и методики изучения системы образования);

прогностическую (связанную с осуществлением научного предвидения в отношении системы образования);

практическую/ управленческую (предполагающую использование результатов конкретных социологических исследований в контексте реформирования образования).

Дополнительные функции СО:

социализационная - исследование места и роли образования в освоении и накоплении индивидом социального опыта, освоения общественных норм, традиций и стереотипов поведения;

теоретическая - расширение, прирост и обогащение социологических знаний об образовании как социальном явлении;

информационная - сбор, систематизация и накопление социологической информации о ходе процесса образования, состояние дел в отдельных его направлениях, эффективность тех или иных методик и приемов;

идеологическая - формирование социологических взглядов и идей, изучение того, как они входят в целостную систему объяснения общества.

Одной из важнейших функций социологии образования является исследование социальных проблем образования.

Социология образования рассматривает **влияние образования на все стороны жизни общества** - экономическую, социальную, политическую, духовную. В то же время она рассматривает и собственно **"образовательные" проблемы:** *как функционирует и развивается система образования, насколько она соответствует требованиям общества, насколько эффективно ее организационное строение.*

Логически оправдано объединение всех исследований в социологии образования по двум направлениям: внутриинституциональное, охватывающее внутренние проблемы образования как социального института, социальные аспекты деятельности субъектов образования, социальную структуру и функцию системы образования, социальный статус педагогических работников как социальной группы, проблемы социального управления системой образования;

внешнеинституциональное, т.е. все исследования социальных аспектов взаимодействия образования с другими социальными институтами, производством, наукой, культурой, политикой; связи образовательного процесса с другими социальными процессами, влияние образования на развитие социальных отношений и видов социальной деятельности.

Социальные проблемы образования являются основными направлениями исследования социологии образования. К важнейшим из них, имеющим характер общемировых тенденций, можно отнести:

1) **Проблематика непрерывного образования** интенсивно начинает разрабатываться в связи с ускорением преобразований в области высокотехнологичных производств, где происходит сокращение сроков разработки и внедрения новой продукции. Эта тенденция активно проникает и в систему социальных отношений. В этих условиях становится невозможным получение образования один раз на всю жизнь.

2) Значительное место в социологии образования занимают исследования, посвященные поиску ответов на вопросы, связанные **с ценностными установками и профессиональными ориентациями молодых людей.** Эти исследования связаны с оценками студентов своих ожиданий от учебы в вузах и позволяют корректировать учебный процесс. К таким проблемам относится соотношение профессиональной и общегуманитарной подготовки. Выбор жизненного пути (траектории).

3) **Реформа системы образования** — важнейшее направление социологического анализа, причём исследования в этой области традиционно предшествуют конкретным мероприятиям.

4) **Проблемы образовательных учреждений:**

- **школьного образования** - социальный статус учителя, вопросы финансирования школы, социальная дифференциация субъектов образовательного процесса, развитие критического мышления,

оптимизация взаимодействия личности и социума, инертности образовательной системы, утрата явно выраженных целей образовательной системы.

- **высшего образования.**

А.И. Левко выделяет 4 основных уровня проблем образования.

1) как социального института (развитие в соответствии с основными закономерностями общества и деформирование по мере деформирования всей общественной жизни в целом).

2) возникающие в связи с игнорированием его социально-культурной сущности и превращения его в формально организованную систему, функционирующую и развивающуюся в соответствии с рационально обоснованными и законодательно утверждёнными нормативами и функциями.

3) возникающие в связи с взаимодействием учащихся и учителей как представителей социальных групп, ведущих различный образ жизни, специфических для них социально-культурных условиях города и деревни, регионов, области, а также в результате противоречия между данной социальной неоднородностью и стандартными унифицированными учебными программами.

4) возникающие в связи с взаимодействием учащихся как различных индивидуальностей, различающихся между собой структурой потребностей и способностей, интересов и ценностных ориентаций, формируемых спецификой их социальной жизнедеятельности.

Тема 2. История становления и развития социологии образования

1. Возникновение социологии образования как отрасли социологической науки.
2. История становления и развития отечественной социологии образования.
3. Основные направления (школы) в развитии социологии образования.

1. Зарождение социологии образования как отрасли социологической науки связано с именами известных европейских и американских ученых конца XIX века. **Во Франции** у истоков этой отрасли знания стоял **Эмиль Дюркгейм (1858–1917)**, которого по праву считают теоретиком социологии образования. Основные положения данной отрасли изложены в серии его лекций и статей **«Педагогика и социология» и «Моральное образование»**.

В своих работах Дюркгейм определяет образование как одну из форм коллективного сознания, из поколения в поколение передающую культурные нормы. Дюркгейм рассматривал образование как отражение сущности общества и выделял ряд функций образования, считая основной из них – поддержание связей между личностью и социумом. Дюркгейм выдвинул следующие теоретические положения, имеющие принципиальный характер:

- **Образование как социальный институт зависит от конкретно-исторических условий общественного развития.**

- **Социально-экономические изменения в обществе влекут за собой изменения в образовании.**

- Образование непосредственно зависит от потребностей общества.

- Изменения в школьной организации и методах обучения зависят от типа общества. При переходе от традиционного к индустриальному обществу происходит углубление индивидуализации и дифференциации в обучении.

- Цель образования как социального института – привитие учащимся таких моральных качеств, которые требуются в данном типе общества.

- Общество должно заботиться о том, чтобы учителя являлись проводниками социальных ценностей с целью воспитания молодых людей как приемлемых членов общества.

В серии работ, изданной под названием «Моральное образование», Э. Дюркгейм **представил социологический анализ роли поощрений и наказаний в школе.** При этом он начал с теоретического анализа тех характеристик школьного класса, которые отличают его от других общностей, и рассмотрел с позиции социологии проблему прав и обязанностей учеников и учителей.

Э. Дюркгейм отмечал, что образование отражает сущность общества, а не только трансформирует его социальную структуру. **Основная социальная функция образования состоит в поддержании связи между личностью и обществом, в укреплении целостности последнего**. Как полагал французский социолог, общество может выжить только при наличии достаточной степени гомогенности (сплоченности) своих членов, и именно образование увековечивает и укрепляет эту гомогенность, развивая в ребенке те качества, которые необходимы для общественной жизни. Иначе говоря, посредством образования общество «закладывает» в подрастающем поколении условия своего существования.

Т.обр, Э. **Дюркгейм заложил основы социологической теории образования**, поэтому не случайно именно с его именем связывают возникновение этой отрасли.

В Германии развитию социологии образования способствовали работы **Макса Вебера (1864-1920)** и тех ученых, которые заложили основы социальной педагогики. Заслугой М. Вебера считается **разработка проблемы взаимодействия социальных институтов и теории бюрократии**, на основе которой стал возможен принципиально новый **анализ школы как социальной системы.**

Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему. **Внутренним содержанием школы является культурный статус.** Вебер отмечает, что этот статус усиливается через

деятельность школы и порождает «аутсайдеров», не имеющих возможность достигнуть успеха.

В трудах Вебера приводятся примеры кросскультурного анализа достижений в образовании от доиндустриального общества до настоящего времени, показывается роль образования в различных обществах и у различных народов. В доиндустриальные времена образование служит первичной цели дифференциации, приучая народ быть пригодным к жизни, определяя его положение в обществе. С периода индустриального общества образование влияет на мобильность членов общества.

Важную роль в становлении социологии образования сыграли взгляды немецкого ученого **Пауля Наторпа (1854-1924)**, который одним из первых ввел в научный оборот термин «социальная педагогика». Свое учение он изложил в работе «Социальная педагогика», которая была переведена на многие языки, в том числе и на русский. Само понятие социальной педагогики, по его мнению, выражает признание того факта, что **воспитание индивида обусловлено социальными причинами**. Отсюда следует, что центральной темой этой науки являются **«социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни».**

П. Наторп критикует индивидуалистическую педагогику, рассматривающую ребенка вне социальной среды, так как при этом игнорируется то, что сами условия воспитания лежат в общественной жизни. По его мнению, человек становится человеком только в обществе. Вместе с тем верно и другое утверждение: **общество существует и развивается исключительно благодаря образованию его членов**. Само общество означает общность всех черт бытия: познания, восприятия, труда и всего мировоззрения, а, следовательно, и образования в самом широком смысле этого слова. Иными словами, всякое истинное содержание образования есть общее достояние.

Общность, по П. Наторпу, – это не неизменный фактор, как не является таким и человек. Она развивается по тем же законам, что и индивид. Знание законов этого развития позволяет определить влияние, которое общность оказывает и должна оказывать на образование каждого конкретного человека. Следовательно, социальная педагогика не может уклоняться от вопроса об основных законах общественной жизни. При этом социальное развитие трактуется им как нравственно-волевое развитие, планомерность которого обеспечивается педагогическими средствами. Все социальные противоречия, по мнению немецкого ученого, коренятся в сознании людей, а поэтому **основная цель образования – воспитать индивидов «в духе общности»**. Признавая социальную детерминированность образования, П. Наторп, как мы видим, особое внимание уделяет духовно-нравственной стороне этого процесса.

Итак, именно в Европе в начале XX века была проделана работа, от которой во многом зависели перспективы социологии образования. Однако с приходом туда к власти нацистов центр развития социологии образования надолго переместился в США. Принято считать, что программные

положения социологии образования изложены в работах американских ученых Л. Уорда «Динамическая социология» и Дж. Дьюи «Школа и общество».

Лестер Франк Уорд (1841–1913) оказал более сильное влияние на развитие социологии образования, чем кто-либо другой из американских социологов. В работе **«Динамическая социология»**, русский перевод которой был издан уже в 1891 году, Л. Уорд впервые поставил задачу изучения образования как устойчивого общественного явления.

Он **считал образование в первую очередь инструментом социального прогресса**, главным продуктом которого должно быть счастье человека. Во имя обеспечения прогресса знание должно быть доступным для всех, поэтому школьное **образование должно стать бесплатным и обязательным**. Основным **критерием качества образования должен быть критерий социальной полезности**, и в этом смысле оно как раз и должно стать социальным образованием. Американский социолог отмечал особую роль школы в трансформации общества и призывал к ее социологическому изучению.

Социологическая теория Л. Уорда основана на четырех «динамических принципах» социального прогресса, которые переносятся и на видение системы образования.

Первый принцип характеризует различия в потенциальных возможностях людей.

Второй принцип характеризует инновацию, которая всегда ведет к прогрессу. Предпочтительна постепенная, и, что особенно важно, контролируемая инновация.

Третий принцип характеризует способность к волевому движению, проявляющуюся в социальном усилии по сохранению жизни и изменению своего окружения. По мнению Л. Уорда, любое полезное изменение материальной или духовной среды служит человечеству.

Четвертый динамический принцип — принцип целенаправленной эволюции, согласно которому разум должен использовать все динамические силы общества (человеческие желания) конструктивным образом. Высокоразвитый интеллект, согласно Л. Уорду, не дается человеку от рождения, а является в большей степени результатом образования. Поэтому **совершенствование системы образования приведет к совершенствованию людей и общества**. Следовательно, образованию суждено сыграть фундаментальную роль в целенаправленной эволюции общества.

Существенное влияние на становление и развитие новой отрасли социологического знания оказала **прагматическая концепция образования Джона Дьюи (1859–1952).**

Эпоха индустриального общества это эпоха утилитаризма. Сама утилитарность жизни, погоня за успехом требовала утилитарного отношения к школе. Одним из разработчиков такой идеи и был Дьюи**.**

Американский ученый в своей работе **«Школа и общество»** обратился к социальным проблемам школы. В центре его внимания находились следующие вопросы: связь школы с общественной жизнью, соответствие школьного образования интересам и потребностям ребенка, индивидуализация обучения, повышение эффективности обучения посредством производительного труда в школе. Он отстаивал **идею изменения школы ради приближения ее к жизненному опыту** детей и взрослых, ради избавления от догм и господствовавших повсеместно концепций абсолютного знания.

Свобода, добро, равенство прочее должны рассматриваться инструментально, как цели, к которым ребенок должен быть подведен через опыт, а не через абстрактные теории. Следовательно, образование должно идти из опыта, от опыта, для опыта. Цель жизни – удовлетворение естественных желаний, но человек может и должен контролировать свои страсти во имя более богатых, продолжительных, значимых интересов. В этой связи образование может помочь индивиду разумно осуществить свой курс действий. То есть, задача педагога помочь опыту человека сформировать стратегию и создать средство, с помощью которого будут реализовываться его цели. При этом, говорит Дьюи, мастерство педагога заключается в том, чтобы не нарушать личный опыт. Когда учитель слишком руководит индивидом, он как бы незаметно внедряет свой собственный опыт в его сознание. Поэтому Дьюи требует минимум вмешательства и руководства со стороны других в отношении личного опыта каждого человека. Но надо сделать так, чтобы личный опыт индивида не противоречил опыту других людей. Балансирование на грани индивидуального и социального и есть педагогическое мастерство по Дьюи.

Цель воспитания, по мнению Дж. Дьюи, заключается в **содействии самореализации личности**, предполагающей осуществлении ее желаний и интересов. **Критерием самореализации служит адаптация индивида к среде**, которая, в свою очередь, является ответной реакцией человека на воздействие со стороны среды. Каждый ребенок адаптируется к среде посредством определенных действий, путем проб и ошибок. Именно на этом этапе ему необходима помощь со стороны школы, призванной трансформировать опыт ребенка, чтобы уменьшить или устранить совершаемые им ошибки. Обогащение опыта детей полезным содержанием является, согласно Дж. Дьюи, более важной задачей, чем сообщение им знаний и традиционное педагогическое воздействие. Другими словами, **школа должна максимально приблизиться к жизни и стать «обществом в миниатюре».** В этом заключается прагматизм разработанной американским ученым концепции образования.

Признавая зависимость образовательной системы от характера данного общества, Дж. Дьюи подчеркивал, что образование выступает основным средством социального прогресса. По его мнению, большую часть работы над приближением нового лучшего мира выполняет школа. С этих позиций он стремился переключить внимание от потребностей общества к

потребностям детей. Отсюда следовало, что в учебном процессе все должно быть подчинено интересам и желаниям детей.

В целом конец XIX и начало XX века ознаменовались появлением в Европе и Америке целого ряда научных работ, посвященных социальному осмыслению образования.

Среди их авторов особого упоминания заслуживают Ч. Кули, П. Барт, Г. Росс, Г. Спенсер, Г. Тард, Ф. Гиддингс, А. Смолл, У Самнер, Дж. Мид, Дж. Пейн, У. Уоллер и др. Теоретическое наследие этих ученых сыграло важную роль в становлении социологии образования в Европе, США и России.

Качественный скачок в развитии социологии образования на Западе, прежде всего в США, **в 1960-1970-х гг.** произошел вследствие не только (а может быть, и не столько) внутринаучных процессов, но и факторов политического и особенно социального порядка. В связи с этим можно назвать по меньшей мере три основные причины роста интереса к социологии образования. Все они имеют общесоциальный характер.

Прежде всего, это чисто внешняя, по крайней мере хорошо наблюдавшаяся со стороны причина — зафиксированное отставание США от СССР в освоении космоса (первые спутники Земли и космонавты — советские), что напрямую связывалось с порочностью либо провалами западной системы образования. Далее, запаздывающее реагирование систем образования на новые требования НТР, отставание этих систем от потребностей производства и науки. Наконец, резкая активизация массовых выступлений молодежи, прежде всего студенчества («студенческая революция» 1968 г.), требовавшего демократизации высшей и средней школы.

Возникла ситуация «кризиса образования» (Дж. Коулмен, Ф. Кумбс). Вскоре она стала рассматриваться как не только национальная (для США), но и мировая. Позднее, в 1985 г., Кумбс публикует еще одну книгу о мировом кризисе в образовании. В связи с постановкой вопроса о мировом кризисе в образовании его проблематика включается в перечень глобальных проблем современности и связывается по меньшей мере с тремя обстоятельствами.

Во-первых, решение проблем образования (как и любых глобальных проблем) в одной стране не может не сказаться на общемировой ситуации в этой сфере. Во-вторых, действительно комплексное решение вопросов образования, особенно связанное с выходом его из кризиса, может быть эффективно предпринято только совместными усилиями ряда стран либо даже всеобщими стараниями человечества. В-третьих, образование как глобальная проблема современности должно прочно войти в проблемное поле социологии.

Последнее обстоятельство имеет особое значение в связи с тем, что каждый пятый житель планеты неграмотен, не говоря уже о наличии функциональной неграмотности, которая, как известно, характерна, прежде всего, для развитых стран, достигших немалых успехов в области образования самых широких слоев населения. Понятно, что социология

образования не может уходить от глобальных вопросов ликвидации неграмотности вообще, функциональной в особенности.

В 60—90-х гг. XX в. в западной социологии сложились две основные позиции в оценке предмета социологии образования: европейская (преимущественно французская) и американская. В их рамках проводятся многочисленные исследования доступности тех или иных видов и ступеней образования для различных категорий населения и социальных групп. Образование характеризуется как один из основных общественно-селективных факторов, ведущих к социальной мобильности (французские социологи Р. Будон, П. Бурдье, Ж. Маркевич-Ланьо, Л. Танги). Вместе с тем французские ученые считают, что образование в его современном виде скорее выравнивает шансы представителей различных социальных групп и сближает их, чем усиливает социальное неравенство. Неодинаковые возможности, связанные с доступом к образованию, особенно к высшему, пока еще «разводят» элитарные и неэлитарные слои населения (Р. Будон). Однако реформы, осуществляемые в западных странах в сфере образования, общие процессы либерализации и демократизации в конечном счете приведут к преодолению его кризиса. Такова позиция французской школы социологии образования, которую в целом можно назвать умеренно оптимистической.

В традиции французской социологии, восходящей к Э. Дюркгейму, было обращение к проблемам роли образования в обеспечении национальной и республиканской интеграции общества, гарантиям социального равенства, обеспечению равенства возможностей в этой сфере всех членов общества. В ходе углубленного изучения проблем социальной интеграции социология образования вышла за пределы исследований школы и обратилась к анализу семейного образования, социоантропологии детства, неформального самообразования молодежи и др. Кризис идеалов равных возможностей привел к исследованию непрерывного образования, а также связи образования с экономическими процессами, развитием рынка труда.

Новый этап становления французской социологии образования (начиная с 80-х гг. XX столетия) был связан с резким увеличением разнообразия методологических подходов к исследованию образовательной сферы. Проблема равенства возможностей, с одной стороны, трансформировалась в исследования эффективности образования, с другой — в более тонкий и углубленный анализ неравенства в нем. Актуализировалось изучение вопросов демократизации в организации школы и дифференциации учебных заведений, возможностей государства и других социальных институтов в осуществлении контроля за этими процессами. Повысилось внимание к анализу разнообразия социальных миров тех групп, которые включены в образовательный процесс. Углубилось изучение проблемы природы знаний и ценностей, лежащих в основе социализации личности.

На современном этапе в качестве базовой единицы социологического анализа берется индивидуальный путь социализирующегося субъекта,

мобилизующего личностные и институциональные ресурсы в процессе социального становления. Не менее значимой для социологии образования остается проблема трансформации академических знаний в стратегические управленческие решения относительно образовательной сферы.

Согласно позиции Пьера Бурдье, **исследование роли системы образования в процессе социально-культурного воспроизводства** выступает основным направлением исследований для социологии образования. Как утверждает ученый, предмет социологии образования связан с выявлением и анализом связи между культурным и социальным воспроизводством. Социология образования нацелена на изучение роли системы образования в воспроизводстве структуры властных и символических отношений между классами, которую она выполняет вследствие воспроизводства структуры распределения культурного капитала между классами

В рамках концепции социального пространства, предложенной Бурдье, позиция агента определяется объемом и структурой капиталов, которыми он распоряжается. В зависимости от сферы функционирования можно выделить три основные формы капитала: экономический (собственность), культурный (образование), социальный (социальные связи). Все эти три формы капитала признаются легитимными только в форме **символического капитала (престиж, репутация)**. Важное свойство капитала заключается в его способности к конвертированию - трансформации из одной формы в другую. Как указывает Бурдье, в основе всех форм капитала лежит экономический капитал, а остальные формы капитала - лишь его скрытые формы. Сохранение капитала, его наращивание и воспроизводство выступает, согласно Бурдье, первостепенным условием сохранения агентом занимаемой им социальной позиции. Акторы используют различные стратегии воспроизводства капитала, основной из которых выступает трансформация капитала из одной формы в другую.

Согласно утверждению социолога, **любое педагогическое действие означает символическое насилие.** Педагогический акт может быть рассмотрен как символическое насилие в двух отношениях. Во-первых, содержание образования произвольно определяется доминирующей группой. Во-вторых, возможность этого внедрения обусловлена произвольной силой, опирающейся на структуру властных отношений между социальными группами. Именно поэтому Бурдье определяет **сущностную функцию системы образования как насильственное внедрение культурного произвола, а цель педагогического действия -передача господствующей культуры.**

Что касается развития социологии образования в этот период (60—90-е гг. XX в.) в **США**, то в наиболее интересных работах (У. Бруковера, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, R и А. Парелиус, К. Перселла, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана и др.) поднимаются общетеоретические вопросы образования, его связи с

социальными процессами (социальной стратификацией и мобильностью, полом, расой, социальным неравенством, религией, культурой, политикой, экономикой и др.). Как нам представляется, в трудах названных авторов «прорисовывается» — от 1960-х к 1970-м, от 1970-х к 1980-м и далее к 1990-м гг. — некая общая тенденция ослабления своеобразного оценочного оптимизма возможностей образования в развитых западных странах и усиления линии, связанной с подчеркиванием его дисфункционального характера.

Причем, чем ближе к 1990-м гг., тем критические «образовательные» стрелы становятся все более «ядовитыми», отличающимися пессимизмом и неверием в великую освободительную «миссию» этого вида деятельности, порождающего и усиливающего, как считают многие социологи, социальное неравенство.

2. Становление отечественной социологии образования как самостоятельной научной дисциплины принято относить к периоду 1960-1980-х гг. Научный интерес отечественных ученых к этой области был обусловлен тем, что в советском обществе важным фактором социального расслоения стало образование. Его уровень и качество начали играть большую роль в социальной мобильности, в процессах формирования элитных групп. Выявились также отличия в шансах молодых людей различных демографических когорт на получение образования и успешную профессиональную карьеру (Ядов, Социология в России).

В **советский период социология образования развивалась преимущественно как дисциплина прикладная**. Социологические исследования этого времени были ориентированы на выявление соответствия между социально-экономическими требованиями к уровню подготовки профессиональных кадров и качеством предоставляемого государственного образования, а также на обследование профессиональных ориентации учащихся и определение социальных проблем в сфере образования.

Становление социологии образования тесно связано с развитием других смежных областей знания: социологии молодежи, социологии семьи, социологии культуры, социальной психологии, педагогико-социологических исследований и др. Поэтому социологию образования, особенно в период ее возрождения, трудно вычленить в "чистом виде".

В начале 1960-х гг. в Академгородке под **Новосибирском** под руководством **В.Н.Шубкина** были начаты крупные исследования социологических проблем образования. В частности, **изучались** объективные и субъективные факторы, влияющие на систему образования, **профессиональные склонности, выбор профессии, трудоустройство, жизненные пути различных групп молодежи; престиж различных занятий и видов труда**; социальная, профессиональная и территориальная мобильность; эффективность производственного обучения в школах, проблемы совершенствования системы профессиональной ориентации. **Ставилась также задача выяснения** на основе этих исследований, **в какой**

мере можно прогнозировать личные планы, социальную, профессиональную и территориальную мобильность в связи с выбором профессии среди той группы молодежи, учащихся общеобразовательных школ, которая осуществляла этот выбор при минимальной регламентации.

Интенсивное развитие социология образования получила в конце 1960-х — начале 1970-х годов. Работы Ф.Р. Филиппова, В.Н. Турченко, В.Н. Шубкина были первыми, в которых анализировались как общие, так и специфические вопросы образования. Несколько позднее эту группу исследователей пополнили такие видные представители советской социологии, как Н.А. Аитов, М.Х. Титма, В.Т. Лисовский, В.И. Файнбург и др. В 1960-е г. возрождается эмпирическая педагогическая социология, занимающаяся в основном изучением отношения различных групп населения к проблемам обучения и воспитания. **Дальнейшая дифференциация социологии образования приводит к появлению группы исследователей средней школы и учительства** — Л.Г. Борисовой, Ф.Г. Зиятдиновой, А.М. Гендиным, М.И. Сергеевым, И. Кенкманом.

В 1970—80-е гг. во многих регионах бывшего СССР начинают формироваться социологические центры, исследующие образование как социальный институт, т.е. с точки зрения структурно-функциональной организации этого процесса и его влияния на развитие социальной структуры общества. Такие центры существовали в Москве, Ленинграде, Минске, Киеве, Свердловске, Таллинне, Вильнюсе и других городах. Результаты теоретико-методологических и прикладных исследований этого периода нашли отражение в работах Ф.Р. Филиппова, М.Х. Титма, А.В. Лисовского, Л.Я. Рубиной, Е.М. Бабосова, С.Н. Иконниковой, П.О. Кенкмана, А.Я. Матулениса и др.

Большой всплеск исследований по социологии общего среднего образования породили попытки его реформирования в 1970— 1980-е годы. В этих работах был осуществлен обстоятельный анализ происходящих изменений, а также тех препятствий, которые стояли на их пути.

В 1980-е гг. получило свое оформление обозначившееся в 1970-е гг **направление социологического изучения общественных потребностей в сфере образования**. Результаты этих исследований отражены в трудах Г.Н. Козырева «Проблема социологического изучения потребности в образовании» (1981), М.Н. Руткевича и Л.Я. Рубиной «Общественные потребности, система образования, молодежь» (1988).

Глубокие социально-экономические изменения в обществе **1990-х гг.** послужили дополнительным стимулом для расширения базы эмпирических исследований образования, В фокусе внимания оказались **вопросы социальных проблем в сфере образования, роли образования в процессах социальной мобильности и социокультурного воспроизводства.** Именно этим проблемам и посвящены монографии Ф.Г. Зиятдиновой «Социальные проблемы образования» (1999), Г.Б. Кораблевой «Профессия и образование: Социологический аспект связи» (1999), коллективные исследования

«Образование в социокультурном воспроизводстве: механизмы и конфликты» (1994), «Социология образования. Прикладной аспект» (1997).

Усилиями В.И. Добрынина, Д.Л. Константиновского, Т.Л. Кухтевич, В.Т. Лисовского, В.С. Собкина дальнейшее развитие получило такое направление социологии образования, как **изучение динамики ценностных установок и профессиональных ориентации молодежи.**

В отечественной социологии образования можно выделить два основные направления – структурно-функциональное и социокультурное. Представители первого делают акцент на исследовании образования как системы и взаимодействия его подсистем с обществом. Приверженцы второго направления исследуют образование как вид социокультурной деятельности и культурную ценность, проблемы гуманизации образования и его социокультурной сущности, роль ценностных ориентаций в системе образования.

В 1990-е г. в социологии образования важным становится применение социокультурного подхода. При этом основные исследования проводятся не в академических структурных подразделениях, а в различных образовательных центрах: МГУ, Социологическом Центре Российской академии образования, Национальном институте образования Республики Беларусь, Харьковском университете и т.д. Исследования здесь уже не ограничиваются исследованием системы образования, взаимодействия ее подсистем, а также взаимодействия системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой. В поле зрения здесь попадают учение как вид социокультурной деятельности и культурная ценность как объект усвоения в процессе учения, проблемы гуманизации образования и его социокультурой сущности, региональные и поселенческие проблемы социологии знания и воспитания, социологическое понимание ценностных ориентаций и их роли в системе образования. Линия Дюркгейма сменяется линией Вебера, находящейся в тесной связи с феменологической социологией знания и экзистенциональной теорией развития личности. Исследования в этом направлении ведут Я.У.Астафьев, В.Я.Нечаев, В.С.Собкин, Е.А.Емельянов, в Республике Беларусь – А.И. Левко. Особое внимание начинает уделяться социальным технологиям, социальному проектированию и моделированию в системе образования, взаимосвязи социологии образования и социальной педагогики, проблемам социальной политики в образовании и т.д. Основные положения социологии образования постепенно начинают находить отражение в концепциях реформирования образования и системы воспитания.

В Беларуси исследованием проблематики образования сегодня занимаются Центр проблем развития образования Белорусского Государственного Университета, Национальный институт образования, Институт социологии Национальной академии наук Беларуси. Деятельность этих структур направлена на диагностику состояния и динамики развития отечественной системы образования, обеспечение информационного сопровождения ее развития, прогнозирование изменений и

участие в принятии управленческих решений на разных образовательных уровнях. Эти организации регулярно проводят как теоретические, так и эмпирические исследования, направленные на анализ процессов, протекающих в сфере образования, и выработку путей совершенствования отечественной образовательной системы, повышение его качества. Сектор социологии науки и научных кадров Института социологии НАН Беларуси занимается изучением актуальных проблем мотивации и стимулирования научной и научно-инновационной деятельности в современных условиях; исследует особенности воспроизводства научных кадров высшей квалификации.

Белорусскими социологами А.И. Левко, С.Н. Буровой, И.Н. Андреевой, Д.Г. Ротманом, Л.Г. Новиковой, Н.А. Местовским, В.А. Клименко исследованы проблемы эволюции национального образования в условиях системных социальных изменений, проанализированы особенности белорусской образовательной системы, что было использовано при разработке концепции развития национальной системы образования. Также представляет интерес ряд работ, посвященных исследованию проблем молодежи (Е.П. Сапелкин, Т.И. Матюшкова, Н.Я. Голубкова, И.Н. Груздова, Н.А. Залыгина, О.В. Иванюто, Н.П. Веремеева). В частности, были изучены ценностные ориентации молодых людей, особенности их профессионального самоопределения и выбора ими жизненных стратегий и т.д. Следует отметить участие белорусских социологов в международном лонгитюдном исследовании «Выбор пути» (Е.М. Бабосов, С.П. Винокурова, С.А. Шавель, Е.А. Барковская, Я.В. Ливеровская, О.Г. Лушакова, А.Л. Пушкин), в ходе которого была изучена динамика ценностных ориентации и жизненных планов молодежи постсоветских республик в условиях системных социальных трансформаций. Кроме того, Е.М. Бабосовым, А.Н. Елсуковым, Л.А. Гуцаленко, А.Н. Даниловым, М.В. Тараткевичем, В.В. Бущиком, Н.В. Ефимовой, В.И. Русецкой, О.С. Осиповой, Н.М. Канашевич, Е.С. Пендраковской проведен ряд исследований ценностных ориентации различных групп белорусского населения, изучены особенности их социализации, что также внесло определенный вклад в разработку проблематики социологии образования.

Перечисленные исследователи и научные коллективы не только внесли значительный вклад в понимание природы и функций образования в обществе, выявили и охарактеризовали тенденции развития современного образования, собрали богатый эмпирический материал о современном состоянии сферы образования в Беларуси, но и выявили ряд проблем в функционировании института образования, обосновали потребность в его реформировании, подготовили поле для дальнейших исследований.

Важной вехой в исследовании проблем белорусского общего среднего образования является монография **Клименко В.А. «Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития»** (Минск: БНТУ, 2007.- 296 с.). Автор анализирует развитие образовательной среды Беларуси на протяжении последних пятидесяти лет, как в рамках советской

системы образования, так и в качестве самостоятельного образовательного комплекса с начала 1990-х гг., изучает основные принципы функционирования образовательных систем в европейских государствах и странах постсоветского пространства, а также рассматривает основные тенденции, происходящие в европейском образовательном пространстве в настоящее время. В.А. Клименко подчеркивает, что основой для эффективного развития социальных институтов общества является экономика государства, рост социальной значимости образования в процессе перехода от индустриального к информационному обществу, ключевая значимость образования в устойчивом развитии государства и человечества. В новых социально-экономических и геополитических условиях современного мира трансформируются социальные цели, функции и принципы образования. Главной целью становится воспитание высокообразованной, свободной и духовной личности, способной к самообразованию, самоопределению, саморегуляции и самоактуализации в постоянно изменяющемся мире. Качественно новой стороной функционирования образования в глобальном информационном обществе, без которой невозможно реализовать в будущем идею его устойчивого развития, выступает построение системы опережающего (инновационного) образования, которая базируется, с одной стороны, на математизации, компьютеризации, интернетизации учебного процесса и, с другой стороны, опирается на такие важные черты, как экологическая направленность, гуманизация и гуманитаризация образования.

Коренные изменения общественной жизни ставят перед образованием новые задачи. В связи с этим обостряется потребность получения оперативной и достоверной информации о социальных процессах в данной сфере. Важнейшим каналом получения такой информации служат оперативные социологические исследования, целью которых является оценка состояния и важнейших тенденций развития образования, диагностика его социальных проблем, поиск эффективных путей их решения, обеспечение органов управления данными, необходимыми для принятия обоснованных решений (Социология в БГУ). Такие исследования в Республике Беларусь проводятся Информационно-Аналитическим Центром при Администрации Президента, Национальным Институтом Образования, Центром социально-политических исследований БГУ и т.д.

Современная отечественная социология образования расширяет свои границы на базе междисциплинарного сотрудничества и проведения международных кросскультурных исследований жизни и деятельности субъектов в сфере образования, а также активного изучения проблем социальной стратификации и социокультурных процессов, характеризующих постсоветское общество. Вместе с тем приходится констатировать, что в настоящее время состояние отечественной социологии образования требует разработки целостных и завершенных форм представления этой отрасли, в том числе определения ее предмета и категориального аппарата, а также преодоления разрыва с опытом зарубежной социологии образования

3. История зарубежной социологии образования показывает, что в рамках данной отрасли сложились и сохраняются несколько научных школ (подходов), которые отличаются особенностями категориального аппарата, методами, задачами и проблематикой. Многие подходы не только различаются, но иногда могут быть теоретически взаимосвязаны, поэтому не случайно одни и те же имена исследователей упоминаются при характеристике разных научных школ. К числу основных подходов, сложившихся в социологии образования относят:

1. **моралистский**, для которого характерны вера в образование как главное средство достижения социального прогресса **(Дж. Пейн, Л. Уорд, Дж. Дьюи и др.);**

Представители утверждали, что образование может решить все социальные проблемы.

2. **институциональный**, в центре внимания которого находятся вопросы взаимосвязи образования и других социальных институтов **(Дж. Сирьямаки, Дж. Дьюи и др.)**

Институты зависят от конкретно-исторических условий общества, все они взаимосвязаны друг с другом, изменения в одних из них неизбежно влекут за собой изменения в других. Институты развиваются в соответствии с потребностями общества. Дж.Дьюи дал институциональный анализ образования, то есть показал взаимосвязь института образования с другими социальными институтами. Образование, по мнению Дьюи, - основное средство социального прогресса. Основной функцией системы образования является развитие практических навыков у учащихся. Школа призвана приносить пользу для практической жизни – учащиеся должны научиться готовить еду, шить, стирать, владеть инструментами. Именно вокруг трудовой деятельности такого плана должно строится обучение письму, чтению, математике и т.д.

3. **функционалистский**, рассматривающий образование как социальный институт с определенными функциями **(Э. Дюркгейм, Ф. Браун, Ф. Трэшер, У. Уоллер, Д. Прескотт,Т. Парсонс, Р. Мертон и др.);**

Его представители считают семью, церковь, образование главными социальными институтами, транслирующими культурные ценности.

Развивая учение Дюркгейма, Манхейм обосновывал влияние социальных факторов на образование. Он отмечал, что каждый учитель должен давать учащемуся знания о том обществе, в котором он живет. Поэтому идеальная модель обучения - это объяснение истории жизни данного индивида и анализ воздействующих на него социальных факторов.

Функционалистский подход был углублен П.Сорокиным. Он разработал концепцию профессиональной стратификации и применил ее к анализу образовательных процессов. Сорокин выделяет два ее типа: межпрофессиональную и внутри-профессиональную

4. **конфликтологический**, в котором образование рассматривается как механизм социальной дифференциации **(Г. Зиммель, Т. Веблен и др.).**

К.Маркс считал, что в антагонистическом обществе система образования имеет конфликтный характер, так как воспроизводит социальное неравенство. Он отмечал, что капитализм не дает разным классам одинакового доступа к образованию, а всеобщее отчуждение усугубляет социальное неравенство. В капиталистическом обществе не может существовать эффективной и справедливой системы образования, поскольку повсеместно воспроизводящееся отчуждение проявляется и в системе образования. Этим можно обьяснить, например, профессиональный саботаж учителей, утечку кадров, нежелание учиться и т.д.

Современное понимание конфликта заложено Дарендорфом и Козером. Дарендорф считал, что конфликт является естественным результатом любой системы управления. Суть социального конфликта заключается в различии социальных позиций и ролей в обществе: у одних есть власть и право управлять, у других таких привилегий нет. В результате обострение противоречий внутри общества может быть обусловлено рядом причин: диспропорция в распределении власти и отсутствие свободных каналов перераспределения власти.

Однако конфликты в обществе можно регулировать и управлять ими. Для этого существуют социальные институты, которые вырабатывают правила поведения для конфликтующих сторон. Преодоление конфликта подразделяется на несколько этапов: осознание своих интересов противоположными группами, объединение и перераспределение власти. Итогом любой конфликтной ситуации становятся социальные изменения в обществе.

Козер подверг критике Дарендорфа за то, что тот не придавал должного значения позитивным функциям конфликта. Согласно Козеру, конфликт выполняет интегративные и адаптивные функции в социальной системе. Также как и Зиммель, Козер считал, что конфликт содействует сохранению устойчивости и жизненности организации. Конфликт может содействовать более четкому разграничению между группами, способствовать централизации принятия решениям укреплять единство группы, усиливать социальный контроль.

Формирование конфликтного подхода связано преимущественно с именем М. Вебера, который затронул ряд проблем, социологии образования. В общетеоретическом плане он исходил из того, что властные отношения формируют базисную структуру общества, и что личностный статус идентифицируется с позицией в группе, а бюрократия и взаимодействие статусов в социальном пространстве имеют первостепенное значение для общества. Характеризуя деятельность образовательных учреждений, Вебер отмечает, что основной их функцией является обучение особым «культурным статусам». Властные взаимоотношения и неизбежные конфликты интересов в обществе влияют на образовательную систему через интересы и предпочтения господствующих групп, которые и формируют школьную систему.

Внутренним содержанием школы является культурный статус. Вебер отмечает, что этот статус усиливается через деятельность школы и порождает «аутсайдеров», не имеющих возможность достигнуть успеха. Его теория связана с конфликтом, господством, борьбой за власть, богатство, статус в обществе. Борющиеся группы различаются по своему особому культурному статусу, непосредственно связанному с определенной позицией в социальной иерархии. Образование используется статусными группами, как средство достижения поставленных целей, для военного, политического и других видов контроля, а также эксплуатации трудящихся со стороны элиты.

В рамках конфликтного подхода интересна концепция Т. Веблена, где дана характеристика праздного класса (в работе «Теория праздного класса»), который имеет привилегии в образовании. В книге «Высшее образование в Америке» он отмечал, что представители бизнеса контролируют образование и выступал против коррупции в образовании и монополизации знания бизнесменами.

Тема 3. Образование как социальный институт

1. Сущность и основные признаки социального института образования.
2. Структурный анализ системы образования. Функции образования.
3. Развитие национальной системы образования.

1. Социальные институты – это исторически сложившиеся устойчивые формы организации и регулирования совместной жизни людей в обществе.

Выделяют 5 основных социальных институтов: политический (государство) институт, экономика (производство), семья и брак, культура и религия, институт образования.

Признаки социального института образования:

1) выполняет одновременно социальные функций обучения и воспитания, подчиняющиеся общественным потребностям;
2) наличие общественно-выработанных форм: образовательных учреждений, их организацию и положение в обществе, а также определённых лиц, осуществляющих функционирование данного института, их статус в обществе;
3) наличие регулятивов по функционированию данных учреждений и участвующих в образовательной деятельности лиц, т.е.:
   а) целей, сознательно поставленных группой;
   б) законов, определяющих функционирование учреждений, прав и обязанностей лиц, их реализующих;
   в) методов образовательной деятельности (методов обучения и воспитания);
   г) материально-технических средств (экономической базы)

Компоненты деятельности социального института образования:

1 субъект деятельности (педагог).

2 объект, на который направлена активность субъекта (обучающиеся).

3 процесс деятельности

4 средства деятельности (средства и методы воздействия на личность).

Таким образом, социальный институт образования представляет собой систему, которая охватывает совокупность социальных норм, статусов и ролей, а также социальных организаций, опирающихся на персонал, аппарат управления и особые процедуры.

2. Структура системы образования – это соотношение совокупности образовательных учреждений, функциональных подсистем и сфер образования, а также взаимодействие социальных субъектов образования.

Структурный анализ системы образования принято начинать с выделения совокупности образовательных учреждений в качестве ее организационной структуры. Однако образовательные учреждения составляют лишь одну из таких структур, поэтому начать анализ целесообразно не с них, а с совокупности функциональных подсистем образования.

Система образования включает следующие функциональные подсистемы:

- управления и координации всех уровней (соответствующие министерства, ректораты вузов, дирекции школ и т. п.);
- финансового, материально-технического обеспечения (включающая капитальное строительство, оснащение учебным оборудованием и т. п.);
- научно-теоретического обеспечения образовательной деятельности (НИИ, кафедры, методические советы и т. п.);
- профессиональной подготовки кадров для учреждений образования и повышения их квалификации (педагогические отделения, факультеты и вузы, различные центры повышения педагогического мастерства и т. п.);
- учебно-воспитательной деятельности (учебно-воспитательный процесс и его информационно-методическое обеспечение - учебные классы, лаборатории, библиотеки и т. п.);
- инфраструктуры образования (учреждения социально-культурного развития, медицинского и социально-бытового обеспечения и т. п.);
- общественных объединений системы образования (профессиональные, ученические и студенческие союзы, родительские комитеты и т. п.).

В рамках этих подсистем вырабатываются нормативы образовательной деятельности. Кроме того, многие из перечисленных функциональных подсистем выступают своеобразным связующим звеном между сферой образования и другими социальными сферами.

Самостоятельной структурой системы образования являются образовательные учреждения, которые могут быть классифицированы по нескольким критериям:

- по уровню образования (дошкольные, школьные, высшие, повышения квалификации и переподготовки);
- по форме образования (очные, заочные, вечерние, дистанционные);
- по направлению образования (общеобразовательные, специализированные, профессиональные);
- по характеру собственности (частные и государственные).

В отличие от двух приведенных выше видов структур, представленных формальными организациями, в системе образования существуют особые феномены деятельностного (процессуального) характера, так называемые функциональные сферы. Важными задачами социологии образования являются определение соответствия этих сфер целям и средствам современных образовательных технологий и выявление их реального соотношения в образовательной практике. По своей сути функциональные сферы образования - это те или иные виды образовательной деятельности. К числу основных функциональных сфер образования можно отнести:

- теоретическое и прикладное;
- гуманитарное и естественнонаучное;
- массовое и элитное;
- неинституционализированное (самообразование) и институционализированное (образование в учебных заведениях) .

В середине 20 в. американский учёный Роберт Мертон предложил выделять функции и дисфункции социальных институтов.

Социальный институт образования в условиях нормального функционирования общества выполняет важные общественные функции: 1) обеспечивает устойчивость социального порядка, и не только в сфере образования, но и далеко за ее пределами, поскольку он связан многообразными отношениями с другими социальными институтами и оказывает на них сильное влияние; 2) сохраняет «чистоту» социальных общ-ностей в сфере образования, несмотря на постоянную смену их членов; 3) способствует усилению социальных связей и внутригрупповой сплоченности среди учащихся и педагогического персонала; 4) осуществляет контроль за отклоняющимся от установленных норм поведением; 5) поощряет желательное с точки зрения общества поведение социальных групп в сфере обучения и воспитания и их взаимодействие в рамках принятых норм организации образовательного процесса.

Важнейшая функция социального института образования - упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей. В этом смысле деятельность института образования направлена на соблюдение социального порядка и поддержание морального климата в обществе. Названные функции образования имеют достаточно общий, не конкретизированный по

отношению к отдельным сферам социальной жизни характер. Между тем институт образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических, социальных, культурных функций.

К экономическим отнесем в первую очередь формирование социально-профессиональной структуры общества и работников, владеющих необходимыми знаниями, умениями и навыками. Образование воздействует на экономику прежде всего через соответствующую подготовку работников, как профессиональную, так и социальную. Отсюда возникает проблема соотношения профессионально и производственно необходимого образования, с одной стороны, и социально необходимого - с другой.

В социологии в связи с этой проблемой развернулась дискуссия. Суть ее - в вопросе: какое по характеру и содержанию образование следует давать сегодня с точки зрения его востребованности на производстве и в обществе? уже сегодня в развитых странах значительная часть даже рабочих профессий требует не только среднего, но и высшего образования, причем с точки зрения как социальных, так и профессионально-производственных потребностей.

Достаточно многообразными оказываются социальные функции института образования. Это воспроизводство и изменение социальной структуры в целом и ее конкретных элементов в особенности. Это социальная мобильность, которая осуществляется благодаря полученному образованию. Это социализация личности, в ходе которой последняя успешно выполняет весь комплекс социальных ролей вследствие роста образовательного уровня.

Культурные функции социального института образования состоят в использовании личностью, социальной общностью его достижений для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культуры. Образование - фундамент культуры не только с точки зрения институциональной, но и личностной. Ведь получение образования есть не что иное, как процесс пробуждения и реализации потребностей в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Культурная функция образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и нематериальной культуры самых различных групп и слоев населения.

Не меньшее значение институт образования имеет для конкретного человека, удовлетворения его образовательных интересов и потребностей за пределами целей и задач, связанных с развитием экономики, политики, культуры.

Функции института образования выделяются в соответствии со сферами жизнедеятельности:

1. **экономические функции:**
   - воспроизводство квалификационной структуры населения.
   - формирование стандартов потребления населением различных ресурсов и благ (курсы по вопросам экологии, безопасности жизнедеятельности).

- привлечение, распределение и использование экономических ресурсов в соответствии с направлениями развития системы образования.

2. **социальные функции:**
   - воспроизводство социальной структуры общества.
   - обеспечение доминирования единой системы социальных норм (организованная социализация индивидов)
   - активизация социальной мобильности.
   - Социальная селекция людей.
   - Формирование и поддержка образовательных общностей.
3. **культурные функции:**
   - воспроизводство и передача определённой системы духовных ценностей и норм.
   - формирование определённых технологий интеллектуальной деятельности и менталитета населения в целом.
   - Внедрение инноваций в сфере культуры.
4. **политические функции:**
   - передача и усвоение личностью ценностей и норм политического поведения.
   - Применение системы социальных санкций в отношении различных способов политического поведения.
   - Воспроизводство государственной идеологии и мировоззрения.

3. Образование в Республике Беларусь является одним из главных приоритетов государственной политики, имеющих целью формирование нравственно, интеллектуально и физически развитой личности, способной к самостоятельному и ответственному принятию решений, творческой созидательной деятельности.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании под образованием понимается обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленные на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося.

Государственная политика в сфере образования основывается на принципах:

- Приоритета образования;
- Гарантии конституционного права каждого на образование;
- Обеспечения равного доступа к получению образования;
- Приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- Обязательности общего базового образования;
- Интеграции в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования;
- Экологической направленности образования;

- Поддержки и развития образования с учетом задач социально-экономического развития государства;
- Государственно-общественного характера управления образованием;
- Светского характера образования.

Основными направлениями государственной политики в сфере образования являются:

- Обеспечение прав, свобод и законных интересов граждан в сфере образования, в том числе права на получение образования как за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов, так и на платной основе;
- Обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования;
- Создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи;
- Создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров;
- Обеспечение участия государственных органов и иных организаций, в том числе общественных объединений, в развитии системы образования;
- Осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию;
- Осуществление целевой подготовки специалистов, рабочих, служащих;
- Обеспечение преемственности и непрерывности уровней и ступеней основного образования;
- Обеспечение равенства белорусского и русского языков;
- Осуществление в учреждениях образования воспитания, в том числе формирование у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия.

Целями образования являются формирование у обучающихся знаний, умений, навыков, интеллектуальное, нравственное, физическое развитие личности, способной к самостоятельной и творческой деятельности.

Компонентами системы образования, которые образуют структуру, являются:

- Участники образовательного процесса;
- Образовательные программы;
- Учреждения образования;
- Организации, реализующие образовательные программы послевузовского образования;

- Иные организации и индивидуальные предприниматели, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность;
- Государственные организации образования, обеспечивающие функционирование системы образования (например, Национальный институт образования, Республиканский институт высшей школы и др.);
- Учебно-методические объединения в сфере образования;
- Организации, обеспечивающие проведение практических занятий, прохождение практики или производственного обучения обучающимися;
- Организации – заказчики кадров;
- Организации, направляющие работников для освоения содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых;
- Государственные органы, подчиненные и (или) подотчетные Президенту Республики Беларусь, Национальная академия наук Беларуси, республиканские органы государственного управления, иные государственные организации, подчиненные Правительству Республики Беларусь, местные исполнительные и распорядительные органы, иные организации и физические лица в пределах их полномочий в сфере образования.

Образование подразделяется на основное, дополнительное и специальное.

Система образования включает в себя:

- Систему дошкольного образования,
- Систему общего среднего образования,
- Систему профессионально-технического образования,
- Систему среднего специального образования,
- Систему высшего образования,
- Систему послевузовского образования,
- Систему дополнительного образования детей и молодежи,
- Систему дополнительного образования взрослых,
- Систему специального образования.

Основное образование в Республике Беларусь включает в себя следующие уровни

- Дошкольное образование;
- Общее среднее образование;
- Профессионально-техническое образование;
- Среднее специальное образование;
- Высшее образование;
- Послевузовское образование (аспирантура, докторантура).

Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью его уровней и согласованностью содержания образовательных программ основного образования.

Дополнительное образование подразделяется на следующие виды:

- Дополнительное образование детей и молодежи;
- Дополнительное образование взрослых (повышение квалификации и переподготовка кадров).

Управление в сфере образования в Республике Беларусь носит государственно-общественный характер. Управление в сфере образования осуществляется на принципах законности, демократии, гласности, учета общественного мнения и системности управления образованием. Целями управления являются:

- Проведение государственной политики в сфере образования;
- Совершенствование и развитие системы образования;
- Реализация образовательных программ, программ воспитания.

Управление системой образования в Республике Беларусь имеет государственно-общественный характер.

Кабинет Министров Республики Беларусь в сфере образования осуществляет следующие функции:

- определяет государственные требования к образованию, устанавливает порядок контроля за их обеспечением;
- утверждает примерные положения об учебных заведениях и организациях образования, определяет порядок их создания, реорганизации и ликвидации, порядок регистрации уставов в органах образования;
- утверждает образцы документов об образовании и порядок их издания;
- определяет порядок финансирования, материально-технического обеспечения и отчетности учебных заведений и организации образования, порядок оплаты труда их работников, нормы и порядок социальной защиты учеников, учащихся и студентов, иных категорий обучающихся и работников системы образования.

Местные Советы депутатов, исполнительные органы:

- обеспечивают развитие образования с учетом национальных особенностей регионов, перспектив их социально-экономического развития; определяют размеры и структуру подготовки рабочих кадров и специалистов;
- создают, реорганизуют и ликвидируют в установленном порядке учебные и иные заведения образования, регистрируют их уставы;
- в пределах своих полномочий устанавливают размеры финансирования, условия оплаты труда, налоговые льготы для учебных заведений и учреждений образования на своей территории;
- обеспечивают совместно с органами управления образованием, руководством учебных заведений, общественными советами по образованию решение социальных вопросов работников образования, учеников, учащихся и студентов;
- решают вопросы общеобразовательной экстернатной подготовки.

Управление учебными заведениями, учреждениями системы образования осуществляется в соответствии с их уставом на основе

широкого участия педагогических работников, учащихся, студентов, сотрудников, родителей, представителей общественности.

Учебные заведения, учреждения системы образования самостоятельны в решении вопросов организации учебного процесса, финансово-хозяйственных и других видов деятельности при соблюдении государственных интересов и требований к образованию, обеспечении прав учеников, учащихся и студентов, педагогических и других работников в соответствии с законодательством.

Уровень грамотности взрослого населения РБ (99,7%), охват базовым, общим средним и профессиональным образованием занятого населения (98%). По показателям поступления детей в начальную и среднюю школу, количеству студентов высших учебных заведений Беларусь находится на уровне развитых стран Европы и мира.

В стране функционируют почти 10 тысяч учреждений образования, представляющих все его уровни, в которых обучение и воспитание более 2,0 млн. детей, учащихся и студентов обеспечивают около 445 тыс. работников.

Важным событием для системы образования стало принятие 13 января 2011 года Кодекса Республики Беларусь об образовании. Тем самым, впервые в стране решена задача кодификации общественных отношений в сфере образования, сформирована самостоятельная отрасль права – образовательного. Уточнена структура национальной системы образования. Обновлены название и содержание уровней образования.

По данным Министерства образования, в 2014 году функционирует 3206 учреждений общего среднего образования, в том числе 219 гимназий, 28 лицеев, 8 кадетских училищ. В 2013/2014 учебном году в этих учреждениях обучалось около 915 тысяч учащихся, в том числе 99 тысяч первоклассников.

По данным на 2012/2013 учебный год, в школах республики насчитывалось 128,1 тысяч педагогов (данные взяты из Статистического ежегодника за 2013 год), однако учителей-предметников среди них – 76888.

Статья 53 «Закона об образовании», действовавшего до сентября 2011 года, предписывала выделение на нужды этой отрасли не менее 10% ВВП. Реальное же бюджетное финансирование никогда не достигало этого уровня, а в последнее десятилетие в Беларуси наблюдалась тенденция по сокращению бюджетной поддержки образования.

Расходы республиканского бюджета в области образования на 2014 год - Br 6,6 трлн. Расходы всего республиканского бюджета на 2014 год определены в объеме Br 128,6 трлн. Таким образом, 5,1% денежных средств приходится на образование.

На зарплату педагогов расходуется 72% всех средств, предназначенных системе образования. И лишь около 5% расходов приходится на обновление материальной базы. Такая структура не позволяет поддерживать ее на достойном уровне, обеспечивать комфортные бытовые условия, не говоря уже об обновлении учебных программ.

По количеству студентов в расчете на 10 тыс. населения Беларусь с показателем 467 человек среди стран СНГ уступает только России (523) и Украине (488), но опережает Австрию (314), Германию (277), Италию (343), Японию (315).

В Беларуси (по данным на 2011 год) высшее образование можно получить в 45 вузах государственной формы собственности и 10 вузах частной формы собственности.

В Министерстве образования Беларуси впервые разработан рейтинг отечественных учреждений высшего образования по итогам приемной кампании 2013 года, ГГУ 9 место из 48.

Рейтинг Webometrics (Webometrics Ranking of World Universities) создан в Испании и рассчитывается группой Cybermetrics Национального Исследовательского Совета. Рейтинг вуза определяется, исходя из оценки содержания и популярности вузовского веб-сайта.

Рейтинг Webometrics охватывает сайты более 20300 университетов мира. Данные рейтинга рассчитываются два раза в год - в июле и январе.

Показатели рейтинга Webometrics:

- Присутствие (PRESENCE) (20%) - количество страниц, проиндексированных поисковой системой Google, размещенных на домене и всех поддоменах университета.
- Влияние (IMPACT) (50%) - число уникальных внешних ссылок на сайт по данным базы Majestic SEO и Ahrefs. Эти ссылки указывают на признание институционального престижа, академическую успеваемость, ценность информации и полезность предоставляемых услуг.
- Открытость (OPENNESS) (15%) - количество файлов веб-ресурса, представленных в форматах .pdf, .ps, .doc, .ppt, .docx, .ppts, .eps.
- Превосходство (EXCELLENCE) (15%) - научные материалы (документы, доклады, публикации), содержащиеся в базе Google Scholar, а также количество публикаций по данным испанской группы исследователей Scimago, на которые ссылаются в своей работе исследователи. С июля 2012 года учитываются только 10% наиболее цитируемых научных работ в соответствующих областях науки.

Белорусский государственный университет занял 673-е место среди ведущих вузов мира. Мировой вебометрический рейтинг университетов проанализировал 22 000 из почти 30 000 высших учебных заведений планеты. Пьедестал рейтинга традиционно завоеван Гарвардским университетом, Массачусетским технологическим институтом и Стэнфордским университетом. Среди стран СНГ БГУ стабильно входит в пятерку лучших вузов, уступая только четырем российским университетам: Московскому государственному университету им. Ломоносова, Новосибирскому государственному университету, Санкт-Петербургскому государственному университету и Национальному исследовательскому ядерному университету МИФИ. Среди вузов стран Центральной и Восточной Европы БГУ занял 21-е место. В первой тысяче лучших вузов мира Беларусь представлена только Белгосуниверситетом.

Тема 4. Образование, воспитание и культура: история и современность

1. Образование и культура: аспекты и уровни взаимодействия.
2. Модели образования. Развитие образовательных институтов в мировой практике: исторический аспект.
3. Истоки возникновения и развития высших учебных заведений в мире.
4. Парадигмы университетского образования.

1. Сущность социокультурного подхода в социологии образования можно сформулировать в следующихх тезисах:

1) Культура выступает предпосылкой и результатом образования человека;

2) Образование (в том числе освоение исходных научных положений) также является обретением культурных ценностей;

3) Образование можно рассматривать как способ вхождения человека в мир культуры.

В традициях исследований сложились определенные подходы к **изучению образования как социокультурного феномена.**

В основу ***первого подхода*** была положена **цель образования, которая формулировалась как нормативный идеал образованного человека в обществе.** Эта отрасль проникает во все сферы жизни, но всегда встроено в соответствующую историческую эпоху. К. Маннгейм говорил, что цель образования отражена не только эпохой, но и страной. Так, этапы развития образования следует рассматривать в соответствии с нормативными идеалами. Например, в Спарте и Афинах центральным интересом было воспроизводство человека «умеющего» (в Спарте – воин, в Афинах – оратор), а в социалистическом обществе идеалом, согласно Шульману, был нравственно выдержанный, последовательный строитель коммунизма.

Второй подход предполагает, что **в основе развития образования лежит тип культуры. Сторонники этого подхода** – М. Мид, Г. Саймон, С. Кумбс. Они **утверждают, что развитие цивилизации ознаменовалось сменой доминирующих типов, в соответствии с чем меняется образование как транслятор культуры.**

Выделяют три типа культуры:

а) постфигуративный (доминирует культура традиций, обычаев, повседневной практики, когда в качестве субъекта образования выступает естественное социальное окружение. Человек обучается в процессе повседневной трудовой деятельности. Знание не отделено от носителя);

б) фигуративный тип, когда культура традиций уступает место культуре рациональных знаний, норм, ценностей, законов. Образование становится массовым и оторванным от источника знания. Основная задача – сформировать человека знающего. Появление книжной культуры. На этой стадии находится наше общество;

в) префигуративная культура – постиндустриальная. Ведущей становится технология производства знания. Эта культура пока только

предполагается. Нормативный идеал–человек, генерирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоках информации.

В основе ***третьего, институционального подхода***, лежат этапы институционализации системы. В качестве доминанты выделяется нормативный, государственно детерминированный характер образования (Э.Дюркгейм, К.Маннгейм). **Образование рассматривается как система целенаправленного воздействия на подрастающее поколение с целью его адаптации к потребностям общества.** Содержание образования определяется в соответствии с потребностями государства. К этому подходу тяготеет отечественная система образования.

Особенность ***личностного подхода*** заключается в его экзистенциальном характере (И. Кант, М. Хайдеггер). **Образование – деятельность общества, направленная на развитие в каждом индивиде всего того совершенства, на которое он способен.** Цель образования – приблизить человека к совершенству собственной природы, помочь ему самореализоваться. Образование – создание образов, схем, с помощью которых человек стратифицирует пространство вокруг себя. Человек должен приложить неимоверные усилия, чтобы добыть образование (Хайдеггер). Общество и личность согласовывают свои интересы через систему образования, т.е. общество предъявляет свои требования через систему образования. Личность, социальный субъект в системе образования, не является объектом прямого воздействия общества. В конечном итоге, человек предъявляет свои требования обществу через систему образования. Личности необходимы такие знания, которые позволяют ей быть социально адаптированной, и именно образование обеспечивает знания, необходимые для адаптации. Но каждый человек стремится достичь определенных высот, самореализоваться, и в этом случае он предъявляет свои требования к обществу через образование.

Таким образом, *соотношение образования и культуры* можно рассматривать в разных аспектах:

- в рамках культурологической парадигмы в социологии образования (Нечаев);
- в через формирование поликультурного образования;
- в условиях конкретно культурно-исторического типа образовательной системы (вуза, школы);
- как систему культурно-образовательных центров в рамках одной или разных стран;
- через анализ учебных дисциплин культурологической направленности;
- путей и способов развития культуры субъектов образования (педагогической культуры и умственной культуры учащихся);
- описания и прогнозирования образа культурного и образованного человека конкретной исторической эпохи; через раскрытие специфики культурно-образовательной среды растущего человека;

- обобщения, сохранения и возрождения культурно-образовательных традиций народа, этноса, нации.

Уровни взаимодействия образования и культуры:

1. социум
2. конкретные социальные институты (сферы) развития человека
3. учебные дисциплины

2. В рамках образовательных парадигм возникают различные модели образования. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют **четыре (+развивающего образования) основных модели образования: традиционная, рационалистическая, гуманистическая (феноменологическая), неинституциональная.**

1) Традиционная модель образования (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель) - **это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого и настоящего.** Прежде всего под этим подразумевается совокупность базовых знаний, умений и навыков в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого порядка.

Обучающийся рассматривается как объект, которому нужно передать систему обобщенных знаний, умений и навыков. Обучение преследует, в первую очередь, воздействие на механизмы памяти, а не мышления обучающихся. Целью такого образования является формирование личности с заранее заданными свойствами. Результаты выражаются в уровне обученности и социализованности личности.

Основной дидактической единицей в этой модели является содержание образования. В этом случае система образования рассматривается как государственно-ведомственная организация, которая строится по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры образовательных учреждений и учебных дисциплин. При этом все учебные заведения контролируются административными или специальными органами.

2) **Рационалистическая модель образования** (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скинер) **во главу ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения, обучающимися знаний.** В основе идеологии современной рационалистической модели образования лежит бихевиористическая концепция. Эта модель отводит обучающимся сравнительно пассивную роль. Они, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность.

Таким образом, поведенческие цели вносят в образование дух узкого утилитаризма и навязывают учителю механический, нетворческий образ действий. Учитель должен следовать предписанному шаблону, а его деятельность превращается в натаскивание обучающихся на решение задач, выполнение тестов и т.д. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальные занятия, коррекция.

Рационалистическая модель образования предполагает такую его организацию, которая, прежде всего, обеспечивает **практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу и производству.** При этом любая образовательная программа должна быть направлена на обеспечение «поведенческого» аспекта знаний, умений и навыков.

3) Гуманистическая (феноменологическая) модель образования (А.Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс) **в центр образовательного процесса ставит личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности.** Она ориентирована на развитие внутреннего мира обучающегося, на межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в личностном росте.

Эта модель предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отрицают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». По их мнению, образование должно наиболее полно и адекватно соответствовать подлинной природе человека, помогать ему проявлять и развивать то, что заложено природой, а не формировать личность с заранее заданными свойствами. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития каждого обучающегося, предоставлять как можно больше свободы выбора и самореализации.

Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся (студентов), так и педагогов, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования.

Представители гуманистической модели образования не отличаются единством взглядов. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

4) Неинституциональная модель образования (П. Гудман, И. Иллич) **ориентирована на его организацию вне социальных институтов**, в частности образовательных институтов. **Это образование на «природе», в условиях параллельных школ, с помощью системы Internet, дистанционное обучение, «открытые школы», «открытые университеты» и др.**

Так, в мировой педагогике хорошо осознана роль «параллельной школы», как называют радио, телевидение, кинематограф, прессу, которые систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы. Например, в США учебные программы транслируют около 200 телекомпаний и более 700 студий кабельного телевидения. Министерство образования координирует национальные учебные программы, разработкой и внедрением которых занимаются несколько педагогических центров.

Использование средств массовой информации в образовании позволяет повышать эффективность образовательного процесса.

Система Internet резко расширила возможности получения информации, появился термин «Интернет-образование», который означает обучение людей с помощью программных электронных средств обучения. Но простая «перекачка» информации из сети Internet может привести к снижению роли активной познавательной (мыслительной) деятельности субъектов обучения.

Развитие новых информационных систем привело к появлению **дистанционного образования**, под которым понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Особенностями дистанционного обучения являются: индивидуальное общение обучающего и обучающегося в режиме времени, близком к реальному; использование преподавателей-тьюторов, которые выступают в роли консультанта и организатора и несут персональную ответственность за каждого обучающегося; личностно ориентированный характер обучения; изначально заданная положительная мотивация обучения; утверждение в качестве основного элемента учебного процесса не только знания, но и информации, самостоятельный поиск нужной информации; выступление обучающегося в роли основного субъекта образовательного процесса (самостоятельный поиск нужной информации, ее переработка, самоконтроль, самооценка качества своего образования), возможности использования мультимедийных средств (текст, наглядные средства в статике и динамике, звуковое сопровождение) и другие.

Дистанционное образование позволяет решать такие задачи, как доступность образования; создание системы непрерывного образования, повышение качества образования; обеспечение функциональной грамотности населения; предоставление обучающим и обучающимся академических свобод и повышение уровня их учебной мобильности; предоставление возможности получения образования лицам с физическими недостатками и не имеющими возможности обучаться в традиционной системе; возможность осуществления продвинутого образования для особо одаренных людей независимо от места их проживания; объединение усилий и возможностей различных образовательных учреждений, создание их объединений; интеграция и глобализация образования, создание общего образовательного пространства.

Новые информационные технологии приводят к созданию «открытых» образовательных учреждений. Так, традиционные университеты переходят к обучению на расстоянии в качестве дополнительного образования. Сегодня существует 11 так называемых мега-университетов - всемирных открытых университетов, в которые ежегодно зачисляются более 100 000 студентов. Вариант открытого университета - виртуальный университет, использует спутниковую связь и Internet для передачи курсовых материалов, что дает людям, живущим в различных регионах, возможность пользоваться одними и теми же ресурсами.

Число лиц, прошедших обучение без получения диплома, превосходит число обучающихся для получения диплома в 3,9 раза. Это свидетельствует о том, что знания и информация все больше начинают приобретать ценность сами по себе, а не как средство получения диплома, что радикально изменяет характер образовательной мотивации.

5) В советской педагогике сформировалась **модель развивающего образования** (В. Давыдов; В. Рубцов) - **организация образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного типа и уровня; удовлетворение потребностей разных слоёв населения в образовательных услугах.**

3. В Древней Греции был создан один из первых прообразов высшего учебного заведения. В IV веке до н. э. Платон организовал в роще близ Афин, посвященной Академу, философскую школу, которая получила название Академии.

Академия существовала более тысячи лет и была закрыта в 529 г. Аристотель создал при храме Аполлона Ликейского в Афинах другое учебное заведение — Ликей. В Ликее особое внимание уделялось изучению философии, физики, математики и другим наукам о природе. В исторической перспективе — это предшественник современного лицея.

В эллинскую эпоху (308-246 до н. э.). Птолемеем был основан Мусеум (от лат. *Museum* — место, посвященное Музам). В форме лекционных занятий там обучали основным наукам — математике, астрономии, филологии, естествознанию, медицине, истории. В Мусеуме преподавали Архимед, Евклид, Эратосфен. Именно Мусеум был самым значительным хранилищем книг и других культурных ценностей. В наши дни современный музей скорее выполняет вторую историческую функцию, несмотря на то, что в последние годы усиливается его образовательно-воспитательное значение.

Другими вариантами высших учебных институтов в Древней Греции были философские школы и эфебии (учебно-воспитательные заведения военно-спортивного профиля).

В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа — Аудиториум (от лат. *audire* — слушать), которая в IX веке именовалась «Магнавра» (Золотая палата). Школа находилась в полном подчинении императору и исключала любые возможности самоуправления. В качестве основных подструктур выступали кафедры различных наук. В начале

обучение проходило на латинском и греческом языках, а с VII-VIII веков — исключительно на греческом языке.

В XV веке в программу обучения была возвращена латынь и включены новые, так называемые иностранные языки. В знаменитой школе, где был собран цвет преподавательской элиты, изучали античное наследие, метафизику, философию, богословие, медицину, музыку, историю, этику, политику, юриспруденцию. Занятия проводились в виде публичных диспутов. Большинство выпускников высшей школы были энциклопедически образованны и становились общественными и церковными деятелями. Например, Кирилл и Мефодий, создатели славянской письменности, в свое время учились в этой школе. Помимо Магнавры, в Константинополе действовали другие высшие школы: юридическая, медицинская, философская, патриаршия.

Почти одновременно в домах состоятельных и именитых граждан Византии стали складываться кружки-салоны — своеобразные домашние академии, которые объединяли людей вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Их называли «школой всяческих добродетелей и эрудиции».

Церковь сыграла особую роль в развитии высшего образования. Например: монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции.

В исламском мире появление Домов мудрости в Багдаде (в 800 году) стало примечательным событием в процессе развития просвещения. В Домах мудрости собирались крупные ученые и их ученики. Они дискутировали, читали и обслуждали литературные произведения, философские и научные сочинения и трактаты, готовили рукописи, читали лекции. В XI-XIII веке в Багдаде появились новые высшие учебные заведения — медресе. Медресе распространились по всему исламскому миру, но самым знаменитым было медресе Низамейи в Багдаде, открытое в 1067 году. В них получали как религиозное, так и светское образование. В начале XVI века на Ближнем Востоке сложилась иерархия медресе:

• столичные, открывавшие выпускникам путь к административной карьере;

• провинциальные, выпускники которых, как правило, становились чиновниками.

Крупным культурным и образовательным центром исламского мира была мусульманская Испания (912-976 годы). Высшие школы Кордовы, Саламанки, Толедо, Севильи предлагали программы по всем отраслям знания — богословию, праву, математике, астрономии, истории и географии, грамматике и риторике, медицине и философии. Появившиеся на Востоке школы университетского типа (с лекционными залами, богатой библиотекой, научной школой, системой самоуправления) стали предшественниками средневековых университетов Европы. Образовательная практика исламского мира, в особенности арабская, значительно повлияла на развитие высшего образования в Европе.

Каждое новое высшее учебное заведение обязательно создавало свой устав и обретало статус среди других учебных заведений.

В Индии мусульмане получали высшее образование в медресе и монастырских учебных заведениях (даргаб).

В Китае в период «золотого века» (III-X век) появились учебные заведения университетского типа. В них выпускники получали ученую степень специалиста по пяти классическим трактатам Конфуция: «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

В Европе на протяжении XII-XV веков начинают появляться университеты. Однако в каждой стране этот процесс проходил по-разному. Как правило, система церковных школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов.

В конце XI — начале XII века ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. Например, именно так возник Парижский университет (1200 год), который вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Подобным образом возникли университеты в Неаполе (1224 год), Оксфорде (1206 год), Кембридже (1231 год), Лиссабоне (1290 год).

Основание и права университета подтверждались привилегиями. Привилегии были особыми документами, которые закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право на присуждение ученых степеней, на освобождение студентов от военной службы). Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44.

С самого начала церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. И в наше время Ватикан является официальным покровителем ряда университетов. Несмотря на данные обстоятельства, по своей организации, программе и методам обучения университеты раннего средневековья уже были альтернативой светского образования церковному. Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную и духовную жизнь. Именно благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче.

История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок к развитию культуры, науки и просвещения, — Р. Бэкона, Я. Гуса, А. Данте, Дж. Уинкли, Н. Коперника, Ф. Петрарки.

Первые университеты были весьма мобильны, поскольку их существенной чертой являлся, в известной мере, наднациональный и демократический характер. В случае угрозы эпидемии или войны университет мог перебраться в другой город или даже страну. А международные студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества (нации, коллегии). Например, в Парижском университете

насчитывалось 4 землячества: французское, пикардийское, английское и германское, а в Болонском университете — 17.

Во второй половине XIII века в университетах появились факультеты, или колледжи. Факультеты присуждали ученые степени — сначала бакалавра (после 3-7 лет успешной учебы под руководством профессора), а затем — магистра, доктора или лиценциата. Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов и совместно выбирали официального главу университета—ректора. Ректор обладал временными полномочиями, как правило, длившимися один год. Фактическая власть в университете принадлежала факультетам и землячествам. Однако такое положение вещей изменилось к концу XV века. Факультеты и землячества утратили былое влияние, и главные должностные лица университета стали назначаться властями.

Самые первые университеты имели всего несколько факультетов, однако их специализация постоянно углублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук.

На протяжении веков, вплоть до конца XX века, сеть высших учебных заведений быстро расширяется, представляя сегодня широкий и разнообразный спектр специализаций.

Идея университета раскрывается в самом названии *Universitas,* что в переводе с латинского означает *совокупность.*

Уже в период зарождения университетов в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов высших учебных заведений. Например, Парижский университет вырос из объединения богосословской школы Сорбонны с медицинской и юридической школами. Однако основная миссия университета состояла в приобщении молодого человека к совокупности всех видов знаний. С древности университет *(Alma Mater)* был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в развитии интеллекта ради обновления культуры. В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, космоса, человека. Университет стремился дать универсальное образование учащимся, которые впоследствии входили в элиту общества (ученые, государственные и общественные деятели).

Как правило, выделяют еще один аспект «совокупности», относящийся к принципам организации университетского образования. В первую очередь к ним относят те принципы, которые обеспечивают непрерывность научного

творчества: преподавание научных основ и методов познания, приобщение студентов к исследовательской деятельности.

Исторические типы образования (Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования // Credo. 1998. № 2, 3, 6;1999. № 6)**:**

1) Традиционное образование: формирование человека, производство себе подобного.

мифологическое - осознание мира с помощью сказок, мифов, легенд.

2) Религиозная парадигма: образование как формирование образа и подобия Бога, приобщение человека к трансцендентному, божественному.

схоластическое - культура текста, тренировка памяти, овладение грамотой, риторикой; смысл человеческого существования

3) Светская парадигма: образование как формирование универсальной культуры.

просветительское

4) Современное образование: образование как процесс учения:

а) образование как формирование научной картины мира

б) образование как профессионализация

в) образование как формирование культуры мыслительной деятельности

г) образование как подготовка к жизни

д) концепция непрерывного образования

Система воспитания — это совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логике выполнения социального заказа.

Спартанская система воспитания преследовала, по преимуществу, цель подготовить воина.

Афинская система воспитания. Она явилась образцом воспитания человека Древней Греции, основная задача которого сводилась к всестороннему и гармоничному развитию личности. Главным принципом была соревновательность в гимнастике, танцах, музыке, словесных спорах.

В Европе VI-XV веков большое влияние в мире имела ***религиозная традиция воспитания человека***, в особенности христианская. Основная задача такого воспитания определялась как приведение человека к гармонии между земным и небесным существованием через усвоение и выполнение религиозно установленных нравственных норм (православной, мусульманской, буддистской).

Истории известны разные примеры ***сословного воспитания*** и образования. В наиболее организованном виде сословное домашнее (или семейное) воспитание и образование представлено в системе рыцарского воспитания и в системе воспитания джентльмена (Дж. Локк).

Система воспитания человека в коллективе и через коллектив А. С. Макаренко была реализована в России в период с 1930 по 1980 год. Она получила известность во всем мире как система «коммунистического воспитания». Главная ее задача заключалась в воспитании человека-

коллективиста, для которого общественные интересы должны были быть всегда выше личных.

4. Главными принципами университетского образования считают:

• полноту представленного в университете научного знания;

• дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;

• способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

В процессе развития университета всегда ставилась проблема свободы преподавания. Мировой опыт демонстрирует разные пути ее решения. Одни университеты отдают предпочтение блестящему оратору и лектору, умелому пропагандисту научных достижений, который умеет вызвать у студентов интерес к познанию истины. Другие видят в университете не столько учебное заведение, сколько привилегированную цеховую организацию (И. Г. Фихте) или высшую научную школу, открывающую научные истины и проверяющую результаты новейших открытий. Однако современные университеты готовят своих выпускников не только к научно-исследовательской деятельности, но и к различным профессиональным обязанностям. При этом традиционная — духовная и культурологическая миссия университетов остается неизменной. По мнению С. И. Гессена, «только наука должна определять его (университет) в его внутреннем бытии, а не посторонние науке интересы государства, вероисповедания, секты и партии». Поэтому все университеты мира едины в основной идее, заключающейся в их возникновении в качестве научного и интеллектуального центра развития любого общества.

Отличительной особенностью университета является его способность к самовосполнению из круга своих студентов, символизирующая потенциал саморазвития и свободы науки. Таким образом, университет—это автономный по своей сути союз ученых, в буквальном смысле слова «самопродолжающийся союз» (С. И. Гессен). Не случайно университет не терпит над собой даже самой благожелательной власти, так как он есть последняя ступень в иерархии научного образования.

На протяжении длительного процесса развития университетского образования можно выделить исторически изменчивые типы парадигм. Каждая из них оформлялась в зависимости от доминирования в определенную эпоху идеального “образа” универсального знания.

В процессе развития университетского образования *«культурно-ценностная» парадигма* опирается на освоение универсальных элементов культуры и ценностей прошлых поколений посредством систематического и углубленного изучения трудов великих мыслителей (изначально на латинском и греческом языках). Она ориентирует на разностороннее познание мира. В рамках данной парадигмы выпускники первых университетов получали высшее звание образованного человека — философа или богослова. Стратегия образования, связанная с овладением культурным наследием прошлого, духовными ценностями и достижениями наук,

получившими мировое признание, вплоть до нашего времени относится к феномену классического образования.

«Академическая» парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы.

В рамках данной парадигмы главной ценностью являются научные знания о природе и животных, земле и космосе, человеке и обществе, жизни и смерти. По типу и качеству освоения научных знаний, как результату фундаментальных и прикладных исследований профессоров университета, стали выделять такие виды университетского образования: биологическое, математическое, филологическое, физическое, химическое. В качестве академической традициии университета признается систематическое и углубленное изучение фундаментальных основ науки, предполагающее непосредственное участие студента в процессе научных исследований.

Сущность *«профессиональной» парадигмы* проявилась в обогащении и расширении содержания университетского образования. Наука перестала быть самоценной в качестве способа познания и объяснения мира. Она также стала выполнять функцию производительной силы, развивающей технику и производство. В результате университет начал концентрировать и расширять не только спектр научных знаний, но и высших образцов социокультурной и профессиональной деятельности человека. С этого времени в университете стали получать высшее медицинское, юридическое, экономическое, педагогическое, инженерно-техническое и другое высшее профессиональное образование как ответ на социальный заказ государства и общества.

«Технократическая» парадигма университетского образования выходит на первый план в XIX-XX веках как своеобразное мировоззрение, существенными чертами которого являются: примат техники и технологии над научными и культурными ценностями, узкопрагматическая направленность высшего образования и развития научного знания.

При определении целей и содержания университетского образования в рамках данной парадигмы доминируют интересы производства, экономики и бизнеса, развития техники и средств цивилизации. В связи с этим в XX веке гуманитарная и естественнонаучная составляющие университетского образования претерпели существенные изменения.

Альтернативой технократическому и прагматическому вызову стала гуманистическая ориентация университетского образования.

Личность человека с ее способностями и интересами представляет главную ценность *«гуманистической» парадигмы.* В условиях университета все студенты должны получить универсальное образование и выбрать сферу профессиональной деятельности не только по признаку социальной значимости, но и по призванию, обеспечивающему самореализацию личности.

Модели университетского образования формировались под влиянием доминирующей образовательной парадигмы и спектра различных факторов.

Первые две модели отличаются по признакам целевой направленности и специфики доминирующего содержания университетского образования.

Традиционная, или классическая, модель представляет собой систему академического образования как процесса передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, знаний и достижений наук, высших образцов и способов человеческой деятельности. Данная модель должна заложить основы для проявления творчества на благо дальнейшего развития общества, государства, науки, техники и культуры. Как правило, она ориентирована на подготовку перспективного, высокообразованного и культурного человека будущего общества. Цели и содержание образования классической модели предполагают оптимальное соответствие прошлого, настоящего и будущего в мире науки, культуры, техники и жизни человека.

Рационалистическая модель университетского образования организационно ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий.

С точки зрения развития университетского образования как социокультурногого феномена, можно выделить еще две модели развития университета по признакам «включенность в социальные структуры» и «способ управления». Соответственно это модели университета как государственно-ведомственной организации и как автономного высшего учебного заведения, независимого от государства других социальных институтов.

В первом случае университетское образование организуется с централизованным определением целей и содержания образования через государственные образовательные стандарты, номенклатуры специальностей и специализаций, учебных планов и дисциплин, нормативов для оценки уровня образованности выпускников и способов контроля управленческими органами.

Вторая модель (автономного университета) предполагает организацию образования в рамках собственной инфраструктуры через разностороннюю кооперацию деятельности университетских подсистем разного типа, уровня и ранга. Автономный университет, подобно первым университетам эпохи средневековья, руководствуется своим Уставом и опирается на собственные ресурсы.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

В мировой системе образования завершающегося XX века выделяют определенные *глобальные тенденции:*

1) стремление к демократической системе образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям;

2) обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности);

3) значительное влияние социально-экономических факторов на получение образования (культурно-образовательная монополия отдельных этнических меньшинств, платные формы обучения, проявление шовинизма и расизма);

4) увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей учащихся;

5) разрастание рынка образовательных услуг;

6) расширение сети высшего образования и изменение социального состава студенчества (становится более демократическим);

7) в сфере управления образованием поиск компромисса между жесткой централизацией и полной автономией;

8) образование становится приоритетным объектом финансирования в развитых странах мира;

9) постоянное обновление и корректировка школьных и вузовских образовательных программ;

10) отход от ориентации на «среднего ученика», повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей в процессе и средствами образования;

11) поиск дополнительных ресурсов для образования детей с отклонениями в развитии, детей-инвалидов.

Мировое образование полиструктурно: для него характерны пространственная (территориальная) и организационная структуры.

Полиструктурность мирового образования позволяет осуществить анализ макрорегионов и состояния образования в отдельных странах.

В мире выделяют ***типы регионов*** **по признаку взаимного сближения и взаимодействия образовательных систем (А. П. Лиферов).**

Первый тип **составляют регионы, которые выступают генераторами интеграционных процессов**. Самым ярким примером такого региона может служить Западная Европа. Идея единства стала стержнем всех образовательных реформ 1990-х годов в западноевропейских странах.

К первому типу регионов можно также отнести США и Канаду, но их интеграционные усилия в сфере образования реализуются в иной ситуации.

В мире формируется новый, Азиатско-тихоокеанский регион (АТР) - генератор интеграционных процессов. В него входят следующие страны:

Республика Корея, Тайвань, Сингапур и Гонконг, а также Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия. Для всех этих стран характерна стратегия повышенных требований к качеству обучения и подготовке кадров. В основе «азиатского экономического чуда» стран АТР лежит ряд факторов. Один из решающих факторов заключается в финансовом приоритете образования. В большинстве стран АТР сформировалась развитая система высшего образования. Например, в Корейской Республике около 1/3 всех выпускников средней школы поступают в университеты. Свыше 30 % тайваньских школьников также идут учиться в университеты (для сравнения: в Германии — 18%, Италии – 26%, Великобритании—7%). Ныне каждый третий иностранный студент в мире — выходец из стран АТР. Государственные расходы на образование в развитых странах составляют около 950 млрд долларов США в год, а на образование одного учащегося всех ступеней в среднем—1620 долларов.

Ко второму типу относятся **регионы, позитивно реагирующие на интеграционные процессы.** В первую очередь это страны Латинской Америки.

Как в процессе истории, так и в настоящее время Латинская Америка оказывается в зоне действия интеграционных импульсов со стороны США и Западной Европы. Географически это воплотилось в участии этого региона в интеграционных процессах Западного полушария на общеамериканском, региональном и суперрегиональном уровнях и включении стран Латинской Америки в реализацию ряда международных проектов со странами Европы.

Страны Латинской Америки рассматривают связи с Европой как средство ослабления экономической и политической зависимости от США, а также как возможность оградить от тотального североамериканского воздействия развивающийся процесс культурообразования, главными элементами которого остаются европейские культурные традиции и остаточные элементы автохтонных индейских культур. По сравнению с другими развивающимися странами, для данного региона характерен более высокий уровень элементов инфраструктуры образования. Например, выпуск книг в расчете на 1 млн жителей в 2-4 раза выше среднего показателя для развивающихся стран. Число преподавателей всех ступеней образования в 1,5 раза выше среднемирового уровня и практически равняется показателю для группы развитых стран. Наблюдается постепенное сокращение неграмотности, распространение начального образования, развитие системы высшего образования. Однако развитие образования имеет, по преимуществу, экстенсивный, своего рода «массификационный» характер. Государственные расходы на образование в странах Латинской Америки и государств Карибского бассейна в среднем составляют около 50 млрд. долларов в год, а расходы на образование одного ученика соответственно составляют около 500 долларов.

К третьему типу относятся **те регионы, которые инертны к интеграции образовательных процессов.**

В эту группу входят большая часть стран Африки к югу от Сахары (кроме ЮАР), ряд государств Южной и Юго-Восточной Азии, небольшие островные государства бассейнов Тихого и Атлантического океанов. Продолжительность школьного обучения в целом ряде африканских стран ниже минимального – 4 года. В данных регионах преобладает неграмотное население. Например, около 140 млн африканцев, проживающих южнее Сахары, остаются безграмотными. Самая низкая продолжительность школьного обучения в Нигерии — 2,l года затем в Буркина-Фасо — 2,4 года, в Гвинее — 2,7 года, в Джибути — 3,4года. По данным ЮНЕСКО, в начальных школах таких стран, как Нигерия или Гвинея, учебники есть только у 30% детей. Материальная база образования чрезвычайно низка. Соотношение «учащийся—учитель» (среднее число учащихся на 1 учителя) в странах этого региона является одним из самых высоких в мире. Например, в Бурунди этот показатель равен 49, в Кении — 39, в Намибии — 38; при среднемировом показателе — 16, а в развитых странах мира — 23.

В данных регионах нет предпосылок для формирования жизнеспособных национальных систем высшего образования. Реальную возможность поддержки связей стран данного региона с мировым научным и образовательным сообществом видят в направлении студентов на учебу за границу. В таких странах, как Буркина-Фасо, Мозамбик, Руанда, число студентов в расчете на 100 000 жителей колеблется от 16 до 60 человек. Для сравнения: в Республике Корея — около 4000, Ливане — более 3000, Аргентине — 3300, Венесуэле — около 3000, США — около 6000. Между югом и севером Африки наблюдается гигантский разрыв в качественном уровне образования. В странах Африки (к югу от Сахары) государственные расходы на образование в среднем составляют около 9 млрд долларов США в год; а на образование одного учащегося — около 70 долларов.

К концу XX века выделяются регионы, в которых по ряду экономических, политических, социальных причин нарушается последовательность образовательных и интеграционных процессов. К таким регионам относятся арабские страны, Восточная Европа и страны бывшего СССР.

В арабских странах наблюдается стремление к выделению четырех субрегионов, которые тяготеют к внутренней интеграции, включая и сферу образования. Это регионы Магриба (включая Ливию), Ближнего Востока (Египет, Ирак, Сирия, Ливан, Иордания), Персидского залива (Саудовская Аравия, Кувейт, ОАЭ, Катар, Оман, Бахрейн), страны побережья Красного моря и Мавритания. В этих странах наблюдается крайняя неравномерность в процессе развития средней и высшей ступени образования. В Египте, Судане, Мавритании, Алжире сосредоточено 2/3 неграмотного населения арабского мира. В арабских странах государственные расходы на образование составляют примерно 25 млрд долларов в год (по данным начала 1990-х годов), а на образование одного учащегося — около 300 долларов.

В странах Восточной Европы и бывшего СССР в связи с политической нестабильностью, экономическим кризисом и общественной дезинтеграцией

наблюдается спад в развитии образования. Последнее финансируется по остаточному принципу при тенденции к диверсификации источников финансирования средней и высшей школы. Влияние США и других стран привело к поэтапному переходу высшей школы на многоуровневую систему образования и подготовки специалистов. Системы образования стран Восточной Европы и бывшего СССР осуществили «перестройку», основывающуюся на стремлении к демократизации. Усиливаются международные контакты с образовательными системами США и других развитых государств как стремление войти в мировое образовательное пространство.

Свойства современного образования:

гуманизация - ориентация образовательной системы на развитие отношений взаимного уважения к учащимся и педагогов

гуманитаризация - ориентация на освоение содержания образования, позволяющего решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык, историю и культуру; свободно владеть иностранными языками; быть экономически и юридически грамотным человеком.

дифференциация - это ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся или студентов при учете, удовлетворении и развитии интересов, склонностей и способностей всех участников образовательного процесса.

диверсификация - широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления

стандартизация - ориентация образовательной системы на реализацию, прежде всего государственного образовательного стандарта

многовариантность - создание условий выбора и предоставление каждому субъекту шансы к успеху

многоуровневость - организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека

фундаментализация - усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки

информатизация образования связана с широким и все более массовым использованием вычислительной техники и информационных технологий в процессе обучения человека.

индивидуализация это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

непрерывность означает не образование, полученное раз и навсегда, на всю жизнь, а процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе.

Тема 5. Учебный процесс и его структура

1. Учебная дисциплина, план и программа. Социокультурные функции метода в учебном процессе.
2. Технология учебного процесса. Формы организации обучения в вузе.
3. Теории и концепции обучения. Виды и стили обучения.

1. Предметной областью социологии образования является суть процесса учения. Концепции учения тяготеют к трем направлениям. Среди них усвоение:1.Знаний;2.Опыта;3.Культуры. Социокультурный подход к анализу учения предполагает в качестве ведущей категории «ценность», которую он определяет как основную категорию и социологии культуры, и социологии образования. В свою очередь образование можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Оно интегрирует различные виды учебной деятельности в единую социальную систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества».

Учение выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков, необходимых в конечном счете для выполнения трудовой деятельности.

Учебная деятельность – ведущая деятельность человека, в рамках которой происходит контролируемое присвоение основ социального опыта прежде всего в виде интеллектуальных основных операций и теоретических понятий.

Учебное занятие и та конкретная жизненная ситуация, в которой происходит освоение культурных ценностей, формируется готовность субъекта к полноценному участию в общественной практике, являются стержнем, динамической основой всех процессов в сфере образования.

Для социологии образования важно проследить, как учение вписывается в становление и развитие его культуры, с помощью каких социокультурных факторов можно существенно поднять эффективность учебной деятельности и образования в целом

В учении мы имеем дело с особой моделью двух типов деятельности (как и двух типов культур) — учебной и обучающей. Обеспечению коммуникации ценностей от одного типа к другому служит система действий, методов, технологий, в целом образующая учебный процесс. Центральным звеном здесь выступает учебное занятие.

В.Я.Нечаев вводит принцип динамики учебного процесса: механизм саморегуляции освоения ценностей у учащегося разворачивается по мере того, как учебная ситуация становится для него собственной проблемной жизненной ситуацией, и обучающий в свою очередь стремится к тому, чтобы спроектировать такую модель учебных занятий, в которой учащийся разрешал бы эту свою проблемную ситуацию, осваивая се поиском необходимых ориентиров, адаптивных действий, коммуникативных средств.

Структура учебного процесса может быть представлена в трех измерениях.

Во-первых, в фазах, формах воспроизведения и реализации нормативных моделей деятельности и образования, их требований и ориентиров. Соответственно **объектом анализа в этом аспекте служат: учебные программы, планы, методы и технологии**, их отображение и реализация в учебной деятельности. Исследуются проблемы состава и согласования учебных дисциплин.

Во-вторых, измеряемая модель охватывает **область взаимодействий учащегося и преподавателя**, ее структуру, представляет реальный цикл учебных занятий, **т. е. технологию учебного процесса** (какова связь предметного содержаний учебной дисциплины с используемыми методами, как он воплощаются в действующих технологиях)

В-третьих, эта структура может быть рассмотрена в контексте широкого **взаимодействия учебных и внеучебных факторов** в культурогенезе учащегося, в его образовании.

Учебная дисциплина — это «отрасль», часть учебного процесса. Состав и содержание учебных дисциплин задают направление и профиль образования. Их сочетание образует целостность и многогранность образования человека.

Одновременно учебная дисциплина представляет собой модель определенного вида, сферы практической деятельности. Однако между моделями практики и учебными дисциплинами может и не быть прямого соответствия. **Учебная дисциплина моделирует не саму практическую деятельность, а процесс ее освоения учащимся через призму его социокультурного развития.** Вместе с тем образование в качестве своей ближайшей основы чаще имеет опыт, уже обобщенный наукой и искусством. Учебная дисциплина вступает в более тесную зависимость с наукой и искусством, с их отраслями, в свою очередь моделирующими практику.

Существенно важно и то, что **учебные дисциплины воспроизводят не только модели специальностей, профессий (к примеру, машиностроительное или сельскохозяйственное производство), но и те ступени, которые необходимо пройти к их овладению.** Они охватывают широкий спектр наук, выступающих в качестве методологии, теоретической основы ориентации, методической основы действий, включают виды художественной деятельности, развивающие творческое образное мышление, ролевое общение, ценностно-нормативную ориентацию, исполнительское мастерство и др.

Большинство учебных дисциплин складывается, наследуется от предшествующей практики преподавания. Научно-технический прогресс вызывает к жизни новые отрасли человеческой практики, следовательно, и обновление состава учебных дисциплин. Изменение содержания преподавания может быть достигнуто в рекомбинации ранее действующих дисциплин как в ходе их дифференциации и интеграции, так и на качественно иной основе.

Сложные проблемы возникают в проектировании **учебного плана — самой общей технологической схемы, в которую вписаны последовательность, объем, формы преподавания.** В проектировании учебных планов принимают участие эксперты — специалисты, педагоги с большим опытом работы. Но методики научной экспертизы, как и самого проектирования учебных планов, нет. В редком случае вводятся педагогические эксперименты.

Эффективность структуры учебного плана нельзя рассматривать вне конкретного содержания каждой из составляющих учебный план дисциплин. Необходимы методы измерения содержания программ, эффективности учебных занятий, мотивации и заинтересованности учащихся, качества преподавания и подготовленности учащихся, выпускников. Как видим, нужна система диагностики. Ближайшая задача разработки такого рода методик — введение **критериев, категорий и единиц анализа**. Для иллюстрации предложим ряд критериев:

- **соответствие структуры дисциплин модели (профилю) специалиста** (его квалификационной характеристике) и модели общей культуры для общеобразовательной подготовки;
- **соответствие структуры учебных дисциплин уровню подготовленности самих учащихся, их состоянию культуры.** Эффективность учебных дисциплин в формировании общей культуры, в разностороннем развитии личности (проблема широкой и узкой специализации);
- **реализация возможностей культурного педагогического потенциала преподавателей.** Использование современных методов и технологий обучения;
- **взаимосвязь, взаимодополняемость, общая направленность учебных дисциплин** (исключение дублирования, взаимоотрицания, однообразия и пр.).

Разнообразие классификационных схем дает возможность многопланово измерить состояние учебного плана. Могут быть предложены следующие **классификации учебных дисциплин:**

1) ***по отношению к профилю образования*** — профилирующие, смежные, общеобразовательные (развивающие общую культуру) и др.;

2) ***по форме учебного материала*** — теоретические (фундаментальные), фактологические (прикладные, аналитические), практические (прикладные, технологические) и др.;

3) ***по технологии преподавания*** - информативно-ознакомительные, проблемно-тематические, инструктивные, аудиторные (без специальных лабораторных средств), опытно-лабораторные (в лабораторных условиях), опытно-практические (в естественных условиях практической деятельности) и др.;

4) ***по обязанности изучения*** — обязательные для всех обучающихся (общие «по специальности», виду, профилю образования), обязательные для части обучающихся (по «узкой специализации»),

изучаемые по выбору (индивидуальному плану обучения), факультативные по интересам (в том числе кружковые) и др.;

5) ***по стандартизации методик и технологий преподавания*** — стандартизированные, экспериментальные, типовые, индивидуальные (для вида образования, группы учащихся, отдельного учащегося) и др.;

6) ***по характеру общения преподавателя и учащегося*** — постоянный, непосредственный контакт в ходе учебных занятий; периодический контакт (контроль), самообучение (с результирующим контролем) и др.;

7) ***по составу участвующих в занятии*** — поточные (для различных групп учащихся), групповые (для учащихся с единой формой, содержанием обучения), индивидуальные (с общим или индивидуальным планом обучения) и др.

Могут быть введены классификации и по составу демографических, психологических, социокультурных групп учащихся, формам аттестации, удельному весу различных технологий учебных занятий, по оснащенности техническими средствами, используемым методам, составу преподавателей, их квалификационным, другим социально-культурным характеристикам.

Особое значение имеет распределение учебных дисциплин ***по интересу к ним учащихся***. Может быть предложен такой вариант подобной шкалы:

глубокий личный интерес («любимый предмет»); инструментальный интерес («...изучение помогает понимать факты, глубже усваивать учебный материал...»); интерес на статус дисциплины («нужно изучать, чтобы иметь успеваемость...»); интерес отсутствует («...не желаю изучать...»); крайне негативное отношение («испытываю неприязнь,., раздражение к учебному предмету», «вызывает скуку..).

Стационарные формы образования представлены комплексом дисциплин, каждая из которых в свою очередь составлена из цикла учебных занятий. Это основные единицы анализа в исследовании учебного процесса.

Предполагается, что для учащегося и преподавателя программа призвана быть постоянным ориентиром включения в учебный процесс. В переводе с греческого «программа» — некие распоряжения, задание участнику. Существующие **учебные программы обычно представляют собой** не что иное, как **тезисное, концептуальное изложение науки, на которую опирается учебная дисциплина.** По существу, таким образом, смешиваются основы научной и учебной деятельности, теория как научная модель и учебная программа как модель учебного процесса.

Программа должна прояснить обучающемуся: каков смысл изучения дисциплины (и не общими положениями, а составом проблемных ситуаций, разрешению которых служит). Кроме того, в программе как ориентирующей модели должно быть указано, какими методами разрешаются эти ситуации. В развитие предыдущего тезиса важно, какую программу собственных действий учащегося намечает учебная программа.

Критерии эффективности учебной программы:

- Ориентированность содержания учебной дисциплины на интересы культурного развития учащегося. Каков спектр проблемных жизненных ситуаций, на разрешение которых она направлена. Чем реально может им помочь?
- Общая оценка научности содержания учебной дисциплины, складывающаяся из обоснованности, объективности, надежности, полноты, универсальности, способности объяснять вводимые данные и факты, прогнозировать развитие явлений, сочетать фундаментальное и прикладное направление научной деятельности, ее теоретический, методический и технологический уровни.

В социологии образования проблема метода встает по крайней мере в трех аспектах: во-первых, научить человека методам работы; во-вторых, выявить оптимальные эффективные методы действий субъектов учебной деятельности — обучающего и учащегося; в-третьих, организовать социологам собственную деятельность в сфере образования, свои методы диагностики, прогнозирования, проектирования социокультурных процессов, чтобы эти методы были адекватны предметной области, действительно надстраивались над ее содержанием.

В функционировании и развитии культуры методу отводится центральная роль. Вместе с методом человек приобретает способность продуктивно осваивать достижения, ценности общества. Учение о методе составляет важную область познания — методологию, рассматриваемую и как уровень рефлексии любой, в том числе теоретической, деятельности. Крайне необходимо осмыслить социокультурное содержание метода в социологии образования.

Известно, что **метод — это способ действий, сложившийся в практической деятельности в результате рефлексии усвоения ее наиболее значимых ценностей.** В общественной практике эти существенные в получении необходимого результата элементы действий закрепляются, интегрируются в форме метода. Он как бы опосредует цель и результат, служит соединению намеченной цели со средствами ее достижения, задает наиболее плодотворный путь к успеху.

Организация деятельности субъекта в методе предстает в трех структурных составляющих частях: нормативной, инструментальной и процедурной.

Нормы функционируют в виде общих принципов организации деятельности и конкретных действующих образцов. Содержание норм складывается из оценки опыта. Научной основой содержания норм служат выводы, законы, категории и понятия. Инструментальная часть метода — те средства, которые необходимы в достижении поставленных целей. У каждого метода есть специально созданные для него инструменты. Так, в опросе им является анкета, в методе упражнений — контрольное задание. Основное содержание метода — это его ***процедуры***, т. е

адаптивные ***действия субъекта, представляющие собой строго заданную последовательность действий.*** Каждое отдельное действие — операция, несущая смысл, выполняющая функцию в процедуре. Есть простые процедуры: регистрация событий в дневнике наблюдений, выполнение учащимся задания. Есть более сложные — проектирование анкеты, составление плана учебного задания.

В рамках социокультурного подхода может быть предложена классификация методов, построенная на принципе освоения ценностей в учебном процессе, более полного, целостного и взаимного развертывания социокультурных механизмов этого освоения. Согласно предложенной модели **выделим: ориентационно-познавательные, адаптивно-развивающие, побудительно-мотивационные, коммуникативно-организационные методы.** Возможны их различные сочетания.

В состав методов ориентационно-познавательных могут быть включены все методы, связанные с развитием ценностно-ориентационной основы деятельности учащихся поэтапного формирования умственных действий, проблемного, информативного обучения и др.

Адаптивно-развивающие методы направлены на развитие и формирование навыков, умений, стиля деятельности. Это известные методы демонстрации и иллюстрации действий, упражнений, квалификационных заданий и пр.

Методы побудительно-мотивационные связаны с формированием мотивации учения к той деятельности (ее ценностям), к которой это учение осуществляет подготовку. В эту группу входят традиционные методы убеждения, принуждении, поощрения, наказания и пр.

Группу коммуникативно-организационных составляют методы, налаживающие общение в ходе учебной деятельности. Это совместно-раздельная деятельность, групповое обучение, ролевые игры. К этой же группе могут быть отнесены и методы управления, руководства, а также группа методов, ориентирующая на использование коммуникационных обучающих средств, например книжное обучение, компьютерное, телевизионное и пр.

Одна из актуальнейших проблем, в решении которой особенно необходимо участие социологов, это **проблема активных и интенсивных методов обучения**. Ныне она выдвинулась в качестве центральной. Развитие активности учащегося, развертывание в учебном процессе всех его потенций, пытливости, инициативы — это то, что составляет деятельностную концепцию образования, понимания учащегося как субъекта культуры.

Особенности методов активного обучения:

- **его активность изначально предполагает самостоятельность, т. е. суверенность** учащегося**.**
- **акцент в обучении должен быть перенесен с манипуляции действий учащегося на воспроизводство, проектирование учебных ситуаций.**
- **своеобразие и индивидуальность.**

- **интенсивное обучение**
- **использование эффекта социального, коллективного общения.**
- **задействование в учебном процессе наиболее богатых педагогическими возможностями технологий и соответствующей инфраструктуры учебного процесса**

2. Суть **технологий учебного процесса** состоит в поддерживании учебных ситуаций в параметрах, приближающих динамику изменения культуры учащегося к нормативной модели образования.

Технологии учебного процесса представляют собой цепь процедур по воспроизводству учебных ситуаций, рассматриваемых в свою очередь как модели жизненных ситуаций, в которых учащемуся предстоит действовать самостоятельно.

Технология предполагает наличие:

1) побудительных средств включения учащегося в проектируемую ситуацию, его заинтересованность;

2) побудительно-ориентировочные средства возможных действий учащегося;

3) определенный уровень адаптивности, готовности включиться в учебную ситуацию в адекватной форме занятия;

4) наличие средств, позволяющих поддерживать последующую ассимиляцию культурно-ценностного содержания учебной ситуации;

5) коммуникативные средства взаимодействия с преподавателем как основным коммуникатором социокультурных ценностей, с другими участниками учебного процесса, с предметами инфраструктуры, внеучебными факторами, средствами продуктивного самовыражения в результатах самостоятельного труда.

Сами по себе перечисленные факторы в данном контексте статичны, они указывают лишь на возможности активности учащегося. Нужна динамичная компонента, которая, собственно, и побуждала бы учащегося входить в активный режим ситуации. Эту компоненту назовем **«проблематизацией учебной ситуации».**

Ведущий аспект проблемности здесь — ценностное отношение учащегося, поиск и обретение им ценности. Он выражается в несоответствии культурного потенциала учащегося предметно-ценностному содержанию ситуации, во внутреннем противоречивом состоянии его позиции и диспозиции как производителя и потребителя ценностей.

Искусство преподавания состоит в том, чтобы не только собственными действиями задать предмет учебы, а в том, чтобы каждый раз находить и моделировать проблему и именно из нее строить учебный предмет. Проблематизация не просто фактор учебной ситуации. Это ее культурно-динамичный вектор, как бы соединяющий полюса ценностей общества и учащегося через многообразные звенья коммуникативной, ориентационной, адаптивной деятельности.

Учебная технология производна от тех методов, которые педагог принимает в своей работе. Их связь настолько органична, что порой в литературе происходит смешение, некорректное отождествление технологий с методами. Так, в учебниках по педагогике урок, лекция, семинар, самостоятельная работа — все это отнесено к методам обучения.

Метод — это способ решения какой-то одной задачи или типа задач. Технология в этом отношении полифункциональна и основана на ряде методов. Технология как бы «доводит» метод до конкретных средств, условий, задает механизм его реализации до последовательности процедур и операций. Учебный процесс в целом можно рассматривать как смену, сочетание различных технологий, обеспечивающих реализацию ряда методов, взаимодополняющих друг друга.

Классифицируя их, мы можем выделить технологии по типу организации общения преподавателя и учащегося (стационарного обучения в совместной деятельности учащихся и обучающих, заочного обучения, самообразования), по количеству учащихся, взаимодействующих с педагогом (индивидуальное, групповое, поточное).

Вычленим ряд проблем, приобретающие особую значимость в условиях существенного обновление технологий учебного процесса, к которым хотелось бы привлечь внимание социологов:

1) внедрение методов активного обучения и реконструкция традиционных технологий;

2) новые технологии в условиях самообразования, непрерывного образования;

3) преобразование учебных технологий на основе современных научно-технических достижений, новейшей инфраструктуры образования;

4) взаимосвязь технологий учебной и внеучебной деятельности.

Образовательные технологии – система деятельности педагога и учащегося в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определёнными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов.

Виды образовательных технологий: структурно-логические (задачные), игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые

Формы обучения в ВУЗе:

1. **Лекция** появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

В учебном процессе складывается ряд ситуаций, когда лекционная форма обучения не может быть заменена никакой другой

Лекция выполняет следующие функции:

информационную (излагает необходимые сведения),

стимулирующую (пробуждает интерес к теме),

воспитывающую,

развивающую (дает оценку явлениям, развивает мышление).

ориентирующую (в проблеме, в литературе),

разъясняющую (направленная прежде всего на формирование основных понятий науки),

убеждающую (с акцентом на системе доказательств).

Незаменима лекция и в функции систематизации и структурирования всего массива знаний по данной дисциплине.

В настоящее время наряду со сторонниками существуют противники лекционного изложения учебного материала. Мнение «противников» лекций, как основной формы обучения в вузе:

Лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление. Чем лучше лекция, тем эта вероятность больше.

Лекция отбивает вкус к самостоятельным занятиям.

Лекции нужны, если нет учебников или их мало.

Одни студенты успевают осмыслить, другие - только механически записать слова лектора.

Однако опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе. Указанные выше недостатки в значительной мере могут быть преодолены правильной методикой и рациональным построением материала.

Виды лекций

1. ***Вводная лекция*** дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу. Лектор знакомит студентов с назначением и задачами курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин и в системе подготовки специалиста. Дается краткий обзор курса, вехи развития науки и практики, достижения в этой сфере, имена известных ученых, излагаются перспективные направления исследований. На этой лекции высказываются методические и организационные особенности работы в рамках курса, а также дается анализ учебно-методической литературы, рекомендуемой студентами, уточняются сроки и формы отчетности.

2. ***Лекция-информация***. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.

3. ***Обзорная лекция*** — это систематизация научных знаний на высоком уровне, допускающая большое число ассоциативных связей в процессе осмысления информации, излагаемой при раскрытии внутрипредметной и межпредметной связи, исключая детализацию и конкретизацию. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.

4. ***Проблемная лекция***. На этой лекции новое знание вводится через проблем-ность вопроса, задачи или ситуации. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Содержание проблемы раскрывается путем

организации поиска ее решения или суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения.

5. ***Лекция-визуализация*** представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудиовидеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов — людей в их действиях и поступках, в общении и в разговоре; минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, графов, графиков, моделей).

6. ***Бинарная лекция*** — это разновидность чтения лекции в форме двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

7. ***Лекция с заранее запланированными ошибками*** рассчитана на стимулирование студентов к постоянному контролю предлагаемой информации (поиск ошибки: содержательной, методологической, методической, орфографической). В конце лекции проводится диагностика слушателей и разбор сделанных ошибок.

8. ***Лекция-конференция*** проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5-10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы.

9. ***Лекция-консультация*** может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы—ответы». Лектор отвечает в течении лекционного времени на вопросы студентов по всем разделам или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы—ответы—дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

2. Практические занятия. Практические занятия предназначены для углубленного изучения дисциплины. На этих занятиях идет осмысление теоретического материала, формируется умение убедительно формулировать собственную точку зрения, приобретаются навыки профессиональной деятельности. Разнообразные формы проведения практических занятий: занятия по изучению иностранного языка, решение задач по физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам, семинары, лабораторные практикумы, - могут быть использованы и при дистанционном обучении. В этом случае они приобретают некоторую специфику, связанную с использованием информационных технологий. Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с

преподавателем. На младших курсах практические занятия проводятся через 2-3 лекции и логически продолжают работу, начатую на лекции.

Структура практических занятий: вступление преподавателя; ответы на вопросы студентов по неясному материалу; практическая часть как плановая; заключительное слово преподавателя.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются *упражнения*. Основа в упражнении - пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции.

3. Одной из основных организационных форм учебной деятельности являются **семинарские занятия**, которые формируют исследовательский подход к изучению учебного и научного материала. Главной целью семинаров является обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, их методологическая и методическая проработка. В современной ВШ семинар является одним из основных видов практических занятий по гуманитарным и техническим наукам. Он представляет собой средство развития у студентов культуры научного мышления. Семинар предназначен для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания. Главная цель семинарских занятий - обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

4. Лабораторные работы.

5. КСР (СКРС).

6. Стажировки и т.д.

3. Эффективность обучения во многом определяется умением педагога организовать учебный процесс в соответствии с основными закономерностями учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Аккумулируя богатый практический опыт обучения и раскрывая закономерности, принципы и способы его организации, все дидактические концепции независимо от их содержания и направленности **конечную цель обучения трактуют как овладение обучаемыми системой знаний, необходимых для успешной деятельности, и практическими навыками.**

Для оценки дидактической теории или концепции выделяют следующие **критерии: результативность и эффективность обучения**, организованного в соответствии с данной теорией или концепцией.

Концепция дидактического энциклопедизма (Я. Коменский, И.Б. Беседов, Дж. Мильтон). Основная цель образования – передача знаний и опыта жизнедеятельности. Главный недостаток - перегрузка информацией.

Концепция дидактического формализма (Э. Шмидт, И. Песталоцци, А. Дистервег). Обучение как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главная цель обучения – «учить мыслить», т.к. "многознание" (эрудиция) уму не научает. Главный недостаток - ограниченное число предметов не разовьёт способности.

Концепция дидактического прагматизма (Д. Дьюи). Обучение рассматривается как непрерывный процесс «реконструкции» опыта

обучающихся. Приоритет дается практической деятельности учащихся, соответствующей их субъективно-прагматическим запросам. Полная свобода выбора предметов. Главный недостаток - нарушается связь теории и практики.

Концепция дидактического материализма (В. Оконь). В основе – положения об интегральной связи познания с деятельностью. Основной критерий – «ведущая идея».

Парадигмальная концепция обучения (Г. Шейерль). Учебный материал представляется не систематически, а «фокусно», в отдельных фактах, событиях. Отрицательной стороной данной концепции является то, что в ней нарушается принцип систематичности познания.

Кибернетическая концепция обучения (С.И. Архангельская, Е.И. Машбиц). Абсолютизируется процесс усвоения знаний. Методологической основой теории является теория информаций и систем. Недооцениваются личные особенности учащегося.

Ассоциативная концепция обучения (Д. Локк, Я. Коменский). Она базируется на принципах: всякое обучение опирается на чувственное познание; основной метод – упражнение. Основная задача – обогащение сознания учащихся образами и представлениями. Не закладывается умение самостоятельного поиска новых знаний, тем самым не обеспечивается формирование творческой деятельности учащихся.

Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Б.Д. Эльконин, Н.Ф. Талызина). Главной идеей теории является перевод предметного действия извне вовнутрь. В ней выделяются две части: ориентировочная основа действий (ООД) – инструкция; исполнительская часть – действия с предметом. При этом цикл усвоения знаний и действий состоит из ряда этапов. 1. Предварительное ознакомление с действиями и условиями его выполнения (ООД). 2. Формирование действий и выполнение их в материальной форме. 3. Формирование действий во внешней речи. 4. Формирование действий во внутренней речи. 5. Переход действия в глубокие свёрнутые процессы мышления. Рамки данной теории ограничены, если обучение не связано с материальными действиями.

Когнитивная теория обучения (Дж. Брунер). В основе – исследования познавательного процесса; выделяются два направления. 1. Информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. 2. Процесс учения описывается с помощью психических функций: восприятия, памяти, мышления и т. д.

Бихевиористические теории обучения (Э. Торндайк, Д. Уотсон). Действия обучаемых – это ответные реакции на внешние воздействия (стимулы). Научение – закрепление связей между стимулом и реакцией. В основе лежат три закона. 1. Закон эффекта. Связь закрепляется, если ученик получает положительные подкрепления. 2. Закон упражняемости. Чем чаще повторяется последовательность между стимулом и реакцией, тем прочнее связь. 3. Закон готовности. Реакция на стимул зависит от подготовленности

ученика к действию. Роль психических процессов при усвоении знаний не учитывается.

Программированное обучение (Б. Скиннер). В его основе – стремление повысить эффективность управления учебным процессом. Учебный материал подразделяется на отдельные «порции», каждая из которых усваивается определёнными способами, приёмами, операциями.

Развивающее обучение (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Замков). Основные идеи: 1) обучение ведёт за собой развитие; 2) понятие о зонах актуального (самостоятельное решение задач) и ближайшего развития. Результат достигается при содействии педагога. Общие принципы развивающего обучения: диалогичность; проблемность; индивидуализация.

Теория проблемного обучения (В. Оконь, Н.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.). Функции проблемного обучения: творческое владение учебным материалом; усвоение опыта творческой деятельности.

В современных условиях активно разрабатываются так называемые *ультрапедагогические концепции*: суггестопедия и кибернетикосуггестопедия (Г. Лазанов, В.В. Петрусинский) – обучение средствами внушения; гипнопедия – обучение во сне.

Дидактические теории и концепции легли в основу различных систем, видов обучения, например, традиционное обучение опирается на идеи бихевиоризма, теорию дидактического энциклопедизма, а воспитание личностно-ориентированного направления - на идеи развивающего и проблемного обучения.

Сложившуюся в мире систему образования часто называют «поддерживающим обучением». Оно основано на подготовке человека к решению повседневных проблем. В то же время в мире обозначилась тенденция к переходу на новый тип обучения – инновационный. Это обучение предвидению, т. е. ориентация человека на будущее, способность прогнозировать, проектировать свою жизнь и профессиональную деятельность.

В историческом наследии первым **видом** систематического обучения считают метод постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Он связан с именем древнегреческого философа Сократа. Поэтому такой метод обучения называют **сократовским.**

Догматическое обучение. Сложившийся в средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста.

Развивающее обучение. Его главная цель состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы

мышления учащихся. Также развивающее обучение предполагает, что учитель открыт к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учениками в различных формах (доклада, комментария, спора, доказательства, диалога). В данном контексте уместно подчеркнуть, что Х.-Г. Гадамер определяет сущность образования как «общее чувство» открытости человека самым разнообразным точкам зрения, свободы от догматизма.

Объяснительно-иллюстративное обучение. Основная цель такого вида обучения — это передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов. А также обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Проблемное обучение. В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Поэтому проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем) и разрешение (учеником) проблемного вопроса, задачи и ситуации. Проблемный вопрос предполагает поиск и разные варианты ответа. То есть заранее готовый ответ здесь неприемлем.

Программированное обучение. В его основе лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Управление данной системой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. То есть информации о ходе обучения учителем (оценка) и самим учеником (самооценка). Б. Скиннер сформулировал принципы программированного обучения: подача информации небольшими дозами; установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации; предъявление ответа для самоконтроля; дача указаний в зависимости от правильности ответа. Прямая и обратная связь учителя с учеником осуществляется с использованием специальных средств (программированных учебных пособий разного вида, компьютера). В программированом обучении нет хлопот с вопросом соответствия темпа обучения индивидуальным возможностям ученика, поскольку каждый учащийся (студент) работает в удобном для него режиме. Другое преимущество состоит в экономии времени преподавателя на процесс передачи информации, а также в увеличении количества времени на постоянный контроль за процессом и результатом ее усвоения.

Модульное обучение предполагает такую организацию процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Совокупность таких модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей учебной дисциплины. Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу

учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению.

Репродуктивный стиль обучения. Основная особенность репродуктивного стиля состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Педагог просто излагает содержание материала и проверят уровень его освоения. Главным видом деятельности преподавателя является репродукция, не допускающая альтернатив. В рамках данной модели учитываются только регламентированные или догматизированные знания. Мнения учащихся просто не учитываются. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу». В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление — блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не умеет принимать самостоятельные решения, привыкает к подчинению (приказы и запреты), становится пассивным исполнителем и функционером.

Творческий стиль обучения. Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности. А также поддержка педагогом инициатив своих подопечных. При этом учитель отбирает содержание учебного материала согласно критериям проблемности. В процессе изложения проблемы он стремится выстроить отношения диалога с учениками. В этих условиях обучение обеспечивает «контекст открытия». Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод». При таком стиле обучения деятельность учащихся носит частично-поисковый, поисковый, проблемный и даже исследовательский характер. Данный стиль обучения обладает большими преимуществами перед репродуктивным, поскольку стимулирует развитие творческих способностей. Однако обученный в таком стиле человек не может удерживать большой объем информации, необходимый для кропотливого и систематического труда. Как показывают опыт и результаты исследований психологов и педагогов, только систематическое освоение базовых знаний становится подлинной основой для проявления у учащихся творчества. Наиболее ярко творческий стиль обучения проявляется при: защите

творческих проектов и заданий, проведении исследований и экспериментов, в процессе решения проблемных задач и ситуаций, в дискуссиях.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Это возможно только при эмоциональной открытости учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету. Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей у педагога, а также умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте». Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр. То есть при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самоощущения, самопознания, самопонимания, самооценки.

Тема 6. Социальное взаимодействие в сфере образования.

1. Понятие социального взаимодействия и его основные признаки.
2. Основные теории социального взаимодействия.

1. В своей жизнедеятельности все люди постоянно взаимодействуют с другом. Личность любого человека представляет совокупность тех социальных качеств, которые сформировались и развивались в определенных сетях межличностных взаимодействий. Общаясь со сверстниками, родственниками, знакомыми, со случайными попутчиками каждый человек осуществляет определенные социальные взаимодействия. В процессе взаимодействия производится: 1) восприятие людьми друг друга; 2) взаимная оценка друг друга; 3) совместное действие - сотрудничество, соперничество, конфликт и т. п.

Социальное взаимодействие — это система социально обусловленных индивидуальных и/или групповых действий, связанных взаимной причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных.

Выделяются **четыре основных признака взаимодействия**:

1) Предметность - наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам или группам цели, причины, предмета и т.п., которые побуждают их взаимодействовать.
2) Ситуативность - достаточно жесткая регламентация взаимодействия с конкретными условиями той ситуации, в которой этот процесс протекает: поведение друзей на работе, в театре, на стадионе, на загородном пикнике существенно отличается.
3) Эксплицирование - доступность для стороннего наблюдателя внешней выраженности процесса взаимодействия, будь это работа на заводе, игра или танцы.
4) Рефлективная многозначность - возможность для взаимодействия быть проявлением как основных субъективных намерений, так и неосознаваемых или осознаваемым следствием совместного к межиндивидуальных или групповых видах деятельности (например, совместная работа).

Процесс взаимодействия имеет две стороны. Объективная его сторона - это связи, не зависящие от отдельных личностей или групп, но опосредующие и регулирующие содержание и характер их взаимодействия (например, содержание совместного труда на предприятии). Субъективная сторона - это сознательное, нередко эмоциональное отношение индивидов друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях соответствующего поведения.

Социальный механизм взаимодействия достаточно сложен. В простейшем случае он включает в себя следующие компоненты: 1) индивиды (или их группы), совершающие определенные действия по отношению друг к другу; 2) изменения во внешнем мире, совершаемые этими действиями; 3) изменения во внутреннем мире участвующих во взаимодействии индивидов (в их мыслях, чувств оценках, стремлениях и т.д.); 4) влияние этих изменений на других индивидов; 5) обратная реакция последних на такое влияние.

Способ взаимодействия индивида с другими индивидами социальными группами определяется усвоением и преломлением национальных ценностей, норм и стандартов поведения в сознании и чувствах взаимодействующих людей, в их реальных действиях.

В реальной жизни существует чрезвычайно обширное разнообразие взаимодействий. Но в этом многообразии выделяются **два основных типа взаимодействия:**

1) сотрудничество, существующее в тех случаях, когда продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или по крайней мере, не препятствует реализации целей остальных партнеров;

2) соперничество, при котором достижение цели одним видом затрудняет или исключает осуществление целей другими участниками взаимодействия.

2. <u>Теория социального обмена</u> — ***научный подход, основывающийся на концепции социального взаимодействия как процесса обмена, каждый участник которого получает выгоду в результате действий других***

участников и в свою очередь совершает действия, приносящие выгоду им. В качестве выгод рассматриваются как материальные блага, так и нематериальные, символические блага — знаки уважения, престижа, положительные эмоции и т. п. Совершение людьми поступков, полезных для других людей, объясняется ***наличием ожиданий***, т. е. устойчивых представлений о том, что в ответ на свои действия они получат пользу от действий других людей. Подтверждение ожиданий в процессе межиндивидуального взаимодействия закрепляет обмен поступками в качестве поведенческого образца — своего рода «социального рефлекса», связывающего в сознании индивидов определенные действия как стимулы и реакции.

Образцом для исследователей, использующих концепцию социального обмена, являются работы основателей данного направления, выдающихся американских социологов **Джорджа Хоманса (1910-1989) и Питера Блау (1918-2002).** В работе ***«Социальное поведение: его элементарные формы» (1961)*** Хоманс сформулировал пять положений, объясняющих индивидуальное поведение стремлением к поддержанию социального обмена.

1. Чем чаще отдельное действие индивида вознаграждается, тем чаще он/она стремится совершать это действие.
2. Если какой-либо стимул привел к действию, которое было вознаграждено, то при повторении такого стимула индивид будет стремиться повторить соответствующее действие.
3. Чем более ценным является для индивида определенный результат действия, тем сильнее он/она будет стремиться совершить действие, направленное на достижение этого результата.
4. Чем чаще в прошлом индивид получал определенное вознаграждение, тем менее ценным будет для него/нее повторение такого вознаграждения.
5. Если индивид не получает ожидаемого вознаграждения, то он/она стремится совершить демонстративно агрессивное действие и результат такого действия становится для него/нее более ценным, чем неполученное вознаграждение; если индивид получает вознаграждение сверх ожидаемого, то он/она стремится совершить демонстративно лояльное действие и результат такого действия становится для него/нее более ценным.

Хоманс считает, что таким образом можно анализировать даже сложные его виды: отношения власти, переговорный процесс, лидерство и т.д. Он рассматривает социальное взаимодействие как сложную систему обменов, обусловленных способами уравновешивания вознаграждений и затрат.

Поскольку индивиды стремятся поддерживать, постоянно возобновлять взаимодействия, приносящие выгоды, и избегать невыгодных взаимодействий, формируются устойчивые межиндивидуальные связи — структуры обмена. Структуры обмена могут складываться на основе непосредственного двустороннего, или прямого, обмена, но также и на основе опосредованного, или генерализованного.

Анализ структур обмена с целью выяснения, получение какого рода выгод служит мотивом для участия людей во взаимодействии, как возникают солидарность/сплоченность социальной группы и отношения зависимости, может служить универсальным инструментом социологического исследования.

Например, процесс обучения осуществляется и поддерживается как взаимодействие, так как представляет собой прямой социальный обмен. Очевидной выгодой для студентов (А) является получаемая ими в аудитории информация, но и преподаватель (В) получает выгоду в виде самоутверждения и признания его статуса. Если студенты не получают полезной, с их точки зрения, информации, они уклоняются от взаимодействия с преподавателем: отвлекаются на посторонние занятия, например на разговоры друг с другом. Преподаватель, не получая достаточного внимания и уважения к себе, действует «агрессивно», добиваясь скорее порядка в аудитории, чем внимания слушателей.

Процесс обучения можно представить и как многосторонний комплекс взаимодействий, который воспроизводится потому, что является генерализованным социальным обменом. Преподаватели (А) ведут занятия, передавая студентам профессиональные знания; студенты (В) посещают учебное заведение, обеспечивая тем самым его финансирование (из государственного бюджета или в качестве платы за обучение); администрация учебного заведения (С), в свою очередь, оплачивает работу преподавателей.

Концепция социального обмена Хоманса хорошо описывает и объясняет взаимовыгодные, симметричные обмены, но **П. Блау в работе «Обмен и власть в общественной жизни» (1964)** показал, что ***неравенство и отношения власти/подчинения, рассматриваемые Хомансом как следствия несимметричных обменов, невозможно объяснить только стремлением участников взаимодействий к получению выгод в результате своих действий.*** Согласно Блау, отношения власти/подчинения появляются, когда один из участников обмена обладает монопольной возможностью совершать те действия, которые полезны и ценны для других участников обмена. Используя их стремление к обмену, «монополист» устанавливает максимально выгодные для себя условия обмена и способен навязывать свою волю тем участникам, которые готовы на дополнительные затраты усилий, поскольку находятся в зависимости от желания «монополиста» поддерживать своими действиями социальный обмен. Продолжаясь, такой несимметричный обмен приводит к развитию и закреплению неравенства. Но изначально данное, предшествующее процессу обмена неодинаковое распределение социально значимых ресурсов — «монополия» — и признание взаимодействующими индивидами этой ситуации как нормальной означают, что реальное взаимодействие не всегда соответствует идеальной модели социального обмена. Отклонение можно объяснить следующим: 1) либо ожидания взаимовыгодности могут нарушаться без того, чтобы социальный обмен прекратился, а это

противоречит исходным постулатам теории Хоманса; 2) либо кроме расчета персональных выгод/издержек действия индивидов мотивируются еще и социальными нормами, т. е. верой в разумность совершения даже заведомо индивидуально невыгодных действий, если эти действия способствуют сохранению социального порядка.

Теория обмена проливает некоторый свет на то, почему люди ведут себя с другими так или иначе. Но исчерпывается ли этим весь процесс межличностного общения? Логика обмена иногда не соответствует теории Хоманса. Основу теории обмена составила бихевиористская теория Скиннера, согласно которой (кроме всего прочего) собака, каждый раз получающая вознаграждение - пищу - за выполнение команды, будет продолжать выполнять эту команду. Но реакция людей на вознаграждения и наказания сложнее, чем у животных. Например, когда рабочим предлагают более высокое вознаграждение за повышение производительности труда, в ответ они вовсе не будут просто быстрее работать. Иногда устанавливают для себя нормы, чтобы работать с определенной скоростью. Иногда некоторый период работают очень быстро, а затем медленно, чтобы выполнить эту неофициальную норму. Иногда же вступают в политическую борьбу против системы, основанной на эксплуатации и несправедливости, а то и вовсе отказываются работать. Другие исследования также отмечают, что поведение людей сложнее, чем предполагает теория обмена. Исследование, проведенное Харриет Цукерман (1967), показало, что ученые, удостоенные Нобелевской премии, в дальнейшем трудятся менее продуктивно. А согласно первому принципу теории Хоманса, такая высокая награда, как Нобелевская премия, должна стимулировать творческую активность. Можно предположить, что Нобелевская премия является слишком большим вознаграждением, что вызывает потерю интереса к творческой деятельности. Это, может быть, и верно, но наводит на мысль о противоречивости 1-го и 4-го принципов теории Хоманса. Так или иначе, Цукерман считает, что Нобелевская премия настолько престижна, что ее воздействие надо рассматривать особо. Ведь лауреат Нобелевской премии приобретает новый статус в обществе. Лауреат, недавно удостоенный этой высокой награды, считается не только крупным ученым, но и знаменитостью; кроме того, когда люди обретают новый статус, они по-новому оценивают себя. Теория обмена не объясняет подобные ситуации.

Решение данной проблемы предлагает альтернативная теории социального обмена парадигма — **теория рационального выбора**, которая представляет собой ***научный подход, основывающийся на рассмотрении социального взаимодействия как процесса координации действии людей, стремящихся к достижению индивидуальных целей.*** Рациональность выбора определяется оптимальностью стратегии поведения. Индивид выбирает из альтернатив — фиксированного набора возможных вариантов действий — тот вариант, который даст наилучший результат. Однако стремление всех к максимизации индивидуальной выгоды может привести к

социальной дилемме — ситуации, в которой возникает конфликт между индивидуальной рациональностью и социальной рациональностью.

Проблема оптимизации стратегии поведения в ситуации, когда индивидуально рациональные действия приводят к социально иррациональным последствиям, раскрывается на моделях математической теории игр. Самая известная из них получила название «дилемма узника».

Для каждого из двух арестованных (за участие в одном преступлении) существуют два варианта действий: сознаться или отпираться. Матрица возможных исходов для первого участника включает четыре случая в зависимости от действий второго участника:

1) оба сознаются и, разделив ответственность, получают одинаковое наказание;
2) первый сознается, пока второй отпирается, и вина перекладывается на второго;
3) первый отпирается, второй сознается, и вина перекладывается на первого;
4) оба отпираются и получают одинаковое минимальное наказание.

Достижение наиболее предпочтительного исхода (2) предполагает выбор варианта «сознаться», т. е. стратегии уклонения от кооперации с соучастником. Но наиболее предпочтительный для второго участника исход (3) предполагает, что он также изберет стратегию уклонения. В результате одновременного выбора обоими участниками индивидуально рациональной стратегии уклонения они окажутся в ситуации общего проигрыша (1). Оптимальным является коллективно рациональный выбор обоими участниками стратегии кооперации (4), т. е. выбор варианта «отпираться». Но такой выбор возможен, если между участниками существует доверие, если каждый уверен, что другой не выберет более выгодный для себя вариант уклонения. Именно отсутствие доверия провоцирует коллективно иррациональный исход.

Применение моделей, подобных «дилемме узника», в анализе самых разных социальных явлений составляет основу исследовательской стратегии приверженцев теории рационального выбора. Образцами для них традиционно служат работы экономистов, давно развивающих данный подход, а в последние годы также работа американского социолога **Джеймса Коулмена (1926-1995) «Основания социальной теории» (1990).**

В качестве ситуации рационального выбора, провоцирующего социальную дилемму, можно представить и взаимодействие в сфере образования, рассматриваемой как «рынок образовательных услуг». Например, если руководство учебного заведения, стремясь привлечь наиболее подготовленных абитуриентов, преувеличивает в рекламных материалах уровень преподавания и востребованности своих выпускников, то это — индивидуально рациональная стратегия. Но индивидуально рациональной стратегией для абитуриентов также является преувеличение: стремясь пройти конкурсный отбор в престижное учебное заведение, они могут воспользоваться на экзамене шпаргалкой и тем самым искусственно повысить оценку уровня знаний. В результате одновременного

выбора стратегии получения максимального выигрыша при минимальных затратах реальных усилий складывается ситуация общего проигрыша (1): учебное заведение получает недостаточно подготовленных студентов, а студенты получают недостаточно качественное образование.

Социально рациональной является ситуация общего умеренного выигрыша (4), когда обе стороны — руководство учебного заведения и абитуриенты выбирают стратегию «честной игры» и получают соответственно студентов и образование уровнем не ниже и не выше уровня собственных усилий и способностей. Но при этом участники взаимодействия должны быть уверены, что не рискуют попасть в ситуацию одностороннего проигрыша.

Устранение риска и тем самым решение социальной дилеммы достигается с установлением доверия участников взаимодействия друг к другу. Доверие обеспечивается действенной системой социальных норм, поощряющих «кооперацию» и наказывающих за «уклонение». Социальные нормы ограничивают выбор, сводя альтернативы к социально одобряемым действиям, и ориентируют участников взаимодействия на поддержание собственной репутации, т. е. на сохранение доверия к ним со стороны партнеров по взаимодействию. Таким образом, рациональным может считаться выбор не в пользу индивидуального интереса, а в пользу позитивного мнения других людей. ***Однако теория рационального выбора недооценивает проблему формирования мнения, т. е. восприятия, истолкования и оценки поступков индивидов другими участниками взаимодействия.***

Данная проблема является ключевой для другой парадигмы — **символического интеракционизма.** Это ***исследовательский подход, основывающийся на концепции социального взаимодействия как процесса согласования людьми своих поступков с поступками других людей путем установления и изменения значений этих поступков.*** Взаимодействуя друг с другом, индивиды постоянно определяют и переопределяют значения действий друг друга в зависимости от развития ситуации и ориентируют свои последующие действия на указанные значения. При таком подходе общество — это не фиксированная совокупность однозначно заданных социальных норм и не предустановленная система поведения, а текучий, хотя и структурированный, процесс интеракции (от англ. — взаимодействие).

Образцом для социологов, придерживающихся концепции символического интеракционизма, служат работы выдающегося американского социального психолога **Джорджа Герберта Мида (1863-1931),** а также его последователей в социологии **Герберта Блумера (1900-1987) и Ирвина Гоффмана (1922-1982).**

Мид, чьи идеи уже после его смерти были собраны и систематизированы его учениками в книге **«Разум, человеческое "Я" и общество» (1934)**, утверждал, что поведение человека — это реакция не столько на стимулы (внешние воздействия и внутренние побуждения), сколько на символы (значения вещей и действий). Социальным поведение индивида

является потому, что он/она своим действиям и действиям окружающих людей придает те же значения, что и другие участники взаимодействия. Индивид умеет ориентировать свои действия на определенное истолкование их партнерами по взаимодействию, поскольку по мере накопления опыта взаимодействия с разными людьми в разных ситуациях в сознании индивида формируется особая установка мышления, названная Мидом обобщенным другим. Обобщенный другой — это часть собственного «Я» индивида, но одновременно абстрактный образ партнера по взаимодействию, роль которого индивид внутренне принимает, когда интерпретирует чужие поступки и совершает собственные.

Мид отрицал, что поведение людей - это пассивная реакция на вознаграждение и наказание. Он рассматривал поступки человека как социальное поведение, основанное на коммуникации. Мид считал, что мы реагируем не только на поступки других людей, но и на их намерения. Когда ваш знакомый подмигивает, вас интересует, что он подразумевает: может быть, он стремится поухаживать за вами, вместе посмеяться над шуткой, высмеять чье-то поведение, не исключено, что он просто страдает нервным тиком. Мы "разгадываем" намерения других людей, анализируя их поступки и опираясь на свой прошлый опыт в подобных ситуациях.

Мид выделил два типа действий. Незначимый жест представляет собой автоматический рефлекс вроде моргания. Многие поступки, рассмотренные сторонниками теории обмена, относятся к этому типу. С точки зрения Мида более важную роль играет значимый жест. В этом случае люди не реагируют автоматически на воздействия извне. Они разгадывают значение поступка, прежде чем ответить на него. *Когда два мальчика спорят и один из них замахивается на другого, второй, наверное, стремится уклониться от удара. Он действует автоматически, т.е. совершает незначимое действие. Но два боксера сражаются на ринге в более сложной ситуации. Один из них, может быть, не станет уклоняться от удара, если он истолковал его как ложный удар. Вместо этого он может воспользоваться ситуацией и сам нанести удар. Это значимое действие, так как оно связано с осмыслением не только поступков, но и намерений. Для этого необходимо "поставить себя на место другого человека", или, говоря словами Мида, "принять роль другого".*

Интерпретация стимула осуществляется в промежуток времени между воздействием стимула и нашей ответной реакцией. В это время мы осмысливаем значение стимула и принимаем решение, как на него реагировать. Другими словами, связываем стимул с символом, на основе которого определяется ответная реакция. Поскольку мы усваиваем значения различных символов в процессе социального взаимодействия, они для всех нас оказываются общими.

Наше сходное понимание символов облегчает общение, обычно мы понимаем значение чужих поступков, определяем, что подразумевает другой человек.

Обобщенный другой — это усвоенная схема интерпретации и мотивации действий, но она изменчива и ситуативна. Чтобы подчеркнуть ситуационный, процессный характер действий и их интерпретации, ученик Мида **Блумер** сформулировал в книге **«Символический интеракционизм» (1969)** три постулата, на основе которых строятся описание и объяснение социальных явлений как процессов интеракции:

1) люди действуют в отношении объектов на основе значений, придаваемых этим объектам;
2) значение объектов для индивида возникает в социальном взаимодействии, в котором он/она участвует;
3) значения используются и видоизменяются индивидом в процессе интерпретации объектов, с которыми он/она имеет дело.

Структурность — т. е. упорядоченность и повторяемость — социальных взаимодействий возникает на основе общности значений, вырабатываемых и разделяемых участвующими в данных взаимодействиях людьми. *Если, например, участники взаимодействия одинаково истолковывают поднятую вверх руку как знак приветствия, то использование одним из них такого жеста приводит к взаимному определению ситуации как начала общения. При всяком повторении такой ситуации взаимодействие будет развиваться в том же направлении. Но если общность значений отсутствует и партнер по взаимодействию истолковывает поднятую вверх руку иначе — как, например, знак агрессии, — то он определяет ситуацию как начало конфликта и ответным действием демонстрирует свое отношение к ситуации именно как к конфликту. Бесконфликтное развитие начавшегося таким образом взаимодействия возможно, только если первый участник взаимодействия, используя иные действия, вызовет у второго участника впечатление, что первоначальный жест имел значение именно приветствия.*

Таким образом, символический интеракционизм дает более реалистическое представление о взаимодействии между людьми, чем теория обмена. Но он сосредоточен лишь на субъективных аспектах взаимодействия, уникальных для данных индивидов, вступающих в общение. На его основе не сделаны обобщения, применимые ко многим различным ситуациям. Для обоснования этого подхода необходимы дальнейшие исследования типичных образцов поведения и значений, которые им придают.

Зависимость процесса взаимодействия от интерпретации значений поступков приводит к тому, что **действия индивидов приобретают характер управления впечатлениями других людей.** Данный аспект социального взаимодействия выделил **Гоффман** в знаменитой книге **«Презентация себя в повседневной жизни» (1959).** Определив свою версию символического интеракционизма как **драматургический анализ**, Гоффман показал, что индивиды даже в самых обычных случаях целенаправленно добиваются желательной интерпретации, выстраивают серию действий — «пьесу»; выбирают и подготавливают ситуацию взаимодействия — «сцену»;

используют особенности места — «декорации» и вещи — «реквизит». Цель презентации — создание устойчивого впечатления, определяющего в сознании людей, кем является, какое социальное положение занимает индивид, т. е. создание или поддержание идентичности (от англ. — отождествлять, опознавать).

Гоффман отводит важную роль такому виду управления впечатлениями в социальном взаимодействии. Он считает, что люди сами создают ситуации, чтобы выразить символические значения, с помощью которых они производят хорошее впечатление на других. Гоффман рассматривает социальные ситуации как драматические спектакли в миниатюре: люди действуют подобно актерам на сцене, используя "декорации" и "окружающую обстановку" для создания определенных впечатлений.

Гоффман уделяет основное внимание анализу ситуаций межличностного общения, связанных с непрерывным взаимодействием впечатлений. "Человек может желать, чтобы другие хорошо относились к нему или чувствовали, что он высокого мнения о них, или чтобы они не имели об этом ясного представления. Он может стремиться обеспечить достаточное согласие, чтобы можно было продолжать взаимодействие. Или же - обмануть, оттолкнуть, привести в замешательство, ввести в заблуждение, оскорбить других людей или бороться с ними. Несмотря на определенную цель, которую индивид мысленно ставит перед собой, несмотря на мотив, определяющий эту цель, он заинтересован в том, чтобы регулировать поведение других, особенно их ответную реакцию. Эта регуляция осуществляется главным образом путем его влияния на понимание ситуации другими; он действует так, чтобы производить на людей необходимое ему впечатление, под воздействием которого другие станут самостоятельно делать то, что соответствует его собственным замыслам.

Например, важные персоны, опаздывают на общественные мероприятия оттого, что помимо всего прочего, стараются создать впечатление своей значимости, внушить всем, что без них никакое мероприятие не состоится. Можно привести и другой пример. Том Вулф рассказывает о писателе, который тратил слишком много денег на покупку мебели из-за своей привычки: после каждой вечеринки обходил всю квартиру и останавливался там, где располагались его гости; он пытался оценить обстановку дома с их точки зрения, другими словами, посмотреть на нее их глазами. Если то, что они видели, ему не нравилось, он покупал новую мебель.

Гоффман также обсуждает способы, с помощью которых люди "сохраняют свое лицо", если по каким-либо причинам произвели невыгодное впечатление. Во время званого обеда у гостя после главного блюда вырвалась отрыжка; он пытается спасти положение рассказом об обычае, существующем на Ближнем Востоке: там отрыжка означает, что гость доволен трапезой, если же отрыжка отсутствует - это оскорбление для хозяев.

Интеракционистская схема «определение ситуации-презентация значений» может использоваться как универсальный инструмент анализа социальных явлений. *Например, профессиональное образование можно рассматривать как взаимодействие преподавателей и учащихся с использованием вещей и поступков, символизирующих профессиональную идентичность. Лекция — интеракция, в ходе которой преподаватель презентирует себя как специалиста — члена профессионального сообщества. Лектор занимает такое место в аудитории, придерживается такой манеры одеваться, использует такой тон и такую терминологию, которые символизируют его положение преподавателя и ориентируют присутствующих на интерпретацию ситуации именно как лекции, а не как дружеской беседы, митинга, заседания клуба, вечеринки и т. д. Экзамен по окончании лекционного курса — интеракция иного рода. Теперь уже учащиеся презентируют себя таким образом, чтобы вызвать благоприятное впечатление у преподавателя и поддержать свою идентичность как начинающих профессионалов или людей, заинтересованных в том, чтобы стать специалистами в избранной области деятельности.*

Символический интеракционизм позволяет хорошо описывать и объяснять межиндивидуальные взаимодействия и массовое поведение в ситуациях, предполагающих возможность различных интерпретаций***. Однако сторонники этой парадигмы переоценивают рефлексивность, сознательное отношение индивидов к своим и чужим действиям, и недооценивают устойчивость и стереотипность значений, структурирующих восприятие и поступки индивидов.*** В повседневной жизни люди часто воспринимают ситуации взаимодействия не как открытые для различных интерпретаций, а как однозначные — «само собой разумеющиеся».

В этом отношении альтернативной символическому интеракционизму парадигмой является **феноменологическая социология**. ***Это подход, основывающийся на рассмотрении социального взаимодействия как процесса координации поступков людей, наделяющих действия друг друга смыслом, типичным для их жизненного опыта.*** Общность и устойчивость смыслов, придаваемых ситуациям взаимодействия, упорядочивают их и превращают в представлении участников взаимодействия в объективную реальность — социальные феномены. Социальная реальность конструируется, хотя большей частью непреднамеренно, в сознании людей, придерживающихся общепринятых способов интерпретации как очевидных, естественных.

Образцами постановки и решения исследовательских проблем для приверженцев концепции феноменологической социологии служат работы выдающегося австрийского философа и социолога **Альфреда Шюца (1899-1959)** и его учеников — немецкого социолога Томаса Лукмана (р. 1927) и американских социологов Питера Бергера (р. 1929) и Гарольда Гарфинкеля (р. 1917).

Шюц в работе **«Смысловая структура социального мира» (1932)**, используя идеи феноменологической философии германского мыслителя Э. Гуссерля, сформулировал концепцию социальной феноменологии как изучения тех представлений, которые образуют общество как «горизонт жизненного мира» — сферу опыта, доступного индивидам в их повседневной жизни. Жизненный мир не является предметом размышлений, люди просто переживают его как очевидную реальность. Объективность вещей, действий, событий в мире повседневности — это естественная установка индивидуального сознания. Субъективные переживания, индивидуальный опыт объективируются в языке, при помощи которого люди обозначают и определяют любые явления. В языке ситуации взаимодействия и их участники типизируются, т. е. подводятся под привычные и понятные категории: «лекция», «студент», «преподаватель»; «магазин», «покупатель», «продавец»; «семья», «родители», «дети» и т. д. Типизации придают смысл любым, даже новым явлениям и тем самым встраивают их в жизненный мир в качестве знакомых и потому понятных и «само собой разумеющихся».

Межиндивидуальное взаимодействие строится на основе взаимной типизации, т. е. приписывания участниками действиям друг друга типичных мотивов, варианты которых заданы жизненным опытом. Индивиды действуют на основе интерпретаций и при этом исходят из естественной установки, что имеют дело не с интерпретациями, а с реальными явлениями. Согласованность, координация поступков в таком случае возможна постольку, поскольку смысл явлений, заложенный в типизациях, истолковывается одинаково разными людьми. Единство интерпретации обеспечивается общностью жизненного мира. Жизненный мир не является объективной реальностью, поскольку образован переживаниями, опытом, типизациями, но он не является и субъективным миром индивидуального сознания. Жизненный мир — интерсубъективная реальность. Интерсубъективность — фундаментальная характеристика социальных феноменов.

Интерпретация ситуаций взаимодействия и действий его участников как типичных превращает взаимодействие в социальный порядок — устойчивую структуру. Социальная структура с точки зрения феноменологической социологии представляет собой всю сумму типизации и созданных с их помощью повторяющихся образцов взаимодействия. Таким образом, общество конструируется в результате взаимодействий в повседневной жизни. Однако сконструированный социальный порядок в силу естественной установки сознания воспринимается индивидами как объективная реальность — система норм и правил, которые необходимо усвоить и которым необходимо следовать. Эту двойственность общества, представляющего собой одновременно и «субъективные смыслы», и «объективную фактичность», **Бергер и Лукман в совместной работе «Социальное конструирование реальности» (1966) представили как особенность социальной реальности**, для которой характерны три момента.

1. Общество — человеческий продукт.

2. Общество — объективная реальность.
3. Человек — социальный продукт.

Типизации повседневной жизни образуют социальные конструкты первого порядка. На их основе создаются социальные конструкты второго порядка, формирующие «конечные миры смыслов» — такие сферы специфических феноменов и взаимодействий, как наука, религия, искусство, экономика и т. д. Конечные миры смыслов — замкнутые области реальности, встраиваемые в реальность повседневной жизни. В каждом из этих миров особый способ существования феноменов. В сфере науки существует, т. е. имеет смысл, только то, что объективно; в сфере религии — лишь то, что сверхъестественно; в сфере искусства — то, что эстетично; в экономике — то, что рентабельно.

Для того чтобы индивид смог переживать эти специфические реальности и участвовать в соответствующих взаимодействиях, ему/ей необходимо расширить «горизонт жизненного мира», усвоив типичные для той или иной сферы взаимодействия смыслы и способы их образования. Ключевую роль в этом играет язык, типизирующий опыт и связывающий в единое целое мир повседневности и конечные миры смыслов. ***Идея об определяющей роли языка в социальном конструировании реальности лежит в основе исследовательской стратегии феноменологической социологии***: изучать то, как при помощи речевых коммуникаций поддерживаются и трансформируются социальные феномены — общество, социальные общности, социальные статусы и т. д.

Гарфинкель в работе «Исследования по этнометодологии» (1967) представил исследовательскую стратегию феноменологической социологии как эмпирическую технику выявления скрытых, подразумеваемых смыслов, определяющих возможность и характер коммуникации. Понятием «этнометодология» у Гарфинкеля обозначается и предмет его исследования — ***практикуемые индивидами в повседневной жизни методы объяснения, т. е. способы наделения смыслом ситуаций и действий, и одновременно исследовательский метод — обнаружение латентных смысловых структур в привычных, обыденных ситуациях***, рассматриваемых подобно тому, как этнографы смотрят на обычаи и ритуалы иных народов, непривычные и требующие усилий по раскрытию их смысла.

Предметом изучения в этнометодологии являются принятые на веру правила, регулирующие взаимодействие между людьми. Эти правила определяют, когда уместно что-то сказать или промолчать, пошутить или уклониться от насмешки, деликатно прекратить разговор и т.д. Мы все считаем многое само собой разумеющимся, особенно когда общаемся с людьми, которых очень хорошо знаем.

Мы особенно глубоко ощущаем важность общепринятых значений, которые служат основой нашего взаимодействия, когда эти значения меняются. *Гарфинкель дал своим студентам следующее задание. Он попросил их вести себя дома так, словно они квартиранты - эта роль предполагает проявление сдержанности и официальности, свойственных*

незнакомым людям. У себя дома они должны были просить разрешения пользоваться ванной, брать воду для питья, говорить по телефону и т.д. Некоторые студенты заявили, что такое задание может привести к конфликту в семье, и отказались его выполнять. Но те, кто согласился вести себя как квартиранты, были потрясены результатами эксперимента.

Члены семьи пришли в полное недоумение. Они тщетно старались понять причины столь странных поступков и наладить нормальную привычную обстановку в доме. Студенты сообщали, что изменение их поведения вызвало удивление, потрясение, тревогу, беспокойство и гнев, многие члены семьи сочли студентов мелочными, невнимательными, эгоистичными, непорядочными, невежливыми. Члены семьи требовали объяснений: "Что случилось? Что с тобой произошло? Может быть, тебя исключили из колледжа? Ты болен? Почему ты так высокомерен? Ты действительно сошел с ума или ведешь себя так просто по глупости?".

Когда мы нарушаем правила, принятые на веру, результаты могут быть непредсказуемыми. Если, пожав руку священнику после религиозной службы, вы вдруг воскликнете: "Эй ты! Какие у тебя клевые туфли!" - наверное, священник будет в полном недоумении. Если бы вы заказали сосиску в фешенебельном французском ресторане, официант скорее всего как-то выразил бы свое неуважение к вам. А если бы вам пришло в голову обнять совершенно незнакомого человека на улице, вас могли бы даже арестовать.

Это самые простые примеры, но этнометодологи провели очень глубокое изучение правил ведения беседы и прерывания разговора; они выявили, каким образом нарушение этих правил затрудняет межличностное общение.

Этнометодология напомнила социологам, которые часто придают главное значение формальным аспектам социальной жизни, о том, что правила общения образуют сложную структуру. Однако, делая слишком большой упор на своеобразие нашего истолкования ситуаций, мы можем зайти очень далеко.

Определенные структурные стереотипы воздействуют на людей независимо от того, какое значение они им придают. Например, подчиненный и начальник могут договориться о правилах, регулирующих их взаимодействие; возможно, иногда подчиненный может указать начальнику, что следует делать. Но существует определенный предел: это тот момент, когда подчиненный стремится поменяться местами со своим начальником.

Таким образом, в контексте социальных структур (например, структуры власти), в рамках которых мы живем, формируются договорные значения.

Гарфинкель на экспериментальном материале показал, что коммуникация основывается на «индексации», т. е. на привязке высказываний к контексту. ***Смысл высказывания не содержится в нем самом, а определяется выбором контекста, при этом структура возможных контекстов для каждого индивида задана его жизненным миром.*** *В одном*

из проведенных Гарфинкелем экспериментов студентам университета было предложено принять участие в том, что было представлено как новая форма психотерапии. Студентов попросили кратко изложить личную проблему, для решения которой им нужен совет, и задать психотерапевту вопросы, предполагающие односложный ответ — «да» или «нет». Человек, отвечавший на вопросы студентов, не был психотерапевтом, а последовательность его ответов была задана генератором случайных чисел. Несмотря на то, что ответы не имели никакого отношения к содержанию вопросов, студенты интерпретировали ответы как советы профессионала. Если даже ответы казались совершенно абсурдными, студенты считали, что просто не смогли внятно изложить свою проблему. Гарфинкель сделал вывод, что студенты наделяли смыслом ответы мнимого психотерапевта исходя из подспудно навязанного им экспериментатором контекста: они находятся на организованном в университете сеансе психотерапии, их собеседник — психотерапевт. Подобным образом в обычной жизни люди придают тот или иной смысл ситуации и высказываниям партнеров по коммуникации и тем самым спонтанно создают социальный порядок даже тогда, когда объективно его нет.

Феноменологическая социология хорошо описывает и объясняет то, как люди взаимодействуют в повседневной жизни, и в отличие от символического интеракционизма и теории социального обмена уделяет большое внимание и социальным структурам. ***Однако все эти парадигмы недооценивают роль неравенства и конфликтов в формировании процессов межиндивидуального взаимодействия.***

Тема 7. Коллектив в сфере образования

1. Коллектив как социальная группа, общность, социальная организация.
2. Показатели состояния учебно-педагогического коллектива.

1. Проблема коллектива всегда была в поле пристального внимания педагогов. Социализация человека, его культурогенез невозможны вне общения. Вся история образования — непрестанные эксперименты с учебным коллективом. Учебные группы разновозрастные и подобранные из сверстников. Мальчики и девочки в обучении врозь и совместно. Размытые границы учебного коллектива в домашнем образовании, в других формах индивидуального наставнического обучения и закрытые, изолированные от «светской жизни» учебные заведения. Стабильные учебные группы (классы, курсы), сохраняющие свой состав в течение многих лет, или группы с переменным составом, мобильно изменяющиеся в зависимости от предметных интересов. Взаимоотношения в учебном коллективе, основанные на жестком (порой и жестоком) административном давлении со строго иерархизированной субординацией, или отношения сотрудничества вплоть

до равноправия педагога и учащегося с регулированием взаимоотношений на принципах самоуправления.

В основе возникновения коллективов лежит общность коренных интересов. Однако коллективность как осознанное стремление к совместной реализации этих общих интересов не всегда может быть реализована в полной мере. Здесь важны общественные условия, в которых рождается коллективность.

В социологии и психологии в 1960—80-е годы вышел целый ряд работ, в которых освещаются природа коллектива, его структура, особенности функционирования, взаимоотношение коллектива и личности, коллектива и общества. Задачи социологии образования не сводятся к простому переносу, экспликации общих положений социологии и психологии на предметные области изучения коллектива. **В социологии образования основная проблема: влияние форм коллективной организации на социокультурные процессы в сфере образования, в свою очередь адекватного выражения динамики социокультурных процессов, культурогенеза, учения и социальной организации коллектива, в разнообразных формах образования.**

В многообразии подходов изучения коллектива в социологии может быть выделено три основных измерения — коллектив как: 1) социальная группа и общность; 2) социальная организация; 3) непосредственная жизненная сфера и ячейка общества.

Коллектив как социальная группа

В социологии и социальной психологии понятие «группа» используется по крайней мере в двух значениях. **Во-первых, как любая совокупность индивидов, имеющая общий признак.** Он может выражать существенные черты их жизнедеятельности, составлять содержание их позиций в социальной структуре или оказаться относительно случайным, сопутствующим. Индивиды в такой группе необязательно вступают во взаимодействие, потому границы групп могут быть весьма аморфными. Примеры подобного рода: молодежь, рабочие, европеоидная раса, коллекционеры и пр.

Другое значение понятия «группа» выделяет взаимодействующих друг с другом индивидов. Такое взаимодействие **осуществляется в совместной деятельности**, может быть достаточно тесным, осуществляться в непосредственном контакте, а может протекать и без личного контакта, опосредованно через совместные факторы жизни. **Так выделяются большие (макро) и малые группы.**

Особый интерес социальные психологи проявляют к малым группам, находящимся в непосредственном контакте взаимодействующих индивидов, — это семья, производственная бригада, учебная группа (класс). Их размеры колеблются от 2—3 до 7—30 человек. При всем разнообразии признаков выделения групп есть некоторое их общее свойство, характерное для больших (в том числе аморфных) и малых групп. Это то, что индивиды, воспринимая свое сходство друг с другом по какому-либо признаку, чаще

всего начинают идентифицировать себя со всеми представителями подобной группы, принимать ценности как присущие этой «своей» группе. Идентификация подобного рода существенным образом сказывается на поведении людей, образует чрезвычайно важный аспект групповой динамики ценностей, культурогенеза, воспитания и образования человека. Уже в силу этого обстоятельства проблемы групповой динамики составляют специальную область социологии образования.

Главным среди признаков группы исследователи выделяют взаимозависимость ее членов, проявляющуюся в форме взаимодействия. Такую взаимозависимость связывают с **особым типом взаимодействия — кооперативным, и противоположность конкурентному.** Немаловажным оказывается подкрепление этого взаимодействия удовлетворением участвующих в нем людей. Совместно, посредством ассоциации они достигают свои цели более успешно либо лишь посредством кооперации они могут удовлетворить собственный интерес. По мере того как падает ниже определенного уровня размер удовлетворения, человек покидает группу. Он также может быть изгнан из нее, если сам перестает вносить ожидаемый вклад в удовлетворение других. Подытоживая признаки малой группы, **А. И. Донцов дает следующее определение: «Группа — совокупность свободно объединившихся, равно полезных друг другу индивидов, в процессе кооперативного взаимодействия удовлетворяющих личные запросы и желания».**

Сфера образования представлена самыми разнообразными группами — от первичных, исходных учебных групп до любительских и прочих самодеятельных объединений. **Ядро групповой динамики здесь образуют учебно-педагогические коллективы: класс, школа, институт и т. п.** Лишь уточнив теоретические позиции относительно этих основных групп, можно экстраполировать определенные признаки групп на их многообразие в сфере образования.

Внешний анализ учебно-педагогических групп обычно выводит исследователя на черты их схожести с другими группами (семья, производственная бригада и пр.). Можно обратить внимание на такой факт, что экспериментальный материал групповой динамики социальными психологами часто нарабатывается на объектах групп учащихся, а в последующем выводы исследований переносятся на весь класс малых групп. Действительно, в учебных группах мы наблюдаем и совместное действие — учеба, определенная доля интереса друг к другу, стремление к сплочению. **Наблюдаем и реальный факт воздействия групповой динамики на эффективность обучения.** Но зададимся вопросом: так ли уж схожи учебные группы с другими малыми группами? И не представляют ли они особый, отличный от многих других вид малых групп?

Более пристрастный анализ приводит к убеждению, что мы имеем дело с качественно отличным видом малых групп. Если вернуться к исходным позициям, введенным нами в понимание динамики ценностей в процессе учения, то обнаружим, что **многие черты малой группы в учебно-**

педагогическом коллективе особым образом трансформированы. Прежде всего это относится к характеру взаимодействия основных участников. Мы наблюдаем особый тип кооперации их действий.

Очевиден тот факт, что **учителя и ученики могут действовать, реализовывать свои, относящиеся к учебе цели только совместно, в непосредственном взаимодействии.** Длительная замкнутость в самообучении не даст ожидаемого эффекта, а на начальных этапах культурогенеза в обучении детей и вовсе несостоятельна. Так же как и любые действия педагогов, выражающиеся в собственном самосовершенствовании, в дискуссиях среди коллег, в работе над учебно-методическим материалом вне контакта с учащимися, с учебной группой, остаются лишь прологом к основному действию.

Учитель и учащийся действуют совместно. Но ощущают ли они себя представителями одной малой группы? Нежели между ними возникает стена отчуждения — а это не такой уж редкий случай, — то должны ли мы отнести подобные факты к психологической несовместимости, к недостаткам культуры общения, прочим личным качествам? Или все-таки здесь следует искать причины более глубокого порядка?

Рассмотрим и другой аспект. Так ли уж добровольно, по личному усмотрению сведены учащиеся в учебную группу? Присутствуют ли элементы кооперации в действиях совместно обучающихся учеников, в их учебных занятиях? Приходится констатировать, что учебный процесс чаще организован так, что фактически учебная работа ведется каждым учащимся врозь, индивидуально. Совместное присутствие создает лишь видимость коллективного решения задач, общения. Нередко отсутствие большей части учебной группы, по сути, не меняет содержания их совместных действий, а чаще даже повышает эффективность подготовки присутствующих. В учебном групповом общении крайне редко включаются произвольные механизмы регуляции: подражание, соперничество и пр. Если без иллюзий относиться к таким фактам группового общения в ходе учебных занятий, то далеко не очевидно: все ли его используемые формы способствуют эффективной учебе? Ясно одно — чаще формы взаимных действий учащихся далеки от реального разделения труда как основной базы кооперации.

Подобная ситуация — следствие общего недостаточного развития методов и технологий обучения, просветительской ориентации системы образования. Обучение, представленное лишь как определенное формирование знаний, действительно возможно и вне коллективного общения. Сведения можно получить, слушая лекции, сидя в библиотеке.

Коллективное общение лишь отчасти и то далеко не для всех учащихся способствует более интенсивному усвоению знаний. Другие дело, если в качестве задачи обучения мы ставим формирование культуры, овладение механизмами ориентации, адаптации, регулятивно-побудительными механизмами действий ценностями. При таком подходе необходимы ситуативное обучение и формы кооперативной учебной деятельности обучающихся, где каждый отрабатывает свою ролевую модели культурной

деятельности. Причем кооперация должна охватывать не только собственно ученическую деятельность, но и действия по обучению. По мере роста «учебной квалификации» учащиеся все более могут включаться в учебный процесс как обучающие, в ролевых позициях учителей.

Конечно, все недостатки образования можно отнести к издержкам организации учебного процесса, недостаточному мастерству педагогов, к замкнутости или вовсе к лени учащихся. Но не погрешим ли мы так с выводами? Нетрудно заметить, что перед нами лишь следствия, а вовсе не причины. Есть глубинные препятствия и трудности в многосложном процессе учения, которые приходится преодолевать его участникам, так же как, очевидно, есть и благоприятствующие обстоятельства. Задача ученых — осветить их, раскрыть возможные модели их влияния, прогнозировать оптимальные действия субъектов. Попробуем вывести те из них, которые относятся к скрытым механизмам коллектива сферы образования.

В социальной статистике в привычное обращение вошел термин «неполная семья». «Неполная» — потому, что в ней остались вакантными ролевые позиции «нормальной семьи»: ребенка, отца или матери. Любая малая группа оказывается неполной, если не образует некоей целостности функционально ориентированных на ее воспроизведение индивидов. Совершенно очевидно, что учебная группа не образует целостности, не является коллективом, если реально не объединяет основные ролевые позиции учителей и учащихся. **Учебный коллектив — это гетерогенная группа, причем ее разнородность содержит в себе предельную форму — бинарность — атрибутивное сочленение в едином коллективе двух подгрупп.** Позиции одной (учителей) и другой (учащихся) имеют разновекторную функциональную направленность.

Это приводит нас к выводу, что **целостной, репрезентативной группой, коллективом сферы образования является не любая отдельная группа учащихся и не административная единица, объединяющая педагогов учебного заведения, а единый учебно-педагогический коллектив.** И о его состоянии следует судить той мерой, в какой он органично поддерживает взаимоотношения педагогов и учащихся.

Учебный коллектив отличается и другой особенностью, вызванной особым «поколенным» способом обучения. Если в его макроструктуре наблюдается по крайней мере две относительно разнородные и самостоятельные подгруппы, то **среди учащихся проявляется иное крайнее свойство — однородность (гомогенность), обусловленная возрастными факторами. Группы учащихся (от начальной до высшей школы) составлены из сверстников, их интересы во многом совпадают и уровень культуры примерно равный.**

Однако **ведущей причиной, вызывающей такого рода гомогенность, служит содержание функций учащегося.** В нынешней педагогической практике они сплошь одинаковы. Перед ними ставятся однотипные задачи, каждый из них располагает примерно одинаковыми средствами их решения. В какой мере это неизбежно? В условиях

однородного труда, одинаковых функций у участников оказывается слишком мало «строительного материала» для развитых форм кооперации, становления взаимозависимого коллективного общения.

Совместное обучение учащихся в группе проявляется здесь односторонне — лишь как средство повышения видимой эффективности работы преподавателя. Единовременное объяснение учебного материала большему числу учеников экономит время преподавателя. Но вот продуктивно ли оно с позиций труда учащегося? Это далеко не бесспорно. На наш взгляд, практика поточного образования вызвана скорее всего бедностью педагогического арсенала как в материально-техническом, так и в методическом, технологическом оснащении.

В содержании учебного процесса однотипным неизбежно сохраняется лишь общий вектор действий учащихся - освоение определенной культуры, но содержание действий каждого учащегося на этом пути может быть весьма разнообразным в зависимости от задатков, склонностей, временно сложившихся обязанностей социальных ролей в протекающих жизненных ситуациях. Распределенные ролевые позиции учащихся в учебной ситуации могут составить основу подлинной групповой динамики ценностей. С другой стороны, собственно групповая деятельность с распределенными ролями способна создать близкую имитацию реальных жизненных ситуаций, к которым та или иная форма образования готовит свой контингент. В педагогике давно подмечено, что от шефства старших над младшими, «успевающих» над «отстающими» гораздо чаще выигрывают первые, чем вторые: этому способствует активная роль ученика

Развитие форм групповой кооперации учащихся — одно из кардинальных направлений педагогики. Важно при этом, чтобы они не стали жестко навязанными схемами, а поддерживались инициативой самих учащихся, были связаны их интересами. В этом направлении будут складываться коллективы с глубоко разделенной совместной кооперированной деятельностью, разнородными позициями, представятся широкие возможности обогащения межличностных отношений.

Учебно-педагогический коллектив как социальная общность.

Группа становится коллективом. Используя убедительную аналогию, этот тезис вводит А. В. Петровский: «Так же как индивид в предметной деятельности изменяет окружающий мир и посредством этого изменения изменяет себя, становясь личностью, социальная группа в своей совместной социально значимой деятельности конструирует и изменяет систему межличностных отношений и межличностного взаимодействия, становясь коллективом».

Становление коллектива, превращение группы в коллектив обусловлено не просто содержанием личных взаимоотношений его членов. Этот процесс в качестве своей основы предполагает как связи «индивид — группа», так и связи «группа — общество». **Коллектив — особый вид группы, обладающий качествами общности, для которой внутренняя взаимосвязь, зависимость ее членов, кооперация строятся на**

общесоциальных ценностях, взаимоотношениях, поддерживаемых и воспроизводимых более широкой социальной общностью.

Основная социальная функция коллектива состоит в том, чтобы в образуемой ячейке общества воспроизводились черты и целостность именно этого общества. Для этого в состоянии более широкой социальной общности характер общественных связей должен быть выражен тенденцией сплочения, единения людей на основе совпадения, общности жизненных ценностей, интересов. Поэтому только определенный тип общности (ассоциации) может стать коллективом, т. е. тот, который складывается на основе коллективных отношений. Обеспечивается общественное признание тех коллективов, в функционировании которых есть известное совпадение их целей с целями развития общественной системы.

Задача социологии образования состоит не только в том, чтобы воспроизвести теоретическую модель учебного коллектива, но и по возможности помочь наполнить ее тем ценностным содержанием, которое отвечает духу общественных преобразований.

Динамику становления коллектива можно проследить в нескольких срезах: коллектив — общество (более широкая социальная общность); коллектив — личность, коллектив — группа (часть коллектива). Стабильность коллектива как социальной общности находится в прямой зависимости от выполнения им общественно значимых функций. Для учебно-педагогических коллективов это **удовлетворение общественной потребности в формировании определенной культуры учащихся, совпадение сложившейся в обществе нормативной модели образования реальному функционированию институтов сферы образования, технологий учебной деятельности.** В случае несовпадения целей социальная система может прекратить поддерживать учебно-педагогический коллектив, вызывая напряженность в коллективных отношениях.

Однако совпадение целей, интересов коллектива и социальной общности не является исчерпывающим основанием его стабильности. Суть коллектива как человеческой ассоциации состоит в том, чтобы удовлетворять потребности включенных в него индивидов. А интересы учащихся, как и обучающих, могут порой не совпадать с теми запросами и требованиями, которые к ним предъявляет непосредственная социальная система — органы государства, семья, другие социальные институты. В свою очередь такие требования далеко не всегда более справедливы и точны, чем установки самих участников учебного процесса. Мнимое единодушие с извне поставленными учебно-педагогическому коллективу целями вряд ли может стать основой подлинного сплочения. За коллективом всегда может и должна сохраняться самостоятельная позиция. Спор, диалог в отстаивании целей учебно-педагогической деятельности составляют творческую основу динамики учебно-педагогических коллективов как суверенных, самостоятельных субъектов общественной жизни. При этом следует заметить, что учебные заведения оказываются большей частью открытыми и незащищенными и даже полностью зависимыми от бюрократических

«вышестоящих» государственных учреждений и закрытыми для влияния общественности.

То же можно отнести и к динамике внутригрупповых отношений, где не слепое подчинение указаниям педагога или своеволие учащегося диктуют содержание коллективных отношений, а разумный компромисс, наполненный сплетением интересов, уступками «навстречу» инициативе. В этом сложном переплетении интересов действительно трудно найти оптимальные педагогические решения в организации коллективных действий. Потому так важна роль социолога в диагностике ценностных ориентаций, интересов, установок всех субъектов-участников, в разработке моделей действий и преодоления конфликтов.

Учебно-педагогический коллектив как социальная организация.

Совместность действий, общность интересов членов коллектива вызывают с необходимостью определенную систему регуляции взаимоотношений — социальную организацию, посредством которой согласовываются интересы, разрозненные действия. Наличие ее делает коллектив той объективной реальностью, которая уже не сводится к действиям, каждого отдельно взятого его члена, он представляет собой уже нечто самостоятельное. **Группа становится коллективом, когда обретает собственную социальную организацию**.

Данные проблемы, на наш взгляд, составляют ядро предметной области социологии. Она не только изучает социальную организацию как своего рода строительный материал, который позволяет людям налаживать свои отношения, поддерживать общественную жизнь; в реализации прикладной функции науки социологу надо найти механизмы, возможности преобразований в структуре регуляции, иначе любые новации будут отторгнуты, сметены действием сложившихся механизмов регуляции.

В социологии образования социальная организация предметно раскрывается в двух органично связанных аспектах. Во-первых, в налаживании учебного процесса как социокультурного вида деятельности. Учебный процесс развертывается как определенная система взаимодействующих субъектов по поводу коммуникации и освоения культурных ценностей, что находит свое общественное выражение в особом типе социальных технологий — технологий учения (учебной деятельности), элементарными их ячейками служат учебные занятия. **Во-вторых, само общение в учении развивается микросреде, ее ядро составляет учебно-педагогический коллектив, обладающий своей социальной организацией.** Таким образом, **мы имеем два пласта социальной организации: горизонтальный — обслуживающий процесс учения, учебную деятельность, и вертикальный — упорядочивающий комплекс широких социальных связей субъектов, включенных в учебный процесс, в сферу образования.**

Отметим, что социальная организация учебно-педагогического коллектива несет более широкие функции, нежели собственно налаживание учебного процесса. Коллектив воспроизводится как социальная ячейка

общества с многообразными интересами его членов, решая не только чисто учебные задачи. В то же время взаимосогласованность социокультурной организации учебного процесса и социальной организации коллектива — необходимое условие эффективного культурогенеза учащегося, так же как предпосылка стабильности, творческой жизнеспособности учебно-педагогического коллектива.

Социальная организация учебно-педагогического коллектива вполне логично просматривается как развертывание и своего рода надстройка над технологиями учебного процесса. Культурогенез как освоение субъектом культурных ценностей нуждается не в отдельных познавательных сведениях, частных операциях, формировании навыков, а в реальных жизненных ситуациях, где складываются ориентационно-побудительные, адаптивные, коммуникативные механизмы его деятельности. В той или иной мере такие ситуации воспроизводятся в учебно-педагогическом коллективе как социальной ячейке общества.

Для педагога регулятивный аспект жизни учебного коллектива тоже становится передним планом профессионального труда. С одной стороны, это накладывает ограничения на любой педагогический замысел, методическую и технологическую новацию, с другой — эффективно используя предпосылки коллектива, педагог приобретает- хотя и не панацею, но достаточно универсальное адресное средство.

В литературе есть различные толкования социальной организации; общепризнана и целая отраслевая наука — социология организаций.

В широком смысле организация понимается как упорядочение, согласование. В социальном процессе она охватывает и общефизическое измерение взаимодействий: координацию в пространстве, синхронизацию во времени и социальное измерение — согласованность интересов участников взаимодействия (упорядочение «пространственно-временного континуума социального движения»)

В любой социальной организации можно выделить по крайней мере три простейших элемента, служащих ее строительным материалом: **позиции, нормы, органы.** Позиции задают участнику поле его деятельности, состав возможных функций, объекты приложения его способностей и удовлетворения потребностей; нормы ориентируют субъекта в поведении, взаимоотношениях с другими участниками, указывают на предпочтительные и допустимые пределы действий. Органы — наиболее устойчивые структуры взаимосвязанных позиций (нормативно ориентированные), действующие как относительно самостоятельные части, образования. Их функции выражаются в регуляции действий участников как на достижение отдельных, особо значимых целей, так и в сохранении целостности всей системы регуляции.

В социальных группах и коллективах действуют как стихийно сложившиеся системы регуляции (саморегуляции), так и поддерживаемые специальными средствами, а порой и органами механизмы направленной регуляции. Если механизм преднамеренной регуляции органично включился в жизнедеятельность группы, то он может постепенно перейти в механизм

саморегуляции, не нуждаясь в подкреплении каких- то жестких мер. Особое значение в регуляции приобретают процессы управления, поддерживающие ее режим, направленный на достижение поставленных коллективом, группой, социальной общностью целей. Управление — это целенаправленное регулирование процессом с использованием особого режима власти — делегирование власти определенным органам коллектива, его членам.

Социальная организация понимается не только как процесс, но и как социальная система, упорядоченная на определенных принципах с четко выделенными целями деятельности, функциями, структурой органов, режимов управления. Таким образом, **в коллективе выделяются как бы две взаимодействующие подсистемы: самоорганизация (саморегуляция) и целенаправленная с определенными полномочиями органов (институционализированная) организация.**

Механизмы саморегуляции, как правило, опираются на естественные структуры общения людей. Более простые из них — **заражение, внушение, подражание.** Более сложные — **лидерство, авторитет, референтность, кооперация, конкуренция, ролевое поведение, групповое, коллективное, общественное мнение, осуждение или одобрение общественным мнением, конфликт, остракизм (изгнание из группы) и пр.**

Институциональная социальная организация отличается тем, что опирается на специально формируемые структуры коллектива, поддерживаемые (санкционированные) более широкой социальной системой; в современном обществе — его политическими институтами, государством. Действие институционализированных организаций подкрепляется политическими, экономическими средствами, юридической поддержкой государства.

Если речь идет об учебных заведениях, то обычно имеются в виду те ячейки обучения, которые созданы или официально поддерживаются государством: государственными и общественными предприятиями, организациями, учреждениями. Это известные учебные заведения — дошкольные, школьные, профессиональные высшие и средние учебные заведения. Наряду с ними в обществе функционируют и другие разнообразные относительно устойчивые организации, которые ставят своей целью обучение, не обладая при этом официальным статусом.

Выделим **основные признаки официальных (институционально признанных) учебных заведений:**

а) создаются государством или приобретают право на обучение от государственных органов (или других уполномоченных государством органов, лиц);

б) имеют определенный стандарт обучения, которого и придерживаются. Это может быть квалификационная характеристика готовящегося специалиста, выпускника учебного заведения, план обучения, учебная программа и пр.;

в) к обучению в качестве преподавателей и учащихся допускаются лица с определенным статусом (для преподавателя необходимо

подтверждение квалификации документами и соответствующей аттестацией; к учащимся при поступлении в учебное заведение также предъявляются некоторые требования: вступительные экзамены, подтверждения гражданского положения) ;

г) наличие некоторой экономической самостоятельности учебного заведения в ведении хозяйства, обслуживающего учебный процесс;

д) обучающие и учащиеся наделяются правами и обязанностями, порой выходящими за содержание непосредственного учебного процесса;

е) по окончании учебного заведения выпускник получает соответствующий документ (диплом, аттестат, свидетельство и пр.), дающий ему определенные права в дальнейшем обучении или профессиональной деятельности.

Есть многообразные формы частичной институционализации заведений, принимающих на себя функции обучения. Это может быть связано со значительно меньшей зависимостью от официальных органов. Примеры таких форм обучения: учебные заведения, созданные общественными организациями, частные учебные заведения (в ряде стран), индивидуальные курсы, школы, частные (индивидуальные) уроки и пр.

Институционализация образования — рычаг общественного, государственного влияния на состояние культуры, нормативно регулирующий допустимые пределы функционирования сферы образования, соответственно культуры в целом.

Есть и официально не признаваемые государством организационные системы, осуществляющие обучение вразрез с интересами общества, государства. Так, известно, что для многих осужденных пребывание в местах заключения становится своего рода школой преступной деятельности, причем каждая колония или тюрьма пользуется собственной репутацией. Подобное «обучение» проходит и в преступных группах «теневой экономики», бандитизма. Такого рода «школы» располагают своими методами, приемами обучения. Так, чтобы резко изменить установки «ученика», его опутывают корпоративными отношениями, используют не только запугивание, подкуп, вводят в реальные ситуации преступного действия (грабеж, избиение, убийство, изнасилование и пр.). Для борьбы с такого рода «школами» надо изучать и «педагогику» преступного обучения.

Как целостная ячейка учебно-педагогический коллектив функционирует из взаимодействия двух своих гетерогенных частей: групп учащихся и педагогов. Необходим поиск средств преодоления естественно возникающих границ между педагогами и учащимися. Как сопротивляться изоляции, преодолевать отчужденность, налаживать взаимопонимание, каналы коммуникации?

Решение этой проблемы тесно связано с другой кардинальной задачей. Ее можно сформулировать как совмещение учебно-технологического процесса, социокультурной организации с действием механизмов группового поведения, социальной организацией учебно-педагогических коллективов. Как достичь гибкости, подвижности состава и структуры учебных групп в

условиях углубления учебно-предметной специализации и индивидуализации обучения, поддерживая при этом сплоченность групп? Как глубже задействовать средства ролевой игры в имитации разнообразных учебно-предметных ситуаций, налаживая творческое самовыражение личности, чтобы каждый стал не просто участником события, но и творцом коллективного действия?

Вся гамма общественных отношений отображается и сфере образования разнообразными общественно-политическими организациями, производственно-трудовыми объединениями, любительскими художественными и спортивными группами, научными ассоциациями. Изучение их взаимодействия, влияние на учебный процесс, культурогенез учащихся — актуальная предметная область социологии образования.

2. Решая задачи диагностики, прогнозирования, проектирования, социолог обращается к показателям как индикаторам, позволяющим различать состояние объекта, выражающим его характеристики. В социальной психологии, социологии малых групп и коллектива накоплен значительный методический арсенал, позволяющий проводить измерение характеристик коллектива. **Социологам известен социометрический метод Морено,** развитый последователями его школы. С его помощью можно вывести различные индексы состояния внутри- и межгрупповых отношений.

Показатели состояния педагогического коллектива − это объективные и субъективные признаки его свойств и качеств. В настоящее время наиболее практически приемлемой является концепция А. И. Донцова о предметно-ценностном единстве как ведущем факторе интеграции коллектива. В рамках этого подхода анализируется совмещение социальной организации предметно-культурной деятельности учения и социальной организации учебно-педагогического коллектива, т. е. единство учебного и педагогического коллективов. Разработанный им подход тем более интересен, что был реализован на эмпирическом материале школьных коллективов.

Данные подтвердили гипотезу, что **согласованность представлений об эталоне ученика (нормативной модели) в наибольшей мере обусловлена включенностью в межличностные отношения в коллективе.** Критерии профессиональных взаимооценок согласованы меньше, чем представление о должном облике педагога. Первые составляют предметную деятельность учителя, находятся в поле его непосредственных профессиональных интересов. Вторые опосредованы факторами разделенного педагогического труда

Показатели, используемые в измерениях состояния педагогического коллектива:

- целостность (взаимозависимость, гармоничность), так же можно применить термин сплоченность − это психическое образование, которое объединяет всех членов коллектива в их совместной деятельности и создает целостное единство коллектива. Это мера

тяготения членов коллектива друг к другу и к коллективу. Это непременное качество любого трудового коллектива;

- организованность (взаимодействие, управляемость) – социально-психологический феномен, возникающий в процессе межличностного взаимодействия в малых группах и контактных коллективах. Согласно Л. И. Уманскому, организованность определяется как способность к самоуправлению в коллективе. Так же она предполагает упорядоченность, подчиненность членов коллектива определенному порядку выполнения совместной коллективной деятельности;
- эффективность (продуктивность, удовлетворенность) – соответствие результатов общественно полезной деятельности коллектива тем задачам, которые перед ней стоят. В практике использования этого понятия в социальной психологии существуют два его определения: более широкое, когда эффективность коллектива толкуют как синоним его результативности или успешности, и более узкое, когда под эффективностью понимают соотношение затрат и результатов деятельности;
- целенаправленность (ценностная и нормативная ориентированность) – готовность к достижению групповых целей социального взаимодействия; состояние коллектива, при котором совместная деятельность определяется целью;
- сплоченность (совместимость, доверительность) –проявляется в сработанности, ответственности и обязательности его членов друг перед другом, согласованности действий и взаимной помощи в ходе выполнения производственных заданий. Характерными признаками сплоченного коллектива являются стабильность его состава, поддержание между членами коллектива дружеских контактов в рабочее и нерабочее время, высокий уровень трудовой дисциплины и общественной активности и как результат этого — высокие производственные показатели. Для сплоченного коллектива характерно возникновение чувства «мы — группа» в отличие от «они — другие группы», «они — члены других групп». Формируется коллективное самосознание, т. е. осознание коллективом самого себя как общности («мы»), осознание членами коллектива своей принадлежности к нему, отличия данного коллектива от других.
- динамичность (мобильность, устойчивость) –это свойство коллектива сохранять и развивать свой трудовой потенциал в условиях динамичности кадров. Неустойчивым является тот коллектив, в котором любое движение работников ведет за собой снижение трудового потенциала;
- самостоятельность (автономность, независимость, свобода, защищенность) – проявление способности к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность. Является крайне

важным показателем в измерениях состояния педагогического коллектива.

Диагностика учебно-педагогического коллектива с помощью измерения значений его показателей — необходимое условие эффективного управления в сфере образования.

Тема 8. Стратегические исследования в сфере образования

1. Особенности организации и проведения социологических исследований в системе образования
2. Разработка стратегии развития образования как прогностическая проблема. Основные направления стратегических исследований в образовании.

1. Коренные изменения общественной жизни ставят перед образованием новые задачи. В связи с этим обостряется потребность получения оперативной и достоверной информации о социальных процессах в данной сфере. Важнейшим каналом получения такой информации служат **оперативные социологические исследования**, целью которых является оценка состояния и важнейших тенденций развития образования, диагностика его социальных проблем, поиск эффективных путей их решения, обеспечение органов управления данными, необходимыми для принятия обоснованных решений. Спектр оперативных исследований в сфере образования достаточно широк. С их помощью **можно анализировать** эффективность образовательной системы, соответствие ее структуры, содержания и организации общественным потребностям, диагностировать основные социальные проблемы образования и выявить пути их решения, изучать социальные процессы в учебных коллективах (например, социально-психологический климат, текучесть кадров, дисциплину труда педагогов и т. п.) и определять основные направления оптимизации их деятельности; исследовать особенности личности учителя и ученика (социальные ориентации, образ жизни, мотивы и стимулы обучения, проблемы социализации и т. п.).

Оперативные социологические исследования могут использоваться также для проверки эффективности принятых ранее управленческих решений (например, хода реформ образования, распространения передового опыта и т. п.), как способ оперативного вмешательства с целью решения конкретной социальной проблемы.

Социологические исследования в сфере образования могут проводиться как на уровне республики в целом, региона, города, села, так и на уровне определенного вуза, школы или их подразделения. Соответственно в качестве объекта этих исследований могут выступать как население республики в целом, жители отдельных ее регионов, городов, сел, так и

отдельные социальные группы (учащиеся, их родители, учителя и т. п.), конкретные учебные коллективы.

Изучаемая совокупность может быть полиобъектной: генеральная совокупность - население республики в целом (например, исследование отношения населения к реформе системы образования, влияния образования на образ жизни личности и т. п.) или монообъектной: генеральная совокупность - группа, отобранная по одному признаку (профессиональному (учителя), демографическому (молодежь) и т. п.).

Достаточно часто в сфере образования объект исследования является комплексным, поскольку опрашиваются различные социальные группы - население республики в целом, учителя, ученики, их родители, руководители сферы образования и т. п.

Программируя исследование, социологи стремятся к тому, чтобы выборочная совокупность воспроизводила по определенным параметрам генеральную. При формировании выборочной совокупности могут использоваться неслучайный (направленный) и случайный методы отбора.

При неслучайном отборе единицы выборочной совокупности отобраны направленно. В рамках такого отбора, как правило, используется отбор методом основного массива и квотный.

Случайный отбор на основе статистической случайности обеспечивает каждому элементу генеральной совокупности возможность отбора в выборку. В рамках случайного отбора чаще всего применяется вероятностный отбор, в том числе его упрощенный вариант - систематический, т. е. отбор через один и тот же интервал (шаг). В основу выборки в данном случае могут быть положены списки учеников, картотека сотрудников учебного заведения и т. п. Имеет место также гнездовой отбор, когда единицами (гнездами) могут быть семьи учеников, учебные коллективы и т. п. Гнезда, попавшие в выборку, как правило, подвергаются сплошному опросу.

Социологическое исследование – это система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, связанных единой целью – получить достоверные данные об изучаемом явлении для их последующего практического применения.

Из определения следует, что социологическое исследование имеет три уровня: методологический, методический и процедурный. Под *методологическим уровнем* понимается совокупность общих теоретических принципов и положений, на основе которых проводятся исследования, интерпретируются их результаты. *Методический уровень* отражает комплекс конкретных приемов и методов сбора и обработки эмпирических данных. *Процедурный уровень* характеризует непосредственную организацию проведения самого исследования.

В зависимости от решаемых задач различают три основных вида социологического исследования: разведывательное, описательное и аналитическое.

Разведывательное исследование (его иногда называют пилотажным или зондажным) – наиболее простой вид социологического исследования, имеющий целью получить оперативную социологическую информацию. Разновидностью разведывательного исследования является *экспресс-опрос,* задача которого – выявить отношение людей к актуальным событиям и фактам (так называемый зондаж общественного мнения).

Описательное исследование – более сложный вид социологического исследования, предполагающий получение сведений, дающих относительно целостное представление об изучаемом явлении.

Аналитическое исследование – самый глубокий вид социологического исследования, ставящий своей целью не только описание изучаемого явления, но и выяснение причинно-следственных связей между его характеристиками. Разновидность аналитического исследования – это *эксперимент,* который в социологии служит не столько методом сбора информации, сколько проверкой выдвинутой гипотезы.

По частоте проведения выделяют разовое и повторное социологические исследования. *Разовое исследование* (его также называют точечным) дает информацию о состоянии объекта анализа в момент его изучения. *Повторные исследования* позволяют получить данные, отражающие изменение изучаемого социального объекта, его динамику. Существуют две разновидности повторных исследований – *панельные* и *лонгитюдные.* Первые предусматривают неоднократное изучение одних и тех же социальных объектов через определенные интервалы времени, вторые исследуют одну и ту же совокупность лиц в течение многих лет.

Наконец, по масштабности социологические исследования подразделяются на *международные, общенациональные, региональные, отраслевые, локальные.*

В эмпирическом социологическом исследовании можно выделить три этапа: подготовительный, основной и завершающий.

I. На *подготовительном этапе* происходит разработка *программы исследования,* которая представляет собой изложение основных задач, методологических принципов, гипотез, правил процедуры и логических последовательных операций для проверки высказанных предположений.

Методологический раздел программы составляют следующие элементы: формулировка проблемы, объекта и предмета исследования; определение цели и задачи исследования; интерпретация основных понятий; предварительный системный анализ объекта исследования; выдвижение гипотез.

В методический раздел программы входят: конкретизация общей схемы исследования; определение обследуемой совокупности социальных объектов; характеристика методов, основных процедур и порядка сбора, обработки и анализа первичных эмпирических данных.В программе должно быть четко указано, является исследование сплошным или выборочным.

Сплошное исследование охватывает *генеральную совокупность,* под которой понимается совокупность всех возможных социальных объектов, подлежащих изучению. *Выборочное исследование* охватывает *выборочную совокупность (выборку),* т. е. лишь часть объектов генеральной совокупности, отобранную по специальным параметрам. *Выборка* должна быть *репрезентативной,* т. е. отражать основные характеристики генеральной совокупности. Исследование считается репрезентативным (достоверным), если отклонение выборки от генеральной совокупности не превышает 5 %.

II. На *основном этапе* исследования происходит сбор социологической информации. К основным методам сбора эмпирических данных относят опрос, наблюдение и документальный метод.

1. *Социологический опрос* – это самый распространенный метод сбора первичной информации, предусматривающий письменное или устное обращение к группе лиц, называемых *респондентами.*

Опросы, проводимые в письменной форме, называются *анкетированием.* Анкетирование может быть индивидуальным или коллективным, очным или заочным (например, через почту, газету или журнал).

Центральная проблема анкетного опроса – правильная постановка вопросов, которые должны формулироваться четко, недвусмысленно, доступно, в соответствии с решением задач исследования. Анкетные вопросы можно классифицировать по следующим критериям:

- содержание: вопросы о фактах сознания, о фактах поведения и о личности респондента;
- форма: открытые (без предварительно сформулированных ответов), полузакрытые (наряду с данными вариантами ответов предусматриваются свободные ответы), закрытые (с заранее сформулированными вариантами ответов);
- функции: основные (направлены на сбор информации по теме опроса), неосновные (вопросы-фильтры для выявления адресата основного вопроса и контрольные вопросы для проверки искренности респондента).

Опросы, проводимые в устной форме, называются *интервьюированием.* Главное различие между анкетным опросом и социологическим интервью состоит в форме контакта исследователя и респондента: при анкетировании он осуществляется с помощью анкет, а при интервьюировании – путем непосредственного общения. Интервью имеет определенное преимущество: если респондент затрудняется с ответом, он может обратиться за помощью к интервьюеру.

Социологическое интервью может быть прямым («лицом к лицу») и опосредованным (телефонное интервью), индивидуальным и групповым, однократным и многократным. Наконец, в прикладной социологии различают три вида интервью: стандартизованное (проводимое по заранее разработанному плану), фокусированное (менее формализованное интервью,

цель которого – сбор информации по конкретному вопросу) и свободное (в форме непринужденной беседы).

2. *Социологическое наблюдение* – это метод сбора первичных данных путем непосредственного восприятия какого-либо явления, свойства и особенности которого фиксируются исследователем. Формы и приемы такой фиксации могут быть самыми различными: записи в бланке или дневнике наблюдения, фото– или кинопленка, аудио– или видеозапись и др.

В социологии различают *включенное* и *невключенное* наблюдение. При включенном наблюдении исследователь в той или иной степени включен в изучаемый объект и находится в непосредственном контакте с наблюдаемыми. Невключенным называется такое наблюдение, при котором исследователь находится вне изучаемого объекта.

Как правило, метод наблюдения в конкретных социологических исследованиях применяется в сочетании с другими способами сбора фактического материала.

3. *Документальный метод* – это способ получения социологической информации с помощью изучения документов. Этот метод связан с использованием двух основных приемов анализа документальных материалов: традиционного, предполагающего раскрытие содержания документов, и формализованного, связанного с количественным подходом к изучению документальных источников. Последний получил название *контент-анализа.*

Применение контент-анализа целесообразно в следующих случаях:

- когда требуется высокая степень точности или объективности анализа;
- при изучении больших массивов документов (прессы, записей радио– и телепередач и т. д.);
- при обработке ответов на открытые вопросы анкет.

Разновидностью документального метода является документально-биографический метод, при котором с помощью изучения личных документов (писем, автобиографий, мемуаров и т. д.) извлекается информация, позволяющая исследовать общество через жизнь конкретной личности. Этот метод чаще используется в историко-социологических исследованиях.

III. *Завершающий этап* социологического исследования предполагает обработку, анализ и интерпретацию данных, получение эмпирически обоснованных обобщений, выводов и рекомендаций. Процесс обработки и анализа данных включает следующие последовательные действия:

1) редактирование информации, основное назначение которого – проверка и унификация полученных данных. На этой стадии осуществляется выбраковка некачественно заполненных анкет;

2) кодирование информации – перевод данных на язык формализованной обработки и анализа;

3) статистический анализ, в ходе которого выявляются статистические закономерности, позволяющие исследователю сделать определение

обобщения и выводы. Для проведения статистического анализа социологи применяют программы математико-статистической обработки.

Далее производятся интерпретация и оценка полученных данных, отмечаются ведущие тенденции, устанавливается, какие гипотезы подтвердились, а какие не получили подтверждения.

Результаты социологического исследования оформляются в виде отчета, который включает характеристику исследования, анализ эмпирического материала, теоретические выводы и практические рекомендации.

Эксперименты:

1) «Третья волна» (англ. The Third Wave) — психологический эксперимент, проведённый учителем истории Роном Джонсом над учащимися 10-го класса (то есть детям было примерно 16 лет) американской средней школы. В начале апреля 1967 года Джонс потратил неделю занятий одного из классов школы Пало-Альто на попытку осмыслить поведение немецкого народа при репрессивном национал-социализме. Установив жёсткие правила для школьников и став создателем молодёжной группировки, он, к своему удивлению, не встретил сопротивления ни учащихся, ни взрослых. На пятый день Джонс прекратил эксперимент, объяснив учащимся, как легко они поддаются манипуляциям, и что их послушное поведение в эти дни кардинально не отличается от поступков рядовых граждан Третьего рейха.

2) Эксперимент Аша (1951). Исследование было направлено на изучение конформизма в группах. Студентов-добровольцев приглашали якобы на проверку зрения. Испытуемый находился в группе с семью актерами, чьи результаты не учитывались при подведении итогов. Молодым людям показывали карточку, на которой была изображена вертикальная линия. Потом им показывали другую карточку, где было изображено уже три линии — участникам предлагалось определить, какая из них соответствует по размеру линии с первой карточки. Мнения испытуемого спрашивали в самую последнюю очередь.

Подобная процедура проводилась 18 раз. В первые два захода подговоренные участники называли правильные ответы, что было несложно, поскольку совпадение линий на всех карточках было очевидным. Но затем они начинали единогласно придерживаться заведомо неверного варианта. Иногда одному или двум актерам в группе указывали 12 раз выбирать правильные варианты. Но, несмотря на это, испытуемые испытывали крайний дискомфорт от того, что их мнение не совпадало с мнением большинства.

В итоге 75% студентов хотя бы один раз не были готовы выступить против мнения большинства — они указывали на ложный вариант, несмотря на очевидное визуальное несоответствие линий. 37% всех ответов оказались ложными, и только один испытуемый из контрольной группы в тридцать пять человек допустил одну ошибку. При этом, если участники группы расходились во мнениях или же когда независимых испытуемых в группе было двое, вероятность совершения ошибки снижалась в четыре раза.

Что это говорит о нас? Люди сильно зависят от мнения группы, в которой находятся. Даже если оно противоречит здравому смыслу или нашим убеждениям, это не значит, что мы сможем ему противостоять. Пока существует хотя бы призрачная угроза осуждения со стороны окружающих, нам бывает намного легче заглушить свой внутренний голос, чем отстаивать свою позицию

Таким образом, оперативные социологические исследования нацелены, прежде всего, на решение практических задач системы образования. Их результаты необходимы для принятия компетентных управленческих решений. Кроме того они могут использоваться для диагностики социальных проблем образования, определения возможных вариантов их решения, информации органов управления о состоянии и важнейших тенденциях развития учебных коллективов (в том числе для перспективного планирования и прогнозирования их развития), выработки практических мер по повышению эффективности их деятельности. Результаты исследования могут использоваться при формировании общественного мнения по тем или иным проблемам образования. Кроме информационного обеспечения управленческих решений, результаты таких исследований могут стать базой для разработки теоретических проблем образования, апробации новых концепций и моделей развития образовательной системы, пропаганды передового опыта.

2. Основные направления стратегических исследований в образовании:

анализ существующего состояния и перспектив развития образования

изучение факторов повышения мотивации учения и эффективности педагогического процесса

изучение исторических и логических оснований становления различных образовательных систем как в Беларуси, так и в зарубежных странах

изучение зарубежного опыта организации междисциплинарных прогностических исследований в сфере образования

системное изучение факторов развития образовательных систем.

Примеры исследований:

1. Исследование Коулманом неравенства в американской образовательной системе.

В ряде стран были проведены исследования, продемонстрировавшие, что наибольшее влияние на результаты школьного обучения оказывают социальные и семейные обстоятельства; это впоследствии определяет и уровень доходов. Одно из таких классических исследований было предпринято в 60-х годах в Соединенных Штатах. Закон о гражданских правах 1964 г. требовал, чтобы национальная комиссия по образованию представила доклад о неравенстве, имеющим место в сфере образования и обусловленном различиями этнического, религиозного или национального характера. Социолог Джеймс Коулман был назначен руководителем этой исследовательской программы. Результаты исследования были

опубликованы в 1966 г. после того, как было завершено одно из наиболее широких исследований, когда-либо осуществленных социологами.

Была собрана информация о более чем полумиллионе учащихся; им также был предложен ряд тестов для оценки их вербальных и невербальных способностей, уровня начитанности и способностей к математике. 60 тысяч учителей заполнили анкеты, которые дали информацию о 4 тысяч школ. По результатам исследования был составлен обобщенный обзор состояния школ в стране. Некоторые результаты обзора оказались неожиданными и имели большое практическое значение для формирования политики в области образования.

По заключению Коулмана, на эффективность учебного процесса не оказывает значительного влияния то, как школа обеспечена материальными ресурсами. Решающее значение имело социальное происхождение учащихся. Как отмечал Коулман, “неравенство, в которое дети поставлены своим домом, своим кварталом, своим окружением, сопровождает их и в дальнейшем, в их взрослой жизни после окончания школы”. Известны, однако, и примеры того, как учащиеся — выходцы из бедных слоев населения, имевшие тесные дружеские связи со своими сверстниками из других социальных слоев, добиваются лучших, в сравнении со сверстниками, результатов в учебе.

Доклад Коулмана вызвал широкую дискуссию об интеграции школы в Великобритании так же, как и в США, поскольку было выдвинуто **предположение, что дети из социальных групп, составляющих меньшинства, лучше бы учились вместе с учащимися из более состоятельных слоев населения.**

Хотя последующие исследования подтвердили некоторые выводы Коулмана, ряд аспектов его работы стал объектом критики. Поскольку его исследование относилось к определенному моменту времени, оно не могло дать анализ происходящих изменений. В исследовании Майкла Раттера, проведенном в Лондоне, было рассмотрено развитие группы мальчиков в течение нескольких лет. Дети были впервые обследованы в 1970 г., когда они заканчивали учебу в начальной школе. Собирались данные об их социальном происхождении и успеваемости. Исследование было возобновлено в 1974 г., когда мальчики уже три года учились в средней школе. В обследуемой группе некоторые школы были выделены для более подробного изучения: проводились опросы учеников и учителей, а также велись наблюдения за работой в классах.

Результаты показали, что выбор школы действительно влияет на результаты учебы детей. При этом факторы, которые, по мнению Раттера, имели важное значение, остались в основном за рамками исследований Коулмана. Речь идет о таких факторах, как, например, **качество взаимодействия учителя и ученика, дух взаимопомощи и сотрудничества между ними, а также то, насколько хорошо подготовлен читаемый курс.** Школы, которые создавали лучшие условия для учебы, отнюдь не всегда были лучше других обеспечены материальными ресурсами и помещениями.

2. В работе **Э. Грина «Образовательные достижения в централизованных и децентрализованных системах»** дается анализ систем образования в различных странах в аспекте, указанном в ее названии. Он отмечает, что исследования таких стран, как Франция, Германия, Сингапур, Япония, Швеция, показывают, что они достигли относительно высокого уровня среднего образования, тогда как Великобритания и США являются в этом плане отстающими. Первая группа стран традиционно имеет централизованную образовательную систему, тогда как вторая – децентрализованную.

Не обнаружено связи между:

1) уровнями расходов на образование в передовых странах и образовательными достижениями. Япония, например, имеет достаточно низкий уровень общественных расходов на учащегося и в то же время высокие образовательные результаты.

2) образовательными достижениями и какой-либо особой формой школьной организации (гимназии, лицеи). В ряде стран с единой средней школой учащиеся на протяжении всех лет обучения имеют высокие и средние достижения (Япония, Франция, Швеция), тогда как в других – нет (Англия, США).

3) В странах с высокими достижениями учителя имеют высокий социальный статус, но нет корреляции между национальными образовательными результатами и уровнем учительской зарплаты относительно зарплат представителей других профессий в данной стране.

4) между количеством учеников в классе и образовательными достижениями. Япония, например, имеет большой по численности учащихся класс, но это не сказывается отрицательно на эффективности японского образования.

Результаты образовательного процесса в различных странах могут показаться обусловленными влиянием множества факторов, часть из которых касается внутренних особенностей систем образования (институциональных структур, проекта учебного плана, методов обучения, форм оценок и сертификации), а другие связаны с социальным контекстом, в котором они установлены (общественные и родительские ожидания, возможности занятости, природа рынка труда). Скорее взаимосвязь этих факторов, чем влияние каких-то особых практик образования, оказывается детерминирующей высокие уровни достижений в различных странах.

Страны, достигшие более высоких стандартов в образовании и обучении (Германия, Франция, Япония, Сингапур), в последние годы имеют одну общую черту: они делают **большой акцент на образовательных достижениях,** порождая высокие образовательные устремления отдельных учеников. Там **существует «обучающая культура»,** которая выражается в том, что родители и учителя имеют повышенную мотивацию относительно образовательных достижений детей. В этих странах рынки труда и общество в целом награждает тех, кто преуспел в образовании. Следует отметить, что образование играло важную роль и в историческом развитии Германии, Франции, Японии и Сингапура. Оно было определяющим фактором

индустриализации каждой из этих стран: во Франции после революции, в Пруссии после наполеоновских вторжений, в Японии после революции Мейдзи, в недавнее время в Сингапуре. В Японии и Германии оно также рассматривалось в качестве решающего фактора в процессе политической и экономической реорганизации после Второй мировой войны. По этим и другим причинам названные страны придавали большое значение образованию, которое вносит большой вклад в национальное развитие и социализацию личности. Результаты этого культурного влияния проявляются в каждой из этих стран: большинство молодых людей не желают работать до 18 лет, а хотят продолжать образование и достичь более высокой квалификации. Родители также настроены поддерживать своих детей и морально, и материально в случае, если те будут продолжать обучение. В Японии работодатели выделяют значительные средства на оплату продолжения образования работников с целью повышения их квалификации.

Системы образования быстрее всего развиваются в странах с **интенсивным или ускоренным процессом формирования государства**, как в Пруссии начала XIX в. или в Японии конца XIX в., потребностью в реконструкции после революции, как во Франции и США XVIII в., или опустошением в Германии и Японии после Второй мировой войны. Очевидно, что в каждой из названных стран в разные периоды сложившиеся исторические обстоятельства стимулировали создание культурных и институциональных условий для развития образования. Эти страны и сейчас нацелены на совершенствование обучающей культуры, где стремление к образованию тесно связано с широкими понятиями строительства национального государства и формирования гражданина.

3. По результатам проведенных социологических исследований **Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета** выявлены ценностные ориентации молодежи в некоторых сферах жизнедеятельности.

Значимость образования подтверждают 80,7 % молодежи. В процессе учебы преобладают установки на общение с интересными людьми (85,2 %), возможность дальнейшего трудоустройства (75,3 %), реализацию способностей (74,5 %).

Сфера семьи является значимой для 98,2 % молодежи. Молодое поколение ориентировано на модель семьи, в которой преобладают равноправные гендерные отношения. Вместе с тем наряду со стремлением к достижению семейного благополучия одновременно проявляются установки на получение удовольствия от жизни.

Работа представляет одну из важнейших сторон жизни для 93,2 % молодых людей. Подавляющее большинство (85,6 %) опрошенных согласно на высокую оплату труда при интенсивной нагрузке. Только треть респондентов хотят иметь стабильную, спокойную, интересную работу, с малой долей ответственности, даже, если она не очень хорошо оплачивается.

4. Исследования **социологической лаборатории ГГТУ**. Полевые работы проведены в 2009 г. Объектом исследования выступала целевая группа – молодежь. При формировании выборочной совокупности использовалась квотно-пропорциональная выборка. Репрезентативность выборки обеспечена по следующим признакам: полу, возрасту, роду занятий, регионам. Опрос проводился как по месту работы, учебы, так и по месту жительства респондентов. После проверки анкет на достоверность, полноту заполнения и содержательность ответов к анализу были приняты ответы 1256 респондентов. Результаты социологического исследования показали, что базовые жизненные ценности у молодежи Гомельской области проранжированы следующим образом:

1. Здоровье (69 % опрошенных респондентов).
2. Материально обеспеченная жизнь (54 %).
3. Дружба, друзья (54 %).
4. Семья, дети (54 %).
5. Интересная работа, профессия (48 %).
6. Любовь (47 %).
7. Карьера, высокое положение (36 %).
8. Знания, познание мира, людей, **образование (20 %).**
9. Богатство, большие деньги (18 %).
10. Свобода поступков, суждений (18 %).
11. Душевный покой (17 %).
12. Интимные отношения, секс (9 %).
13. Удовольствия, развлечения (9 %).
14. Физическое совершенство (9 %).
15. Помощь людям (6 %).
16. Признание, известность, слава (5 %).
17. Долг перед Родиной (5 %).
18. Религиозная вера (4 %).

По мнению молодежи, эффективность существующего механизма трудоустройства является невысокой. Рейтинговый ряд наиболее эффективных способов трудоустройства после окончания учебного заведения молодые люди выстроили следующим образом: по **знакомству, родственным связям (52 %)** и путем самостоятельного обращения в кадровые службы предприятий (24%). «Распределение» в учебных заведениях в качестве эффективного способа трудоустройства отметили только 12 % молодых людей, а через «службу занятости» – 3 %.

Ценности в сфере образования. В представлении опрошенных респондентов образование наряду с уровнем дохода, наличием собственного жилья и благополучия семьи является важнейшим компонентом жизненного успеха. **Образование для молодых людей не самоцель, а скорее один из инструментов достижения поставленных целей.** Подтверждается этот вывод и тем, что только 22 % респондентов занимаются повышением уровня образования в свободное от учебы и работы время, а также крайне негативным отношением молодежи к покупке диплома. Получение реальных

знаний является важнейшей мотивационной установкой в образовании и профессиональном самоопределении молодежи Гомельской области. На выбор молодыми людьми специальности наибольшее влияние оказывают: возможность трудоустройства (на это указали 49 % респондентов), высокие доходы в будущем (43 %) и получение профессиональной квалификации (38 %). Следует отметить низкий уровень влияния таких факторов профессиональной ориентации, как: наличие способностей именно в этой области, на которые указали 22 % опрошенных; советы родителей, учителей, знакомых (21 %); советы специалистов по профессиональной ориентации (6 %); невысокое влияние на принимаемые молодежью решения оказывают школьные педагоги – только 4 % респондентов указали на то, что их профессиональный выбор был предопределен учебой в специализированном классе! Только 9 % респондентов отметили, что на выбор профессии преподаватели оказывают большое влияние. А почти половина респондентов (46 %) указала, что на выбор профессии преподаватели не оказывают никакого влияния. Следует подчеркнуть, что 25 % респондентов отметили, что выбор специальности был определен интересом к профессии с детства.

5. В 2007-2008 годах **Информационно-аналитическим центром при Администрации Президента** был осуществлен ряд исследований под общим названием «Мое мнение о реформировании общеобразовательной средней школы», посвященных изучению проблем общего среднего образования. Были опрошены учителя, родители, а также старшеклассники и выпускники школ. Это последний массовый опрос по тематике общего среднего образования в Беларуси.

По итогам социологических опросов можно выделить следующие проблемные места в образовательной политике государства:

1. Противоречивость реформирования.

В вопросе «что, на Ваш взгляд, больше всего препятствует реформированию системы образования в сложившейся ситуации?» (ИАЦ, 2008 год), кроме ответов «недостаток финансовых средств» (более 60%) и «отсутствие обоснованных и согласованных друг с другом учебно-методических комплексов» (около 41%), 32% педагогов страны выбрали ответ «отсутствие четкого описания ожидаемых изменений».

2. Нарушение механизма обратной связи в образовательном процессе.

Как правило, решения в системе образования принимаются «сверху вниз», директивно, без учета мнения родителей, учащихся, педагогов. Так, профильное обучение поддерживает абсолютное большинство учащихся, родителей и педагогов. Считают, что нужен переход на профильное обучение на третьей ступени общеобразовательной школы, 95,4% учителей, 75,6% учащихся и 80,7% родителей (ИАЦ, 2007, 2008 гг).

Положительными сторонами профильного обучения опрашиваемые считают более качественную подготовку школьников к поступлению в средние специальные и высшие учебные заведения (83,1% учителей, 81,5%

учеников, 66,1% родителей); более полное удовлетворение образовательных запросов учащихся (55,6% учителей, 26,6% учеников, 26,5% родителей); возрастание интереса учащихся к будущей профессиональной деятельности, подготовку к осознанному профессиональному выбору (49,9% педагогов, 44% учеников, 46,9% родителей); снижение необходимости репетиторства (45,9% учителей, 40,2% учеников, 26,1% родителей).

В этом случае, мы видим, что мнение субъектов образовательного процесса было проигнорировано (ИАЦ, 2007, 2008 гг).

Таблица 1. Результаты Централизованного тестирования до и после отмены профильного обучения, средний балл

Предмет	2005 г.	2006 г.	2010 г.	2011 г.
Белорусский язык	42,23	36,49	31,37	31,11
Математика	28,18	26,30	21,76	21,56
Русский язык	43,07	34,72	31,27	30,48
История Беларуси	39,87	40,13	35,1	34,88
Физика	33,45	30,11	18,1	18,6
Биология	36,86	35,64	34,41	29,97
Английский язык	42,04	39,05	29,63	29,97
Немецкий язык	45,92	38,18	28,3	27,62
Химия	36,98	31,93	32,71	31,66

3. *Качество школьных учебников.*

По вопросу об удовлетворенности всеми компонентами учебно-воспитательного процесса в школе были получены следующие результаты.

В наибольшей степени и родителей, и учащихся устраивают профессионализм учителей, межличностные взаимоотношения учителей и учащихся, а также учащихся между собой. Есть вопросы у учеников и родителей к уровню материально-учебной базы, в основном устраивает этот компонент только примерно треть опрошенных.

Наибольшие нарекания вызывает качество школьных учебников, которое устраивает только 22,8% учащихся и 43% родителей. На вопрос «удовлетворены ли Вы качеством школьных учебников?» ответили «не совсем удовлетворен» 58,3% учителей, 66,5% учеников и 52,6% родителей. Ответили «в основном не удовлетворен» 10,5% учителей, 12,1% учеников и 12,9% родителей.

В качестве причин, почему их не устраивает качество школьных учебников, респонденты ответили: содержание учебников изложено языком, не всегда доступным для восприятия учащимися (67,8% педагогов, 65,9% учеников, 56,3% родителей); они перегружены второстепенным материалом (36,7% педагогов, 34,9% учеников, 28,2% родителей); они не всегда соответствуют содержанию программ обучения (27,3% учителей, 37,4% учеников, 22,8% родителей) (ИАЦ, 2007, 2008 гг).

Можно сделать вывод о том, что проблема создания «понятных» учебников – одна из самых актуальных проблем реформирования школы.

4. *Низкий уровень профессиональной мотивации школьников.*

Данные таблицы 2 (опрос школьников, проводимый под руководством автора) показывают крайне низкий уровень профессиональной мотивации учащихся 11 классов. Только 17% из них, по последним данным, связывают свою учебу с профессиональными планами.

Также стоит отметить невысокую способность школы обеспечивать возможность повышения культурно-образовательного уровня учащихся. Высокая мотивация обучения связана в основном не с учебой, а с межличностным общением в процессе учебы.

Один из самых низких показателей – процент учащихся, которые называют творческую атмосферу в процессе учебы. Как отмечает ряд учеников, «нас заставляют учить материал, но не объясняют, зачем нам это надо».

Таблица 2. Что тебе больше всего нравится в учебе в школе? 11 классы (можно отметить несколько вариантов)

	2011 г.	**2013 г.**	**2014 г.**
Мне нравится узнавать каждый раз что-то новое	30%	38%	25%
Возможность повышать свой культурно-образовательный уровень	36%	42%	32%
Учеба напрямую связана с моими проф. планами на будущее	27%	13%	17%
На уроках создается творческая атмосфера, способствующая развитию мышления, выработке собственного мнения	23%	22%	23%
Благоприятные отношения с одноклассниками	57%	53%	49%
Хорошие отношения с учителями	26%	18%	19%

Тема 9. Образование как социальная система: начала неклассического анализа

1. Образование в структуре общественных потребностей субъектов социальной жизни.
2. Образование как ценность в контексте социокультурного развития современного общества.

1. В настоящее время образование является одним из факторов устойчивого развития как отдельного индивида, так и общества в целом. В современном изменяющемся обществе каждый должен научиться самостоятельно вырабатывать рациональное и разумное отношение – к природе, обществу и культуре. Первостепенным становится не столько усвоение устоявшихся знаний, сколько обретение познавательно-моральной компетентности, которая позволит личности в контексте её гражданских прав

следовать собственным интересам и убеждениям, а также интересам общества. Кроме того, современное мультикультурное общество имеет потребность также в мультикультурном образовании, которое позволяет подрастающему поколению осваивать не только язык, историю, традиции, культуру своей страны, но и глубже знакомиться с иными культурами, приобретать навыки поведения в многонациональной среде.

Таким образом, меняющийся современный мир предъявляет качественно новые требования к образованию как специфическому социальному институту, главной целью которого выступает не просто передача общих и специальных знаний, умений и навыков, а формирование человеческой индивидуальности. Только высокообразованный, культурный и нравственный индивид способен к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, быстрой адаптации к новым сферам трудовой деятельности, широкому и целостному взгляду на современный мир и место человека в нем.

В связи с этим актуальной является проблема поиска соответствующей реалиям современной эпохи новой образовательной парадигмы, которую можно представить в виде логически связанной триады: «От целостной картины Мира к целостному Знанию и через него к целостной Личности».

Для её практического воплощения необходимо решить задачу создания, как на национальном, так и на общеевропейском (общемировом) уровне, такой организационной структуры образования, которая бы вооружала бы подрастающее поколение фундаментальными и качественными знаниями, способствовала формированию потребности в непрерывном, самостоятельном овладении ими, развитию умений и навыков самообразования, то есть формированию так называемого «саморазвивающегося человека».

Вместе с тем становление информационной цивилизации породило в различных сферах общества, в том числе и в образовательной, множество противоречий и проблем, главными из которых являются: противоречия между глобальными изменениями, происходящими в мире, и теми социальными, экономическими и экологическими последствиями, которые они несут; возрастающим объемом информации и способностью отдельного человека и человечества в целом воспринимать и усваивать ее; повышением образовательного уровня населения в обществе и значительным расслоением по уровню жизни; проблема фундаментальности и качества образования; несовершенство системы управления учебными заведениями, а также их финансирования; отсталость педагогических технологий и медленное внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс; изменение статуса в общественной жизни такого социального института, как образование, и др.

В современном обществе, совершающем переход к информационному, возрастает социальная значимость образования. Приобретение знаний, умений и навыков является не столько важным для практической деятельности человека в настоящем, сколько становится необходимым для

обеспечения гарантии устойчивости собственного положения в обществе в будущем. С позиции современных знаний о перспективах научно-технического прогресса эта стратегия должна обеспечивать эффективное приспособление человека к постоянным изменениям в технике и технологиях, организации производства. В настоящее время образование должно не только и не столько вооружать обучаемого готовыми знаниями, сколько формировать у него потребность и способность непрерывно, самостоятельно и творчески приобретать их в течение всей своей активной жизни. Именно поэтому появились новые, соответствующие современным требованиям Постулаты образования XXI в.: 1) научиться приобретать знания; 2) научиться работать; 3) научиться жить. Исходя из этого, образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, её знаний и умений, интеллекта, способности принимать решения и осуществлять активные социальные действия.

Какой смысл вкладывается в понятие «образование» в XXI в.? Существует множество научных определений этого понятия, что является следствием многогранности и сложности данной социальной категории. Определение феномена образования осуществляется с позиций многих научных дисциплин: философии, социологии, психологии, педагогики, культурологи и др. Так, философия определяет образование как специфическое общественное явление, возникающее и развивающееся во взаимодействии общественного бытия и общественного сознания. Педагогика рассматривает образование в качестве специфического образовательного и воспитательного процесса, раскрывает основные методические и дидактические приёмы и методы обучения и воспитания. Психология изучает образование как процесс развития и формирования личности, её психики, интеллекта, способностей и проявление их в процессе жизнедеятельности. Экономика рассматривает систему образования как основу воспроизводства рабочей силы и создания на этой основе экономического потенциала общества. Социология исследует образование как специфический социальный институт в его взаимодействии с остальными подсистемами общества – экономической, социальной, политической, духовной и выясняет его роль в социализации и воспитании личности.

Образование в узком смысле представляет: 1) процесс и результат усвоения определённой системы знаний, умений и навыков и на этой основе соответствующего уровня развития личности; 2) совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретённых индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях; 3) процесс воспитания, самовоспитания, формирования облика человека, где главным является количество знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

Однако новые концепции о развитии образования связаны с углублением его сущности, как процесса не только передачи знаний, умений и навыков, но и осознания человеком себя в окружающем мире на всем пути своей

жизнедеятельности. Поэтому под образованием в более широком смысле понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем человека материальном и духовном мире, творческой и моральной личности. В этом случае главная цель образования состоит в овладении системой научных и культурных ценностей, накопленных человечеством, в приобретении знаний, умений и навыков, формировании на их основе мировоззрения, морали, поведения, нравственных и других качеств личности, развитии её творческих сил и способностей, подготовке к общественной жизни и трудовой деятельности.

Таким образом, образование предопределяют не только знания, умения и навыки человека, но и его личностные качества, мировоззренческие и поведенческие приоритеты. Причем гармоническое сочетание знаний с личными качествами человека является главным моментом в процессе обучения и воспитания. По утверждению выдающегося немецкого философа М. Хайдеггера, настоящее образование предназначено создавать, удерживать и возобновлять все богатство культурно-исторических и духовных ценностей, охватывать духовность человека в целом, открывать его сущность и достоинство, сохранять истину и тайну бытия.

Образование можно представить в виде триединого целостного процесса становления личности – усвоение социального опыта, воспитание и развитие. Обучение в сочетании с другими видами деятельности (производственный труд, самоуправление, самодеятельность и др.) не только обеспечивает усвоение индивидом предшествующего социального опыта, но и способствует его развитию и воспитанию. Исходя из этого, содержание образования обуславливается совокупностью следующих компонентов: во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений; во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности; в-третьих, умственным, духовным и физическим развитием человека. Как подчёркивает известный учёный в области педагогики И.Ф. Харламов, под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения.

Понятие «образование» в научной литературе рассматривается как социальный институт (система), выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества, то есть осуществляющий экономическую, социальную и культурную функции в обществе. Экономическая функция образования состоит в формировании социально-профессиональной структуры общества и подготовке квалифицированных кадров; социальная функция – в участии в процессах социализации личности, воспроизводстве, социально-классовой и социально-статусной структуры общества; культурная функция образования – в использовании ранее накопленной культуры в процессе воспитания и социализации индивида.

В широком социальном контексте образование представляет собой культурно-образовательное пространство, которое охватывает своими рамками не только отдельных индивидов, но и семью, группы учащихся, разнообразные учреждения образования и организации, социально-педагогическую инфраструктуру (издание учебной литературы, специализированных журналов, проведение педагогических конференций, симпозиумов и т.п.), образовательные процессы в системе производства и в общественно-культурной жизни, разнообразные формы самообразования и др. Таким образом, образование как социальный институт охватывает все звенья и уровни многогранной социальной системы, в которой формируются, возобновляются и совершенствуются интеллектуально-творческий и профессионально-квалификационный потенциал народа.

В теоретико-концептуальном плане осмысление проблемы образования в научной литературе осуществлялось с позиции двух основных социальных парадигм общественного развития: «функциональной», с одной стороны, и «культурологической» и «цивилизационной», с другой стороны. В западной социологии обоснование функциональной парадигмы общественного развития и роли в нем такого социального института, как образование, связано, прежде всего, с именами Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, К. Манхейма и Э. Росса. Ключевым звеном данной парадигмы является вопрос о социальных связях, за основу которых берутся социальные роли, социальные функции и социальные нормы, являющиеся результатом разделения общественного труда.

Усвоение социальных ролей, функций и норм представителями данной парадигмы отождествляется с социализацией личности, с включением ребёнка в систему общественных отношений. Становление личности при этом представляется как результат воздействия извне: со стороны общества, школы, семьи, и как следствие, развитие человека рассматривается через призму существующих в обществе социальных норм, ролей и функций. Процесс внутреннего духовного роста и саморазвития, свобода выбора со стороны самого человека в школе в соответствии с «функциональной» социологической парадигмой отводятся на второй план.

Развитие «культурологической» и «цивилизационной» парадигм общественного развития и роли в нем образования связано с именами социологов Г. Зиммеля, Т. Веблена, Г. Тарда и др. В данных социологических парадигмах основой общественного развития выступает культура, религия, в целом духовное начало. Культура является важнейшим условием разрешения внутреннего конфликта общественных отношений, порождённого несовпадением потребностей людей.

Общественное развитие при этом осуществляется через преодоление противоречия между культурой и жизнью. «Культурологическая» и «цивилизационная» парадигмы общественного развития нашли отражение в концепции образования с ориентацией на личность обучаемого как основного субъекта социальной деятельности. Все здесь направлено на приближение содержания обучения и воспитания к жизни, построение

учебного процесса в соответствии с потребностями и интересами самих учащихся, которые в основном и определяют содержание образования. В качестве основной задачи данного типа выступает обучение в ходе активной деятельности самих учащихся, приспособление образовательного процесса способностям и опыту каждого ребёнка, создание условий для самовыражения его личности.

Следует отметить, что различие между «культурологической» и «цивилизационной» парадигмами несущественно и состоит только в том, что при «цивилизационной» парадигме внимание акцентируется на субъективной стороне образовательного процесса (потребностях, жизнедеятельности, образе жизни субъекта, его воспитании), а при «культурологической» - на субъективной стороне индивида (мышлении, воле, чувствах, представлениях, знаниях, самосознании).

Культурная парадигма образования – концепция организации образования, реально базирующейся на культурных практиках обучающего и обеспечивающей их, направленная на формирование его универсальных культурных умений, культурной грамотности, культурной компетентности (в широком социальном смысле) и культурной идентичности. Она не исчерпывается гуманитарной направленностью, но предполагает гуманитарные приоритеты среднего образования.

Основные понятие педагогики (педагогический процесс, воспитание, обучение) раскрывают основы деятельности взрослого, что естественно для классно-урочной педагогики как науки о руководстве детьми со стороны взрослых. Однако качество образования будет низким без реального понимания внутренних особенностей саморазвития ребёнка.

Использование феномена культурных практик в содержании образования в рамках его культурной парадигмы вызвано объективной потребностью: расширить социальные и практические компоненты содержания образования, сделать основным проектный опыт учащегося, придать практической культурной идентификации выпускника школы большее значение, чем его академической информированности. Это позволит преодолеть количественную систему оценивания усвоения знания, создавая базу для развёртывания открытого качественного оценивания (общественных экспертиз), ориентированного на практические успехи и достижения школьников. Культурные практики обучающегося – это продуктивный путь решения наиболее острых проблем современного образования, обеспечивающего индивидуализацию для каждого ребёнка.

Идея организации образования на основе культурных практик свидетельствует о широких и неиспользуемых пока возможностях как культурологического подхода, так и тех научных направлений, которые его представляют. Плодотворное осуществление образовательного процесса не может не опираться на осмысленные представления о потребностях социальных субъектов, взаимодействующих в рамках того или иного образовательного социума. При этом мы исходим из того, что потребности выступают как исходные побудители деятельности социального субъекта,

отражая объективные условия его существования и являясь одной из наиболее важных форм связи с окружающим миром.

Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в образовании. Для многих социальных групп (прежде всего тех, кто учится и учит) она уже является центральной в системе их потребностей. Ее можно рассматривать как необходимое условие нормального функционирования и развития современного человека. Потребность в образовании выступает не только как способ развития личности, но и как средство удовлетворения других потребностей.

Она возникает и развивается в определенном социальном контексте, проявляясь в различных видах деятельности, что позволяет называть ее системообразующей, стержневой в структуре потребностей отдельных социальных групп, для которых образование является ведущей ценностью. Потребность в образовании способствует повышению культурного уровня человека и дает возможность реализовать его сущностные силы. В настоящее время ценностью становится все больше не только само образование, но и потребность в нем. Однако ее нельзя формировать и удовлетворять, не развивая адекватно систему образования.

2. Ценность образования состоит в единстве государственной, общественной и личностной составляющих. Действительно, экономический, научный, культурный потенциал любой страны во многом зависит от состояния и развития национальной системы образования. Н.М. Карамзин отмечал, что образование – сила государственная. Д.И. Менделеев характеризовал школу, как громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государства.

Но в то же время государственно-общественная значимость образования неотделима от личностной ценности образования. Только высококвалифицированная и активная личность способна в условиях конкурентной рыночной среды найти интересную высокооплачиваемую работу и обеспечить себе достойную жизнь.

Образование как систему можно анализировать в трех измерениях, в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения: образование в мире, определённой стране, регионе, а также система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других форм образования;
- уровни образования: дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее, послевузовское
- профиль образования: общее, специальное (гуманитарное, техническое, естественнонаучное, медицинское и т.п.).

Цели образования, так же как и требуемый уровень знания, могут быть различными в зависимости от характера культуры, национальных особенностей, географической и социальной среды и претерпевать

исторические изменения (дворянское образование, буржуазное образование, элитарное и др.). Более того, цели образования накладывают отпечаток на всю образовательную сферу. содержание, формы и методы обучения и воспитания, организацию и методику подготовки педагогических кадров и т.д. «Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования», - подчеркивал немецкий социолог К. Мангейм. Эти образовательные методы разрабатываются не изолированно, а как часть общего развития «социальных методов». При этом ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы.

Новое сущностное понимание образования связано, как известно, не просто с определением его как процесса передачи знаний, умений и навыков подрастающим поколениям, а как процесса осознания человеком себя и общества, природы и в целом вселенной, а также совей роли в сохранении и гуманном преобразовании мира. При этом человек признаётся в многообразной деятельности абсолютной ценностью. Исходя из этого, перед современной системой образования ставится следующая цель: формирование высокообразованной, свободной и духовной личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации в постоянно изменяющемся мире. «Конечной и исключительной целью образования является воспитание свободной личности путём беспрепятственного развития внутренних качеств, направленных на удовлетворение конкретных целей, достигаемых в данной конкретной системе». Задача средней, профессиональной и высшей школ – дать обучающимся не просто знания как набор информации, фактов, теорий и т.п., а способствовать развитию и саморазвитию личности, поиску своей индивидуальности, своего «Я».

Целеобразование входит в деятельность педагога как неотъемлемая часть его профессионального труда. Чтобы уяснить его как компонент педагогического профессионализма, по мнению И.П. Раченко, надлежит усвоить такие истины, как: а) научный смысл проблемы целеполагания; б) сущность целеобразования; в) место и значение цели в структуре педагогической деятельности; г) классификация целей по различным основаниям. И затем научиться формулировать цели и задачи учебно-воспитательной работы с позиций научной организации педагогического труда.

В социологии образования целеполагание утвердилось требование «диагностичности» сформулированной цели и задачи. Это же требование диктуется и смыслом воспитания как управления развитием личности обучающегося.Различают произвольное и непроизвольное целеполагание. Формулируются конкретные и абстрактные цели. По временному основанию выделяются отдаленные, близкие, непосредственные, ближайшие, промежуточные, перспективные и конечные цели.

Проблема «инноваций» явно имеет все признаки связи с важнейшими стратегическими направлениями исследования образования и образовательной политики в XXI , потому, что она определённо ассоциируется с проблематикой процессов модернизации, прежде всего - в Европе; процессов, связанных с переходом от традиционного - средневекового общества — к обществу «модерна», т. е. «современности», и далее - к постмодерну - к самой «современной современности».

Исследование инновационных процессов и модернизации образования вовлекает множество различных дисциплин, и их синтез не может обойтись без соучастия квалифицированной философии образования. Только в этом случае возможно построить достаточно определённую модель будущего - в том числе и соответствующую модель современного (модернизированного) образования. Соответственно, и образование должно быть взято как определённое целое, как автономная сфера гражданского общества в многообразных соотношениях с другими сферами экономики и культуры. Именно так могут быть раскрыты объективное состояние образования, нормы его функционирования, целеполагания, организации и управления. Это подход к образованию - как к сложной, многофакторной системе культурного, т. е. человеческого мира. Многофакторный подход позволяет выявить и обосновать систему норм современного образования, а уже в соотношении с этой системой норм позволяет определить и оценить те или иные инновации в образовании, выработать критерии их оценки. Всё это необходимо для отбора значимых инноваций, их соразмерения друг с другом, их синтеза в инновационные проекты, программы и реформы. Научное исследование и оценка инноваций составляет необходимую основу компетентного управления инновационными процессами и модернизацией современного образования.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего - инновационное, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ появляется принципиально новое измерение - гуманитарно-антропологическое. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной для образования задачи: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего - подлинным субъектом культуры и исторического действия.

В научных концепциях всё более укореняется антропологическая парадигма - и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания - это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях; это

поиск средств и условий становления полного человека; человека - как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

В современной социокультурной ситуации начинает складываться *новый образ образования*. Обозначим три, наиболее важные сегодня, его интерпретации:

- образование - это вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы, которая с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, а с другой - является мощным ресурсом его исторического развития;
- образование - это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени;
- образование - это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека - способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

Этот новый образ образования - развивающего, инновационного - требует пересмотра устоявшихся представлений о нём. Образование - это путь и форма становления целостного человека. Сущность и цель нового образования - это действительное развитие общих способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

Тема 10. Формирование образовательного потенциала общества в XXI веке

1. Образовательный потенциал как составляющая жизненных сил человека и общества XXI века.
2. Образовательный потенциал: соотношение глобального, национального и регионального.
3. Образовательный потенциал в перспективе построения новой социальной стратификации общества.

1. В современных условиях образование по-прежнему нацелено на изучение ценностей общего образования, на ориентиры родителей и детей, на их реакцию на внедрение новых форм образования, ибо окончание школы оказывается для молодого человека одновременно и моментом выбора будущего жизненного пути, профессии, рода занятий. Останавливаясь на одном из вариантов, выпускник школы тем самым отдает предпочтение тому или иному виду профессионального образования. Но что движет им в выборе

траектории своего будущего жизненного пути, что влияет на этот выбор и как он изменяется в течение жизни — это одна из наиболее актуальных и важных проблем.

Инновационные императивы развития общества, основанные на принципиально новых паттернах современной теории управления, включающих синергетический подход в прогнозировании, заключаются в фундаментальной реструктуризации экономических отношений. Главное сегодня - не обладать продуктом, а получать его полезные свойства, которые он приносит.

К числу важнейших факторов, оказывающих существенное влияние на развитие мирового хозяйства, относится образование. В его сфере также происходит значительные преобразования, а именно: внедряются новейшие достижения информационно-коммуникационных технологий, формируется глобальная международная образовательная среда, активизируются процессы создания региональных образовательных систем.

Виталистская социология образования – внутриотраслевое направление в социологии образования, основанное на социально-философском учении о качественном отличии живого от неживого и социологической концепции жизненных сил человека и общества.

Центральной проблемой виталистской социологии образования является взаимодействие социальных субъектов относительно функционирования института образования, развития образовательной деятельности и поддержания ценности образования.

Дисфункция, таким образом, служит предпосылкой воспроизводства социальных и культурных девиаций, потенциальных и реальных конфликтов, чем ослабляет целостность общества как системы. Дисфункция образования может быть связана с неадекватным характером его содержания, технологий, организационной структуры, управления, способов использования системы образования отдельными социальными группами, другими социальными институтами.

В центре внимания социологов в начале XXI века находятся проблемы устойчивого воспроизводства образования как культуроцентричной и антропоцентричной системы с высокой степенью инерционности, ее роли в сохранении и развитии цивилизации, становлении человека высокой социальной культуры.

К числу основных тенденций развития образования в современном мире правомерно отнести:

– лавинообразное обновление технологий, ускорение темпов развития экономики и общества, вызывающее необходимость такой организации системы образования и образовательного процесса, которая могла бы готовить людей к жизни в быстро меняющихся условиях, давать им возможность обучаться на протяжении всей жизни;

– переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, обусловливающие особую важность коммуникативной и информационной компетентности личности;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, динамичные структурные изменения в сфере занятости, актуализирующие потребность в постоянном повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности; возрастание значимости человеческого капитала.

Отвечая на вопрос: какое образование следует считать приоритетным на современном этапе, российский ученый В. Калинин отмечает: «Очевидно то, которое готовит учащихся к решению социальных, экономических, экологических и прочих проблем как на местном, так и на национальном, и на глобальном уровнях. Такая позиция должна дать возможность преодолеть отчуждение системы образования от современного мира».

С 2005 г. по инициативе ООН началось десятилетие образования для устойчивого развития (ОУР). Эту инициативу поддержали многие страны, в том числе и Республика Беларусь.

Основная цель, которую ставит перед собой ОУР, - дать лицам любого возраста возможность за счет приобретения соответствующих компетенций влиять на качество своей жизни и нести ответственность за построение своего стабильного будущего, заботясь при этом и о качестве жизни будущих поколений.

ОУР, направленное на обеспечение достижения долгосрочных целей, способствующих формированию взглядов, приобретению позиции и ценностей экологически ответственного человека- гражданина, непосредственно влияет на выбор сценария развития общества.

Образование в интересах устойчивого развития - это формирующаяся концепция, которая строится на основе:

- всеобщности и непрерывности образования;
- междисциплинарного подхода;
- взаимодействия преподавателя и учащегося, обучения с помощью опыта и творчества (ЮНЕСКО, «Контакт», 2003 г.).

В основе ОУР лежат всеобщность обучения, всесторонняя поддержка государством и обществом, совмещение обучения с воспитанием, а также интеграция достижений всех современных отраслей знания.

Базовая ценность образования в интересах устойчивого развития - развитие личности учащегося. Оно ориентировано на развитие личного опыта учащихся, осознание ими себя как субъектов деятельности по улучшению собственного будущего. Для того чтобы самостоятельно жить в приближающемся будущем, выпускникам школ нужны особые знания, умения и навыки. Образование для устойчивого развития помогает учащимся обрести такие знания, умения и ценности, которые позволят им принимать индивидуальные и коллективные решения локального и глобального характера для улучшения качества жизни без угрозы для будущего планеты.

Образование в интересах устойчивого развития позволяет обеспечить:

- демократическое участие всех слоев населения в решении экологических, экономических и социальных проблем на локальном, региональном и глобальном уровнях;
- понимание каждым необходимости осуществления нравственного выбора, предусматривающего принятие ценностей природы, человека, свободы и ответственного отношения человека к будущему через принятие экологически оправданных решений, сущности достойного образа жизни в условиях экологических ограничений и рисков;
- восприятие образования в интересах устойчивого развития не как особой составляющей образования, а как быстро развивающейся междисциплинарной области знаний, базирующейся на методологических и теоретических положениях философии, культурологии, педагогики, социологии, психологии, экономики, экологии и других наук.

В литературе, посвященной основным тенденциям глобального развития, утвердилась точка зрения, что 21 век будет веком образования, а сам институт образования превратится в определяющий социальный институт. Эти тенденции отмечаются авторами различных концепций постиндустриального, информационного, компьютерного общества, в которых давно утверждается мысль, согласно которой современное высокоразвитое (прежде всего – западное) общество характеризуется приоритетной ролью науки и образования. Как замечает американский социолог Д.Белл в бестселлере «Приход постиндустриального общества», наука и образование – это «новая ось», вокруг которой структурируется современное общество. Не случайно в списке первоочередных задач нынешнего американского президента на первом месте стоит образование, ибо образовательные успехи нации определяют ныне ее потенциал развития. Как утверждают ученые, сегодня различия между развитыми и развивающимися странами только на одну треть зависят от экономики, а на две трети они определяются различием в уровне и качестве образования.

Современное развитие образования требует четкого осознания важнейших глобальных изменений, непосредственно влияющих на методы, содержание, управление образованием, структуру студенчества и т.д. – формирования глобальной экономики, глобального сообщества, развития интеллектуальной технологии. Глобализация означает рост взаимозависимости стран всего мира, создание единого рынка труда, товаров, капитала, включая и рынок знания, в связи с чем «образование не может более строиться исключительно на национальном фундаменте». Современное образование должно давать как знание своей культуры, так и приобщать молодых людей к проблемам современной цивилизации в целом, учить толерантности и открытости ко всему новому. Поиск новых (глобальных) критериев эффективности образования, реформирование его форм и структуры, внедрение международных стандартов аккредитации

образовательных институтов – вот лишь несколько актуальных задач, стоящих в этой сфере.

В связи с тем, что образование приобретает стратегическое значение, образовательная государственная политика получает в 21-м веке важное политическое звучание. Качественно меняется социальная роль образования: оно становится формой человеческого капитала, источником сбалансированного развития страны на перспективу, источником удовлетворения потребностей населения. По мнению многих авторов, малоквалифицированный или неквалифицированный работник не сможет стать настоящим профессионалом в постиндустриальном или информационном обществе, поэтому образование неизбежно становится одним из приоритетов общества «третьей волны» – фактором социального продвижения, роста доходов, социального престижа. Человек, живущий в 21-м веке, чтобы идти в ногу со временем, должен быть включен в систему непрерывного образования. Это означает, по сути дела, что человек должен получить в университете знания, необходимые ему для успешной жизни в постоянно изменяющемся и постоянно рефлексирующем, находящемся в процессе познания самое себя обществе. Иными словами, университет становится центральным звеном в «постоянно обучающемся» обществе. Такое общество не только чрезвычайно высоко ценит само знание, но и эффективно стимулирует создание нового знания (то есть научные разработки и исследования), поскольку само развитие этого общества базируется на постоянном внедрении нового знания. Такое общество неизбежно должно поддерживать идеи равного доступа к образованию для граждан, чтобы обеспечить конкурентоспособность во всех сферах общественной жизни и рост благосостояния для нации.

Образование в XXI веке становится одним из решающих факторов социального расслоения, так как:

с одной стороны, глобализация и перенос отношений соперничества из области финансовых, промышленных и военно-технических ресурсов в область информационных технологий требует определенного уровня образования и культуры;

с другой стороны, в условиях трансформации российского общества образование как институт социализации может обеспечить, во-первых, преемственность положительного опыта, а во-вторых, формирование новых корпоративных ценностей, необходимых для возникающих социальных слоев.

Большинство западных социологов в качестве доминантного фактора социальной мобильности в современных обществах выделяют экономический, который, например, становится базовым и в современной России, где после реабилитации частной собственности и предпринимательства богатство стало общепризнанным критерием социального успеха, социальной защищенности и возможности продвижения в высшие страты.

Другой основной фактор социальной мобильности - профессия. Действительно, в индустриальном обществе развитие передовых технологий дает толчок появлению множества новых профессий, требующих высокой квалификации и подготовки, с одной стороны, и являющихся высокооплачиваемыми и престижными, с другой. Вследствие этого возрастает уровень мобильности как добровольной, ориентированной на достижения, так и вынужденной, основанной на необходимости повышения квалификационного уровня.

Это, в свою очередь, определяет высокую значимость образования как фактора социальной мобильности. М. Вебер в качестве критерия притязаний на "…позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа" указывал во-первых, образ жизни, во-вторых, "формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни", и в-третьих, престиж рождения или профессии. С другой стороны, П.А. Сорокин отмечал, что " роль канала, который исполняет современная школа, становится все более значимой, ведь, по сути, она взяла на себя функции, ранее выполнявшиеся церковью, семьей и некоторыми другими институтами".

Следовательно, полученное образование и выработанные в процессе его получения манеры и стиль жизни, а также профессиональный статус и связанное с ним материальное вознаграждение дают индивиду основания претендовать на более высокую социальную позицию и принадлежащий этой позиции престиж.

Феминизация образования как социальная проблема. Среди многочисленных социальных проблем образования самой закоренелой и интернациональной является проблема его феминизации, под которой в работе понимается процесс увеличения доли женщин в сфере образования. То, что образование и воспитание в большинстве развитых стран превратилось по существу в сугубо женское дело – факт неоспоримый. При этом масштабы и причины этой проблемы остаются до сих пор до конца не выясненными, что обуславливает необходимость изучения процесса феминизации образования. Актуальность изучения феминизации образования определяется также тем, что в большинстве случаев продвижение женщин по карьерной лестнице затрудняют господствующие в обществе гендерные стереотипы. Требует изучения так называемый феномен «боязни успеха», т.е. ситуации, когда женщины сами боятся проявить себя, боятся добиться признания и карьерного роста.

Основополагающей методологической базой для изучения данной проблемы является гендерный подход в социологии. Этот подход исходит из положений социокультурного конструктивизма, согласно которым гендерные различия являются, прежде всего, продуктом социального воздействия. Введение понятия «гендер» означало одно из крупнейших достижений современной науки. В рамках гендерного подхода социальный статус пола рассматривается в освобожденном от биологических факторов виде. Гендер обозначает социально-культурные различия в жизни мужчин и

женщин. Каждая культура четко дифференцирует поведение человека в зависимости от пола и посредством существующих в обществе структур социализации гендер обусловливает определенные психологические характеристики, модели деятельности и поведения в целом. Так как существует достаточно жесткая детерминация поведения человека в зависимости от пола, то быть мужчиной или женщиной означает быть индивидом, который выполняет определенные гендерные роли (модели поведения согласно понятиям «мужское» и «женское») и соответствует определенным гендерным стереотипам (представлениям о «мужественности» и «женственности»).

Образовательные учреждения наряду с остальными агентами социализации определяет наши идентичности, а также имеющиеся у нас возможности личного, гражданского и профессионального выбора. Сама организация образования, как и господствующие здесь гендерные роли, «выстраивают» в нас модель «нормальной» жизни и диктуют нам женские и мужские статусные позиции. Все отношения внутри образовательных учреждений воспроизводят заложенные в культуре представления о женщинах как подчиненных, зависимых и не стремящихся к достижениям, а о мужчинах – как независимых, доминирующих и достигающих успеха. Этот процесс не явная, но намеренная цель образования, и немногие преподаватели осознают, что он происходит. Тем не менее образовательные учреждения преподносят влиятельные уроки гендерных отношений.

Социологический анализ проблем развития образования подтверждает, что образование выступает как интегральная, обобщающая ценность духовной культуры. Наряду с политической и правовой культурой образование формирует эстетические и нравственные черты личности в неразрывной связи с жизнью общества. Ранее говорилось о том, что образование связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта связь непосредственно через личность, включенную в экономические, политические, духовные, иные социальные связи. Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью общества. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования "производит" самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функцию образования - гуманистическую.

Гуманизация - объективная потребность общественного развития, основной вектор которого - направленность на человека. Глобальный технократизм как метод мышления и принцип деятельности индустриального общества дегуманизировал социальные отношения, поменял местами цели и средства. В нашем обществе человек, провозглашавшийся как высшая цель, на деле был превращен в "трудовой ресурс". Это нашло отражение в системе образования, где школа свою главную функцию видела в "подготовке к жизни", а под "жизнью" на поверку оказывалась трудовая деятельность.

Ценность личности как неповторимой индивидуальности, самоцели общественного развития была отодвинута на дальний план. Ценился прежде всего «работник». А поскольку работника можно заменить, отсюда возник антигуманный тезис о том, что «незаменимых людей нет». В сущности получалось, что жизнь ребенка, подростка - это еще не полноценная жизнь, а только подготовка к жизни, жизнь начинается с вступления в трудовую деятельность. Не случайно в общественном сознании складывалось отношение к старикам, инвалидом как к неполноценным членам общества. К сожалению, в настоящее время ситуация в этом плане не улучшилась, приходится говорить о нарастании дегуманизации общества как реальном процессе, где утратилась уже и ценность труда.

По мере того, как в обществе все большее количество достижимых статусов обусловлено образованием, все более зримой становится и такая функция образования, как активизация социальных перемещений. Образование во всем мире закономерно становится главным каналом социальных перемещений, как правило восходящих, ведущих индивидов к более сложным видам труда, большим доходам и престижу. Благодаря им классовая структура становится более открытой, социальная жизнь - более эгалитарной, а неблагоприятные различия в развитии разных социальных групп реально смягчаются.

Так же стоит отметить роль образования в социальной селекции. В образовании индивиды разводятся по потокам, предопределяющим их будущий статус. Формальное обоснование этого - уровень способностей, для выявления которого используются тесты. Но тесты содержат определенный культурный контекст, понимание которого зависит от соотношения доминантной культуры (на которой построены тесты) и культурных особенностей микросреды первичной социализации обучаемого. Чем больше дистанция между этими культурными типами, тем меньше внимания от учителя получает ученик и тем вероятнее, что он не справится с тестом. Образовательная карьера индивида, таким образом, во многом обусловлена социальным положением его родителей. Это так же подтверждает ключевую роль образования в процессе дифференциации общества.

Воспроизводство социальных классов, групп и слоев, принадлежность к которым обусловлена образовательными сертификатами так же оказывает большое влияние на разнородность и мобильность общества. Школа дает индивидам неодинаковое образование, неравное развитие способностей и навыков, что подтверждается, как правило, сертификатами установленных образцов и является условием занятия соответствующих мест в системах разделения труда.

Тема 11. Образовательный путь как процесс развития социального субъекта

1. Образовательный путь в системе жизнедеятельности человека: новые и традиционные представления.
2. Типология образовательной субъектности молодежи и перспективы образовательного общества.
3. Социальные факторы образовательного пути в контексте развития жизненных сил человека и общества.

1. Анализ современной социокультурной ситуации свидетельствует, что необходима модернизация форм и методов образовательной деятельности и выработка новых ориентиров образования. Это обусловлено спецификой социального развития современной Беларуси, кардинальными изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни страны в условиях конституционно закрепленного курса на построение демократического, гражданского и экономически самостоятельного правового государства.

Процесс трансформации белорусского общества сопровождается сложными и противоречивыми тенденциями вследствие системного кризиса всего общества. Надежды на выход из кризиса образовательной системы во многом связаны с переосмыслением роли личности, включенной в образовательный процесс в качестве субъекта и, одновременно, выполняющей все более ответственные социальные функции в процессе становления информациного общества.

Образование - целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся конституцией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Под социальным заказом на образование следует понимать всю совокупность образовательных (и сопутствующих) запросов и требований, которые предъявляются или могут быть предъявлены образовательному учреждению любыми социальными субъектами.

Социальный заказ на образование имеет субъективную и объективную сторону. Анализируя его содержание с субъективной стороны, мы держим в поле внимания субъект социального заказа. Главной характеристикой этого субъекта является то, что он неоднороден, внутри себя различен. В самом общем виде это различие может быть определено как различие "государства" и "общества". Если представить этот субъект структурно, мы обязательно выделим такие элемента, как институты государственного управления, социально приоритетные группы, учреждения образования вместе с их научными и образовательными "школами", профессиональные сообщества и корпорации, институт семьи и др. Каждый из этих элементов формирует свой компонент социального заказа на образование, который отнюдь не обязательно находится в предустановленной гармонии с другими компонентом. Так, семью будет интересовать социальная перспектива ребенка, научную школу - воспроизводство определенного типа

профессионализма, социально приоритетную группу - сохранение структуры общественных приоритетов и т.д. Особый интерес представляет вопрос, через какие элементы может быть представлен существенный интерес самого ребенка как индивидуальности, и представим ли вообще этот интерес в рамках социального заказа. Социологи показывают такие характеристики субъективной стороны социального заказа на образование, как высокая востребованность высшего образования, приоритет управленческих и коммуникативных специальностей, высокий рейтинг учебных областей «язык» и «информатика».

Объективная же сторона социального заказа на образование требует оценки перспектив общественного развития. В условиях современного мира, при высоком развитии всесторонней взаимосвязи различных обществ и государств, приходится говорить об оценке перспектив глобального развития. Одной из удачных категориальных форм описания такой перспективы нам представляется категория информационного общества. В пределах этого описания удается соотнести общественно-экономические изменения с изменениями социально- и культурно- антропологическими, сформулировать ожидания и требования к возможностям человека в новых информационных и производственных условиях. Информационное общество дает человеку новые возможности. Информационное общество предъявляет человеку новые требования. Как должны соотноситься «можно» и "должно" в новых условиях? Какие новые требования накладывают новые возможности? Какие новые возможности открываются в перспективе удовлетворения новых требований? Какие возникают новые «нельзя»? И наконец, насколько ресурсно обеспечены новые возможности и новые требования?

Объективно значимые качества социального заказа на образование описываются как:

• критичность и самостоятельность мышления

• способность к постановке и анализу проблем, к обработке больших объемов разнокачественной информации

• высокая обучаемость, способность к оценке и освоению новых подходов и методов, способность к работе в полипрофессиональных коллективах

• умение сочетать исполнительскую дисциплину со способностью принимать решения на различных уровнях ответственности, оценивать полноту имеющейся информации, находить необходимую информацию и принимать решения в ситуации неполной информации

• умение преобразовывать информационные единицы в зависимости от ситуации использования информации

Основными социальными заказчиками образовательного учреждения считаются:

1. Государство и органы власти, которые формируют общие принципы образовательной политики, регистрируют, лицензируют, занимаются аккредитацией образовательных учреждений, устанавливают

государственные образовательные стандарты и т. д. Требования государства должны выполняться в обязательном порядке.

2. Родители обучающихся, воспитанников, чьи требования к образовательным учреждениям в последнее время постоянно растут. Следовательно, необходимо научиться работать в более тесном контакте с этой группой заказчиков, оказывать влияние на развитие их образовательных потребностей.

3. Обучающиеся и воспитанники, которых, помимо результатов образования “на выходе”, волнует характер образовательного процесса, психологический климат, система отношений в учреждении. В силу возраста и ограниченного жизненного опыта данная категория заказчиков не всегда в состоянии осмысленно предъявить свои требования. За них это зачастую делают родители. В социально ориентированных рыночных отношениях обучающиеся, воспитанники одновременно выступают и как главные клиенты образовательных учреждений. Поэтому школы и детские сады должны быть нацелены на удовлетворение их потребностей.

4. Представители регионов, выражающие интересы местного населения, его специфические образовательные потребности. Социальный заказ данной группы зачастую связан с регионализацией образования, стремлением обустроить образовательные учреждения с учетом местных традиций.

5. Представители учебных заведений, в которые впоследствии могут поступить выпускники образовательного учреждения. Данная категория заказчиков заинтересована в отборе наиболее подходящего для себя контингента и влияет на работу школы или детского сада, варьируя требования к выпускникам.

6. Представители различных организаций – потенциальных работодателей, а также Вооруженных сил. Вместе с предыдущей группой заказчиков они являются одновременно пользователями и потребителями “продукции” образовательного учреждения.

7. Представители этнических групп, ставящие вопрос о соблюдении в школе или детском саду национально-культурных традиций.

8. Представители общественных организаций и религиозных конфессий, стремящиеся активно влиять на ситуацию в образовательном учреждении.

9. Руководители школ и детских садов, а также педагогические работники, призванные осмыслить и сформулировать принимаемый к исполнению суммарный социальный заказ, устранив все противоречия и неопределенности.

Руководителям, нацеленным на системное развитие образовательного учреждения, важно постоянно изучать и анализировать социальный заказ, прогнозировать его.

Основные этапы жизненного пути и образ жизни.

Жизненный путь - “это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения”.

Основные этапы жизненного пути и образ жизни.

Жизненный путь - “это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения”.

Первой и наиболее крупной по своему теоретическому потенциалу была постановка проблемы жизненного пути Ш. Бюлер.

Жизненный путь в концепции Ш. Бюлер рассматривается как процесс, состоящий из пяти жизненных циклов (фаз жизни). Каждая фаза жизни имеет в своей основе развитие целевых структур личности - самоопределение.

Первая фаза (от рождения до 16-20 лет) считается периодом предшествующим самоопределению, и как бы выносится за пределы жизненного пути.

Вторая (от 16-20 до 25-30 лет) - период проб человека в разных видах деятельности, поиска им спутника жизни, т.е. его попытка самоопределиться, спрогнозировать свое будущее.

Третья фаза (от 25-30 до 45-50 лет) - период зрелости. В этот период его ожидания от жизни реальны, он трезво оценивает свои возможности, его самооценка отражает результаты жизненного пути как целого, первые итоги своей жизни и своих достижений.

Четвертая фаза (от 45-50 до 65-70 лет) - фаза стареющего организма. Завершается или близится к завершению профессиональная деятельность. Из семьи уходят взрослые дети, наступает биологическое увядание. Усиливается склонность к мечтам, воспоминаниям, исчезает постановка перспективных целей жизни.

Пятая фаза (65-70 лет до смерти) - старость. Большинство людей оставляют свою профессиональную деятельность, внутренний мир стариков обращен к прошлому, о будущем они думают с тревогой, предчувствуя близкий конец.

Все циклы жизненного пути взаимосвязаны. Факт начала деятельности имеет фундаментальное значение для жизненного пути личности. Как отмечает Б.Г. Ананьев, развитие человека от рождения до зрелости совпадает со сменой воспитания, образования и обучения формирующейся личности и перспективно ориентировано на подготовку человека к самостоятельной жизни. В генетическом отношении эта подготовительная фаза очень важна, так как воспитание есть основная форма социального управления процессом формирования личности, субъекта познания и поведения. "В этот период формируется и готовность человека к самостоятельному труду, самоуправлению".

Наиболее детально разработанная и признанная периодизация жизненных циклов принадлежит Э. Эриксону, который выделяет в жизненном пути личности восемь стадий. Каждая стадия сопровождается кризисом, который является поворотным моментом в жизни, возникающим в

результате достижения определенного уровня психического развития и изменения отношений с окружающими людьми и миром. Вследствие этого человек приобретает нечто новое, характерное для данного цикла развития личности. В своей концепции личностного развития Э. Эриксон описывает лишь крайние линии личностного развития: нормальную и аномальную. В чистом виде они встречаются редко, но зато вмещают возможные промежуточные варианты личностного развития человека.

В соответствии с теорией Э. Эриксона, основы личностного развития закладываются на первой стадии (стадии доверия - недоверия), которая длится от рождения до 18 месяцев. В этот период развивается социальное взаимодействие, положительным полюсом которого служит доверие, а отрицательным - недоверие. Степень доверия зависит от проявляемой к ребенку заботы, ласки, внимания к его потребностям и т. д. Отсутствие любовной заботы, должного внимания и ухода вырабатывают недоверие, боязливость и подозрительность. Доверие-недоверие ребенок несет с собой в другие стадии развития, и на последующих стадиях ребенок может преодолевать первоначальную недоверчивость, но может и потерять доверие к другим.

Вторая стадия (автономии стыда) длится от полутора до трех-четырех лет. В этот период на основе развития моторных и психических способностей развивается самостоятельность ребенка. Он все стремится делать сам, проявляет активность. Главный позитивный результат развития на этой стадии - достижение чувства независимости. Но жизненная активность может быть и небезупречной, в результате чего ребенок сталкивается с неодобрением со стороны окружающих. Слишком строгий или непоследовательный внешний контроль заставляет ребенка усомниться в значимости своей личности, формируют застенчивость, сомнение в своих силах и чувство стыда.

Третья стадия (инициативы - вины) начинается примерно в четыре года (до 6 лет). В этот период у ребенка появляются первые представления о том, каким он может стать человеком. Интенсивно развивается познавательная активность ребенка, любознательность. Планы, которые он постоянно строит и которые ему позволяют осуществлять, способствуют развитию инициативы. Но если родители показывают ребенку, что его инициатива, любознательность нежелательна и вредна, игры бестолковы, вопросы назойливы, он начинает чувствовать себя виноватым и уносит это чувство вины и покорность в следующие стадии.

Четвертая стадия (трудолюбие или чувство неполноценности) длится примерно с шести до одиннадцати лет. В этот период ребенок включается в систематическую организованную деятельность, которую осуществляет самостоятельно. На протяжении этого периода ребенок пытается завоевать признание, заслужить одобрение, осуществляя учебную, трудовую деятельность. У него развивается трудолюбие. Но если у ребенка не формируется трудолюбие, то уровень развития навыков учебной, трудовой деятельности ниже, чем у других, низкий статус в ситуациях совместной

деятельности способствует появлению чувства неадекватности, некомпетентности и неполноценности.

Пятая стадия (идентификация личности или ролевая неопределенность). При переходе на пятую стадию (12-18 лет) подросток созревает физиологически и психически, у него формируются новые взгляды на мир, новый подход к жизни и себе. Идет активный поиск себя, проигрывание различных ролей. В поисках личной идентичности человек решает, что является для него важным, вырабатывает нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан с осознанием собственной ценности и компетентности, развитием планов на будущее. Если человек успешно справляется с задачей психосоциальной идентификации, то у него появляется ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет. Неспособность к идентификации может привести к статусной неопределенности, путанице ролей, неуверенности в себе, проблемам в самоопределении.

Шестая стадия (близость-изоляция) начинается в 20 и завершается к 45 годам. Под близостью Э. Эриксон понимает не только физическую близость, но и способность заботиться о другом человеке, устанавливать доверительные отношения, любить. Успех или провал на этой стадии зависит от того, насколько успешно человек прошел другие стадии. Социальные условия могут облегчить или затруднить достижение близости. Но если человек не достигает близости, уделом его становится одиночество - такое состояние человека, при котором ему не с кем разделить свою жизнь, не о ком заботиться.

Седьмая стадия (общечеловечность - самопоглощенность). Эта стадия охватывает период от 45 до 60 лет. Общечеловечностью Э. Эрикн называет способность человека интересоваться другими людьми, задумываться над жизнью грядущих поколений. Человек испытывает гордость за своих детей, удовлетворенность полноценной и разнообразной жизнью, он творчески работает над собой. Этот период отличается высокой продуктивностью в самых разных областях. Тот же, у кого чувство сопричастности человечеству не выработалось, сосредотачивается на самом себе, главной его заботой становится удовлетворение своих потребностей, собственный комфорт.

Восьмая стадия (полнота жизни-отчаяние) переживается во время старения, после 60 лет. Это стадия достижения человеком цельности, ощущения им полноты и полезности прожитой жизни и осознание того, что жизнь прошла не зря. Смерть неизбежна, но не страшна. Если человек не удовлетворен прожитой жизнью, осознает бессмысленность своего существования, то он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии.

образ жизни — это осознанное или стихийное построение жизни, во-первых, на основе мировоззренческих ориентиров восприятия и реакции на окружающую среду (т.е. публичная жизнь) и, во-вторых, с учетом менталитета, традиций и обычаев (приватная, частная сфера повседневной жизни).

образ жизни можно типологизировать по следующим основаниям:

• социально-классовым основаниям (образ жизни предпринимателей, рабочих, крестьян, наемных работников);

• этнонациональным характеристикам (образ жизни народа, нации, этнической группы);

• различиям в поселенческой структуре (образ жизни горожан, сельчан);

• социально-демографическим характеристикам (образ жизни молодежи, женщин, мужчин);

• социально-профессиональному разделению труда (образ жизни учителя, инженера, шахтера и т.д.);

• территориально-географическим особенностям (образ жизни живущих в Сибири, на Крайнем Севере и т.д.).

Таким образом, образ жизни, будучи обусловлен преимущественно социально-экономическим уровнем развития общества (уровень жизни), социальным и политическим строем (качество жизни и уклад жизни), в то же время зависит от конкретной линии поведения субъекта, его ценностных ориентации, установок, мотивов деятельности (стиль жизни).

2. Молодежь как многочисленная и многослойная социальная группа людей, подобно другим самодеятельным слоям населения, свою бытийную сущность проявляет посредством общения, труда, продолжения рода человеческого и реализации самых разнообразных материальных и духовных потребностей. Механизмы функционирования этой интегральной социальности в конечном счете вбирают в себя совокупные внутренние стимулы жизнедеятельности отдельных личностей.

Завершается период подростковости индивида, наступает этап взросления, свидетельствующий, что человек стал полноправным членом общества, приобрел новые семейные, гражданские, профессионально-трудовые роли и нравственные обязанности. Для одного молодого человека определяющей линией самореализации становится приспособленчески-адаптационная, для другого - перманентное творческое созидание. Именно последнему присуща уникальная «самость», то есть субъектно-деятельностная экзистенция, личностно-сущностное самовыражение. Юность характеризуется ярко выраженным стремлением индивида к самопознанию, самоопределению, самоутверждению, самореализации, самосовершенствованию. В социологии центральным понятием является категория *самореализации.*

Проблему самореализации современной молодежи необходимо рассматривать в онтологическом, гносеологическом, социологическом и аксиологическом аспектах. *Онтологический* - суть философский, сущностно-бытийный. Этот аспект проблематичен применительно к собирательному образу «молодежи». Будучи поколением людей, как субъект деятельности молодежь всегда объективируется в реальном мире, присваивает себе исторически обусловленную социально-родовую сущность человеческих

сил, символизирует сегодняшнее состояние части общества и завтрашний его прогресс. Это субстанциальная бытийная реальность. *Поколение молодежи - обязательное связующее звено в закономерном системном целом, то есть в демографических процессах,* ступень перехода от детско-юношеского состояния жизни большого слоя людей к состоянию зрелости. Речь может вестись лишь о степени опредмечивания себя в качестве субъекта деятельности и соответственно преодоления отчуждения от общества как целостности (соотношении части и общего*). Следовательно, самовоспроизводство старшего слоя молодежи через биологические и социальные закономерности - суть показатели онтологической ее адекватности в обществе.* Чем богаче индивидуальность юноши или девушки, чем более молодыми людьми развиваются здоровые генетические задатки и используются возможности биосоциальной среды их обитания, тем основательнее проявляется онтологическая сущность личностей, стало быть, и их совокупности - молодежи.

Гносеологический аспект заключается в том, чтобы изучить субъектно-объектные проявления молодежи, ее способность отражать особенности эпохи, в том, чтобы теоретически, на уровне достижений познавательных наук осмыслить место и роль молодежи в конкретном обществе, определить жизненные траектории поколения, дать научно обоснованную программу ее самореализации. Здесь молодежь предстает в качестве самопознающего, самоорганизуемого феномена. Выявить ее возрастные границы, установить различные виды социальной идентичности призваны различные науки: естествознание, психология, педагогика, этика, демография, правовые дисциплины. Так, нижняя черта в 16 лет свидетельствует о признании индивида в качестве гражданина с первым паспортом, верхняя - 29 лет включительно (до 30 лет) - об истинной взрослости, самостоятельности, нравственной зрелости, поскольку он мог уже окончить высшее учебное заведение (даже после срока действительной воинской службы), приобрести профессию, создать семью, получить постоянное рабочее место, иметь соответствующий заработок. *Вполне достаточный жизненный отрезок времени, чтобы судить о том, состоялась ли личность в психофизиологическом и моральном аспектах, правильный ли она выбрала профессиональный трамплин для прыжка в будущее экономическое и бытовое благополучие*.

Когда же речь заходит о помощи молодым семьям, то к понятию «молодой супруг», «молодая супруга» относят и возраст в 33 года. В наших же определениях молодежи *учитывается характеристика ее как социальной категории населения,* имеющей внутреннюю качественность и экзистенциальность. Возраст человека 28-29 лет достаточен для личностной идентификации в этническом, религиозном, гражданском, семейном и иных аспектах; к этому времени происходит полное осознание индивидом своей «самости» в плане психофизиологической стабилизации, социальной индивидуализации, нравственной позиции. *Молодежь с позиций гносеологии предстает как исторический субъект сознания,*

концептуальности самовоспитания, как теоретически осознающий свою роль преобразователь жизни и объект стратегического воздействия со стороны заинтересованных в ее судьбе объединений.

Социологический подход применительно к изучаемой нами категории населения - самый конструктивный, хотя и трудоемкий. Он дает возможность высвечивать проблемы молодежи «изнутри», поскольку посредством анонимных опросов, интервью, экспертных оценок, контент-анализа, включенного наблюдения, изучения статистических данных и официальных документов, монографического, нравографического и других методов помогает выявить сокровенное и в то же время наиболее типичное у личности и социальной группы, позволяет исследователю перейти от частного и единичного к целому и общему, к установлению закономерностей развития тех или иных явлений и процессов. Профессиональные социологи строго соблюдают процедурные требования: принципы выборки обследуемых с учетом репрезентативности, технологию опросов, характер обработки данных, определение коэффициента корреляции, корректность вопросов и обоснованность выводов, рекомендаций и т.д. Уважение респондента - важнейшее требование. Как правило, социологические опросы - анонимные, их итоги носят обобщающий характер, поэтому, знакомясь с социологическими данными, молодые люди относятся к ним с доверием. Сомнения (и не без оснований) вызывают лишь ангажированные заказы.

Научный подход к объекту изучения, естественно, предполагает *уточнение основных понятий,* составляющих сущность «самости» личности.

Смысл аксиологического подхода как раз в том и состоит, чтобы сформировать у молодежи трудолюбие, личностную потребность в труде, в труде творческом, возвышающем, приносящем и материальное благосостояние, и моральное удовлетворение.

Подводя итог вышеизложенному относительно этой категории, следует констатировать неутешительный факт: труд в современных условиях не стал основным способом самореализации молодежи, продолжает оставаться проблемной, первостепенной экономической, моральной и идеологической задачей.

Научный подход к объекту изучения, естественно, предполагает *уточнение основных понятий,* составляющих сущность «самости» личности.

Самопознание - уяснение человеком в ходе его теоретических размышлений, эмпирической деятельности, самонаблюдения, самоанализа, сопоставления себя с другими, с идеалом своей родовой сущности личностных психофизиологических особенностей, характера, темперамента, индивидуальных потенциальных возможностей.

Самоактуализация - стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей, заложенных в возможностях собственной природы и его социокультурной

Самосознание - степень осознанной человеком, теоретически осмысленной и практически подкрепленной своей значимости в социуме,

ближайшем окружении, целостная оценка самого себя как чувствующего, мыслящего и действующего субъекта. Самосознание молодежи - интегральная характеристика своего осознанного места и роли в обществе в качестве действующего исторического субъекта.

Самооценка - обобщенная характеристика индивидом собственных возможностей, интересов, качеств, чувств, настроений, поступков, деятельности на основе общепринятых в обществе и ближайшей среде обитания критериев разумности, полезности и моральности.

Самоопределение - осознанный акт выявления и утверждения субъектом собственной позиции в процессе его жизнедеятельности, этническая, религиозная, профессиональная, социальная, в целом его добровольная идентификация. Самоопределение молодежи - процесс реализации ею своих прав, обязанностей и исторической миссии в соответствии с принципами самоорганизации и самоуправления.

Саморегуляция - способность субъекта поддерживать нужное ему жизнеобеспечение и равновесие в социокультурном и природном пространстве, обеспечивать относительную независимость, определять принципы и нормы своей жизнедеятельности.

Самоуправление - относительно автономная самоорганизация внутренней жизни субъекта (молодежи) посредством создания сообществ, комитетов, союзов, выборных и представительных органов, печати, издательской деятельности и т.п.

Самоутверждение - реализация субъектом своих потребностей, интересов, целей, адекватная самооценка достигнутого.

Самовоспитание - сознательное психофизическое и духовно-нравственное личностное совершенствование, встречное воздействию воспитателей на индивида.

Самосовершенствование - процесс повседневного духовно-нравственного, индивидуального тренинга личности с целью само-воспитания, роста благодеяний, с учетом благородных целей, задач, мечты, идеалов.

Самореализация - поэтапное, соответствующее возрастному и социальному статусу, реальным объективным условиям и потребностям субъекта, целенаправленное, непрерывное его вхождение в социальные связи и отношения, процесс становления, развития и самоутверждения. Именно благодаря ей полнее всего раскрывается родовая экзистенция личности. В основе самореализации лежат конкретные виды интимно-бытийной и профессионально-трудовой жизнедеятельности индивида. *Будучи по закону детерминации объективным процессом опредмечивания в деятельности человека его сущностных сил, его самореализация в то же время не может проходить без преобладающей степени субъективации:* порождения и мотивации витальных и духовных потребностей, интересов, желаний, настроений, чувств, темперамента, проявлений характера, воли, умений, навыков, трудолюбия конкретного индивида. В общении с другими и в ходе своей жизнедеятельности человек самореализуется, максимально

используя возможности морально-психологических факторов. Таким образом, *самореализация - это процесс внутренне контролируемого созревания субъекта в объективно детерминируемой социально-биологической среде. Определяющими видами самореализации молодежи являются целенаправленная трудовая деятельность и забота о максимальном удовлетворении витальных потребностей и духовных запросов молодых людей.*

3. Социальные факторы это - движущая сила развития общества; явление или процесс, устанавливающий те или иные социальные изменения. В основе выделения социального фактора лежит такая связь социальных объектов, при которой одни из них (причины) при определенных условиях с необходимостью порождают другие социальные объекты или их свойства (следствия). В качестве фактора социального выступает прежде всего деятельность людей, в данном случае образовательная, обусловливающая в конечном итоге все многообразие социальной жизни общества. Кроме того, роль социального фактора выполняют различные материальные и духовные образования: образование, производство, социальные институты, организации, вещная среда, потребности, интересы, ценности, мнения, ориентации, установки людей и т. д. В качестве фактора социального выступает также взаимодействие сфер жизни общества, когда одна из них оказывает определяющее влияние на другие. Например, образование, оказывает непрерывное влияние на сферу производства, а эта сфера в значительной степени определяет развитие социальной, политической и духовной сфер, она - фактор для них, а эти последние, в свою очередь воздействуя на нее, тоже выступают ее факторами, хотя и не определяющими.

Как пример именно социальных факторов можно рассмотреть классовую принадлежность в образовании. Некоторых исследователей интересовало, как студенты, отличающиеся друг от друга по социальному происхождению, расовой принадлежности и полу, приспосабливаются к учебному процессу. Были выявлены существенные различия в воздействии этих факторов на образование.

Студенчество представляет собой специфический социально-демографический слой молодежи, обладающий едиными эмоционально-психологическими и моральными ценностями, имеющий свой общественный статус, четкую структуру, определенную систему жизнедеятельности, значимость в интеллектуальном богатстве страны. Независимо от того, планируется ли контингент вуза заранее, с учетом насущных запросов «коренной нации», определенной «стратовости» общества, интересов государства и его народного хозяйства (или конкретного «заказчика») или формируется только лишь на основе свободного волеизъявления, в студенческой среде личность достаточно быстро усваивает давно сложившиеся обычаи и традиции, образ жизни, морально-психологические ориентации, общий интернационалистский дух, смысложизненные установки

и демократизм в поведении и самоуправлении. Сконцентрированное в городах студенчество, живо откликаясь на запросы общества, тем не менее вырабатывает свою субкультуру, этикет, стереотип общения. Несмотря на некоторые региональные, континентальные, национальные, расовые и профессионально-мировоззренческие отличия, студенчество без особой предварительной подготовки приходит к унификации, что свидетельствует и о его социальной уникальности,

Сказываются и психолого-возрастные особенности личности студента: большая душевная «открытость», динамизм, эмоциональная восприимчивость, жажда впечатлений, плюрализм мнений, быстрая .реакция на меняющиеся внешние условия, идейная неустойчивость, бескомпромиссность, возведенная в принцип, максимализм. Внешнее единство проявляется также в отношении к одежде, вещам, приверженности особому стилю в музыке, в своеобразном молодежном лексиконе, характере поведения. Кроме внешнего сходства, объединение студенчества в массовую социальную группу определяется возрастом, учебной средой, а следовательно, и общими проблемами, связанными с организацией и содержанием учебы, будущим трудоустройством, характером представлений о глобальных задачах, своей профессиональной деятельности и т.д. Для студентов нет «своих» и «чужих» проблем - чрезвычайная ситуация на далеком континенте их волнует не меньше, чем протекающий кран в общей кухне своего общежития. Именно в вузовской среде вырабатывается то специфическое молодежное сознание, та специфическая юношеская культура, те нормы поведения, которые затем распространяются на остальную молодежь или же, по крайней мере, воспринимаются окружающими как свойственные молодому поколению в целом.

В последние годы в Беларуси происходит заметное перераспределение численности студентов в технической и гуманитарной сферах, а также по отраслевой направленности. Это имеет объективное основание, поскольку многоукладная экономика, включающая госсектор и частнопредпринимательский бизнес, влечет структурные преобразования в производственных отношениях, порождает потребность в новых профессиях. Выпускники средних специальных учебных заведений пополняют рабочий класс, высших - интеллектуальный слой интеллигенции (инженерно-технические специалисты, а также работники учреждений культуры и т.д.). Показательно, что вузовские аудитории все чаще стали пополняться за счет выпускников учебных заведений средней профессиональной школы, что свидетельствует о приверженности личности избранной специальности.

В конкретных условиях современной жизни актуализировалась проблема обеспечения *социальных гарантий учащейся молодежи:* предоставление равных возможностей для получения образования каждым молодым человеком, независимо от социального статуса родителей, материального положения семей; наличие материально-технической базы в каждом учебном заведении, соответствующей мировым стандартам; гуманизация и гуманитаризация образования; качество обучения;

безбедность жини; обучаемого, максимальное использование социокультурной среды для всестороннего и гармоничного развития его личности; бытовая устроенность; правовая и реальная защищенность индивида; корректировка профессиональной подготовки с учетом рыночных отношений; предоставление первого рабочего места после окончания учебного заведения в соответствии с полученной специальностью.

Основываясь на большом социологическом материале в масштабе всей Беларуси, можно сделать выводы, что *современная студенческая молодежь:*

•учитывает новую социоэкономическую ситуацию и пытается разобраться в механизмах рыночной экономики, бизнеса;

•постепенно преодолевает потребительскую позицию и выходит на проблемы собственного жизнеобеспечения;

•недостаточно ориентируется в общественном спросе на специалистов и при выборе учебного заведения руководствуется соображениями моды, престижа, общественного мнения и тому подобными мотивами, нередко расходящимися с личным призванием; отсюда - невысокий интерес к знаниям значительной части молодежи;

•не в полной мере включает в поле своей повседневности ближайшее социокультурное пространство.

Тема 12. Стратегические проблемы формирования образовательного общества в XXI веке

1. Функциональная неграмотность населения: развитие системного кризиса общества.
2. Социогуманитарная неграмотность как проблема XXI века.
3. Неклассические субъекты образовательной деятельности.

1. Нынешнее индустриальное общество с его мировыми экономическими связями и сложными структурами, находящимися в состоянии непрерывной трансформации, делает ставку на людей, доросших до его новых требований, делает ставку на рост и прогресс. Тем не менее оно все чаще сталкивается с явлениями упадка культуры, которые никак не желают вписываться в картину неудержимого поступательного движения человечества. Складывается сбивающая с толку, противоречивая ситуация: с одной стороны, медийная и компьютерная техника идут вперед такими огромными шагами, что поговаривают уже о начале новой, постиндустриальной эпохи, когда основным сырьем будет уже не уголь, сталь и нефть, а информация. Дескать, уже возникает новая форма общества — открытое информационное общество, где у всякого будет свободный доступ ко всем банкам данных в мире, а значит, и ко всем знаниям, накопленным человечеством. Но не успело еще это общество сделать первые

шаги, как оказалось, что подорван самый фундамент, на котором оно по идее должно бы стоять.

Выяснилось, что начиная с 80-х годов все больше людей утрачивают способность воспринимать письменную информацию вообще, не говоря о том, чтобы осмысливать ее и пользоваться ею. И происходит это не в каких-нибудь странах третьего мира, а в высокоразвитых индустриальных странах, которые будто бы ближе других подошли к «информационному обществу». И вот именно там неудержимо распространяется новая форма неграмотности — чаще всего ее называют функциональной неграмотностью, поскольку речь идет о людях, так и не овладевших чтением и письмом, хотя они учились в школе, или разучившихся это делать, закончив ее.

В 1984 г. в США был опубликован отчет Комиссии по грамотности, согласно которому доля функционально неграмотных составила 10 % от численности всего населения, или 23 миллиона человек. Далее, в категорию «алитератов» были зачислены сенсационные 44 % населения США — это люди, которые **читать умеют, но не читают или читают лишь под давлением обстоятельств.**

По определению ЮНЕСКО, этот термин применим к любому лицу, **в значительной мере утратившему навыки чтения и письма и не способного к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни**

Для иллюстрации масштаба этого явления приведем некоторые впечатляющие цифры. По данным американских исследователей, один взрослый из четырех слабо владеет грамотой. Существует и такое явление, как **пассивная грамотность, когда взрослые и дети просто не любят читать.** В докладе «Нация в опасности» Национальная комиссия приводит следующие цифры, которые рассматриваются ею в качестве «индикаторов риска»: около 23 млн. взрослых Америки являются функционально неграмотными, им трудно справиться с простейшими задачами ежедневного чтения, письма и счета, около 13% всех семнадцатилетних граждан США могут считаться функционально неграмотными. Функциональная неграмотность среди юных может возрасти до 40%; многие из них не обладают целым рядом интеллектуальных навыков, которые можно было бы ожидать от них: около 40% не могут сделать выводы из текста, только 20% могут написать сочинение, где будет убедительная аргументация, и только 1/3 из них может решить математическую задачу, требующую поэтапных действий.

Согласно журналу «Business magazine», в США в начале 2010-х гг приблизительно 15 миллионов функционально неграмотных взрослых трудились на различных рабочих местах. Только 13% населения являются достаточно грамотными для совершения следующих трёх задач: сравнить точки зрения в двух (напр., газетных) статьях; интерпретировать таблицу с данными кровяного давления, возраста и физической активности человека; вычислить и сравнить стоимость продуктов за унцию

Функциональная неграмотность - степень неподготовленности человека к выполнению возложенных на него функций или добровольно взятых на себя.

В. В. Мацкевич, С. А. Крупник определяют ФГ как "способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней".

Примеры ФН:

предпочтение того, что "проще" - тексты, книг, фильмов, объяснений.

неспособность критически оценивать информацию (по телевизору же сказали... это не может быть неправдой).

неспособность сформулировать гипотезы и выводы самостоятельно. Культура сплошного репоста.

Такие люди часто пытаются "отмазаться" от любых интеллектуальных задач, ссылаясь то на насморк, то на занятость, то на усталость.

Честно признаются, что не любят читать. Страничка в соцсети - любимые книги - нет/не люблю читать.

Просят других людей объяснить им смысл текста или алгоритм задачи. Даешь образец - "нет, вы лучше расскажите".

клиповое мышление - невозможность сконцентрироваться. Любимые фильмы и игры - активные стрелялки, бегалки, спецэффекты.

Функциональная неграмотность проявляется в:

1) недостаточной сформированности речевых умений, ведущих к неправильному пониманию и искажению смысла при восприятии чужих мыслей и к нечеткой передаче собственных;

2) неумении пользоваться государственными нормативными актами;

3) пренебрежение нормами и правилами личной безопасности;

4) невладение основами профессионально значимых знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения производственных функций;

5) неспособности справляться со все возрастающим потоком информации и компьютерная неграмотность.

Словом, это незнание того, что необходимо для жизни и деятельности на уровне нормы.

Функциональная неграмотность растет по мере роста формализации знаний.

Проявления ФН в образовании:

вы учите иностранный язык с 5 класса (многие с 1 класса), но не все могут говорить на языке.

незнание элементарных представлений о государстве, о правовом государстве, гражданстве, человеческих отношениях.

при этом - задача современности заключается не в том, чтобы обучающиеся много знали, а в том, чтобы научились мыслить в нестандартных ситуациях, а сами знания где-то могли найти.

коммуникативная неграмотность. До сих пор учащиеся школ очень плохо говорят и разговаривают. Это языковая грамотность не в плане знания языка, а в плане общения друг с другом, ведения деловых вопросов, решения

проблемных ситуаций через коммуникацию. И обучение тому, как говорить, разговаривать друг с другом и слышать друг друга, - все эти простейшие элементы, к сожалению, не отработаны на уровне навыков у наших учащихся, поскольку все эти навыки переведены в некие письменно-виртуальные формы.

несамостоятельно могут выстраивать систему человеческих отношений – грамотность гуманитарная. У функционально грамотного человека выстроена личная жизнь и контакты с людьми.

рефлексивно мыслящий человек, который может анализировать современное состояние и проектировать свое собственное будущее и свою собственную жизнь в своей стране.

Следствия ФН

дети от года до трех, проводящие перед телевизором больше нескольких часов в день, утрачивали часть когнитивных функций, наблюдается рост социальной дезадаптации. Детям намного удобнее и привычнее переписываться друг с другом в сети, чем общаться вживую.

Подавляющее большинство кредитных должников — люди, которые не в состоянии правильно прочитать банковский договор, прикинуть порядок выплат и рассчитать собственный бюджет. Бухгалтер в 2013 году взяла кредит на чайник - заплатила 3 млн.

Нет единой методологической основы исследования проблемы.

Группы концепций:

экономические - функциональная грамотность – показатель качества рабочей силы, меру её стоимости. Россия: в функциональную грамотность включены «третья грамотность», или «социальная квалификация»: стиль мышления, пользование компьютером, другими благами.

институциональные - функциональная грамотность – степень обученности человека, его образованность. Качественная сторона обучения. Главный источник – институт образования.

национально-государственные - функциональная грамотность – источник закрепления социального неравенства. Сейчас доминируют ситуативное, технологическое знание, основывающиеся на грамотности и поддерживаемые государством. Борьба с функциональной неграмотностью слабых социальных слоёв сводится к насаждению чуждой культуры, закрепляет их низкий социальный статус и влечёт за собой истинную функциональную неграмотность.

личностные - функциональная грамотность – качество человеческих ресурсов в обществе, накопленный в личности социальный опыт. Составная часть насущных социальных потребностей человека. Человек – активно действующий субъект, выражающий интересы во всех сферах общественной жизни. Основной, системообразующий компонент

Функциональная неграмотность в стабильном обществе – показатель развитости профессионально-квалификационного уровня населения. В нестабильном обществе – показатель развитости социального субъекта во всех его проявлениях.

Источники функциональной неграмотности:

развитое техногенное общество (традиции профессионального образования; абсолютное большинство грамотного населения). Связывают неграмотность с компьютерной.

развивающиеся государства (молодая система образования) = отсутствие письменности, научных знаний

Численность функционально неграмотного населения будет расти:

- неграмотное взрослое население,
- взрослое занятое население, завершившее профессиональную подготовку;
- молодое поколение, не получающее образования.

По мнению исследователей, эта проблема особенно тяжела тем, что носит латентный характер. Взрослые обычно стремятся скрыть дефекты своего образования и воспитания — неумение, незнание, плохой уровень информативности и другие навыки и качества, которые мешают преуспеванию в современном информационном обществе. Функционально неграмотному человеку действительно приходится нелегко **даже на бытовом уровне:** например, ему **трудно быть покупателем** и выбрать необходимый товар (т.к. эти люди ориентируются не на сведения о товаре, указанные на упаковке, а только на этикетки), **трудно быть пациентом** (т.к. при покупке лекарства непонятна инструкция по его применению — каковы показания и противопоказания, побочные эффекты, правила применения я т.д.), **сложно быть путешественником** (ориентироваться в дорожных указателях, планах местности и другой подобной информации, если он не был ранее в этом месте; проблемой является посчитать заранее и спланировать дорожные расходы и т.д.). Среди других проблем: оплата счетов, заполнение налоговых квитанций и банковских документов, оформление почтовых отправлений и писем и проч. Функционально неграмотные испытывают проблемы, связанные с воспитанием детей: порой не могут прочитать письмо учителя, боятся визита к нему, им трудно помочь ребенку с выполнением домашнего задания и т.д. Проблемы с бытовыми электроприборами, невозможность разобраться в инструкциях к ним, ведут к их порче, а иногда и к бытовым травмам хозяев. Функционально неграмотные не могут работать с компьютерами и другими аналогичными системами. По мнению специалистов, функциональная неграмотность является одной из главных причин безработицы, аварий, несчастных случаев и травм на производстве и в быту.

Независимо от возраста, занимаемого экономического положения и жизненного опыта, функционально неграмотного человека можно охарактеризовать следующим образом: слабая учеба в школе, негативное отношение к учреждениям культуры из-за неумения пользоваться ими и страха быть осужденным знатоками и т.д. Из характеристики следует, что трудности, испытываемые этими людьми являются не столько трудностями прагматического, сколько культурного и эмоционального плана.

Группа людей, наиболее близко стоящая к функционально неграмотным, или в какой-то мере совпадающая с ними, может быть названа «weak readers» — слабые читатели, для которых характерно «пассивное чтение». Сюда относятся взрослые и дети, которые не любят читать. Эта группа читателей была недавно исследована французскими социологами. Определение «слабый читатель» указывает на уровень овладения культурными навыками и опытом, зависящим прежде всего от образования, социального происхождения и особенно — от изменений в семейных, профессиональных или социальных отношениях. Авторы подчеркивают, что обычно «слабого читателя» представляют как человека, у которого нет времени для чтения. **В действительности же речь идет о причине психологического характера: ни его жизненные обстоятельства, ни профессиональная ориентация не способствуют превращению чтения в постоянную привычку.** Он читает от случая к случаю и не тратит на это много времени, считая это занятие нецелесообразным. **В чтении такие люди обычно ищут «полезную» информацию, т.е. информацию, носящую практический характер.** Кроме того, в их окружении чаще всего мало читают и редко говорят (либо вообще не говорят) о книгах. Для этой категории читателей мир культуры находится за пределом — барьером его собственной необразованности: библиотека вызывает чувство робости и ассоциируется с учреждением, предназначенным для посвященных, книжные магазины также предлагают слишком большое поле выбора, являющееся скорее препятствием, чем стимулом, побуждающим к чтению. **Школьное литературное образование, полученное в детстве и попавшее на малоподготовленную почву, вызвало скорее отторжение от литературы (во многом благодаря принудительному характеру обучения), а не способствовало развитию интереса к чтению и навыкам самообразования.**

Многие исследователи «слабого чтения» и функциональной неграмотности полагают, что корни и причины развития этих явлений лежат в раннем детстве и проистекают не только из школьного, но и дошкольного периода развития личности ребенка. И огромную, решающую роль здесь играет семья, ее социокультурная среда и читательская культура родителей.

Учителя подчеркивают, что у родителей нет ни энергии, ни возможностей заниматься языковым развитием детей. Многие из них не способны показать детям ценность книги и чтения. Слишком многие ученики говорят, что их родители так заняты просмотром телевизионных передач, что у них просто нет времени разговаривать со своими детьми.

Многие школьники могут читать вполне грамотно в фонетическом отношении, но слова и образы ничего для них не значат. **Они читают только потому, что должны. Но при этом они никогда не думают над тем, что читают, и не уделяют внимания содержанию. Чтение для них является чем-то неприятным, что нужно вытерпеть и выполнить.**

За рубежом регулярно проводятся **исследования уровня функциональной неграмотности.** Девятилетние российские дети

демонстрируют великолепные результаты, Россия занимает первые места наряду с Сингапуром и другими странами-лидерами в сфере образования. Однако российские школьники в возрасте 15 лет, которые уже должны готовиться выйти в социум, показывают одни из самых низких результатов в Европе на протяжении последних 14 лет.

При **исследовании функциональной неграмотности тестируется качество понимания текста** и присваивается один из пяти уровней глубины усваивания информации. Российские дети доходят только до второго уровня понимания, а, например, школьники из Шанхая – до пятого уровня, а места в первой пятерке стабильно удерживают Австралия, Финляндия и Южная Корея. Таким образом, Россия будет регулярно страдать от так называемого человеческого фактора при несчастных случаях и авариях, ведь пресловутый человеческий фактор заключается в неумении верно воспринять инструкцию по использованию оборудования, машины или инструмента. Именно поэтому функциональную неграмотность в XXI веке называют цивилизационным риском.

Объемы информации многократно увеличиваются. По данным специалистов из Южной Кореи, каждые 72 часа в мире удваивается количество информации. Задача заключается не только в том, чтобы прочитать информацию, но также быстро ее осознать и применить на практике. Существует термин «поколение Z» - новое поколение «многозадачных» детей. К сожалению, многие скользят по огромным объемам информации, не воспринимая ее. Это и есть потенциальная функциональная неграмотность.

По всему миру ежегодные потери, связанные с функциональной неграмотностью, исчисляются миллиардами долларов. Растёт число техногенных катастроф, несчастных случаев на производстве и в быту, вызванных этим социальным явлением. Появление функциональной неграмотности совпало с первыми ощутимыми шагами развитых государств к переходу в информационное общество.

Характерный для перехода к информационному обществу рост социальной динамики не только расширяет объём информации, определяющий функциональную грамотность индивида, но и сокращает сроки, необходимые для адаптации индивида к новым условиям жизни. Особо подчеркнем, что это обстоятельство негативно влияет на функциональную грамотность лиц, для которых необходимы особые условия для адаптации к жизни в новом информационном обществе, прежде всего, это лица с особенностями психофизического развития.

На формирование нового порога ФГ влияет множество социальных факторов и современных общественных тенденций: супертехнологизация производственных и гуманитарных процессов, глобализация процессов развития, профессионализация и систематизация деятельности, формирование рыночных социальных отношений и т.д. В зависимости от выбираемых при рассмотрении фокусов могут быть представлены различные интерпретации ФГ: 1) ФГ как граница культурных и докультурных форм

существования человека и разновидностей общественных отношений; профессиональных и дилетантских форм деятельности; общего и профессионального образования и т.д. 2) ФГ как ценз на полноценное участие в системе общественных отношений; на вхождение в те или иные социально-деятельностные институты; на право суждения и т.д. 3) ФГ как одна из мер в области качества жизни, позволяющая сравнивать и сопоставлять различные социально-экономические системы, не сравнимые по своим имманентным характеристикам. 4) ФГ может быть также представлена как цель, как стандарт, мера емкости рынка и т.д.

Условно уровень ФГ фиксируется в выражениях: “Современный европеец (гражданин, беларус) должен знать и уметь… ” и определяется для каждой страны с учетом специфики культурного и регионального развития. Применительно к европейскому региону постсоветского периода наиболее **актуален следующий перечень параметров ФГ:** языковая грамотность; компьютерная и информационная грамотность, правовая грамотность, гражданская грамотность, финансовая грамотность, экологическая грамотность, профессиональные и специальные аспекты функциональной грамотности (менеджмент, PR, бизнес-планирование, новые технологии и т.д.). Особое место в представлении о ФГ занимает деятельностная грамотность, или способность ставить и изменять цели и задачи собственной деятельности, осуществлять коммуникацию, реализовывать простейшие акты деятельности в ситуации неопределенности.

О существовании грамотности (ФГ) мы узнаем, только столкнувшись с ее отсутствием. Поэтому приходится говорить не столько о ФГ, сколько о функциональной безграмотности, что является одним из определяющих факторов, тормозящих развитие общественных отношений. Поэтому проблема ФГ рассматривается обычно не как научная и смысловая проблема, а как проблема деятельностная, как проблема поиска механизмов и способов ускоренной ликвидации безграмотности. Грамотность (ФГ) – это образовательный вызов развивающейся культуры культуре застывшей. Именно поэтому проблематика грамотности становится актуальной только тогда, когда встает вопрос о ликвидации безграмотности, когда народы, страны, культуры вынуждены наверстывать упущенное, догонять ушедших вперед.

Международные исследования PISA декомпозируют функциональную грамотность в виде трех составляющих:

- грамотность в чтении – способность человека к пониманию письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества;

- грамотность в математике – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

- грамотность в области естествознания – способность использовать естественнонаучные знания для выделения в реальных ситуациях проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах. Эти выводы необходимы для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, для принятия соответствующего решения.

2. Григорьев и Матвеева: недостаточно учитывается историческая относительность содержания понятий «образованность» и «грамотность», в том числе и «социогуманитарная грамотность»; не учитывается изменение значимости в жизни общества социогуманитарного знания.

Недостатки социогуманитарной подготовки специалистов:

1) масштабное сокращение количества гуманитарных дисциплин

2) доминирующая ориентация на западные ценности

3) проблема критерия и совершенствования технологий оценки качества социогуманитарного образования в средней и высшей школе

4) противоречивые влияния на гуманитарное образования СМИ

Представление о критериях образованности или культурности человека:

1) профессиональная подготовленность

2) информированность в различных сферах общества

3) способность работать с информацией

4) осведомлённость и умение работать в сфере культуры, науки, образования

5) начитанность, умение читать и писать

6) развитость, умение анализировать

7) творческие способности

3. Формы организации образовательной деятельности (институты, субъекты): 1) классические – традиционные; 2) **неклассические – новые (религиозные школы, образовательные центры партий, культурные центры, телевидения, радио, Интернет, центры дистанционного образования).**

Причины появления неклассических субъектов: информационная революция, массовая компьютеризация, общественно-политические, идеологические изменение в современном мире.

Применительно к университетскому образованию следует говорить о том, что его субъект должен научиться деконструировать имеющийся у него опыт, т. е. обрести коммуникационную компетентность, обнаруживать себя в ситуации неупорядоченных значений, производить их ситуационное структурирование в соответствии с признанными значимыми перспективами. Возникновение новых структур субъективности – есть возникновение новых форм самоорганизации субъекта (культурной формы), его самотрансформация, а значит, и отказ от сложившихся ранее порядков и

перспектив. В целом можно говорить не о структурировании прежде единого синкретического опыта (дифференциации), а о возникновении разных целостностей опыта (диверсификации). В результате таких самотрансформаций (самообразования) возникает эффект контекстуальной чувствительности, что означает способность стать в отношение к собственным опытам-трансформациям. Такого рода эффект обучения можно предварительно назвать образовательным опытом студента университета. С нашей точки зрения, этот опыт специфичен и отличается по своей структуре от опыта повседневной жизни и опыта познания. Речь идет о новой форме опыта, приобретаемой студентом в университетском образовании. Психолого-педагогическая интерпретация данного вида опыта – самостоятельная исследовательская задача.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1 Планы-задания к семинарским занятиям

Тема 1. Социология образования как отрасль социологической науки

План-задание к семинарскому занятию

1. Место социологии образования в системе социологического знания.
2. Предмет и объект социологии образования.
3. Взаимосвязь социологии образования с другими науками.
4. Структура и методы социологии образования. Функции социологии образования.

Вопросы для самоконтроля

1) Почему Э. Дюркгейма считают теоретиком социологии образования? Расскажите об основных положениях данной отрасли, изложенных в серии его лекций и статей.

2) Как вы понимаете преобразующую функцию социологии образования?

3) Дайте максимально полное определение социологии образования. Какие основные функции она выполняет?

4) Какие три основных уровня можно выделить в структуре всего социологического знания? Дайте описание каждого уровня. К какому из них относится социология образования?

5) Чем обусловлена специфика социологии образования?

6) В чём разница между образовательной социологией и социологией образования, в чём заключалась суть раскола? Дайте описание этим двум

течениям одной отрасли, укажите основные научные и профессиональные подходы к отрасли.

7) Как удалось преодолеть раскол на образовательную социологию и социологию образования?

8) Что является объектом социологии образования? Дайте развёрнутый ответ. Что подразумевается под формальным и «неформальным» образованием? Назовите основные характеристики образования.

9) Что выступает предметом социологии образования? Какие два основных подхода к обозначению предметной области социологии образования можно выделить? Какие методологические подходы к исследованию образования выделились в современной западной социологии?

10) Основными содержательными аспектами понятия «образование» являются следующие: образование как ценность, как система (институт), как процесс, как результат. Согласны ли вы с этими аспектами?

Работа с текстом:

1. «Эмиль Дюркгейм утверждал, что воспитание и образование могут быть исследованы как социальные факты, то есть они являются предметом науки социологии и для их изучения необходимо использовать социологические методы. Образование и воспитание неразрывно связаны с социализацией индивидов, выступают ее средствами. Именно в процессе воспитания и образования, согласно Э. Дюркгейму, создаются условия для того, чтобы обуздать естественный эгоизм обучаемого. Необходимо приучать человека подчиняться дисциплине, которая должна иметь характер власти, но одновременно быть обязанностью как требуемой, так и осознанной. При этом дисциплину не следует абсолютизировать как единственную цель социализации. Общества должны способствовать становлению личности. Эмиль Дюркгейм подчеркивал, что содействие расцвету личности, формирование в индивиде чувства независимости, способности к рефлексии и выбору все в большей степени определяют направленность образования, воспитания, социализации .»

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы считаете, действительно ли образование и воспитание неразрывно связаны с социализацией индивидов?

2. Согласны с мнением Э. Дюркгейма, что именно в процессе воспитания и образования создаются условия для того, чтобы обуздать естественный эгоизм обучаемого?

2. "Гуманизация образования представляет собой направленность всего образовательного процесса на человека, его блага, развитие его задатков; формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях. Гуманизация образования — это замена

предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической, это смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека. Этот принцип ориентирует на формирование гуманистического мировоззрения в процессе обучения, то есть провозглашение блага человека в качестве высшей цели образовательной деятельности. Для этого содержание образования, формы и методы обучения должны обеспечивать свободное и всестороннее развитие личности, деятельное участие индивида в жизни общества.

Гуманизация образовательно-воспитательной системы — это по сути кардинальное изменение целенаправленности высшей школы вообще: не столько подготовка квалифицированной рабочей силы для удовлетворения потребностей экономического развития, сколько создание всесторонних условий для удовлетворения потребностей человека в самоусовершенствовании, в постоянном повышении уровня своих знаний и культуры. Принцип гуманизации образовательно-воспитательной системы ориентирует на воспитание человека демократического мировоззрения, который придерживается гражданских прав и свобод, с уважением относится к традициям культуры, вероисповедания и языкам общения народов мира. При этом акцент ставится на развитие современного мировоззрения, творческих способностей и навыков самостоятельного научного познания, самообразования и самореализации личности, а также на подготовку квалифицированных кадров, способных к творческому труду, профессиональному развитию, освоению и внедрению наукоемких и информационных технологий, конкурентоспособных на рынке труда.

Гуманистическая (феноменологическая) модель образования ориентирована на развитие внутреннего мира студента, межличностное общение. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что все они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

В центр образовательного процесса ставится личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Считается, что образование должно в наибольшей степени соответствовать подлинной природе человека, оказывать психолого-педагогическую поддержку в личностном росте. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития, а не формировать личность с заранее заданными свойствами.

Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как педагога, так и студента, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования".

Вопросы для обсуждения:

На что ориентирует образование принцип гуманизации? Согласны ли Вы с тем, что гуманизация образования — это по сути замена предметно-центрической системы обучения системой антропоцентрической, это смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека?

Темы для эссе:

1. Какое применение может иметь социологическое знание в процессе усовершенствования системы образования?
2. Актуальные проблемы социологии образования.
3. Каким вы видите будущее социологии образования?
4. Нужен ли предмет «Социология образования» в высшем учебном заведении.
5. Международный стандарт образования: объективная необходимость или глобализационная политика?

Литература

Рекомендуемая литература

1. Григорьев, С. И. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме / С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева. – Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. – 170 с.
2. Дмитриенко, В. А. Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития / В. А. Дмитриенко, Н. А. Лурья; Красноярский университет. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 182 с.
3. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 384 с.
4. Курилович, Н. В. Социология образования / Н.В. Курилович // Социология: Методология отраслевых и оперативных исследований: учеб. пособие для студентов социолог. специальностей БГУ / Д.Г. Ротман [и др.]; под ред. Д.Г. Ротмана, А.Н. Елсукова. – Минск : БГУ, 2005. – Гл.6. – Разд.1. – С. 80-96.
5. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.
6. Осипов, А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов. –Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
7. Филиппов, Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М. : Наука, 1980. – 199 **с.**

Дополнительная литература

1. Батурин, В.К. Социология образования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / В.К. Батурин. – М.:ЮНИТИ ДАНА, 2011. – 191 с.

2. Добреньков, В.И., Кравченко, А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8: Социализация и образование. — М.: ИНФРА-М, 2005. - 1040 с.

3. Дюркгейм, Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. -- М.: ИНТОР, 1996. - 87 с.

4. Зборовский, Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию / Г.Е.Зборовский // Социологические исследования. - 2000. - С. 21-29.

5. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: РГГУ,1999. - 282 с.

6. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.: БНТУ, 2007. – 296 с.

7. Курилович, Н.В. Теоретико-методологические проблемы современной социологии образования. // Философия и социальные науки: научный журнал. - 2011. - № 3/4. - С. 66-71.

8. Курс лекций по социологии образования: учеб. пособие для студетов вузов / под. общ. ред. В. И. Астаховой. - 2-е изд., перераб. и доп. - Харьков: НУА, 2009. - 464 с.

9. Лукашевич, Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич. – Киев: МАУП, 1997.

10. Нечаев, В.Я. Новые подходы в социологии образования / В.Я.Нечаев // Социологические исследования. - 1999. - С. 84-91.

11. Смирнова Е.Э. Социология образования. – Спб.: Интерсоцис, 2006. – 192 с.

12. Социология образования: Учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. 300 с.

Тема 2. История становления и развития социологии образования

План-задание к семинарскому занятию

1. Э.Дюркгейм и его работы «Педагогика и социология» и «Моральное образование».

2. Программные положения социологии образования в работах американских ученых Л. Уорда «Динамическая социология» и Дж. Дьюи «Школа и общество».

3. Основные направления (школы) в развитии зарубежной социологии образования. Моралистский, институциональный, функционалистский и конфликтологический подходы в социологии образования.

4. Развитие отечественной социологии образования. Специфика развития социологии образования в постсоветский период. Исследования по социологии образования в Республике Беларусь (А.И. Левко, А.В. Рубанов, В.А. Клименко и др.).

Вопросы для самоконтроля

1) Каковы основные предпосылки становления и развития социологии образования?
2) В концепции образования Э. Дюркгейма можно выделить три ключевых тезиса. Назовите, какие?
3) Чьи работы способствовали развитию социологии образования в Германии?
4) Социологическая теория Л. Уорда основана на четырех «динамических принципах» социального прогресса, которые переносятся и на видение системы образования. Опишите эти принципы.
5) В чём, по мнению Дж. Дьюи, заключается цель воспитания?
6) Назовите и опишите основные подходы, сложившиеся в социологии образования.
7) Как изменилось отношение к образованию после революционных событий в России в первой трети XX века?
8) С чем было тесно связано становление отечественной социологии образования в шестидесятые годы XX века?
9) Что характерно для моралистского подхода в социологии образования?
10) Что, по мнению М. Вебера, свидетельствует об универсальной рационализации общества?

Литература

Рекомендуемая литература

1. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 384 с.
2. Курилович, Н. В. Социология образования / Н.В. Курилович // Социология: Методология отраслевых и оперативных исследований: учеб. пособие для студентов социолог. специальностей БГУ / Д.Г. Ротман [и др.]; под ред. Д.Г. Ротмана, А.Н. Елсукова. – Минск : БГУ, 2005. – Гл.6. – Разд.1. – С. 80-96.
3. Осипов, А. М. Общество и образование: Лекции по социологии образования / А. М. Осипов; Новгородский гос. ун-т – Новгород : Изд-во Новгородского государственного университета, 1998. – 204 с.
4. Осипов, А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов. –Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.

Дополнительная литература

1. Асанова, Н.И. Парадигмы социологии образования и конкретно-социологические исследования / Н.И.Асанова // Вестник Пермского

Национального исследовательского политехнического университета. - 2011. - №9. - С. 71-80.

2. Астафьев, Я. У. Социология образования / Я. У. Астафьев, В. Н. Шубкин // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Наука, 1998. – Гл. 13. – С. 264-280.

3. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.: БНТУ, 2007. – 296 с.

4. Кройтор, С.Н. Социология образования в Беларуси: направления исследований и перспективы развития / С.Н. Кройтор // Материалы международной научно-практической конференции «Социальное знание и белорусское общество», Минск, 3–4 декабря 2009 г. / Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск, 2009. – С. 438–441.

5. Курилович, Н.В. Становление и развитие социологии образования / Н.В. Курилович // Кафедре социологии БГУ – 20 лет: Сборник научных трудов / под науч. ред. А.Н. Данилова, А.Н. Елсукова, Д.К. Безнюка; Белгосуниверситет. – Мн.: Право и экономика, 2009. – С. 318-327.

6. Осипов, А.М., Тумалев, В.В. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А.М.Осипов, В.В.Тумалев // Социологические исследования. - 2004. - С. 120-127.

7. Пряникова, В.Г., Равкин, З.И. История образования и педагогической мысли / В.Г.Пряникова, З.И.Равкин. - М, 1994. - 96 с.

8. Фурсова, В.В. Социология образования:зарубежные парадигмы и теории. / В.В.Фурсова. - Германия.:Lambert AP. - 2012. - 151 с.

Тема 3. Образование как социальный институт

План-задание к семинарскому занятию

1. Сущность и основные признаки социального института образования. Специфика социального института образования.
2. Функциональные подсистемы образования как социального института. Взаимодействие социальных субъектов образования.
3. Экономические, социальные, культурные и политические функции института образования.

Тематика рефератов:

1. Развитие национальной системы образования.
2. Законодательные документы, регламентирующие деятельность сферы образования в Республике Беларусь.
3. Цель и основные принципы развития национальной системы образования.
4. Система управления образованием в Республике Беларусь.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение термину "институт образования".
2. Назовите основные признаки института образования.
3. Какие компоненты включает в себя образование как социальный институт?
4. Назовите основные функции образования.
5. Можно ли выделить идеологию в качестве признака института образования?
6. Какие стадии выделяют в школьном образовании?
7. Дайте определение термину "институциональный кризис"?
8. Какая на ваш взгляд главная задача образовательных учреждений?
9. Как вы понимаете это высказывание «Обучение дает квалификацию, образование-систему знаний, облегчающую поиск и усвоение новых знаний.
10. Чем отличается формальное образование от "неформального"?

Литература

Рекомендуемая литература

1. Дмитриенко, В. А. Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития / В. А. Дмитриенко, Н. А. Лурья; Красноярский университет. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 182 с.
2. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 384 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании.
4. Осипов, А. М. Общество и образование: Лекции по социологии образования / А. М. Осипов; Новгородский гос. ун-т – Новгород : Изд-во Новгородского государственного университета, 1998. – 204 с.

Дополнительная литература

1. Вороненко, А.И. Образование как социальный институт: теоретико-методологические проблемы изучения / А.И. Вороненко // Философия и социальные науки. - 2010. - № 2. С. 61-66.
2. Вороненко, А.И. Школьное образование в Республике Беларусь в среднесрочной и долгосрочной перспективе // А.И. Вороненко // Будущее Беларуси. Взгляд молодых экспертов / под ред. Е.Прейгермана. - Мн, 2014. - С. 283-314.
3. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: РГГУ,1999. - 282 с.
4. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.: БНТУ, 2007. – 296 с.

5. Кройтор, С.Н. Образование как социальный институт / С.Н. Кройтор // Адукацыя и выхаванне. – 2008. – № 11. – С. 3–9.

6. Курилович, Н.В. Теоретико-методологические проблемы современной социологии образования. // Философия и социальные науки: научный журнал. - 2011. - № 3/4. - С. 66-71.

7. Курс лекций по социологии образования: учеб. пособие для студетов вузов / под. общ. ред. В. И. Астаховой. - 2-е изд., перераб. и доп. - Харьков: НУА, 2009. - 464 с.

8. Левко, А. И. Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ. — Мн., 2003. - 340 с.

9. Лукашевич, Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич. – Киев: МАУП, 1997.

10. Управление в системе образования Республики Беларусь / Под ред. Г.Д. Дыляна. – Мн.: ООО «Асар», 2004. – 176 с.

Тема 4. Учебный процесс и его структура

План-задание к семинарскому занятию

1. Основные измерения структуры учебного процесса. Принцип динамики учебного процесса.
2. Учебная дисциплина, учебный план и учебная программа. Критерии анализа учебной программы.
3. Технология учебного процесса: сущность и содержание.
4. Формы организации обучения в вузе.

Тематика рефератов:

1. Классификации учебных дисциплин.
2. Социокультурные функции метода в учебном процессе.
3. Классификации методов обучения.
4. Методы активного обучения.
5. Соотношение метода и технологии.
6. Лекция как ведущая форма организации обучения в вузе. Виды лекций.
7. Теории и концепции обучения.
8. Тенденции развития системы обучения в мире: «поддерживающее обучение» и «инновационное обучение».
9. Виды обучения: догматическое, развивающее, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное обучение.
10. Стили обучения (репродуктивный, творческий, эмоционально-ценностный).

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение приема обучения.

2. На какие группы делятся методы обучения?

3. Назовите и охарактеризуйте основные методы контроля знаний.

4. Назовите и охарактеризуйте основные методы стимулирования учебного процесса.

5. Что такое «Пассивный метод», «Активный метод» и «Интерактивный метод»?

6. Что такое «Технология обучения в сотрудничестве»?

7. Считаете ли Вы, что лекционно-семинарская система обучения способствует усвоению материала?

8. Какой из методов обучения Вы считаете наиболее эффективным? Почему?

9. Какой метод обучения Вы считаете менее эффективным? Почему

10. Как Вы считаете: в наше время успешно сочетаются традиционные методы с новыми технологиями или нет? Докажите.

Литература

Рекомендуемая литература

1. Левко, А. И. Социальные проблемы образования: история и современность / А. И. Левко; Министерство образования Республики Беларусь; Национальный институт образования Беларуси. – В 2 ч. – Минск : Национальный институт образования МО Беларуси, 1993. – Ч.1 – 84 с.; Ч.2 – 194 с.

2. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.

Дополнительная литература

1. Бордовская., Н.В. Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов СПб: “Питер”. - 2000. 304 с.

2. Добреньков, В.И., Кравченко, А.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8: Социализация и образование. — М.: ИНФРА-М, 2005. - 1040 с.

3. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.

4. Левко, А. И. Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ. — Мн., 2003. - 340 с.

5. Лукашевич, Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич. – Киев: МАУП, 1997.

6. Образование для всех: тенденции развития национальной системы образования: Национальный доклад Республики Беларусь / Междунар. конф. по образованию, 46 сессия, Женева, 1998; Рук. темы и отв. исполн. В.А. Степанов. – Минск, 1998. – 137 с.

7. Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии: Сб. науч. ст. / под ред. О. А. Паниной; Саратовский

государственный технический университет. – Саратов : Изд-во Саратовского государственного технического университета, 1999. – 170 с.

8. Социология образования: Учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. 300 с.

Тема 5. Стратегические исследования в сфере образования

План-задание к семинарскому занятию

1. Особенности организации и проведения социологических исследований в системе образования
2. Разработка стратегии развития образования как прогностическая проблема.
3. Основные направления стратегических исследований в образовании.

Тематика рефератов:

1. Образование как ценность. Государственно-общественная и личностная ценность образования.
2. Стимулы образовательной и самообразовательной активности личности.
3. Образование как система. Учебно-воспитательная и педагогическая системы.
4. Образование как процесс. Обоснование технологий процесса образования.
5. Образование как результат. Проблема стандартизации образования.
6. Междисциплинарная основа стратегических исследований в сфере образования.
7. Состояние отечественных и зарубежных прогностических исследований в образовании.
8. Принцип исследовательской доказательности в образовательно-педагогическом прогнозировании.

Вопросы для самоконтроля

1.Что является целью социологических исследований в сфере образования?

2. Какие методы исследования используются в системе образования (кратко охарактеризуйте их).

3. Какие подходы используются при анализе проблем образования?

4. В чём суть макро- и микросоциологического подходов в образовании?

5.Какие тенденции выделяются в рамках проблемы формирования системы ценностных ориентаций социальный субъектов?

6.Что представляет собой социологическое наблюдение? Для чего оно предназначено?

7.Какова эффективность анализа документов?

8.Что изучается с помощью тестов в системе образования?

9.Каковы особенности эксперимента в сфере образования?

10. Как вы считаете, дают ли исследования в сфере образования возможность определить взаимосвязь системы образования с различными образовательными моделями, реализуемыми в обществе? Свой ответ поясните.

Литература

Рекомендуемая литература

1. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 384 с.

2. Левко, А. И. Социальные проблемы образования: история и современность / А. И. Левко; Министерство образования Республики Беларусь; Национальный институт образования Беларуси. – В 2 ч. – Минск : Национальный институт образования МО Беларуси, 1993. – Ч.1 – 84 с.; Ч.2 – 194 с.

3. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. – М. : Academia, 2001. – 463 с.

Дополнительная литература

1. Вороненко, А.И. Школьное образование в Республике Беларусь в среднесрочной и долгосрочной перспективе // А.И. Вороненко // Будущее Беларуси. Взгляд молодых экспертов / под ред. Е.Прейгермана. - Мн, 2014. - С. 283-314.

2. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.: БНТУ, 2007. – 296 с.

3. Кройтор, С.Н. Социология образования в Беларуси: направления исследований и перспективы развития / С.Н. Кройтор // Материалы международной научно-практической конференции «Социальное знание и белорусское общество», Минск, 3–4 декабря 2009 г. / Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск, 2009. – С. 438–441.

4. Нечаев, В.Я. Новые подходы в социологии образования / В.Я.Нечаев // Социологические исследования. - 1999. - С. 84-91.

5. Образование взрослых: национальный и общецивилизационный контекст: материалы междунар. науч.-практ. конф., 20 дек. 2007 г., Минск / РГОО «Белорус. о-во «Знание»»; ГУО «Ин-т непрерыв. оббразования» БГУ; редкол.: В.И. Стражев (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – 310 с.

6. Образование для всех: тенденции развития национальной системы образования: Национальный доклад Республики Беларусь / Междунар. конф.

по образованию, 46 сессия, Женева, 1998; Рук. темы и отв. исполн. В.А. Степанов. – Минск, 1998. – 137 с.

7. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 1./ Под ред. В. С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 1993. – 106 с.

8. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 14. Вып. 24./ Под ред. В. С. Собкина. – М. : Институт социологии образования РАО, 2010. – 191 с.

9. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 15. Вып. 26./ Под ред. В. С. Собкина. – М. : Институт социологии образования РАО, 2011. – 248 с.

10. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М. : Юристъ, 1997. – 304 с.

2.2 Словарь терминов понятий

Адаптация профессиональная — приспособленность, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно - технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций.

Адаптация социальная — процесс активного приспособления индивида, группы или общества к изменяющейся окружающей среде, к ограничениям и негативным ситуациям последней, а также приспособления этой среды к своим потребностям.

Активность социальная — важное социальное качество личности, проявляющееся в способности человека производить социально значимые действия в общении с другими, в совместных с ними (или отдельно от них) совершаемых поступках, делах, в творчестве.

Академия — высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в отдельной определенной отрасли знаний и производства, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром в сфере своей деятельности, имеет высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения.

Антропоцентричность образования – принцип организации современной системы образования и ее социологического анализа на основе системно-субъектного подхода. Принцип антропоцентричности предполагает рассмотрение системы образования и, прежде всего, его институциональной составляющей в качестве средства развития жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъектности. Развитие человека как субъекта жизнедеятельности в единстве его биологических, психологических и социальных качеств выступает целью и результатом образования. Принцип

антропоцентричности выражен преимущественно в содержании и видах образовательной деятельности.

Болонская декларация — подписана в 1999 году в Болонье представителями органов власти, которые отвечают за высшее образование в 29 европейских странах. Этой декларацией определено три основные цели стран-участниц: международная конкурентоспособность, мобильность и спрос на рынке труда.

Взаимодействие социальное — система социально обусловленных индивидуальных и/или групповых действий, связанных взаимной причинной зависимостью, при которой поведение одного из участников является одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Благодаря этому происходит взаимное тасование позиций и действий, усиливается эффективность совместной деятельности участвующих во взаимодействии индивидов и групп

Виталистская социология образования – внутриотраслевое направление в социологии образования, основанное на социально-философском учении о качественном отличии живого от неживого и социологической концепции жизненных сил человека и общества. Центральной проблемой виталистской социологии образования является взаимодействие социальных субъектов относительно функционирования института образования, развития образовательной деятельности и поддержания ценности образования.

Внутриотраслевые области в социологии образования – разграниченные внутриотраслевыми тематическими интересами области социологических исследований образования, избирающие в качестве объекта отдельные элементы системы образования или ее социальные проблемы. В числе таких областей – социология учительства, социология общеобразовательной школы, социология высшей школы, социология учебных планов и т. д. Состав внутриотраслевых областей растет с расширением спектра исследований и формированием относительно самостоятельных теорий внутри каждой такой области. При этом целостность научной отрасли поддерживается благодаря тому, что внутриотраслевые области руководствуются разделяемым пониманием предмета, целей и задач социологии образования в целом.

Внутриотраслевые направления в социологии образования – разграниченные методологическими (теоретическими, парадигмальными) позициями и/или социально-ценностными ориентациями внутриотраслевые области социологических исследований образования, каждая из которых, как правило, стремится к специфическому охвату всего проблемного поля отрасли и выработке собственной целостной социально-теоретической концепции образования. К числу таких направлений относятся функционалистская, виталистская социология образования, теории конфликта и репродукции, теория взаимодействия и др.

Воспитание — процесс становления, обогащения и совершенствования субъективно-личностного и духовного мира человека. Реализуется

посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» — «убеждения» — «практическая деятельность».

Гендер – совокупность социальных и культурных характеристик, приписываемых в обществе представителям противоположных полов (мужчинам и женщинам) и реализуемых ими в ролевых моделях поведения.

Гимназия — это общеобразовательное учебное заведение, обеспечивающее получение общего среднего образования повышенного уровня, развитие индивидуальных творческих способностей, формирование интеллектуальной, высококультурной личности.

Глобализация — многоаспектное явление, оказывающее глубочайшее преобразующее воздействие на все сферы общественного бытия, в том числе на сферу образования. Это связано с процессами становления транснационального образования, международных гарантий качества образования, региональной и межрегиональной кооперации образовательных систем и мн. др. Г. имеет экономический, политический, культурный и технологический аспекты. Процессы Г. диктуют сегодня миру не просто обновление содержания образования в масштабах всей планеты, а полную смену образовательной парадигмы.

Гуманизация образования — направленность всего образовательного процесса на человека, его благо, развитие его задатков, формирование его свободы и ответственности, удовлетворение его потребностей в знаниях, замена предметноцентрической системы обучения системой антропоцентрической; смена стратегических целей образования и полное подчинение его интересам человека.

Гуманитаризация образования — главное направление обновления образования на этапе перехода человечества от индустриальной к техногенной цивилизации, предполагающее поворот образования к целостному восприятию мира и культуры, прежде всего, к очеловечиванию знаний и формированию гуманитарного, системного мышления.

Дисциплина — 1) отрасль научного знания; учебный предмет; 2) определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации.

Задачи образования – публичные требования к конкретным образовательным программам, вытекающие из ведущего социального заказа (совокупности ведущих заказов) и обеспеченные соответствующими ресурсами. Задачи образования формализуются в виде нормативных документов - соответствующих законов, уставов образовательных учреждений, должностных инструкций, образовательных стандартов и учебных планов.

Инерционность образования – свойство социальной системы функционировать и поступательно развиваться, уравновешивая прямые внешние воздействия среды, сохраняя свою целостность за счет воспроизводства функций, структуры, потенциала и форм взаимодействия

социальных субъектов как элементов данной системы. Образование является социальной системой с высокой степенью инерционности, сохранение которой служит условием функционирования системы и устойчивого развития всего общества.

Инновационность — способность к инновациям, то есть к таким явлениям, которых не было на предыдущей стадии развития, но которые появились на данной стадии и нашли себе место в общей совокупности института образования. И. может проявляться либо в результате внутренних процессов в системе образования как способность к изобретениям и нововведениям, либо как реакция на воздействие внешних факторов.

Институт — высшее учебное заведение или структурное подразделение университета, академии, которое осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов по образовательно-профессиональным программам всех уровней в определенной отрасли науки, производства, образования, культуры и искусства, проводит научную и научно-производственную деятельность, имеет высокий кадровый и материально-технический потенциал.

Институционализация — 1) образование стабильных образцов социального взаимодействия, основанного на формализованных правилах, законах, обычаях, ритуалах; 2) правовое и организационное закрепление сложившихся в обществе форм поведения, отношений и т. д.; 3) образование института.

Институционализм в социологии образования – внутриотраслевое направление, возникшее в XX веке на стыке социальной антропологии и теоретической социологии и сфокусированное на институциональных характеристиках систем образования, кросс-культурном и историко-сравнительном анализе функций, форм и содержания образования, социальных функций и способов социального контроля, обеспечивающих функционирование и развитие этого социального института.

Интерпретивные исследования – течение внутри современных теорий взаимодействия в социологии образования, опирающееся на этнографические методы и нацеленное на изучение культуры (языка, символики, внешнего облика, стиля поведения, характера общения и пр.), воспроизводимой в системе образования и согласующей социальную структуру общества и социальное поведение индивида.

Компетентность — 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем- либо. К. можно рассматривать в виде своеобразной суммы навыков, присущих индивидууму, который сочетает квалификацию в строгом смысле этого слова, социальные поведенческие характеристики и способность работать в группе, инициативность, готовность к риску.

Концепция жизненных сил человека и общества – современная большая социологическая теория, основанная на системной, диатропической картине мира и объясняющая закономерности и тенденции становления человека как биопсихосоциального существа в системе социальных

отношений. В центре концепции - идея о жизненных силах человека и общества, их способности к жизнеосуществлению, реализации себя в качестве социального субъекта всех сфер общественной жизни. Жизненные силы проявляются в создании пространственных и временных границ общественной и личной активности, измеренных самостоятельными действиями.

Кризис образования – состояние социальной системы, характеризующееся обострением противоречий между новыми общественными образовательными потребностями, спецификой индивидуальных и групповых интересов в сфере образования и традиционным функционированием социального института образования. Кризис образования может рассматриваться как закономерный этап развития этой социальной системы, проявляющийся в нарастании институциональных дисфункций, усилении аномии образовательной деятельности и искажении ценности образования.

Культурный капитал в образовании – теоретическое представление, согласно которому социальная дифференциация групп в сфере культуры в существенной степени обусловливает их неравные возможности в освоении программ в общественной системе образования. В качестве основных элементов культурного капитала рассматриваются язык (как определенная совокупность культурно-языковых кодов), доступные ресурсы информации, духовной и материальной культуры (учреждения и образцы искусства и науки, библиотеки, ценностные ориентации и т. д.). Основная среда воспроизводства культурного капитала индивида - его семья, в более широком контексте - социальная группа, занимающая определенную позицию в системе распределения культурных ресурсов в конкретном обществе. Культурный капитал наследуется от старших поколений (класса, группы, слоя, семьи) к младшим, может сохраняться, наращиваться или утрачиваться.

Культуроцентричность образования – принцип организации современной системы образования и ее социологического анализа на основе системно-субъектного подхода. Принцип культуроцентричности основан на признании образования в качестве системообразующего фактора современной цивилизации, доминирования культурологического смысла образования и объективной необходимости объединения интересов и сил человека и общества в процессе воспроизводства традиционной культуры и создания адекватной ей новой социальной культуры человека. Культуроцентричность образования обеспечивается в существенной степени инерционностью этой социальной системы.

Лицей — это профессионально ориентированное учебное заведение, обеспечивающие завершение общего среднего образования повышенного уровня на заключительной ступени с профессиональной профильной подготовкой по направлениям и специальностям высшей школы.

Личностно ориентированное обучение — вид обучения, направленный на развитие целостных социальных свойств учащегося и включение

индивида в систему социальных отношений посредством активной предметной деятельности и общения.

Массовое образование – состояние системы образование, при котором стандартные программы образования оказываются доступными для широких социальных групп и слоев населения, а не только элит и экономически господствующих групп. Становление массового образования началось в большинстве индустриальных стран в XIX веке и в основном завершилось в XX веке. Оно выразилось, прежде всего, в утверждении права граждан на образование в числе их основных конституционных прав, в формировании государственной системы образования на всех уровнях и во всех сферах образовательной подготовки (общее, дополнительное, профессиональное), в принятии государством на себя ответственности за развитие системы образования.

Морализм – раннее внутриотраслевое направление, возникшее в начале XX века и сочетавшееся с отсутствием развитой социально-теоретической концепции образования. Морализм выразился в акцентуации внимания на морально-этических, частных, часто пограничных (периферийных) социальных вопросах образования, в существенной теоретической зависимости от концепций академической педагогики и педагогической психологии.

Неклассическая социология – обусловленный развитием общества и логикой его научного объяснения этап в развитии социологии, начиная с 90-х гг. XX века, характеризующийся обновлением объектно-предметного поля науки и принципов организации социологического знания. Объект неклассической социологии - общество как результат первичных общественных отношений социальных субъектов, различных по уровню организации, мере и направленности жизненных сил. Предмет - процесс создания новых форм социальной жизни в изменяющемся обществе, процесс становления социального субъекта в условиях природного и социокультурного разнообразия, жизнетворчество человека как результат самостоятельно планируемых социальных изменений и предпосылка новых социальных отношений.

Неформальное образование – сфера целенаправленных воздействий на процессы социализации вне рамок специализированных (формальных) образовательных учреждений, осуществляемых на основе социальных норм других социальных институтов. Неформальное образование в более или менее систематических формах осуществляется в семейных и соседских сообществах, в религиозных сообществах и организациях, в совместной трудовой деятельности, через средства массовой информации (в том числе рекламы), учреждения и предметы искусства, действие системы права. Элементы неформального образования обнаруживаются и в границах формальных образовательных учреждений, в таком случае социологи говорят о «скрытой образовательной программе» и о латентных функциях образования.

Образование – сфера целенаправленного развития личности, в которой процессы социализации приобретают упорядоченные формы, общественно значимые стандарты и ориентиры. Образование есть, в сущности, целенаправленная социализация. Эти формы указывают на институциональную природу и социальную организацию образовательных процессов в конкретном обществе, сообществе. Социокультурные стандарты реализуются в тех знаниях, ценностях, нормах и способах деятельности, котоыре становятся содержанием образования. Ориентирами образования служат ожидаемые результаты, выражающиеся в конкретных социальных ролях, к которым человек готовится в процессе целенаправленной социализации, и система ценностей, соответствующая определенному социальному типу культуры.

Образование как социальная система – теоретическое представление с позиции социально-системного подхода о сфере образования, в котором выражается упорядоченность ее элементов и процессов, взаимодействие которых обеспечивает институциональное функционирование образования в социуме.

Образование непрерывное — организация и осуществление образования по принципу, который способствует обеспечению последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления. О. н. предполагает интегрирование всех его ступеней и видов (дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное) в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний на протяжении всей жизни человека.

Образовательная деятельность – целенаправленный, организованный, духовно-практический, творческий, социально обусловленный процесс интеграции человека в социальный институт образования и одновременно процесс использования социальным субъектом системы образования для накопления и реализации своих жизненных сил. Образовательная деятельность – обязательный элемент всех этапов социализации личности, реализуемый как в институциональных, так и в неинституциональных формах. Образовательная деятельность характеризуется мерой социальной активности человека в сфере образования и типом образовательного поведения, обусловленные качеством социальной среды и личным потенциалом социального субъекта.

Образовательная потребность – вид общественной потребности, имеющий системообразующее значение в современном обществе и выраженный в производстве человека как социального субъекта жизнедеятельности, накоплении посредством включенности в систему образования жизненных сил человека и их реализации. Образовательная потребность формируется в двух направлениях: образование как эгоистическая, социальная потребность в социальном статусе и образование как высшая потребность в самореализации человека, непрерывном его развитии как производителя культуры, гаранта сохранения цивилизации.

Общее среднее образование — образование, получаемое в обще-образовательных школах, гимназиях, лицеях, профессионально- технических училищах, техникумах и колледжах. Основными задачами этой ступени школьного образования являются не только обучение чтению, письму и счету, но и воспитание и развитие личности ребенка, овладение им первоначальными знаниями о природе, обществе и человеке, основанными главным образом на культурно- историческом материале своей родной местности; навыками учебной и общетрудовой деятельности, культурой речи, межличностных отношений; основами личной гигиены и здорового образа жизни.

Объект социологии образования – образование как социальная система и социальная информация о ней.

Предмет социологии образования — это изучение закономерностей функционирования и развития образования, его взаимодействие и взаимовлияние на развитие общества, социальных общностей, различных слоев и групп, их отношений между собой в процессе жизнедеятельности.

Проблемы образования — совокупность проблем, объективно возникающих в процессе функционирования и развития системы образования, противоречия, задачи, требующие решения средствами социального управления.

Проблемное поле социологии образования – нормативное теоретическое представление о совокупности исследовательских проблем отрасли, указывающее на состояние организации отраслевого знания. В проблемном поле социологии образования, в соответствии с пониманием ее предмета, выделяются: общие (центральные, системообразующие) теоретические области, специальные внутриотраслевые области, частные периферийные и пограничные (лежащие на удалении от теоретического центра данной отрасли или в границах смежных наук) элементы ее объектной области.

Социализация – усвоение субъектом исторически определенного содержания культуры (ценностей, норм, образцов деятельности), необходимого для его функционирования в данной группе, сообществе, обществе. С позиции социологии образования важное значение придается соотношению процессов целенаправленной и спонтанной социализации, а также системному характеру процессов социализации в конкретном сообществе, обществе (обществе), проявляющегося в содержании, организационных формах и механизмах социализации. В научно-методическом плане решается задача разработки исследовательских средств, позволяющих оценивать стадии и эффективность социализации.

Социальная среда – система социальных отношений, выраженных во взаимодействии индивидов и целых социальных групп, обеспечивающих и обусловливающих возможности человека в распределении, присвоении и потреблении материальных и духовных ценностей. Социальная среда формирует социальную субъектность человека. Одновременно она служит пространством его жизнедеятельности, измеряемым его отношениями

владения, пользования и распоряжения. В этом аспекте социальная среда - предпосылка и результат развития индивидуальных жизненных сил человека, его индивидуальной субъектности.

Социальный заказ к системе образования – сформулированные в прямой или опосредованной форме потребности субъекта (групп, организаций) в отношении конкретных образовательных программ. Социальный заказ к образованию основывается на наличных (подконтрольных данному субъекту) ресурсах и приобретает форму конкретного требования, предъявляемого той или иной образовательной программе (учителю, школе, вузу и т. п.). Он максимально приближен к конкретным условиям, характеристикам и понятиям действующей системы образования. Из многообразных социальных заказов выделяется ведущий заказ, выражающий либо интегральный интерес, либо интерес доминантных групп. Ведущие заказы, как правило, служат ориентирами для практического руководства системой образования и при определенных условиях могут переводиться в статус задач образования.

Социальный субъект в образовании – индивид, социальная общность, способные изменять социальную среду, активно использовать детерминанты образовательного поведения, влиять на развитие образовательной ситуации в целях становления и развития социальной культуры на индивидуальном, групповом и общественном уровнях. Индивидуальная и социальная субъектность в системе образования проявляется в степени реализации первичных социальных отношений владения, пользования, распоряжения, распределения, присвоения и потребления образования как ресурса создания, поддержания и накопления жизненных сил человека и общества.

Социология образования — отрасль социологического знания, рассматривающая образование как социальный институт и социокультурный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому.

Теории взаимодействия в социологии образования – возникшее во второй половине XX века внутриотраслевое направление, в основе которого лежит социологический и социально-психологический анализ культурного контекста взаимодействий между социальными группами в системе образования (учащимися, преподавателями, администраторами т др.).

Теория конфликта в социологии образования – внутриотраслевое направление, с позиции которого общественная система образования рассматривается как средство социального контроля со стороны господствующих групп над массовыми процессами социализации в обществе ради поддержания основ определенного социального строя в обществе, сообществе. Центральная проблематика конфликтологического направления в социологии образования включает вопросы социальной природы конфликтов, возникающих в сфере образования, неравных возможностей различных социальных групп в использовании системы образования как важнейшего социального и культурного ресурса и связанных с ними социальных перспектив этих групп в обществе.

Университет — многопрофильное высшее учебное заведение, которое осуществляет подготовку специалистов высшего образования по широкому спектру естественных, гуманитарных, технических и других направлений науки, техники и культуры по образовательно-профессиональным программам всех уровней, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, является ведущим научно-методическим центром, способствует расширению научных знаний и осуществляет культурно-просветительскую деятельность среди населения, имеет развитую инфраструктуру научных и научно-производственных предприятий и организаций, высокий уровень кадрового и материально-технического обеспечения такой деятельности.

Формальное образование – сфера образования, организуемая в рамках специализированных (формальных) образовательных учреждений. Формальное образование, как правило, осуществляется в публичных и систематических формах, с привлечением профессиональных работников образования, в соответствии со стандартизированными образовательными программами в организациях и учреждениях общего, дополнительного и профессионального образования. Элементы формального образования могут обнаруживаться также в производственных системах (профессиональный инструктаж, обучение профессии на рабочем месте и т. п.). Участие в таких программах и их освоение удостоверяется, как правило, соответствующими образовательными, квалификационными сертификатами (дипломами, аттестатами), выдаваемыми участникам (выпускникам) таких программ.

Функции образования – наиболее устойчивые направления воздействия образования на основные сферы общественного развития. Функции образования не сводятся к конкретной совокупности задач, выдвигаемых перед системой образования, а представляют собой социально-исторические универсалии образования как социального института.

Функционализм в социологии образования – внутриотраслевое направление, лежащее в русле социологического функционализма и рассматривающее социальную проблематику образования с точки зрения надиндивидуальных закономерностей и процессов, выполняемых образованием функций в поддержании равновесия, стабильности и устойчивого развития социальной системы общества.

Школа — среднее учебное заведение, призванное обеспечить систематические знания, умения и навыки, необходимые для продолжения общего и начала профессионального образования, включения личности ребенка в жизнь общества, а также развитие ее творческих качеств и воспитание национального самосознания и общечеловеческой морали. На этой ступени выявляются типологические характеристики личности, развиваются способности, интересы, качественные ориентации. Диагностика этих качеств, а при необходимости их активная коррекция, призваны помочь самовыражению учащегося, выбору им направления своей дальнейшей учебной или трудовой деятельности.

Элитарное образование – совокупность относительно закрытых

образовательных программ и учреждений, доступ к которым в главном обусловлен социально-сословным или социально

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1 Тестовые задания

Вариант 1

Дайте ответы на следующие вопросы или решите логические задачи.

1. Какой из уровней социологического знания уточняет положения общей социологической теории относительно отдельных видов, механизмов социального взаимодействия?
а) общая социологическая теория;
б) прикладной уровень социологических знаний;
в) специальные социологические теории;
г) эмпирический уровень социологических знаний.

2. К какому из уровней социологического знания относится социология образования?
а) специальные социологические теории;
б) эмпирический уровень социологических знаний;
в) прикладной уровень социологических знаний;
г) общая социологическая теория.

3. Социология образования – это:
а) отрасль социологии, ставящая своей целью поиск ответов на вопросы, связанные с ценностными установками и профессиональными ориентациями молодых людей;
б) отрасль социологии, изучающая образование как социальный институт, его функции в обществе и взаимосвязь с другими общественными институтами;
в) специальная социологическая наука, предметом которой является гендерная проблематика в системах образования развитых стран;
г) движение, призывающее предоставить инвалидам и представителям социально неблагополучных слоев право на обучение.

4.Становление социологии образования, как самостоятельной дисциплины началось…
а) В конце XIX в.;
б) В начале XX в.;
в) В середине XVIII в.;
г) В начале XIX в.

5. Французский учёный, стоявший у истоков данной отрасли знания, по праву считающийся теоретиком социологии образования - это:
а) Э. Дюркгейм;
б) Ч. Бидуэлл;
в) М. Вебер;
г) Л. Уорд.

6. Серию работ под названием «Моральное образование» написал…
а) Л. Уорд;
б) Э. Дюркгейм;
в) Дж. Дьюи;
г) М. Вебер.

7. Объектом социологии образования является:
а) непосредственно учебный процесс как вид социокультурной деятельности;
б) функционирование и развитие системы образования;
в) образование с позиций его социальной природы;
г) динамика социальных функций образования в самых разных его секторах на основе статистических данных.

8. Предметом социологии образования является:
а) система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем; взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой;
б) влияние сферы образования на все стороны жизни общества - экономическую, социальную, политическую, духовную;
в) влияние учебного процесса на изменение технологий в сфере труда и/или наоборот;
г) динамика социальных функций образования в самых разных его секторах на основе статистических данных.

9. Какой из методологических подходов к исследованию образования рассматривает проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний; при этом учитывает индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, основанные на объеме знаний?
а) структурализм;
б) теория конфликта;
в) критическая социология;
г) функционализм.

10. Спецификой социологии образования как науки является…
а) суммирование данных всех других наук о различных объектах и субъектах образования;

б) познание закономерностей взаимосвязи педагогических, психологических, правовых и отношений объектов в сфере образования, принципов взаимодействия субъектов образовательной деятельности;
в) использование социологических методов в процессе исследований, проводимых в рамках специальных дисциплин;
г) изучение социальных функций образования, т. е. поддержание связи между личностью и обществом, подготовку индивидов к общественной жизни, укрепление целостности общества.

11. Несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой, или путем индивидуального приобщения к культурным ценностям, усвоения информации из газет, радио, телевидения и т.д. – это:
а) неформальное образование;
б) формальное образование;
в) социальное образование;
г) формальное образование.

12. Формирование социологических взглядов и идей, изучение того, как они входят в целостную систему объяснения общества это ... функция социологии образования:
а) теоретическая;
б) идеологическая;
в) информационная;
г) описательная.

13. Кто разработал идею о социализационных функциях института образования и о необходимости системного подхода к учебным учреждениям и их элементам:
а) Макс Вебер;
б) Дэвид Снедден;
в) Лестер Уорд;
г) Толкотт Парсонс.

14. Расширение, прирост и обогащение социологических знаний об образовании как социальное явление это ... функция социологии образования:
а) описательная;
б)теоретическая;
в) преобразующая;
г) прогностическая.

15. Исследование места и роли образования в освоении и накоплении индивидом социального опыта, освоения общественных норм, традиций и стереотипов поведения это ... функция социологии образования:

а) преобразующая;
б) социализационная;
в) политическая;
г) теоретическая.

Вариант 2

1. К основным категориям структуры социологии образования относится:
а) искусство;
б) наука;
в) спорт;
г) воспитание.

2. Что не относится к направлениям исследований и концептуализации в социологии образования?:
а) социальная детерминация образования;
б) социокультурная организация сферы образования;
в) функции социологии;
г) эффективность образования.

3. К содержанию образования относится:
а) коллектив в сфере образования;
б) организация учебного процесса;
в) управление социокультурными процессами;
г) влияние на образование других сфер общественной жизни.

4. В структуре социологии образования, отображающей этапы и результаты познавательной деятельности, технологическую модель научного производства, лишним из ответов является:
а) теоретическая концепция;
б) методы и технологии;
в) социальные институты;
г) проекты и модели социокультурной деятельности.

5. Одной из важнейших закономерностей социологии образования является:
а) относительная самостоятельность внутренней социокультурной организации образования и одновременно влияние на общественный прогресс;
б) несамостоятельность внутренней социокультурной организации образования и одновременно влияние на общественный прогресс;
в) несамостоятельность внутренней социокультурной организации образования и независимость от него общественного прогресса;
г) относительная самостоятельность внутренней социокультурной организации образования и независимость от него общественного прогресса.

6. Искажение, сбой в действии социокультурных механизмов, издержки в действии экономических, технологических, политических, нравственных факторов жизни как учащихся, так и обучающих могут привести:
а) к повышению уровня образования;
б) к негативному влиянию образования на другие сферы жизни;
в) к культурному прогрессу;
г) к развитию производственных отношений.

7. К социальной направленности образования не относится:
а) ведущая роль педагога в обучении;
б) заинтересованность учащегося;
в) соотношение коллективной и индивидуальной организации учебного процесса;
г) совершенствование инфраструктуры сферы образования.

8. «Своим участием социолог не должен «искажать» ход социального процесса, тем более «вредить» - это называется правилом:
а) «включенности»;
б) «независимости»;
в) «ограниченности»;
г) «сотрудничества».

9. Какое утверждение не является верным:
а) логика учебной деятельности существенно детерминирована задачами адаптации учащегося к осваиваемым предметным действиям;
б) в социологии образования важно использование методов моделирования с учетом многоплановой природы объекта;
в) учет личностных особенностей не влияет на возникновение особых ограничений в построении обобщающих выводов;
г) в социологии образования находят применение практически все традиционные методы сбора социальной информации.

10. К методам социологии образования не относится:
а) методы измерения и прогнозирования профессиональных ориентаций молодежи;
б) методика анализа влияния образования на динамику социальной структуры общества;
в) методика моделирования деятельности специалиста;
г) методы выявления эмоционального состояния.

11. Значение философии для социологии образования заключается в следующем:
а) она является методологической основой для исследования сферы образования;
б) занимается исследованием результатов образовательного процесса;

в) изучает влияние образования на формирование личности;
г) изучает влияние образования на формирование общества.

12. Какое утверждение относительно связи социальной психологии с социологией образования неверно:
а) она рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации;
б) исследует поведение человека в структуре норм, ценностей и целей системы образования;
в) обеспечивает целостность видения и разрешения проблем в образовании;
г) выясняет, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию.

13. Что не входит в сферу изучения социологии образования?:
а) теории социального института образования;
б) концепции социального института образования;
в) исследования социального института образования;
г) управление институтом образования.

14. Что не изучает социология образования?:
а) институты и организации сферы образования;
б) методологию социологии;
в) конкретный механизм функционирования институтов и организаций сферы образования;
г) способы регулированияв сфере образования.

15. Требование комплексности, системности применения методов главным образом связано с:
а) многомерностью объекта исследования;
б) условиями проведения исследований;
в) образовательным процессом;
г) личностными особенностями обучающихся.

Вариант 3

1. Во Франции зарождение социологии образования как отрасли социологической науки связано с именем:
а) Макса Вебера;
б) Лестера Уорда;
в) Эмиля Дюркгейма;
г) Огюста Конта.

2. В Германии развитию социологии образования способствовали работы учёного, разработавшего проблему взаимодействия социальных институтов и

теории бюрократии, на основе которой стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы:
а) Макс Вебер;
б) Теодор Густав Фехнер;
в) Франц Брентано;
г) Людвиг Вольтман.

3. Немецкий учёный, который одним из первых ввел в научный оборот термин «социальная педагогика», выражающее признание того факта, что воспитание индивида обусловлено социальными причинами - это:
а) Теодор Гайгер;
б) Арнольд Гелен;
в) Макс Вебер;
г) Пауль Наторп.

4. Цель воспитания, по мнению Дж. Дьюи, заключается в:
а) содействии самореализации личности, предполагающей осуществлении ее желаний и интересов;
б) социализации с позиций максимальной общественной полезности;
в) нравственном развитии, которое происходит не так, как умственное, и зависит от опыта общения ребенка с окружающими людьми и предметами;
г) формировании в личности таких ценностных ориентаций, отношений, мотивов, которые обеспечили бы оценку и регулирование поведения в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социально-культурной среде.

5. Американский учёный, оказавший сильное влияние на развитие социологии образования, впервые поставивший задачу изучения образования как устойчивого общественного явления - это:
а) Джон Дьюи;
б) Джон Смит;
в) Лестер Франк Уорд;
г) Пьер Бурдье.

6. Американский учёный, чья прагматическая концепция образования оказала существенное влияние на развитие новой отрасли социологического знания; обратившийся в своей работе, «Школа и общество», к социальным проблемам школы; уделявший своё внимание следующим вопросам: связь школы с общественной жизнью, соответствие школьного образования интересам и потребностям ребенка, индивидуализация обучения, повышение эффективности обучения посредством производительного труда в школе - это:
а) Джон Дьюи;
б) Лестер Уорд;
в) Роберт Уилсон;

г) Ирвин Ялом.

7. К числу основных подходов, сложившихся в социологии образования в 19-20вв. НЕ относят:
а) моралистский, для которого характерны вера в образование как главное средство достижения социального прогресса;
б) поведенческий, в котором образование рассматривается как механизм поведенческой дифференциации;
в) институциональный, в центре внимания которого находятся вопросы взаимосвязи образования и других социальных институтов;
г) функционалистский, рассматривающий образование как социальный институт с определенными функциями.

8. К научным подходам по определению предмета социологии образования НЕ относится:
а) социально–институциональный подход;
б) социокультурный подход;
в) культурно-исторический подход;
г) подход к определению предмета отрасли.

9. Объект социологии образования, по мнению отечественного социолога В. Я. Нечаева, - это:
а) сфера образования, т. е. та социальная среда, где развертывается функционирование процессов образования, действуют определенные субъекты в форме разнообразных учебных занятий в ситуациях, складывающихся в ходе таких занятий, с определенной системой взаимоотношений людей, с их институциональной и неинституциональной организацией;
б) образование, точнее, система образования;
в) образование как система и информация о ней;
г) уровень и качество знаний в контексте их социальной значимости.

10. Распространение концепции социальной стратификации в США и Западной Европе, благодаря которой стало популярным обращение к функциям, выполняемым системой формального образования в отношении социальной структуры произошло в:
а) 1940-50-е годы;
б) 1950–60-е годы;
в) 1980-90-е годы;
г) 1920-30-е годы.

11. В отечественной научной литературе предмет социологии образования поначалу формулировался в строгом соответствии с предметом и категориальным аппаратом марксистской социологии. В наиболее обобщенном виде: «Социология образования есть специальная

социологическая наука, предметом которой является система образования как социальный институт, взаимодействие ее подсистем, а так же взаимодействие системы образования и ее подсистем с обществом, прежде всего с его социальной структурой». Данное определение принадлежит:
а) В.Я. Нечаеву;
б) Ф. Р. Филиппову;
в) С. И. Григорьеву;
г) Н. А. Матвееву.

12. Социолог, выступивший с критикой социально–институционального подхода к предмету социологии образования в начале 1990-х; разработавший социокультурный подход, предполагающий, что социология образования, во-первых, является подотраслью социологии культуры, а, во- вторых, предстает как часть социологии воспитания:
а) Ф.Р. Филипов;
б) В.Я. Нечаев;
в) Н.А. Матвеев;
г) Г.Е. Зборовский.

13. К социологическим парадигмам не относятся:
а) социоцентричные;
б) человекоцентричные;
в) культурноцентрические;
г) комплексные.

14. Социология образования институционализируется в самостоятельную отрасль социологического знания в:
а) 40-50-е годы XX века;
б) 50-60-е годы XX века;
в) 60-70-е годы XX века;
г) 70-80-е годы XX века.

15. В работах представителей так называемой «критической теории» (Л. Альтюссер, А. Грамши) в социологии образования с 1960-х годов ведущее место заняло изучение селективной функции школы, выражающейся в:
а) формировании критических убеждений;
б) развитии «ложных» потребностей, удовлетворение которых ведет не к свободному развитию личности, а к укреплению сложившегося социального порядка;
в) воспроизводстве неравенства образовательных возможностей для представителей разных социальных классов;
г) неподчинении инструментальной рациональности социума.

Вариант 4

1. Во Франции у истоков социологии образования стоял:
а) Л. Уорд;
б) Э. Дюркгейм;
в) Дж. Мид;
г) Дж. Дьюи.

2. По Э. Дюркгейму, образование – это:
а) влияние, оказываемое взрослыми на детей;
б) процесс и результат приобщения человека к знаниям о мире;
в) целенаправленная познавательная деятельность людей по получению знаний, умений;
г) совокупность знаний, полученных в результате обучения.

3. Разработка проблемы взаимодействия социальных институтов и теории бюрократии, на основе которой стал возможен принципиально новый анализ школы как социальной системы, принадлежит:
а) Л. Уорду;
б) Э. Дюркгейму;
в) Дж. Миду;
г) М. Веберу.

4. Цель воспитания, по мнению Дж. Дьюи:
а) формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося;
б) содействие самореализации личности, предполагающей осуществление ее желаний и интересов;
в) профессиональное и духовное развитие человека;
г) научить ребенка жить в коллективе.

5. Кто считал образование инструментом социального прогресса, главным продуктом которого должно быть счастье человека?
а) Л. Уорд;
б) Э. Дюркгейм;
в) Дж. Мид;
г) Дж. Дьюи.

6. В центре внимания представителей какого научного направления были взаимовлияния образования и других институтов — экономики, семьи, управления, религии, где образование чаще выступало зависимой переменной, реагирующей на давление извне?
а) функционализм;
б) морализм;
в) институционализм;
г) структурализм.

7. Какому научному направлению были присущи вера в социальный прогресс и в образование как в панацею от социальных бедствий, поиск признания и перспектив отрасли при отсутствии развитой теоретической модели образования?
а) институционализм;
б) морализм;
в) бихевиоризм;
г) функционализм.

8. Представители какого научного направления считают, что образование увеличивает шансы общества на выжившие, поскольку прямо не влечет за собой ломку классовой структуры или сдвиги в организации власти, а, значит, сокращает человеческие издержки на пути общественного прогресса?
а) институционализм;
б) морализм;
в) бихевиоризм;
г) функционализм.

9. Какое научное направление определяет образование как социальный институт общества и его ведущую функцию − как поддержание связи между личностью и обществом ради целостности последнего?
а) институционализм;
б) морализм;
в) бихевиоризм;
г) функционализм.

10. Что изучает теория обмена?
а) социальную структуру общества, ее элементы и взаимодействие между ними?
б) условия эффективности взаимодействия учителя (преподавателя) и учащегося (студента);
в) учебные взаимодействия в плане затрат и вознаграждений, которые участники взвешивают перед тем, как принять то или иное решение, например, бросить учебу или все-таки выучить и сдать предмет на "отлично";
г) социальные функции образования.

11. Какой ученый предложил теорию кодов?
а) Дж. Дьюи;
б) Л. Уорд;
в) Б. Бернштейн;
г) Э. Дюркгейм.

12. Какая научная теория рассматривают то, как культура опосредует влияние социоэкономических структур на образ жизни и карьеру учащихся?
а) теория сопротивления;

б) теория кодов;
в) теория обмена;
г) теория навешивания ярлыков.

13. Моралистский подход характеризуется следующим определением:
а) в центре внимания находятся вопросы взаимосвязи образования и других социальных институтов;
б) вера в образование как главное средство достижения социального прогресса;
в) рассматривает образование как социальный институт с определенными функциями;
г) образование рассматривается как механизм социальной дифференциации.

14. Как называется теория Л. Уорда?
а) теория "рационализации";
б) теория общественно-экономических формаций;
в) теория стратификации;
г) теория циркуляции элит.

15. Какому ученому принадлежит прагматическая концепция образования?
а) Л. Уорду;
б) Э. Дюркгейму;
в) Дж. Миду;
г) Дж. Дьюи.

Вариант 5

1. Организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества - это:
а) социальное образование;
б) социальный институт;
в) социология;
г) социальная психология.

2. Признаками института образования являются:
а) материальные условия - дом, мебель;
б) идеология - права на труд, свободная торговля;
в) кодекс устный и письменный - конституция;
г)установки и образцы поведения - любовь к знаниям, посещаемость.

3. Социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества - это:
а) семья;

б) государство;
в) образование;
г) экономика.

4. Система образования как институт включает следующие компоненты:
а) творческие союзы, профессиональные ассоциации, общества, научные и методические советы;
б) сеть учреждений (магазины, банки, поликлиники);
в) ритуалы, т. е. совокупность определенных действий, образцов поведения по отношению к священным и сверхъестественным силам;
г) представления о праведном образе жизни, то есть система моральных принципов, норм жизни, регулирующих поведение людей.

5. К функциям образования относят:
а) производство и распределение материальных благ;
б) оценочно-практическую;
в) защита членов общества от физической опасности;
г) генерирование и хранение культуры общества.

6. Под «неформальным образованием» понимается :
а) несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками);
б) социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества;
в) организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества;
г) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил.

7. Какая стадия в школьном образовании дает подготовку и освоение разных типов мышления по основным направлениям физико-математических, естественных и гуманитарных наук?:
а) среднее образование;
б) базовое образование;
в) начальная подготовка;
г) все варианты верны;

8. Процесс, характеризующий падение авторитета данного социального института, например семьи, снижение доверия к нему - это:
а) государственный кризис;
б) семейный кризис;
в) институциональный кризис;

г) нет правильного варианта ответа.

9. Расширение самостоятельности вузов в части создания собственных программ обучения, поиска источников финансирования - это:
а) коммерциализация;
б) элитизация;
в) децентрализация системы высшего образования;
г) нет правильного варианта ответа.

10. Институт образования призван удовлетворить:
а) потребности общества в передаче знаний;
б) социализации подрастающего поколения;
в) в подготовке кадров;
г) все варианты ответа верны.

11. Какие тенденции наблюдаются в сфере высшего образования?
а) происходит переструктурирование высшего образования;
б) намечается рост зависимости карьеры от образования; образование на сегодняшний день является необходимым, но не единственным условием успешной карьеры;
в) оба варианта ответа верны;
г) оба варианта ответа не верны.

12. Подготовка индивидов к размещению их по определенным социальным позициям в социальной структуре общества, что является одним из важнейших функциональных требований любой социальной системы - это задача:
а) института религии;
б) института образования;
в) института семьи;
г) института государства.

13.Срок получения общего базового образования в Республике Беларусь составляет:
а) 9 лет;
б) 10 лет;
в) 11 лет;
г) 12 лет.

14.Основными языками обучения и воспитания в Республике Беларусь общего среднего образования является:
а) русский и украинский;
б) русский, английский и белорусский;
в) русский и любой другой язык на выбор;
г) русский и белорусский.

15.К числу основных функциональных сфер образования можно отнести:
а) теоретическое и прикладное, контрактное и бюджетное, гуманитарное и естественнонаучное, неинституционализированное (самообразование) и институционализированное (образование в учебных заведениях);
б) гуманитарное и естественнонаучное, контрактное и бюджетное;
в) теоретическое и прикладное, гуманитарное и естественнонаучное, массовое и элитное, неинституционализированное (самообразование) и институционализированное (образование в учебных заведениях);
г) массовое и элитное, контрактное и бюджетное.

Вариант 6

1.Республиканский орган государственного управления, проводящий государственную политику в сфере образования и сфере государственной молодежной политики, осуществляющий регулирование, управление и контроль за обеспечением качества образования и координирующий в этих сферах деятельность других республиканских органов государственного управления и государственных организаций – это…
а) Министерство образования;
б) Академия последипломного образования;
в) Национальное собрание;
г) Министерство труда и социальной защиты.

2.В своей деятельности Министерство образования Республики Беларусь НЕ руководствуется:
а) Конституцией Республики Беларусь;
б) Кодексом Республики Беларусь об образовании;
в) Положением о Министерстве образования Республики Беларусь;
г) Кодексом Республики Беларусь о Браке и Семье.

3.Уровень основного образования, направленный на разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста (до 6 лет) в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта – это…:
а) общее среднее образование;
б) общее базовое образование;
в) начальное образование;
г) дошкольное образование.

4.Уровень основного образования, направленный на духовно-нравственное и физическое развитие личности учащегося, подготовку его к полноценной жизни в обществе, овладение учащимся основами наук, государственными

языками Республики Беларусь, готовности к самостоятельному жизненному выбору и продолжению образования – это…:
а) общее среднее образование;
б) общее базовое образование;
в) специальное образование;
г) высшее образование.

5.Сколько ступеней включает в себя Общее среднее образование?
а) 2 ступени;
б) 3 ступени;
в) 4 ступени;
г) 11 ступеней.

6.Срок получения Общего базового образования в Республике Беларусь?
а) 7 лет;
б) 9 лет;
в) 10 лет;
г) 11 лет.

7.Основными языками обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования являются государственные языки Республики Беларусь:
а) белорусский и русский;
б) белорусский, русский и английский;
в) белорусский и английский;
г) белорусский, русский и китайский.

8.Обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования – это…:
а) специальное образование;
б) профессионально- техническое образование;
в) коррекционно- развивающее обучение;
г) интегрированное обучение.

9.Уровень основного образования, направленный на развитие личности учащегося, его профессиональное становление, получение специальной теоретической и практической подготовки – это…
1) специальное образование;
2) профессионально- техническое образование;
3) среднее специальное образование;
4) высшее образование.

10.Уровень основного образования, направленный на развитие личности учащегося, курсанта, получение ими специальной теоретической и практической подготовки, завершающийся присвоением квалификации специалиста (рабочего) – это…
1) специальное образование;
2) профессионально- техническое образование;
3) среднее специальное образование;
4) высшее образование.

11.Уровень основного образования, обеспечивающий подготовку квалифицированных специалистов, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности – это…
а) высшее образование;
б) специальное образование;
в) профессионально- техническое образование;
г) среднее специальное образование.

12.Вторая ступень высшего образования, которая обеспечивает углубленную подготовку специалиста, формирование знаний, умений и навыков научно-педагогической и научно-исследовательской работы, завершается присвоением степени «…» и выдачей диплома «…», предоставляющих право на обучение в адъюнктуре и на трудоустройство по полученной специальности и присвоенной квалификации – это…
а) магистратура;
б) аспирантура;
в) институт повышения квалификации;
г) докторантура.

13.Уровень основного образования, направленный на развитие личности аспиранта, докторанта, соискателя и реализацию их интеллектуального и творческого потенциала, формирование профессиональных навыков организации и проведения научных исследований – это…
а) послевузовское образование;
б) аспирантура;
в) докторантура;
г) научно-исследовательская деятельность.

14.Ступень послевузовского образования, направленная на подготовку специалистов, обладающих навыками организации научно-исследовательской работы по новому направлению научных исследований или в развитие существующих актуальных направлений научных исследований, аналитического обобщения результатов научной деятельности– это…
а) послевузовское образование;
б) аспирантура;

в) докторантура;
г) научно-исследовательская деятельность.

15.Вид образования, направленный на развитие личности воспитанника, формирование и развитие его творческих способностей, удовлетворение его индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, адаптацию к жизни в обществе, организацию свободного времени, профессиональную ориентацию – это…
а) научно-исследовательская деятельность;
б) дополнительное образование;
в) второе высшее образование;
г) высшее образование.

Вариант 7

1. Процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей – это:
а) образование;
б) обучение;
в) дидактика;
г) учение.

2. Какая функция образования выполняет подготовку поколения к самостоятельной жизни, закладывает основы будущего общества и формирует образ человека в перспективе?
а) стабилизирующая;
б) культурная;
в) гуманистическая;
г) социальная.

3. Социальные институты, осуществляющие целенаправленную подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни в современном обществе – это:
а) образовательные учреждения;
б) образовательные системы;
в) семья;
г) общество.

4. Модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, роль которого сводится к воспроизведению культуры прошлого – это:
а) рационалистическая модель образования;
б) традиционная модель образования;
в) модель развивающего образования;
г) модель образования как государственно-ведомственной организации.

5. Процесс постоянного образования-самообразования человека в течение всей жизнедеятельности – это:
а) дифференциация образования;
б) непрерывность образования;
в) многоуровневость образования;
г) диверсификация образования.

6. Отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения, а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения – это:
а) эдукология;
б) отраслевая педагогика;
в) дидактика;
г) методология.

7. Способ организации образовательного процесса – это:
а) преподавание;
б) учение;
в) обучение;
г) информирование.

8. Приобретенная учащимся внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения – это:
а) обучаемость;
б) адаптация;
в) мотивация к обучению;
г) усвояемость.

9. Сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем – это:
а) образовательные задачи;
б) образовательные цели;
в) содержание образования;
г) перспектива образовательного процесса.

10. Вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста – это:
а) сократовское обучение;
б) развивающее бучение;
в) догматическое обучение;
г) информационное обучение.

11. Стиль обучения, который обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя - это:
а) творческий;
б) эмоционально-ценностный;
в) репродуктивный;
г) культурный.

12. Система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей - содержания - методов – это:
а) образовательные техники;
б) программированное обучение;
в) методология обучения;
г) последовательное обучение.

13. Научное направление, в котором обучение рассматривается как процесс передачи и переработки информации - это:
а) концепция дидактического прагматизма;
б) концепция функционального материализма;
в) кибернетическая концепция обучения;
г) концепция дидактического формализма.

14. Автором типологии культурного обмена знаниями между старшим и младшим поколениями является:
а) Эмиль Дюркгейм;
б) Макс Вебер;
в) Маргарет Мид;
г) Георг Зиммель.

15. Тип культуры, в котором преобладают модели поведения, задаваемые современниками – это:
а) постфигуративная;
б) префигуративная;
в) кофигуративная;
г) контрфигуративная.

Вариант 8

1. Возникновение школы пришлось на эпоху перехода от общинно-родового строя к:
а) матриархальному обществу;
б) патриархальному обществу;

в) социально-дифференцированному обществу;
г) аграрному обществу.

2. Одним из основных факторов, обусловившим появление школ, является:
а) возникновение земледелия;
б) разделение деятельности человека на умственный и физический труд;
в)появление мануфактур;
г) неизменность традиций первобытного общества.

3. Основной причиной выделения образования в институт послужило:
а) возникновение классового неравенства индивидов внутри родовой общины;
б) переход от матриархального общества к патриархальному;
в) переход феодального общества к индустриальному;
г) становление христианства.

4. Во всех системах образования раннеклассового общества преобладает:
а) образовательная функция;
б) просветительская функция;
в) воспитательная функция;
г) техническая функция.

5. Развитие западноевропейской школы в период с XV до первой трети XVII века тесно связано с:
а) появлением письменности;
б) переходом феодального общества к индустриальному;
в) разделением деятельности человека на умственный и физический труд;
г) переходом индустриального общества к постиндустриальному.

6. Что в Древней Греции называлось эфебии?
а) учебно-воспитательные заведения военно-спортивного профиля;
б) философские школы;
в) учебно-воспитательные заведения для девочек;
г) элитные школы.

7. Когда в Европе начинают появляться университеты?
а) на протяжении V-VII веков;
б) в X-XII веках;
в) на протяжении XII- XV веков;
г) в XVIII-XIX веках.

8. Система каких школ выступала в качестве истока зарождения большинства университетов?
а) светских;
б) церковных;

в) частных;
г) государственных.

9. Смысл полноты науки раскрывается через содержательный объем университетского курса, который включает в себя:
а) теоретическое и практическое направления развивающейся науки как основы учебной дисциплины;
б) теоретическое, прикладное и экспериментальное направления развивающейся науки как основы учебной дисциплины;
в) прикладное и экспериментальное направления науки;
г) теоретическое направление развивающейся науки как основы учебной дисциплины.

10. Кто в XIII - XV веках определял жизнь первых университетов и совместно выбирал официального главу университета—ректора?
а) землячества и факультеты;
б) государство;
в) церковь;
г) император.

11. Какая университетская парадигма характеризуется приоритетом в университетском образовании теоретических знаний и развитием фундаментальных наук, ориентацией на подготовку выпускников университета к поиску новых знаний, пониманию и объяснению мира и действий человека с позиций науки, теории, гипотезы?
а) «Профессиональная» парадигма;
б) «Технократическая» парадигма;
в) «Академическая» парадигма;
г) «Гуманистическая» парадигма.

12. Когда в Западной Европе и США были заложены законодательные основы школы?
а) в XX веке;
б) в XIX веке;
в) в XVII веке;
г) в XV веке.

13. Какая модель университетского образования ориентирована на успешную адаптацию к современному обществу и цивилизации, высокое качество универсальной подготовки, глубокую специализацию в сфере будущей профессиональной деятельности, готовность к творческому освоению и разработке перспективных технологий?
а) рационалистическая модель;
б) университет как государственно-ведомственная организация;
в) традиционная, или классическая, модель;

г) университет как автономное высшее учебное заведение.

14. В США в наше время реализуются два принципа организации школ. Выберите правильный ответ:
а) государственная (бесплатная) и частная школы: начальное образование, начинающееся с 6 или 7 лет (4 или 3-летнее обучение на выбор родителей); базовая средняя школа (5-9 классы); полная средняя школа (10-11 классы);
б) начальная (с 6 до 11 лет) и средняя (с 11 до 17 лет). Дети до 14 лет обучаются бесплатно;
в) бесплатного обучения с 6 до 14 лет, с практическим уклоном, и платного обучения с 6 до 11 лет, с продолжением образования в средней школе. Средние учебные заведения — лицей, коллеж, частная школа (с 7-летним курсом обучения), открывают дорогу в университеты и высшие технические учебные заведения;
г) 8 лет обучения (начальное образование) + 4 года (среднее образование) и 6 лет (начальное) + 3 года (младшая средняя школа) + 3 года (старшая средняя школа, а также частные школы и элитные академии).

15. Какие две системы школ действуют в России?
а) государственная (бесплатная) и частная школы: начальное образование, начинающееся с 6 или 7 лет (4 или 3-летнее обучение на выбор родителей); базовая средняя школа (5-9 классы); полная средняя школа (10-11 классы);
б) бесплатного обучения с 6 до 14 лет, с практическим уклоном, и платного обучения с 6 до 11 лет, с продолжением образования в средней школе. Средние учебные заведения — лицей, коллеж, частная школа (с 7-летним курсом обучения), открывают дорогу в университеты и высшие технические учебные заведения;
в) начальная (с 6 до 11 лет) и средняя (с 11 до 17 лет). Дети до 14 лет обучаются бесплатно;
г) 8 лет обучения (начальное образование) + 4 года (среднее образование) и 6 лет (начальное) + 3 года (младшая средняя школа) + 3 года (старшая средняя школа, а также частные школы и элитные академии).

Вариант 9

1. От труда учение отличает:
а) жизненная ситуация;
б) умственная деятельность;
в) исследовательская деятельность;
4) коммуникативная деятельность

2.Учение – это имитационная модель, ее содержание в существенных компонентах спроектировано:
а) программой;
б) учебником;

в) обучающим;
г) практикой.

3.Центральным звеном, в ходе которого включаются и развиваются ориентационные, адаптивные, коммуникативные и побудительные механизмы поведения выступают:
а) учебные занятия;
б) практические занятия;
в) дополнительное образование;
г) занятие спортом.

4. Наиболее существенной результирующей компонентой образования является механизм:
а) самообучения;
б) приобретения знаний;
в)приобретение навыков;
г) формирование практических умений.

5.Отрасль учебного процесса – это:
а) учебное занятие;
б) учебная дисциплина;
в) самообразование;
г) практические занятия.

6.Обновление состава научных дисциплин вызвано:
а) потребностями развития науки;
б) потребностями производства;
в) научно – техническим прогрессом;
г) потребностями практики

7.Основные единицы анализа и исследования учебного процесса:
а) знания учащихся;
б) программы;
в)учебники;
г) учебные занятия.

8. В переводе с греческого «программа» означает:
а) содержание обучения;
б) задание ученику;
в) требования к знаниям учащихся;
г) практические навыки.

9.Фундаментом учебной дисциплины является:
а) наука;
б) теория;

в) практика;
г) модель образования.

10. Культурно – нормативную направленность учебной деятельности своими особыми регулятивными действиями поддерживает:
а) обучающий;
б) учащийся;
в) программа;
г) учебная дисциплина.

11.Для учащегося и преподавателя постоянным ориентиром включения в учебный процесс призвана быть:
а) наука;
б) практика;
в) программа;
г) содержание обучения.

12. Для анализа содержания программ, эффективности учебных занятий, качества преподавания и подготовленности учащихся нужна:
а) система контроля;
б) методика научной экспертизы;
в) методика проектирования учебных планов;
г) система диагностики.

13. Стационарные системы образования представлены:
а) учебной программой;
б) комплексом дисциплин;
в) структурой учебного процесса;
г) учебными занятиями.

14. Существующие учебные программы обычно представляют собой не что иное, как тезисное, концептуальное изложение науки, на которую опирается:
а) учебная дисциплина;
б) содержание образования;
в) технологии обучения;
г) практика.

15. Современный смысл термина «программа» все чаще ассоциируется с :
а) программами ЭВМ;
б) программами телевидения;
в) программой оздоровления;
г) программой развития.

Вариант 10.

1. Обучение — это…
а) способ организации образовательного процесса;
б) способ передачи накопленных знаний в ходе индивидуального развития;
в) отрасль, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ;
г) блок методов и методик направленных на расширение индивидуальных возможностей.

2. В основе любого вида или типа обучения заложена система:
а) педагог-знания-ученик;
б) преподавание и учение;
в) учение и ученик;
г) нет правильных ответов.

3. Преподавание — это деятельность учителя по:
а) передаче информации, организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
б) оказанию помощи при затруднении в процессе учения и стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
в) оценке учебных достижений учащихся;
г) правильные ответы А, Б, В.

4. Для оценки дидактической теории или концепции выдвигают следующие критерии:
а) результативность и эффективность обучения;
б) методы и принципы обучения;
в) качество приобретенных знаний;
г) правильные ответы А, Б, В.

5. Закончите ответ. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения опирается на основные закономерности …
а) физиологических особенностей отдельного индивида;
б) темперамента индивида;
в) условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга;
г) нет правильных ответов.

6. Кибернетическая концепция обучения рассматривает обучение как процесс:
А) передачи обучающимся предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности;
Б) обогащения сознания обучающегося образами и представлениями;
В) процесс передачи и переработки информации;
Г) подготовки человека к решению повседневных проблем.

7. Выберите наиболее полный ответ. Адаптивная программа - …

а) представляет дополнительную учебную информацию, которая позволяет выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новый блок учебной информации;
б) включает в себя фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования;
в) последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольными заданиями;
г) предоставляет возможность самостоятельно выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения и обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям.

8. Выберите наиболее полный ответ. Блочное обучение - …
а) осуществляется на основе гибкой программы, обеспечивающей возможность выполнять разнообразные интеллектуальные операции и использовать приобретаемые знания при решении учебных задач;
б) учащийся работает с учебной программой, составленной из модулей. Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала;
в) последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольными заданиями;
г) представляет дополнительную учебную информацию, которая позволяет выполнить контрольное задание, дать правильный ответ и получить новый блок учебной информации.

9. В основе концепции функционального материализма (В. Оконь) лежит положение о:
а) индивидуальном механизме восприятия каждого;
б) взаимодействии обучения и чувственного познания;
в) переходе действия в глубокие свёрнутые процессы мышления;
г) интегральной связи познания с деятельностью.

10. Функции проблемного обучения - это:
а) творческое владение учебным материалом и усвоение опыта творческой деятельности;
б) формирование действий и выполнение их в материальной форме и формирование действий во внешней речи;
в) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых и демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
г) правильные ответы А, Б, В.

11. Главная цель развивающего обучения состоит в:

а) в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины;
б) развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия;
в) стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности;
г) коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся.

12. Педагог, ориентированный на эмоционально-ценностный стиль обучения, стимулирует учащихся или студентов к рефлексии, «труду души» (по В. А. Сухомлинскому), к открытию своего отношения:
а) к научным и техническим достижениям человечества;
б) к определенным результатам деятельности человека;
в) к историческим событиям и произведениям искусства;
г) правильные ответы А, Б, В.

13. Рассуждающе-методичный стиль ориентируется преимущественно на:
а) процесс и результат обучения;
б) стимуляцию развития творческих способностей;
в) результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс;
г) на развитие логического мышления.

14. Педагогам рассуждающе-импровизационного стиля характерно:
а) меньшая изобретательность в выборе и варьировании методов обучения;
б) проявление консервативности в использовании средств и способов педагогического воздействия;
в) их высокая методичность сочетается со стандартным набором методов обучения;
г) малая чувствительность к изменению ситуации на уроке, осторожность в действиях и поступках.

15. Эмоционально-ценностный стиль обучения предполагает наличие у педагога:
а) социально приемлемых ценностей и принципов;
б) эмпатических способностей и умения организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически;
в) умения слушать и слышать учеников;
г) только эмпатических способностей.

Вариант 11

1. Кто ввел в социологию понятие «парадигма»:
а) Толкотт Парсонс;
б) Герберт Маркузе;

в) Томас Кун;
г) Теодор Адорно.

2. Научный подход, основывающийся на концепции социального взаимодействия как процесса обмена, каждый участник которого получает выгоду в результате действий других участников и, в свою очередь, совершает действия, приносящие им выгоду – это:
а) Теория рационального выбора
б) Теория социального обмена
в) Символический интеракционизм
г) Социальный акционализм

3. Решение проблемы соотношения индивидуального расчета и следования нормам предлагает альтернативная теории социального обмена парадигма
а) Символический интеракционизм
б) Социальный акционализм
в) Теория социального обмена
г) Теория рационального выбора

4. Проблема интерпретации людьми поступков друг друга является ключевой еще для микросоциологической парадигмы:
а) Теория социального обмена
б) Символический интеракционизм
в) Теория рационального выбора
г) Социальный акционализм

5. В отношении изучения конфликтов и неравенства на уровне микросоциальных процессов альтернативой другим микросоциологическим парадигмам является :
а) социальный акционализм
б) Теория социального обмена
в) Символический интеракционизм
г) Теория рационального выбора

6. Кто из данных теоретиков является автором концепции социального обмена?
а) Роберт Мертон
б) Герберт Маркузе
в) Теодор Адорно
г) Джордж Хоманс

7. В отношении изучения конфликтов и неравенства на уровне микросоциальных процессов альтернативой другим микросоциологическим парадигмам является:
а) социальный акционализм

б) Теория социального обмена
в) Символический интеракционизм
г) Теория рационального выбора

8. Кто является автором концепции символического интеракционизма:
а) Теодор Адорно
б) Томас Кун
в) Джордж Герберт Мид
г) Джордж Хоманс

9. Кто является основоположником концепции исторического материализма в социологии
а) Питер Блау
б) Макс Хоркхаймер
в) Теодор Адорно
г) Карл Маркс

10. Ситуация, в которой возникает конфликт между индивидуальной рациональностью и социальной рациональностью называется:
а) социальная дилемма
б) теория социального обмена
в) символический интеракционизм
г) «габитус»

11. Идею о мультипарадигмальности как нормальном состоянии для социологии впервые обосновал :
а) Роберт Мертон
б) Джордж Хоманс
в) Джордж Герберт Мид
г) Джордж Ритцер

12. Кто выделил аспект социального взаимодействия, при котором зависимость процесса взаимодействия от интерпретации значений поступков приводит к тому, что действия индивидов приобретают характер управления впечатлениями других людей:
а) Герберт Маркузе
б) Роберт Мертон
в) Эрвинг Гоффман
г) Теодор Адорно

13. В отношении изучения привычных интерпретаций и устойчивых смыслов действий альтернативной символическому интеракционизму парадигмой является:
а) феноменологическая социология.
б) социальный акционализм

в) Теория коммуникативного действия
г) символический интеракционизм

14. Кто является автором концепции социальной феноменологии:
а) Гарольд Гарфинкель
б) Альфред Шюц
в) Ален Турен
г) Джордж Герберт Мид

15. На чем строится описание и объяснение социальных явлений как процессов интеракции:
а) на схеме «придание смысла – конструирование реальности»
б) на трех постулатах Блумера
в) на социологической интервенции
г) на 5 положениях сформулированных Хомансом

Вариант 12.

1. Человеческая общность, выделяемая на основе определенного признака, например, социальной принадлежности – это:
1) коллектив
2) группа
3) объединение
4) партия

2. К основным типам групп относятся:
1) реальные и формальные
2) временные и постоянные
3) большие и малые
4) развитые и низкоразвитые

3. Какой тип групп рассматривается как общность, скрепленная эмоциональными связями (симпатия, антипатия, безразличие и т.д.):
1) малая группа
2) развитая группа
3) формальная группа
4) большая группа

4. Группа ранее непосредственно не знакомых людей, оказавшихся в одно и то же время на одной территории, называется:
1) коллектив
2) ассоциация
3) автономная группа
4) конгломерат

5. Группа, которая характеризуется гиперавтономией, замкнутостью, закрытостью, изолированностью от других групп – это:
1) сообщество
2) корпорация
3) коллектив
4) организация

6. Группа людей, осуществляющих совместную деятельность на основе гармонизации индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей – это:
1) корпорация
2) номинальная группа
3) коллектив
4) ассоциация

7. Выберите критерии, которые характеризуют группу как коллектив:
1) контактность, контагиозность, внутренняя природа
2) сплоченность, контактность
3) открытость, взаимодействие, устойчивость
4) контактность, устойчивость, контагиозность

8. Какой уровень сплоченности коллектива, когда люди тесно связаны друг с другом и совместно отвечают за достижение целей, стоящих перед ними и перед коллективом в целом:
1) средний
2) низкий
3) неопределенный
4) высокий

9. Как называется вторая стадия развития коллектива:
1) экспериментирования
2)«конфликтная»
3)притирка
4)установка прочных связей

10. С какого периода проблема коллектива считалась традиционно педагогической, хотя отдельные аспекты коллективной жизни изучались и в рамках других наук:
1) с 60-х до 90-х гг. XX в.
2) с 30-х гг. XX в.
3) с начала 20-х до 60-х гг. XX в.
4) в конце XIX в.

11. … – это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения. Укажите название определения и автора данных слов.
1) коллектив; А.С. Макаренко
2) ассоциация; А.В. Мудрик
3) кооперация; Л.И. Новикова
4) коллектив, Т.А. Куракин

12. Укажите функции коллектива в сфере образования:
1) познавательная, воспитательная, коррекции
2) организационная, регулирующая, стимулирования
3) вспомогательная, воспитательная, обучения
4) организационная, воспитательная, стимулирования

13. Какое количество учащихся должен иметь общешкольный коллектив:
1) 300
2) не более 400-500
3)не менее 100
4) 600-800

14. На каком этапе развития учебно-воспитательного коллектива в качестве средства, сплачивающего членов данного коллектива, должно выступать единоличное требование педагога к обучающимся:
1) на всех этапах
2) на втором этапе
3) на первом этапе
4) на третьем этапе

15. Какие организационные структуры выделяют в педагогическом коллективе:
1) формальная, неформальная
2) открытая, закрытая
3) общая, индивидуальная
4) развитая, неразвитая

Вариант 13.

1.Объектом социологических исследований являются…
1) Учитель и ученик
2) Население республики, жители отдельных регионов, отдельные социальные группы, конкретные учебные коллективы
3) Группа, отобранная по одному признаку
4) Проблемы социализации

2.В сфере образования используются следующие методы

1) Опрос, наблюдение, изучение документов
2) Опрос, наблюдение, изучение документов, эксперимент
3)Индивидуальная работа с учителями и учениками, определение среди учащихся лидеров и изолированных
4)Анкеты

3.Основные виды социологических исследований…
1)Объяснительное, информационно ориентирующее, классификационное, демографическое.
2)Классификационное, прогностическое, субъективное, демографическое.
3)Объяснительное, классификационное, прогностическое, субъективное.
4)Объяснительное, информационно ориентирующее, классификационное, прогностическое.

4.Зоны познания изучения сферы образования…
1) Традиционная и инновационная.
2)Традиционная и оптимальная.
3) Инновационная и оптимальная.
4) Оптимальная и адаптивная.

5.Уровнями социологического исследования являются
1)Общетеоретический(методологический), специальной социологической теории, конкретно-социологических исследований.
2)Общетеоретический(методологический), специальной социологической теории, педагогический
3)Общетеоретический(методологический), педагогический , конкретно-социологических исследований.
4)Педагогический, специальной социологической теории, конкретно-социологических исследований.

6.Виды документов…
1)Официальные, неофициальные, специальные
2)Официальные, специальные, традиционные
3)Неофициальные, традиционные, специальные
4)Неофициальные, официальные, традиционные

7.Специальные документы, которые составляются непосредственно для социологического исследования, проводимого ранее…
1)Анкеты, тесты, протоколы наблюдения
2)Стенограммы, протоколы собраний
3)Дневник исследований, стенограммы.
4)Статьи, учебные пособия, обзоры

8.Неофициальными документами являются…
1) Мемуары, письма, фотографии, заявления

2)Статьи, учебные пособия, обзоры
3)Стенограммы, протоколы собраний.
4)Протоколы заседаний

9. Официальными документами являются:
1)Анкеты, тесты, протоколы наблюдения
2)Указы и постановления правительства, планы работы, материалы печати, личностные документы;
3)Мемуары, письма, фотографии, заявления
4)Дневник исследований, стенограммы.

10.Перечень значимых элементов, свойственных всем наблюдаемым ситуациям в сфере образования:
1)Наблюдаемые, цель деятельности группы, социальное поведение, частота и продолжительность.
2)Наблюдаемые, обстановка, цель деятельности группы, социальное поведение.
3)Наблюдаемые, обстановка, цель деятельности группы, социальное поведение, частота и продолжительность.
4)Обстановка, цель деятельности группы, социальное поведение, частота и продолжительность.

11.Виды наблюдения, применяемые в сфере образования и воспитания…
1)Систематическое, простое, включенное, невключенное, кратковременное.
2)Систематическое, простое, включенное, невключенное, кратковременное, длительное
3)Систематическое, включенное, невключенное, кратковременное, длительное
4)Систематическое, включенное,невключенное, кратковременное.

12.Социальный эксперимент- это..
1)это метод сбора информации о характере и специфике изысканий социально-образовательной деятельности в связи с воздействием заданных и управляемых факторов.
2)это метод сбора социальной информации об изучаемом объекте в ходе непосредственного (интервью) или опосредованного (анкетирование) социально-психологического общения социолога и опрашиваемого путем регистрации ответов на вопросы, вытекающие из целей и задач исследования.
3)сбор информации о массовых социальных явлениях,позволяющий получить значительный объем эмпирической информации в короткий срок и анонимно
4)использование в качестве опрашиваемых наиболее компетентных лиц (экспертов) исследуемому вопросу.
13. Опрос-это…

1)это метод сбора информации о характере и специфике изысканий социально-образовательной деятельности в связи с воздействием заданных и управляемых факторов
2)использование в качестве опрашиваемых наиболее компетентных лиц (экспертов) исследуемому вопросу.
3)это метод сбора социальной информации об изучаемом объекте в ходе непосредственного (интервью) или опосредованного (анкетирование) социально-психологического общения социолога и опрашиваемого путем регистрации ответов на вопросы, вытекающие из целей и задач исследования.
4)систематическое, проводимое регулярно в течение определенного периода

14.Социологическое исследование —это…
1)то процесс познания, в котором проявляются два уровня социологического знания: теоретико-методологический и эмпирический.
2) система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, подчиненных единой цели: получить точные объективные данные об изучаемом социальном явлений.
3)анализ таких проблем, которые имеют ключевое значение для жизни общества.
4)составная часть и особая область социологического познания.

15.Гипотеза-это..
1)анализ таких проблем, которые имеют ключевое значение для жизни общества.
2)систематическое, проводимое регулярно в течение определенного периода
3)соотношение нужных элементов, свойств исследуемого социального явления.
4) научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-либо факторов, явлений и процессов, которое надо или подтвердить, или опровергнуть.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1 Учебная программа по дисциплине «Социология образования»

Тема 1. Социология образования как отрасль социологической науки

Место социологии образования в системе социологического знания. Предмет и объект социологии образования. Взаимосвязь социологии образования с другими науками. Структура и методы социологии образования. Функции социологии образования.

Тема 2. История становления и развития социологии образования

Возникновение социологии образования как отрасли социологической науки.

Э.Дюркгейм и его работы «Педагогика и социология» и «Моральное образование». Программные положения социологии образования в работах американских ученых Л. Уорда «Динамическая социология» и Дж. Дьюи «Школа и общество».

Основные направления (школы) в развитии зарубежной социологии образования. Моралистский, институциональный, функционалистский и конфликтологический подходы в социологии образования.

Развитие отечественной социологии образования. Теоретическое осмысление социальных проблем образования в России второй половины XIX века. Изучение социологических проблем образования в советский период (В. В. Водзинская, Р. Г. Гурова, А. Г. Здравомыслов, С. Н. Иконникова, Л. Н. Коган, В. Т. Лисовский, Л. Н. Лесохина, А. А. Овсянников, М. Н. Руткевич, М. Х. Титма, Ф. Р. Филлипов, Г. А. Чередниченко, О. И. Шкаратан, В. Н. Шубкин, В. А. Ядов и др.). Специфика развития социологии образования в постсоветский период. Исследования по социологии образования в Республике Беларусь (А.И. Левко, А.В. Рубанов, В.А. Клименко и др.).

Социальные проблемы образования.

Тема 3. Образование как социальный институт

Сущность и основные признаки социального института образования. Специфика социального института образования. Компоненты деятельности социального института образования.

Структурный анализ системы образования. Функциональные подсистемы образования как социального института. Организационная структура системы образования. Классификация образовательных учреждений. Функциональные сферы (виды образовательной деятельности) системы образования. Взаимодействие социальных субъектов образования.

Функции образования. Экономические, социальные, культурные и политические функции института образования (Г.Е. Зборовский).

Развитие национальной системы образования. Законодательные документы, регламентирующие деятельность сферы образования в Республике Беларусь. Цель и основные принципы развития национальной системы образования. Система управления образованием в Республике Беларусь.

Тема 4. Образование, воспитание и культура: история и современность

Образование как способ вхождения человека в мир культуры. Аспекты и уровни взаимодействия образования и культуры. Социокультурные функции современного образования. Содержание понятия «образование» на основе анализа человеческой культуры.

Модели образования (традиционная, рационалистическая, феноменологическая, неинституциональная и др.). Американская, французская, немецкая, английская и российская модели образования.

Исторические аспекты развития образовательных институтов в мировой практике. Истоки возникновения и развития школ в мире. Педагогическое наследие древних цивилизаций, эпохи античности, Средневековья, Возрождения, XVIII-XIX веков и современного периода развития человечества. Исторические типы образования и воспитательные системы. Наиболее известные в мире системы воспитания.

Истоки возникновения и развития высших учебных заведений в мире. Парадигмы университетского образования (культурно-ценностная, академическая, профессиональная, технократическая и гуманистическая).

Современное мировое образовательное пространство: глобальные тенденции. Типология регионов по признаку взаимодействия образовательных систем. Деятельность ЮНЕСКО.

Свойства современного образования: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индвидуализация, непрерывность.

Тема 5. Учебный процесс и его структура

Основные измерения структуры учебного процесса. Принцип динамики учебного процесса.

Учебная дисциплина, учебный план и учебная программа. Классификации учебных дисциплин. Критерии анализа учебной программы.

Социокультурные функции метода в учебном процессе. Классификации методов обучения. Методы активного обучения.

Технология учебного процесса: сущность и содержание. Соотношение метода и технологии. Виды образовательных технологий: структурно-логические, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии.

Формы организации обучения в вузе. Лекция как ведущая форма организации обучения в вузе. Виды лекций.

Теории и концепции обучения. Тенденции развития системы обучения в мире: «поддерживающее обучение» и «инновационное обучение».

Виды обучения: догматическое, развивающее, объяснительно-иллюстративное, проблемное, программированное, модульное обучение. Стили обучения (репродуктивный, творческий, эмоционально-ценностный).

Тема 6. Социальное взаимодействие в сфере образования.

Понятие социального взаимодействия и его основные признаки. Объективная и субъективная сторона социального взаимодействия. Компоненты социального механизма процесса взаимодействия. Основные типы взаимодействия: сотрудничество, соперничество, конфликт.

Основные теории социального взаимодействия. Теория социального обмена (Дж.Хоманс, П. Блау). Анализ структур обмена. Теория

рационального выбора (Дж. Коулмен). Символический интеракционизм (Дж. Мид, Г. Блумер). Драматургический анализ как вариант теории символического интеракционизма (И. Гофман). Феноменологический анализ взаимодействия (А. Шюц, Т. Лукман, П. Бергер). Исследования по этнометодологии (Г. Гарфинкель).

Возможности рассмотрения взаимодействия в сфере образования в рамках различных теорий социального взаимодействия.

Тема 7. Коллектив в сфере образования.

Основные подходы к изучению коллектива в социологии. Коллектив как социальная группа и общность. Коллектив как социальная организация. Коллектив как ячейка общества.

Понятие «учебно-педагогического коллектива». Динамика становления коллектива. Социальная организация учебно-педагогического коллектива. Основные признаки официальных учебных заведений.

Концепция А. И. Донцова о предметно-ценностном единстве как ведущем факторе интеграции коллектива. Показатели состояния учебно-педагогического коллектива: целостность, организованность, эффективность, целенаправленность, сплоченность, динамичность, самостоятельность.

Тема 8. Стратегические исследования в сфере образования

Аспектный анализ категории «образование». Образование как ценность. Государственно-общественная и личностная ценность образования. Стимулы образовательной и самообразовательной активности личности. Образование как система. Учебно-воспитательная и педагогическая системы. Образование как процесс. Обоснование технологий процесса образования. Образование как результат. Проблема стандартизации образования.

Междисциплинарная основа стратегических исследований в сфере образования. Разработка стратегии развития образования как прогностическая проблема. Понятие «стратегия». Состояние отечественных и зарубежных прогностических исследований в образовании. Обзор организаций, занимающихся вопросами прогнозирования в сфере образования. Соотношение понятий «концепция прогнозирования» и «концепция прогноза».

Основные направления стратегических исследований в образовании. Образовательно-педагогическое прогнозирование как специально организованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательно-педагогических объектов с целью формирования стратегии в области образования и принятия оптимальных управленческих решений в этой сфере. Принцип исследовательской доказательности в образовательно-педагогическом прогнозировании.

Тема 9. Образование как социальная система: начала неклассического анализа

Образование в структуре общественных потребностей субъектов социальной жизни. Социальный смысл образования. Прагматический (узкий) и культурологический (широкий) подход к пониманию образования. Формирование социального субъекта «умелого» и социального субъекта «творческого». Системообразующий характер образовательной потребности. Направления формирования образовательной потребности.

Образование как ценность в контексте социокультурного развития современного общества. Исторические периоды (эпохи) развития и ценность образования. Место образования в процессе воспроизводства общественных отношений. Сущность и структура механизма воспроизводства образования. Уровни воспроизводства ценности образования в обществе.

Традиции и инновации в воспроизводстве ценности образования в XXI веке. Анализ результатов лонгитюдного межрегионального социологического исследования «Пути поколения». Способы воспроизводства ценности образования. Иерархия смыслов образования.

Тема 10. Формирование образовательного потенциала общества в XXI веке

Образовательный потенциал как составляющая жизненных сил человека и общества нового столетия. Место и роль понятия «образовательный потенциал» в виталистской социологии образования. Образовательный потенциал как мера включенности социального субъекта в сферу образования и соответствующая степень развитости его социальных связей. Структура образовательного потенциала.

Соотношение глобального, национального и регионального в образовательном потенциале общества. Кризисное развитие образовательного потенциала человечества. Государственная система образования и проблемы развития образовательного потенциала. Тенденции развития образовательного потенциала.

Образовательный потенциал в перспективе построения новой социальной стратификации общества. Феминизация образования, урбанизация, имущественное расслоение как факторы дифференциации образовательного потенциала. Противоречия развития образовательного потенциала.

Тема 11. Образовательный путь (траектория) как процесс развития социального субъекта

Образовательный путь в системе жизнедеятельности человека: новые и традиционные представления. Образовательный путь и жизненный путь человека. Образовательный путь как процесс активного творческого самопознания и самореализации социального субъекта через использование образовательной ситуации. Образовательный путь в жизненном

самоопределении социального субъекта. Основные компоненты образовательного пути.

Типология образовательной субъектности молодежи и перспективы образовательного общества. Основные характеристики образовательного поведения субъекта. Понятие «тип образовательного поведения». Типология образовательного поведения молодежи (С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева).

Социальные факторы образовательного пути в контексте развития жизненных сил человека и общества. Детерминационные модели образовательного поведения: институциональная, статусная и региональная.

Тема 12. Стратегические проблемы формирования образовательного общества в XXI веке

Функциональная неграмотность населения: развитие системного кризиса общества. Экономические, институциональные, национально-государственные и личностные концепции функциональной неграмотности. Условия развития, источники существования и носители функциональной неграмотности.

Общекультурная неграмотность как проблема XXI века. Историческая относительность характеристик грамотности и образованности. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования. Недостатки социогуманитарного образования в средней и высшей школе.

Неклассические субъекты образовательной деятельности. Условия возникновения нетрадиционных форм образовательной деятельности и неклассических субъектов обучения и воспитания. Основные группы неклассических субъектов образования. Особенности деятельности неклассических субъектов образования в условиях постсоветской действительности.

Примерный тематический план дисциплины «Социология образования»

Название тем	**Количество аудиторных часов**		
	Всего	**Лекции**	**Практические (семинарские) занятия**
Тема 1. Социология образования как отрасль социологической науки	4	2	2
Тема 2. История становления и развития социологии образования	4	2	2
Тема 3. Образование как социальный институт	2	2	

Тема 4. Образование, воспитание и культура: история и современность	4	2	2
Тема 5. Учебный процесс и его структура	4	2	2
Тема 6. Социальное взаимодействие в сфере образования.	2	2	
Тема 7. Коллектив в сфере образования	2	2	
Тема 8. Стратегические исследования в сфере образования	4	2	2
Тема 9. Образование как социальная система: начала неклассического анализа	2	2	
Тема 10. Формирование образовательного потенциала общества в XXI веке	2	2	
Тема 11. Образовательный путь как процесс развития социального субъекта	2	2	
Тема 12. Стратегические проблемы формирования образовательного общества в XXI веке	2	2	
Всего:	**34**	**24**	**10**

Организация самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов организуется деканатами, кафедрами, преподавателями в соответствии с Положением о самостоятельной работе студентов, разрабатываемым учреждением высшего образования.

Цель самостоятельной работы студентов — повышение конкурентоспособности выпускников учреждений высшего образования посредством формирования у них компетенций самообразования.

Содержание и формы самостоятельной работы студентов, включая управляемую самостоятельную работу (УСР) и контролируемую самостоятельную работу (КСР), а также модель рейтинговой системы оценки знаний (модульно-рейтинговой системы), обеспечивающие контрольно-оценочную деятельность преподавателя, разрабатываются (или выбираются и адаптируются) кафедрами учреждений высшего образования в соответствии с целями и задачами подготовки специалистов.

Наиболее эффективными **формами и методами организации самостоятельной работы** студентов являются: выполнение промежуточных тестов; решение социологических, управленческих и педагогических задач или ситуаций с презентацией результатов; выполнение самостоятельно разработанных творческих заданий, проектов (индивидуальных или

коллективных); подготовка и участие в активных формах учебно-исследовательской деятельности; изучение статей по социологической и психолого-педагогической проблематике и составление на них аннотаций, рецензий, рефератов. В целях стимулирования учебно-исследовательской активности обучающихся рекомендуется использовать электронные учебно-методические комплексы, компьютерные и мультимедийные средства.

Методы (технологии) обучения

Основными **методами и технологиями обучения**, отвечающими задачам изучения социологии образования, являются:

1) методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы);

2) личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения («мозговой штурм», деловая, ролевая и имитационная игры, дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол, кейс-технология, проект и др.);

3) информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие проблемно-исследовательский характер процесса обучения и активизацию самостоятельной работы студентов (структурированные электронные презентации для лекционных занятий, использование аудио-, видеоподдержки учебных занятий (анализ аудио-, видеоситуаций и др.), разработка и применение на основе компьютерных и мультимедийных средств социологических, управленческих и психолого-педагогических задач и творческих заданий, дополнение традиционных учебных занятий средствами взаимодействия на основе сетевых коммуникационных возможностей (интернет-форум, интернет-семинар и др.).

По каждому разделу и модулю данной учебной программы в соответствии с их целями и задачами преподавателем (кафедрой) проектируются и реализуются определенные педагогические технологии. В числе наиболее перспективных и эффективных современных инновационных образовательных средств и технологий, позволяющих реализовать системно-деятельностный компетентностный подход в учебно-воспитательном процессе, следует выделить: учебно-методические комплексы (в том числе электронные); вариативные модели самостоятельной работы студентов, блочно-модульные, модульно-рейтинговые и кредитные системы, информационные технологии, метод кейсов, методики активного обучения.

Диагностика сформированности компетенций студента

1. Требования к осуществлению диагностики.

Образовательным стандартом первой ступени высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин определяется следующая процедура диагностики сформированности компетенций студента:

- определение объекта диагностики;
- выявление факта учебных достижений студента с помощью критериально-ориентированных тестов и других средств диагностики;
- измерение степени соответствия учебных достижений студента требованиям образовательного стандарта;
- оценивание результатов выявления и измерения соответствия учебных достижений студента требованиям образовательного стандарта (с помощью шкалы оценок).

2. Шкалы оценок:

- оценка учебных достижений студентов на экзаменах по дисциплинам социально-гуманитарного цикла производится по десятибалльной шкале;
- оценка учебных достижений студентов, выполняемая поэтапно по конкретным модулям (разделам) учебной дисциплины, осуществляется кафедрой в соответствии с избранной учреждением высшего образования шкалой оценок.

3. Критерии оценок. Оценка учебных достижений студентов осуществляется в соответствии с утвержденными критериями.

4. Диагностический инструментарий. Для диагностики сформированности компетенций студентов «на выходе» из модуля и при итоговом оценивании рекомендуется использовать педагогические тесты и тестовые задания; разноуровневые контрольные работы и задания; экзамен (зачет).

4.2. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Основная литература

1. Григорьев, С. И. Социология образования как отраслевая теория в современном социологическом витализме / С. И. Григорьев, Н. А. Матвеева. – Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 2002. – 170 с.

2. Дмитриенко, В. А. Образование как социальный институт: тенденции и перспективы развития / В. А. Дмитриенко, Н. А. Лурья; Красноярский университет. – Красноярск : Изд-во Красноярского университета, 1989. – 182 с.

3. Зборовский, Г. Е. Социология образования / Г. Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М. : Гардарики, 2005. – 384 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании.

5. Курилович, Н. В. Социология образования / Н.В. Курилович // Социология: Методология отраслевых и оперативных исследований: учеб. пособие для студентов социолог. специальностей БГУ / Д.Г. Ротман [и др.]; под ред. Д.Г. Ротмана, А.Н. Елсукова. – Минск : БГУ, 2005. – Гл.6. – Разд.1. – С. 80-96.

6. Левко, А. И. Социальные проблемы образования: история и современность / А. И. Левко; Министерство образования Республики Беларусь; Национальный институт образования Беларуси. – В 2 ч. – Минск : Национальный институт образования МО Беларуси, 1993. – Ч.1 – 84 с.; Ч.2 – 194 с.

7. Нечаев, В. Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.

8. Осипов, А. М. Общество и образование: Лекции по социологии образования / А. М. Осипов; Новгородский гос. ун-т – Новгород : Изд-во Новгородского государственного университета, 1998. – 204 с.

9. Осипов, А.М. Социология образования: Очерки теории / А.М. Осипов. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.

10. Филиппов, Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М. : Наука, 1980. – 199 с.

11. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладные исследования / Ф. Э. Шереги. – М. : Academia, 2001. – 463 с.

Дополнительная литература

1. Асанова, Н.И. Парадигмы социологии образования и конкретно-социологические исследования / Н.И.Асанова // Вестник Пермского Национального исследовательского политехнического университета. - 2011. - №9. - С. 71-80.

2. Астафьев, Я. У. Социология образования / Я. У. Астафьев, В. Н. Шубкин // Социология в России / под ред. В. А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Наука, 1998. – Гл. 13. – С. 264-280.

3. Батурин, В.К. Социология образования: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / В.К. Батурин. – М.:ЮНИТИ ДАНА, 2011. – 191 с.

4. Бестужев-Лада, И. В. Альтернативная цивилизация/ И. В. Бестужев-Лада. – М. : Гуманитар. изд. центр «Владос», 1998. – 348 с.

5. Бордовская., Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская СПб: “Питер”. - 2000. – 304 с.

6. Вороненко, А.И. Образование как социальный институт: теоретико-методологические проблемы изучения / А.И. Вороненко // Философия и социальные науки. - 2010. - № 2. С. 61-66.

7. Вороненко, А.И. Школьное образование в Республике Беларусь в среднесрочной и долгосрочной перспективе // А.И. Вороненко // Будущее Беларуси. Взгляд молодых экспертов / под ред. Е.Прейгермана. - Мн, 2014. - С. 283-314.

8. Городяненко, В.Г. Социология образования в зеркале историографического знания / В.Г.Городяненко // Методологія, теорія та практіка соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. навук. пр. - Харків, 2001. - С. 444-452.

9. Добреньков, В.И. Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 8: Социализация и образование. — М.: ИНФРА-М, 2005. - 1040 с.

10. Дюркгейм, Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. -- М.: ИНТОР, 1996. - 87 с.

11. Зборовский, Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию / Г.Е.Зборовский // Социологические исследования. - 2000. - С. 21-29.

12. Зиятдинова, Ф.Г. Социальные проблемы образования. – М.: РГГУ,1999. - 282 с.

13. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 198 с.

14. Кинелев, В. Г. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций / В. Г. Кинелев. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 519 с.

15. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития: монография / В.А.Клименко. – Мн.: БНТУ, 2007. – 296 с.

16. Константиновский, Д.Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. – М.: ЦСП и М, 2013. – 224 с.

17. Кройтор, С.Н. Образование как социальный институт / С.Н. Кройтор // Адукацыя и выхаванне. – 2008. – № 11. – С. 3–9.

18. Кройтор, С.Н. Социология образования в Беларуси: направления исследований и перспективы развития / С.Н. Кройтор // Материалы международной научно-практической конференции «Социальное знание и белорусское общество», Минск, 3–4 декабря 2009 г. / Ин-т социологии НАН Беларуси. – Минск, 2009. – С. 438–441.

19. Курилович, Н.В. О классическом и неклассическом в социологии образования / Н.В. Курилович. // Проблемы управления. – 2010. – № 1. – С. 214-216.

20. Курилович, Н. В. Развитие социологии образования: проблемы и перспективы / Н. В. Курилович // Труд. Профсоюзы. Общество. - 2014. — № 1. — С. 86—91.

21. Курилович, Н.В. Становление и развитие социологии образования / Н.В. Курилович // Кафедре социологии БГУ – 20 лет: Сборник научных трудов / под науч. ред. А.Н. Данилова, А.Н. Елсукова, Д.К. Безнюка; Белгосуниверситет. – Мн.: Право и экономика, 2009. – С. 318-327.

22. Курилович, Н.В. Теоретико-методологические проблемы современной социологии образования. // Философия и социальные науки: научный журнал. - 2011. - № 3/4. - С. 66-71.

23. Курс лекций по социологии образования: учеб. пособие для студетов вузов / под. общ. ред. В. И. Астаховой. - 2-е изд., перераб. и доп. - Харьков: НУА, 2009. - 464 с.

24. Левко, А. И. Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ. — Мн., 2003. - 340 с.

25. Лукашевич, Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич. – Киев: МАУП, 1997.

26. Матис, В. И. Социология образования и формирование личности / В. И. Матис. – Барнаул : Изд-во АРНЦ СО РАО, 1995. – 160 с.

27. Нечаев, В.Я. Новые подходы в социологии образования / В.Я.Нечаев // Социологические исследования. - 1999. - С. 84-91.

28. Образование взрослых: национальный и общецивилизационный контекст: материалы междунар. науч.-практ. конф., 20 дек. 2007 г., Минск / РГОО «Белорус. о-во «Знание»»; ГУО «Ин-т непрерыв. оббразования» БГУ; редкол.: В.И. Стражев (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2008. – 310 с.

29. Образование для всех: тенденции развития национальной системы образования: Национальный доклад Республики Беларусь / Междунар. конф. по образованию, 46 сессия, Женева, 1998; Рук. темы и отв. исполн. В.А. Степанов. – Минск, 1998. – 137 с.

30. Орлова, А. П. История социальной педагогики / А. П. Орлова, Н. Ю. Андрущенко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2010. – 383 с.

31. Осипов, А.М. Социология образования в России: проблемы и перспективы / А.М.Осипов, В.В.Тумалев // Социологические исследования. - 2004. - С. 120-127.

32. Пряникова, В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. - М, 1994. - 96 с.

33. Руткевич, М Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965-2002) / М. Н. Руткевич. – М. : Гардарики, 2002. – 541 с.

34. Садовничий, В.А. Проблемы образования и стратегия на XXI век / В. А. Садовничий // Социология. – 1998. – №2. – С. 16-21.

35. Сериков, В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 277 с.

36. Смирнова Е.Э. Социология образования. – Спб.: Интерсоцис, 2006. – 192 с.

37. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития / Под ред. В.В. Фурсовой, О.В. Горбачевой. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2012. – 257 с.

38. Социальные проблемы образования: методология, теория, технологии: Сб. науч. ст. / под ред. О. А. Паниной; Саратовский государственный технический университет. – Саратов : Изд-во Саратовского государственного технического университета, 1999. – 170 с.

39. Социология образования: Учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. 300 с.

40. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 1./ Под ред. В. С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 1993. – 106 с.

41. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 14. Вып. 24./ Под ред. В. С. Собкина. – М. : Институт социологии образования РАО, 2010. – 191 с.

42. Социология образования. Труды по социологии образования. Т. 15. Вып. 26./ Под ред. В. С. Собкина. – М. : Институт социологии образования РАО, 2011. – 248 с.

43. Стаценко, С.В. Социология образования и воспитания // Стаценко, С.В. Прикладная социология. - Витебск, 2011. - С. 39-51.

44. Стражев, В.И. Образование и наука в современном обществе / В. И. Стражев – Минск : БГУ, 2004. – 256 с.

45. Управление в системе образования Республики Беларусь / Под ред. Г.Д. Дыляна. – Мн.: ООО «Асар», 2004. – 176 с.

46. Фурсова, В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории. / В.В.Фурсова. - Германия.:Lambert AP. - 2012. - 151 с.

47. Фурсова, В.В. Теоретико-методологические основы изучения института образования / В.В.Фурсова, В.П. Модестов // Вестник экономики, права и социологии. - 2012. - № 3. - С. 267-271.

48. Шереги, Ф. Э. Социология образования: прикладной аспект / Ф. Э. Шереги, В. Г. Харчева, В. В. Сериков. – М. : Юристъ, 1997. – 304 с.