

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

М. В. Артамонова, С. В. Радченко

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАНСФОРМАЦИЯ
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Учебно-методическое пособие

Москва, 2020

УДК 316.74(075.8)
ББК 60.56я73
С 69

Рецензенты:

*О.Д. Гаранина – д.филос.н., профессор;
Е.А. Литвинцева – д.социол. н., доцент; РАНХиГС при Президенте РФ,
Седова Н. С. – к.пед.н., НИУ ВШЭ.*

Рекомендовано: *Научно-методическим советом Философского факультета, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» для студентов обучающихся по направлениям подготовки «Социология», «Антропология и этнология», «Педагогическое образование» в качестве курса по выбору и (или) раздела курса «Социология образования»*

С 69 Артамонова М.В., Радченко С.В. Социология образования: трансформация российской высшей школы. Учебно-методическое пособие. М.: Вариант при участии А. Шиманского, 2020. – 166 с.

ISBN 978-5-907259-41-6

Учебно-методическое пособие представляет собой расширенный курс лекций по социологии образования, акцентируемый на развитии высшей школы, а также содержит материалы по методическому обеспечению занятий. Данное пособие апробировано авторами в учебном процессе и охватывает актуальные, социально значимые темы социологии образования, какими являются проблемы институциональных изменений высшей школы, цифровизации повседневности студентов, профессорско-преподавательского состава и руководства вузов, изменения ценностных установок, мотивов студентов на получение высшего образования и др. Предлагаемое пособие является следствием анализа трансформационных изменений в системе высшего образования России за последние 20 лет и в этом плане сохраняет типичную для учебных изданий композицию и центральную содержательную составляющую.

Пособие может быть интересно бакалаврам, магистрам, изучающим дисциплину «Социология», в особенности студентам, обучающимся по направлениям подготовки «Социология», «Антропология и этнология», «Педагогическое образование» в качестве раздела курса «Социология образования», а также преподавателям и администраторам высших учебных заведений.

Ключевые слова: социология образования, высшие учебные заведения, постсоветская трансформация, институты и процессы, изменения, ценностные установки, мотивация на поступление в вузы, образование как социальное взаимодействие, образование как социальный институт.

ISBN 978-5-907259-41-6

© М. Артамонова, С. Радченко 2020
© Вариант, 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ		5
РАЗДЕЛ 1	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ	8
РАЗДЕЛ 2	ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ	22
2.1	Понятие «социальный институт». Признаки, функции и классификация социальных институтов	22
2.2	Институционализация высшего образования в России	29
2.3	Этапы институциональной трансформации системы высшего образования РФ в период с 1990 по 2020 гг.	41
РАЗДЕЛ 3	ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	67
3.1	Понятие «социальное взаимодействие». Виды социальных взаимодействий и принципы их регуляции	67
3.2	Изменение поведенческих моделей акторов образовательного процесса в период институциональных трансформаций	73
3.3	Социологический анализ смены традиционных поведенческих моделей и поведенческих практик, характеризующих отношения «преподаватель - студент»	83

РАЗДЕЛ 4	ПРАКТИКУМ. РАЗРАБОТКА КОМПЕ- ТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАДАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С АКТУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ	101
4.1	Что такое компетентный подход. Как на основе ФГОС3++ формировать практические задания для студентов по дисциплине: практическое руководство к действию	101
4.2	Методические указания по организации занятий Практикума «Проведение социологического исследования мотивации студентов на поступление в вуз»	121
	Методические указания преподавателю	121
	Методические указания студенту по проведению практикума КСИ	126
4.3	Ознакомительные материалы по результатам исследований, проведенных в 2019г. в вузах РФ, на основании методического подхода, ориентированного на формирование компе- тенций (ФГОС 3++)	139
	ПРИМЕРНЫЙ ВАРИАНТ ВОПРОСОВ ДЛЯ ИТОГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ	163

ВВЕДЕНИЕ

Представленное учебно-методическое пособие способствует получению студентами целостного представления о трансформационных процессах, затронувших систему высшего образования Российской Федерации за последние 20 лет. Институт образования претерпел существенные изменения, произошла принципиальная смена образовательной парадигмы в РФ, что требует не только нового научного переосмысления проблемы, но и внедрения в учебный процесс более совершенных образовательных методик, отвечающих современным реалиям развития общества. В настоящее время наметились тенденции смены уже сформированного информационного общества образовательным обществом (обществом знания), которое способно влиять на культурогенез человека и интеллектуальный потенциал конкретной социальной общности. В рамках и контексте подготовки высокопрофессионального бакалавра и магистра этот курс занимает особое место, так как тематически и содержательно вносит в обучение студентов необходимый, специфический элемент социологического восприятия современного образования, избегая дублирования материалов из похожих курсов.

Реформирование системы высшего образования затронуло интересы всего общества РФ, включая социальные группы, вовлеченные в систему высшей школы – это административные сотрудники, научно-педагогические работники вузов, студенты всех направлений подготовки. От восприятия образования как общественного блага, общество перешло в состояние осознания, что образование – это сервисная образовательная услуга. Этот центральный тезис определяет данное учебное издание как попытку выявления и интерпретации процессов изменения системы высшей школы РФ в постсоветский период и их институциональное закрепление в законодательных документах и повседневных практиках участников образовательного процесса. Учитывая ключевые

компоненты предлагаемого курса, соответствующие стандарту данной дисциплины, он также выражает авторское видение некоторых аспектов, в том числе и концептуального характера, отражая тем самым авторскую точку зрения на проблемы высшей школы.

Институт образования занимает ведущее место в воспроизводстве общества, обеспечении его жизнеспособности и развитии. Традиционные практики учебного процесса в университетах меняются и благополучие страны, каждого вуза и людей, вовлеченных в образовательную сферу, во многом зависит от способности включиться в рынок онлайн образования, который активно развивается. Велика вероятность того, что при отсутствии адекватных отечественных практик, образовательную нишу онлайн образования заполнят иностранные университеты. Социальная проблема состоит в противоречии: несоответствие традиционного учебного процесса в высшей школе РФ потребностям участников образовательного процесса, которые требуют новых форм социального взаимодействия, в частности, использования интернета как освоенной повседневной социальной нормы в жизни студентов и преподавателей.

Цель учебной дисциплины «Социология образования: трансформация российской высшей школы» – не только сформировать у студентов разностороннее представление о развитии, функционировании и трансформационных изменениях социального института «образование», модернизации его структурных элементов на основе теории и методологии социологической науки, но и выработать навыки социологического подхода к исследованию проблем современного образования на основе применения методов социологических исследований.

Учебная дисциплина «Социология образования: трансформация российской высшей школы» предполагает следующие организационные формы работы на занятиях: лекции, семинары, подготовка рефератов (докладов, сообщений),

разработка программы социологического исследования и сдача зачета или экзамена. Лекции включают понятийный аппарат по определенной теме и анализ конкретной исследовательской проблемы. На семинарских занятиях предполагаются различные методы работы: экспресс-опросы по той или иной теме, выступления с докладами, выполнение практических заданий, дискуссии. Тематические доклады являются не только формой самостоятельной работы студентов, но и способствуют определению научных интересов будущих бакалавров и магистров.

В результате изучения дисциплины «Социология образования: трансформация российской высшей школы» обучающийся осваивает компетенции ФГОС 3++ , в частности, общепрофессиональную компетенцию: «ОПК-3. Способен принимать участие в социологическом исследовании на всех этапах его проведения». Обучающиеся последовательно проходят весь путь проектирования, организации и проведения конкретного социологического исследования, что соответствует требованиям актуального образовательного стандарта, и формирует универсальные, общепрофессиональные компетенции и рекомендуемые профессиональные компетенции на основе проекта профессионального стандарта «Социолог: специалист по организации и проведению социологических исследований», согласованного с профессиональным сообществом.

Несмотря на обширное количество материалов по реформированию системы высшего образования в РФ, собственно модернизация высшего образования является малоизученной, поскольку, во-первых, это процесс перманентный на протяжении многих лет, а во-вторых, в силу многофакторности и многоаспектности объекта изучения. Учебно-методическое пособие позволит расширить научные теоретические знания об особенностях протекания процесса модернизации высшей школы РФ, может быть востребовано студентами при изучении таких дисциплин как социология

образования, социология управления, социология организаций, экономическая социология и других.

РАЗДЕЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНСТИТУТА ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социология образования в зависимости от предмета исследования включает два уровня научного анализа: макро- и микро- подходы к анализу общественных процессов. На макроуровне исследуются феномены социальных систем, национальные образовательные стратегии, глобализационные международные процессы, то есть масштабные субъекты образования, явления и процессы. На микроуровне внимание исследователей направлено на анализ функционирования образовательных организаций, взаимодействий «семьи и школы», отношений между участниками образовательных интеракций. Макро- и микро- уровни анализа характерны для традиционных научных подходов к социологии образования, таких как **структурный функционализм, конфликтологическая парадигма, символический интеракционализм** и других.

Структурный функционализм – это направление социологической мысли, социологическая парадигма, сущность которой заключается в выделении элементов социального взаимодействия, определении их роли и места в большой социальной системе или обществе в целом, а также их социальных функций. С позиции функционализма общество рассматривается как система, состоящая из взаимозависимых частей, необходимых для его выживания и развития как целостного организма. Данный теоретический подход для изучения системы образования акцентирует внимание на структурных компонентах, их функционировании для достижения целей. Основная цель высшего образования – это освоение

обучающимся образовательной программы, в рамках которой реализуется требуемый набор компетенций. Успешно освоённая образовательная программа гарантирует обучающемуся получение новой профессии. При этом основная функция обучения – усвоение человеком нового вида деятельности в ходе учебного процесса. Структурными компонентами учебного процесса являются учебные дисциплины, зачетные единицы, образовательные технологии, методы и методика преподавания, инфраструктура обучения.

Коренные постулаты структурного функционализма впервые теоретически и методологически обосновал Эмиль Дюркгейм, высказав тезис о том, что социология является структурирующей наукой, т.е. наукой, изучающей целое, которое нельзя свести к сумме ее частей. Именно, Э. Дюркгейму принадлежит первая интерпретация образования как социального института, связанного с ценностями и религиозными предписаниями. Общество воспроизводится через институты образования: функция школы – воспроизводить моральные ценности как основу социального порядка; функция высшей школы – обеспечивать, в том числе, профессиональную социализацию личности как элемент воспроизводства социального порядка. Любое изменение в обществе приводит к изменению института образования.

Идеи о возможности исследования общества как совокупности взаимозависимых элементов и их взаимосвязанных социальных функций были высказаны ещё О. Контом и Г. Спенсером. Г. Спенсер, например, считал, что каждая система, чтобы нормально развиваться и функционировать, должна иметь свои конкретные функции и каждая часть структуры, выполняя свои, строго определенные функции, может существовать только в рамках целостности. Подобно тому, как врачи, например, борясь со смертью, «способствуют возрастанию жизни», «учителя, развивая своих учеников

и увеличивая их пригодность для деятельности, также способствуют возрастанию жизни»¹.

Для институционального подхода основной единицей анализа выступает институт, который рассматривается как сложная, относительно устойчивая и одновременно динамичная система норм, статусов и ролей, связанных между собой какой-либо социальной потребностью.

Образовательные институции никогда не были автономными, а являются **«историческим продуктом** борьбы ценностей среди доминантных институциональных групп»². В центре внимания представителей институционализма были взаимовлияния образования и других институтов – экономики, семьи, управления, религии, где образование чаще всего выступало **зависимой переменной**, реагирующей на давление извне.

В следующих главах пособия будут приведены материалы исследования становления (реформы) системы высшего образования РФ как интерпретации реальности (экзистенциальной реальности) на основе институционального подхода. Система высшей школы при таком подходе является совокупным макрообъектом исследования. Но если мы хотим понять процессы реформы на микроуровне, на уровне взаимодействий людей, порождающих изменение институциональных правил, целесообразно интерпретировать события (реформирование, модернизацию), прибегая к иным теоретическим основаниям. Институционализм рассматривает институты как «...культурное разрешение проблем коллективной жизни и использует эмпирические методы для познания того, как общества достигли их нынешнего состояния в попытках приспособления к меняющимся условиям, <иссле-

¹ Спенсер Г. Синтетическая философия / Пер. с англ. Киев: Ника-Центр, 1997, с. 375

² Corwin R.G. A Sociology of Education, N.Y. , 1965. – Цит. по: Осипов А.М. Соц обр. с.41

дует> «институты в контексте поведения или социального действия и фиксируется на группах, структурах и социальных нормах, включённых в институты»³.

Помимо традиционного научного анализа образования как социального института, выполняющего социализирующую, коммуникативную, профессиональную функции, социология образования включает интерпретации образования как личностного ресурса (ресурсный подход Н. Тихонова), социального капитала (О. Шкаратан, В. Радаев), как воспроизводства культурных практик через понятие хабитус, как устойчивых воспитанных привычек и устремлений (М. Мюссе, П. Бурдьё), с выходом на теории общественной стратификации и социальной мобильности (П. Сорокин).

Функционалистский подход, также как и конфликтный, традиционно склонен к макроуровню постановки проблем исследований, в то время как интеракционистская методология заточена на микроуровень взаимодействий между индивидами и малыми социальными группами.

Интеракционистская теория делает акцент на социальных психологических вопросах обучения. Социология образования при этом подходе изучает взаимодействие преподаватель – студент (Учитель - ученик) и взаимоотношения между группами и индивидуумами в процессе обучения: исследования ценностей и мотивации обучения, зависимостей социального статуса и учебных достижений; социальных ролей и, например, технологических вызовов к методике преподавания.

С позиции символического интеракционизма высшее образование предстает как социальная среда, необходимая обучающемуся для получения профессионального опыта посредством выстраивания взаимоотношений со «значимыми

³ Sinamaki J. Education as a Social Institution // On-education-Sociological Perspectives. N.Y., 1967 - P.65] – Цит. по: Осипов А.М. Социология образования...с. 40

другими». Оптимальный результат при этом можно получить лишь тогда, когда учитываются интересы обеих сторон, вступивших в кооперацию или совместную деятельность. Структуры взаимоотношений обучающихся и обучающихся приобретают устойчивую, интегрирующую форму в том случае, если соблюдаются установленные социальные нормы.

Различные социологические теории имеют целью наиболее детально объяснить и описать социальное явление или процесс, найти наиболее целесообразный подход, объяснительную, прогнозную модель. В зависимости от *предмета* исследования происходит выбор теоретического обоснования применительно к социологии образования (и, конкретно, высшей школы РФ, в период 1990-2020 гг.).

Взаимодействия участников образовательного процесса можно рассматривать с позиций *теории социального действия*. Образование трактуется как процесс передачи ценностей для стабильности «воспроизводства» общественной морали и верований (Э. Дюркгейм). Образование/научение как процесс отнесение к ценностям, классификация типов социальных действий на основе мотивации и осмысленности (М. Вебер).

Отдельные теоретические положения **В. Паретто**, объясняющие иррациональную природу социальных действий, на основе эмоциональной мотивации индивидов под воздействием различных дериваций (подмены смыслов); его теория «остатков», рассматривающая «присущие» индивидууму типы мотивов социальных действий.

Мельчайшей составной единицей любой социальной системы, по мнению **Т. Парсонса**, является социальное действие индивида. На него, в свою очередь, влияют факторы окружающей среды, а также, генетически и исторически привитые модели поведения. Факторы окружающей среды Т. Парсонс делит на две категории: во-первых, факторы, определяющие ненаследственные элементы физического организма; во-вторых, факторы, обуславливающие те элементы

поведения, которые усваиваются через механизмы научения. Под процессом научения Т. Парсонс подразумевает, институт образования как формирование «образцов действия». Он писал: «Основная функциональная проблема, связанная с отношением социальной системы к системе личности, касается усвоения, развития и утверждения в процессе жизненного цикла адекватной мотивации для участия в социально значимых и контролируемых образцах действия».

Опираясь на идеи **Э. Гидденса**, социализацию можно интерпретировать не только как межличностное взаимодействие в процессе обучения, как усвоение общепринятых норм, это не только явные функции получения знания, профессиональная и культурная репродукции общества, но и «скрытый учебный план» реализующий неформальные аспекты обучения унификации личности, стандартизации и подавления идентичности (например, этнической или религиозной). В продолжение этого положения, Д. Дьюи обозначил противоречие формального и неформального образования – «скрытая» программа образования.

Согласно теоретическим положениям **П. Бурдье** о социальном капитале, культурный и символический капитал основаны на знании: в первом случае это полученное образование и общая культурная компетентность, во втором - экспертное влияние, т.е. власть, основанная на знании и признании авторитетности этого знания другими людьми. Хабитус (как одно из основополагающих понятий его социальной теории) – это, «ментальные структуры, через которые агенты (люди) воспринимают мир», система схем восприятия и оценивания действительности.

А. Шютц – один из виднейших представителей феноменологического направления. Предложенная Шютцем методология позволяет понять социальное действие с учетом «жизненного опыта» нашего сознания и, соответственно, субъективного восприятия социального контекста, в котором оно происходит. Предложенная **А. Шютцем** парадигма поз-

воляет изучать, как представители разных социальных групп через призму своего субъективного видения мира интерпретируют объективные объекты и явления, к каким потенциально социальным действиям и конфликтам ведет несовместимость множественных субъективно сконструированных образов социальной реальности. Обращаясь к его суждениям, можно объяснить природу конфликтов в образовательной сфере. Феноменология изучает, какими предстают объективные реалии – события, социальные ситуации, действия – в сознании индивидов. Для Э. Гуссерля сознание всегда представляет собой сознание конкретных жизненных реалий.

А. Шютц взял у Гуссерля идеи субъективного упорядочивания людьми объективного социального мира, а также взаимосвязи научной теории с жизненным миром, видя в этом основу принципиально новой социологической парадигмы, которая помогает глубже понять природу конструируемых людьми социальных феноменов, исходя из относительности как социальной реальности, так и знания о ней.

Д. Норт, будучи неоинституционалистом, пытаясь объяснить природу социальных изменений обращается к анализу формирования новых убеждений, ценностных установок в процессе взаимодействия взаимодейляния людей. В книге «Понимание процессов экономических изменений» он пишет, что институциональный порядок ограничивает и направляет происходящие изменения в любой сфере, в том числе и в образовании. Во многом институциональные характеристики образования в большей степени сохраняются и воспроизводятся за счет внутренней структуры самого образования. Образование как социальный институт рассматривается как совокупность формальных и неформальных норм, определяющих повседневные практики его акторов. Речь при этом идет не только о наличии определенных ценностей, но и о специфическом процессе ценностно-нормативного творчества субъектов образовательной деятельности.

При анализе изменений образования в современном обществе выделяются терминальные и инструментальные предписания, которые, не сводятся к ценностным ориентациям. Предписания являются разновидностью норм, они лежат в основе определения приоритетов и, как следствие, порядка действий в любой сложной ситуации, предполагающей возможные разнообразные варианты. Предписания связаны с профессиональными социальными ролями, поскольку конкретизируют для индивида требования окружения.

Терминальные предписания, в большей степени определяющие цели деятельности, в меньшей степени подлежат интерпретации акторами системы образования. Ценностные ориентации индивида могут вступать в противоречие с терминальными предписаниями, но акторы образования вынуждены считаться с последними, чтобы осуществлять какие-либо действия в этой сфере. Институциональные характеристики, сформулированные в виде предписаний, и их возможные интерпретации позволяют перевести на социологический язык понятие образовательной парадигмы, используемое в педагогической литературе. Смена образовательной парадигмы или образовательного подхода предполагает изменение терминальных предписаний, а не только инструментальных, в большей степени конкретизирующих средства деятельности.

Впервые теоретически обосновал конфликтологическую парадигму К. Маркс, хотя он и не занимался исследованиями образовательной среды. По мнению К. Маркса, любые социальные изменения, касающиеся абсолютно любой сферы жизнедеятельности людей, ведут к перераспределению общественных благ, что уже априори конфликтно для любого классового общества. Экономическая власть латентно придает образованию конфликтный характер, неравномерно представляя интересы разных слоев населения. Ещё в начале XX века **Торстейн Веблен** в своем труде «Высшее образование в Америке» обозначил ключевые проблемы в

сфере образования, среди которых контроль бизнес-структур над высшим образованием и коррупция среди административного персонала. С середины XX века рассмотрение образования с позиции теории конфликта переходит в иное русло: в центре внимания исследователей – источники возникающих конфликтов. Причины напряжения анализировались в работах неомарксистов (Антонио Грамши, Луи Алтуссер), в критической педагогике (Герберт Джинтис, Анри Жиру), в педагогике подавленных (Паоло Фреyre), в политэкономии образования (Майкл Эппл), главная из которых необходимость сопротивления трудящихся политике правящего класса с помощью системы образования.

Образование с точки зрения **конфликтной парадигмы**: это столкновение интересов на макро уровне национальных образовательных систем за влияние культур, перераспределение государственных ресурсов, отраслевые экономические аспекты (доступность ВО для домохозяйств с разным уровнем доходов и/или сельского и городского типов поселения) , конкуренция вузов как организаций, конкуренция за иностранных абитуриентов, у социальных групп за возможности, ресурсы, статусы, общественные почести. Социология образования через призму конфликтной парадигмы на микроуровне: это аспекты взаимоотношений преподаватель-студент, межличностного взаимодействия студентов, здесь же интересы, ценности, образ жизни молодежи, субкультура и пр.

Рэндалл Коллинз обосновал статусные притязания, анализируя микро-ситуации группового взаимодействия и не касаясь социетальных причин конфликтов. В реальной жизнедеятельности людей формат их статусов и присущих статусам социокультурных качеств в сфере образования зависит от системы общественных отношений, основанной на формах собственности и определенной организации власти. Р. Коллинз эмпирически доказал, что для рыночного общества образовательные дипломы являются «лифтами» к жела-

емому статусу и средствами воспроизводства социального строя. Работодатели видят в предъявляемых кандидатами при трудоустройстве дипломах, прежде всего, индикаторы социального статуса и классового происхождения, которые они считают более важными в сравнении с профессиональными знаниями и навыками. Главный труд Коллинза получил название «Общество дипломов».

С точки зрения конфликтного подхода **Р. Даррендорф** акцентирует внимание на напряженных конфликтных ситуациях (предконфликтных стадиях), которые стимулируют изменение социальной системы. Это «конфликтное противостояние» различных социальных групп, обладающих ресурсами, за влияние, за возможности. Он пишет: «В то время как общее объяснение структурной подоплеки всех социальных конфликтов невозможно, процесс развертывания конфликтов из определенных состояний структур, по всей вероятности, применим ко всем их различным формам. Нормирование означает установление определенных критериев оценки, таких, например, как воинские заслуги или профессиональные достижения, происхождение или диплом об образовании. Установление подобных критериев означает не только то, что ими определяются поведение, способности и задачи людей, но и то, что существуют инстанции, которые могут вводить критерии в действие и применять санкции».

Социальные конфликты вырастают из структуры обществ, являющихся «союзами господства и имеющих тенденцию к постоянно кристаллизуемым столкновениям между организованными сторонами». Анализ на основе конфликтной парадигмы на макроуровне предполагает исследование взаимодействия образовательных систем, глобальных акторов государств, институтов. На уровне микроанализа нас интересует конфликтные ситуации образовательных организации и типизация акторов самих конфликтов из-за их однородности, повторяемости.

Теоретические положения социологов практически всех направлений содержат идеи понимания (объяснения) интеракции индивидумов в социальном взаимодействии.

Вопросы для самопроверки знаний

1. Перечислите основные теоретико-методологические подходы к изучению образования
2. Дайте развернутое объяснение деятельностному подходу к институту образования
3. Как вы считаете, какая теоретическая концепцию наиболее полно отражает специфику современного этапа развития высшей школы?
4. Какие функции образование выполняет с позиции конфликтологии?

Практическое задание

Установите соответствие:

Подходы	Характеристика
1. Функционализм	А Образование – это система отношений, норм, правил, возникающих в процессе обучения в рамках определенных учреждений и организаций
2. Институционализм	Б Образование – это процесс передачи ценностей для стабильности «воспроизводства» общественной морали и верований
3. Символический интеракционизм	В Образование – основной элемент социальной структуры, обеспечивающий воспроизводство всей системы
4. Теории социального действия	Г Образование – это форма социального взаимодействия людей на основе состязания, соревнования за преимущества
5. Конфликтологическая парадигма	Д Образования – это социальная среда, необходимая обучающемуся для получения профессионального опыта посредством выстраивания взаимоотношений со «значимыми другими»

Темы докладов и рефератов

1. Образование как личностный ресурс (ресурсный подход Н. Тихонова).
2. Теории социального капитала (О. Шкаратан, В. Радаев).
3. Образование как воспроизводство культурных практик через понятие хабитус.
4. Образование как процесс формирования устойчивых воспитанных привычек и устремлений (М. Мюссе, П. Бурдьё).
5. Теории общественной стратификации и социальной мобильности в контексте исследования института образования (П. Сорокин).

Литература к разделу 1

1. Добренев В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 381 с.
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: монография. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2019. – 539 с.
3. Осипов А. М. Социология образования. Очерки теории. - Ростов-на-Дону, «Феникс», 2006. – С.42
4. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. - М.: Изд. Международного ун-та бизнеса и управления, 1996. С. 485
5. Спенсер Г. Синтетическая философия / Пер. с англ. Киев: Ника-Центр, 1997. - 375 с.
6. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения // *Alma mater*. – 1994. - № 4. – С. 9-17
7. Ясперс Карл. Идея университета в XX веке. – С. 20-24
8. Социология образования: Учебное пособие / Под ред. Д.В. Зайцева. Саратов: Изд-во СГТУ, 2004. - 300с.

ПРИЛОЖЕНИЕ к разделу 1

Цитаты социологов об образовании:

Э. Дюркгейм: «Образование – образ общества, которое имитирует его и воспроизводит в сокращенных формах; образование может быть реформировано, если само общество уже прошло реформы».

М. Вебер: «Основная миссия образования – в приучении напряженно размышлять о жизни вообще, о ценности знания и необходимости усилий для достижения общего блага».

Г. Зиммель: «Прогресс воспитания можно измерить не силой воздействия учителя на ученика, а силой обратного действия, оказываемого пассивной стороной (учеником) на активную сторону (учителя)».

Т. Парсонс: «Система высшей школы выполняет одновременно четыре функции: а) основная функция научного исследования и подготовки научной смены развивается параллельно с б) академической специальной подготовкой (и разработкой прикладной науки), с одной стороны, с в) развитием общего образования и с г) повышением культурного самосознания, интеллектуального просвещения – с другой».

Э. Тоффлер: «...школы наши обращены в прошлое и ориентированы не на нарождающееся новое существо, а уже на сложившую систему. Огромных усилий стоит штамповка людей, пригодных для выживания в системе, которая умрет раньше, чем они сами».

К. Мангейм: «...из вуза ушел интеллигент, остался интеллеktуал».

К. Ясперс: «Идея университета не признает внутри своей среды никаких авторитетов и уважает только истину в ее бесконечных формах; истину, которую все ищут, но которой никто не обладает окончательно и в готовом виде. Идея университета, будучи воплощена в конечном, может быть полезной обществу, но не в смысле примитивного сиюминутного прагматизма, а в более существенном значении. <...>

<...> Идея университета носит сверхгосударственный, сверхнациональный, всемирный характер, оно позволяет людям наглядно представить себе идеал, к которому она стремится. Основной принцип построения идеала – доказательство от противного: созданный по ИДЕЕ университет может стать тем зеркалом, которое отражало бы «фактическую неистинность и несвободу этого мира», с помощью которого стало бы возможным определить пути достижения идеалов истины, свободы и справедливости».

Раздел 2

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

1 Понятие «социальный институт». Признаки, функции и классификация социальных институтов

Понятие «социальный институт» – одно из ключевых в социологии. *Социальный институт* – это устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающая в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля за соблюдением норм и правил поведения.

Каждый социальный институт характеризуется наличием своих признаков, в том числе общих для всех институтов.

Признаки социального института:

1. Наличие сводов норм и кодексов поведения, причем как письменных, так и устных. Например, в институте образования таковыми являются образовательные стандарты и программы, правила поведения учащихся, в институте рынка – это соотношения мировых валют и т.д.

2. Действие определенных установок и образцов поведения. Например, в институте религии – соблюдение праздников и постов, в институте семьи – уважение, любовь.

3. Культурные символы. Например, в институте семьи – обручальное кольцо, в институте религии – иконы, крест, святыни.

4. Утилитарные черты культуры. Например, в институте образования – это библиотеки, лаборатории, классы, аудитории, в институте семьи – квартира, мебель, посуда.

5. Наличие идеологии. Например, в институте семьи – коллективизм, индивидуализм, семейное сотрудничество, в институте религии – православие, мусульманство, католичество.

6. Наличие определенной цели.

7. Четкое распределение социальных позиций (статусов), ролей, функций, прав и обязанностей, типичных именно для данного института.

Появление любого социального института – это отклик на потребности общества. Эти потребности связаны с гарантиями непрерывной социальной жизни, защиты граждан, поддержания социального порядка, сплоченности социальных групп, осуществления коммуникаций между ними, «размещения» людей по определенным социальным позициям.

Процесс возникновения и становления социальных институтов получил название *институционализации*.

Можно выделить определенные структурные элементы социального института (рис. 1). Такие элементы можно обнаружить и при характеристике образования как социального института, но речь об этом пойдет в следующих параграфах.

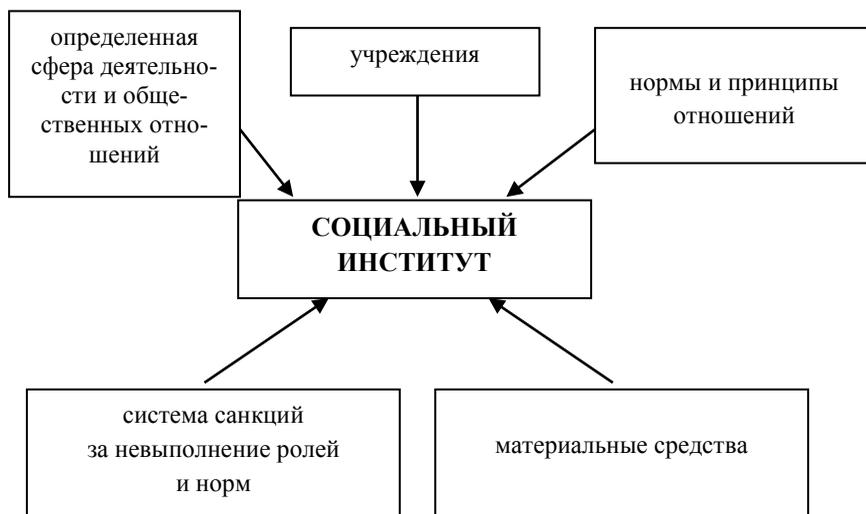


Рис. 1. Структура социального института

Все перечисленные элементы структуры социального института связаны между собой. Эта связь обеспечивается в результате и за счет функциональной деятельности института. Среди *функций социальных институтов* наиболее значимыми являются:

1. *Интегративная* – сплочение и укрепление связей между группами людей, объединенными данным социальным институтом.

2. *Функция воспроизводства общественных отношений*, благодаря действию которой социальный институт поддерживает устойчивость тех или иных систем общества.

3. *Регулятивная функция* – регулирование отношений с помощью норм, правил поведения, санкций.

4. *Коммуникативная функция* – обеспечение связей, общения, взаимодействия между людьми за счет определенной организации их совместной жизни и деятельности.

Кроме функций социальных институтов, необходимо выделить еще и их дисфункции. Суть *дисфункций* состоит в нарушении стабильности и равновесия в обществе через появление сбоев и деструктивных ситуаций в работе социальных институтов.

Классификация социальных институтов

1. Формальные и неформальные институты (рис. 2)

ФОРМАЛЬНЫЕ	НЕФОРМАЛЬНЫЕ
Государство, армия, вуз, школа и др. 	Политические движения, фонды социального и культурного назначения и др. 
Действуют по строго установленным предписаниям (законодательные и нормативные документы, право, устав, должностные инструкции)	Нет строгой законодательной базы (но они зарегистрированы и имеют свой устав)
Формальный контроль	Неформальный контроль

Рис. 2. Специфика формальных и неформальных социальных институтов

2. Социальные институты в различных сферах общественной жизни:

2.1. Социальные институты в сфере экономики:

✓ Институт собственности. Развитие *института собственности* складывается под воздействием ряда социальных факторов технологического, управленческого, правового и экономического характера. Собственность – это форма присвоения материальных благ.

✓ Институт рынка. *Рынок* – это система отношений добровольного обмена между покупателями (потребителями) и продавцами (производителями, предпринимателями), ос-

нованная на использовании денег и обеспечивающая эффективное решение экономических проблем. Рынок является универсальным средством перемещения жизненных благ между людьми, территориями, государствами. Рынок – это также уникальный регулятор экономики, прежде всего, предложения и спроса. Рынок стимулирует производство товаров и услуг, обеспечивает равновесие спроса и предложения без принуждения и приказов, а с помощью «невидимой руки» (А. Смит). Рынок является независимым распределителем жизненных благ между потребителями на эквивалентной и возмездной основе: каждый дает, только беря, и берет, только давая. И, наконец, рынок – это всеобщее средство общения людей. Достаточно нескольких жестов, чтобы продавцам и покупателям понять друг друга на общедоступном языке – товарном.

✓ Институт производства. Важной задачей изучения *производства* как социального института является анализ его влияния на мотивы, процессы и результаты трудовой деятельности людей, а также общественных последствий самого производства.

2.2. Социальные институты в сфере политики:

✓ Институт власти. *Власть* как социальный институт должна быть в состоянии определить те пределы развития споров и конфликтов, по достижении которых необходимо принять властное решение, воспринимаемое всеми как обязательное.

✓ Институт государства. *Государство* как политический институт – это институционализируемая политическая власть. В настоящее время активно развивается идея правового государства, которая основывается на идее подчинения любых форм государственной деятельности праву, конституции. Это ведет к провозглашению гражданских и политических прав и свобод граждан.

✓ Институт политических движений и партий.

2.3. Социальные институты в социальной сфере:

✓ Институт образования. *Образование* – это фундамент, на котором стоит всё здание современного общества. От качества, прочности фундамента зависит судьба самого дома, его основательность и сроки существования. Под социальным институтом образования понимается устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, которая включает в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами (на основе действующих определенных норм и принципов) для реализации социальных функций и ролей, управления и социального контроля в процессе осуществления обучения, воспитания, развития и социализации личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией.

✓ Институт семьи. *Институт семьи* изучает особая отрасль социологической науки – социология семьи – активно разрабатываемая область социологического знания, предметная зона которой включает в себя жизненные циклы семьи, ее функции и социальные роли, изучение фаз семейного цикла, «планирование родительства», семейное общение, организацию досуга, причины распада семей, появление новых форм семейной жизни, явление кризиса семьи и пути его преодоления.

✓ Институт брака. *Брак* – это институционализация отношений между мужем и женой как гражданами государства.

2.4. Социальные институты в духовной сфере:

✓ Институт науки. *Наука* – это настолько важное и сложное явление социальной жизни, что ее изучает целый ряд дисциплин либо их отраслей (философия науки, экономика науки, история науки, наукометрия и т.д.). Появилось комплексное направление – науковедение и социология науки.

✓ Институт религии. *Религия* – один из наиболее древних и широко распространенных (по охвату населения) социальных институтов. С внешней стороны религия представ-

ляет собой, прежде всего, мировоззрение, включающее в себя ряд положений (истин), без которых она теряет себя. Религиозное мировоззрение всегда имеет общественный характер и выражает себя в более или менее развитой организации (Церкви) с определенной структурой, моралью, правилами жизни своих последователей, культом и т. д. С внутренней, личностной стороны, религия – это непосредственное переживание человека.

✓ Институт культуры. *Культура* – это совокупность институтов, организующих соответствующую деятельность специальных учреждений и лиц в сфере духовной культуры на основе соблюдения ими норм и правил этой деятельности, направленной на достижение целей и задач общества, конкретных социальных общностей, личности.

Традиционное понятие социального института применительно к образованию было разработано в классической социологии (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм), и совершенствовалось в работах более поздних представителей институциональной социологии (Т. Веблен и Д. Норт).

Герберт Спенсер утверждал, что «... Институт – это такое социальное объединение, в котором общественное поведение, «рационально упорядочено в своих средствах и целях принятыми установлениями, следовательно, "обобществлено". Именно наличием рационально сформулированных установлений – норм, правил, законов – институты отличаются от других сообществ союзного типа, которые опираются на согласие, такой тип порядка, подчинение которому осуществляется как "подчинение" привычному, потому что оно привычно».

В работе «Общественное разделение труда» (1893 г.) Э. Дюркгейм рассматривал институты как совокупность не явно выраженных социальных норм, а исторически обусловленных ограничением законом норм привычек и стереотипов. Т. Парсонс определял социальные институты как комплексы более или менее устойчивых общественных ролей.

Т. Веблен рассматривает институты как социально *психологические феномены*. Процесс институциональных изменений описан у Т. Веблена так: «Кодекс внешних приличий, условностей и обычаев, популярный в какой-то определенный момент времени среди определенного народа, в известной степени представляет собой органическое целое по своему характеру, так что любое осязаемое изменение в одном пункте системы влечет за собой, если не перестройку всей системы во всех отношениях, то некоторое изменение или реорганизацию в других вопросах. Когда в системе производится перемена, касающаяся отдельного мелкого момента, то расстройство системы условностей, являющееся результатом этой перемены, может быть незаметным, но даже в таком случае можно с уверенностью сказать, что какое-то нарушение системы в целом, имеющее более или менее далеко идущие последствия, наступит».

2 Институционализация высшего образования в России

Потребность в подготовке образованных кадров для государства возникла в Российской Империи в XVII веке. С инициативой создания первого высшего учебного заведения выступили педагог, просветитель и поэт Симеон Полоцкий (1629–1680) и его ученик Сильвестр Медведев (1641–1691). Таким учебным заведением стала Славяно-греко-латинская академия, датой основания которой считается 1687 год. С этого периода начинается отсчет высшего образования в России.

Славяно-греко-латинская академия была образована в Москве и принимала учеников до 1814 года. С момента своего основания Академия принадлежала церкви, однако она не была исключительно духовным учреждением. В её стенах проходили обучение будущие переводчики (Федор Поликарпов, Николай Семенов, Иван Ильинский и др.), редакторы –

«справщики» (этимологически от слова «справить» - редактировать), преподаватели. С середины XVIII века происходит усиление богословского уклона, и уже в 1814 году Славяно-греко-латинская академия преобразуется в Московскую духовную академию и переносится в Свято-Троицкую Сергиеву Лавру. В настоящее время в здании Славяно-греко-латинской академии располагаются факультеты Российского государственного гуманитарного университета.



Рис. 3. Славяно-греко-латинская академия

Следует отметить, что именно в Академии впервые начинают преподавать новые для русской науки предметы: историю философии, риторику, гражданскую историю, медицину. Развитие философского направления повлияло на профессионализацию преподавательских кадров. Первый русский доктор философии – Пётр Постников – выпускник Славяно-греко-латинской академии, получивший степень в Падуанском университете в 1694г. Одним из самых знаменитых воспитанников Академии был первый русский ученый-естествоиспытатель мирового значения, поэт, заложивший основы современного русского литературного языка, художник, историк, поборник развития отечественного просвещения, науки и экономики Михаил Васильевич Ломоносов.

Следующим шагом институционального закрепления высшего образования в России становится открытие в 1724 году по распоряжению Петра I Петербургской академии наук, прообраза современной Российской академии наук (РАН). Это был очень важный шаг для науки и образования, развитие которых диктовалось стремительным «обновлением» государства: рост промышленности, внешнеполитическое укрепление позиций страны, повышение культурного и образовательного уровня народа и др.

В начале своего существования Академия наук функционировала в рамках трёх основных направлений: физическое (физика, химия, ботаника, анатомия и др.), математическое (астрономия, география, навигация и др.) и гуманитарное (история, право, этика, политика и др.). Развитие научных исследований в Академии наук способствовало установлению уже в первые годы ее существования контактов с зарубежными академиями и учеными. Иностранные ученые избирались почетными членами и членами - корреспондентами Академии наук России, а члены последней – Л. Эйлер, М.В. Ломоносов, И.И. Лепехин, П. Паллас и другие – почетными членами зарубежных академий.



*Рис. 4. Здание Петербургской академии наук
на Васильевском острове*

В 1747 году был принят Новый Устав Академии наук, согласно которому она была переименована в Императорскую Академию наук и художеств. В начале XX века в связи с изменением политической и социально-экономической ситуации в стране, распадом СССР и образованием Российской Федерации Академия наук обрела новый статус и стала именоваться Российской Академией наук (Указ Президента РФ от 2 декабря 1991 г.). Президентом Академии был избран академик Ю.С. Осипов. С целью укрепления контактов с центральными государственными учреждениями и ведомствами Академия наук правительственным решением в 1934 г. была переведена из Ленинграда (Санкт-Петербурга) в Москву.

Значимым событием для развития высшего образования в России является открытие в 1755 году Московского

государственного университета (МГУ) по инициативе графа И. Шувалова и ученого М.В. Ломоносова. Учебный план университета соответствовал функционированию трёх факультетов: философского, юридического и медицинского. Примечательно, что все студенты начинали свою подготовку на философском факультете, а потом могли продолжить своё обучение здесь же, либо выбрать один из двух других факультетов.

В первой половине XIX века в России была сформирована собственная, отличная от западных традиций, система высшего образования. В Московском университете вступил в силу Устав, который давал вузу автономию и самостоятельность. Численность студенческого сообщества в этот период составляла более 500 человек. По уставу 1804 года университет осуществлял общее руководство средними и начальными учебными заведениями центральных губерний России. Первым ректором становится профессор истории и словесности Х.А. Чеботарев. На базе МГУ появляются первые научные объединения: Испытатели природы, История и древности российские, Любители российской словесности.

В 1861 году, после отмены крепостного права, начинается новый этап в истории Московского университета. В 1863 году был принят новый Устав, согласно которому расширился список преподаваемых дисциплин, увеличилось количество преподавателей и студентов.

Революционные события 1917 года оказали сильное влияние на судьбу высшего образования в целом, и Московского университета в частности. С одной стороны, высшее образование стало доступным для значительной части населения страны, так как перешло на государственное финансирование. С другой стороны, социально-экономические и политические изменения способствовали тому, что часть преподавателей и студентов, не принявших новый курс, была вынуждена покинуть университет, а некоторые были вынуждены уехать из страны. Многие ученые подверглись необос-

нованным репрессиям, целые направления исследований, особенно в общественных науках, филологии, кибернетике, биологии были свернуты. Несмотря на трудности, именно МГУ играл значимую роль в системе высшего образования страны: к 1940 году здесь обучалось свыше 5000 студентов, выпускались учебники для высшей и средней школы, велись научные разработки.

В 1940 году, в дни празднования своего 185-летнего юбилея, университету было присвоено имя М.В. Ломоносова, которое он носит и в настоящее время. 1 сентября 1953 года начались учебные занятия в самом монументальном только возведенном университетском корпусе на Ленинских (Воробьевых) горах.



Рис. 5. Главный корпус МГУ им. М.В. Ломоносова на Воробьевых горах

В настоящее время в МГУ им. М.В. Ломоносова обучается более 45 тысяч студентов в рамках 40 факультетов. Из 18 Нобелевских лауреатов – наших соотечественников одиннадцать являлись выпускниками или профессорами Московского университета.

Следует обратить внимание на тот факт, что развитие высшей школы в России не имело эволюционного, поступательного и утилитарного характера. Каждый период смены образовательных парадигм сопровождался системной трансформацией, качественной заменой образовательных программ, полной перестройкой материально-технической базы.

В XIX – начале XX века образованность носила ярко выраженный сословный характер, обусловленный высокой платой и престижем образования. Дворянство ценило военно-техническое образование. В конце 50-х годов XIX века в России обостряется проблема высшего женского образования. В сентябре 1860 года в Петербургский университет поступила первая русская студентка – Наталья Корсина. К 1870 году открылись первые высшие *женские* курсы. В Петербурге в апреле 1869 г. были созданы Аларчинские высшие женские курсы. Почти одновременно в Москве – в мае того же года – открылись Лубянские курсы, на которые записалось 190 человек. В 1872 г. профессор В. И. Герье добился открытия в Москве высших курсов для женщин с двухгодичным обучением, а через семь лет – с трехгодичным обучением. Однако крестьяне, по-прежнему, придерживались традиционных ценностей, исключая потребность в получении новых знаний и обучении. В начале XX века в царской России господствовала повсеместная безграмотность населения.

До революции 1917 года в стране насчитывалось около 150 высших учебных заведений. Крупнейшими университетами страны стали: Московский (1755), Дерптский (Юрьевский 1802), Казанский (1804), Харьковский (1804), Петербургский (1819), Университет св. Владимира в Киеве (1833), Новороссийский (1864), Варшавский (1869), Томский (1888),

Саратовский (1909), Ростовский (1915). В 1904 году выдающийся русский ученый Иван Павлов, выпускник Петербургского университета (ныне СПбГУ), первым из российских ученых удостоен Нобелевской премии за исследования физиологии пищеварения.

2 августа 1918 года В.И. Лениным был подписан Декрет Совнаркома РСФСР «О правилах приема в высшие учебные заведения» и Постановление «О приеме в высшие учебные заведения РСФСР». В соответствии с этими документами была ликвидирована «привилегия буржуазно-дворянского сословия на высшее образование», отменена плата за обучение, а поступать в вузы мог любой трудящийся старше 16 лет, независимо от пола, гражданства и наличия школьного аттестата. В ходе реформы высшего образования вузы подчинили ведомствам. На базе факультетов крупных университетов стали создавать отраслевые институты. В 30-е годы было основано свыше 40 педагогических, медицинских, экономических и других институтов. Научные подразделения выделялись в научно-исследовательские институты. Открылись первые вечерние и заочные факультеты и институты.

К середине XX века в стране вновь меняется социокультурная ситуация, а вместе с этим и меняется модель университетского образования. Высшее образование в Советском государстве находилось на небывалом подъеме: представители науки и образования добились успехов в изучении космоса, ядерной энергетики, радиоэлектроники, автоматики и др. В рамках повышения качества обучения шёл процесс укрупнения вузов. В 1981 году в СССР действовало 494 государственных высших учебных заведений. К 1990 году в образовательных учреждениях России обучалось 180 тысяч иностранцев.

Очередной трансформационный этап в развитии высшего образования в России связан с 1992 годом, когда прекращает своё существование не только Советское государство, но и единая вузовская образовательная система. Теперь

каждое отдельное союзное государство выбирает собственный путь развития образовательной среды.

90-е годы XX века стали периодом стремительного развития высшего образования: значительно возросло количество вузов, появились новые факультеты и специальности, усилилось значение гуманитарного образования, сформировался негосударственный сектор высшего образования, увеличилась численность студентов и профессорско-преподавательского состава.

В начале 2000 годов сфера образования становится одной из приоритетных в развитии страны. Ключевые политические документы президента В.В. Путина свидетельствуют о значимости высшего образования в преодолении социально-экономических проблем:

- Программа развития Российской Федерации на долгосрочную перспективу (на период до 2010 г.), принятой в 2000 г.;

- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001 г.);

- Президентское послание Федеральному собранию 2004 г.;

- заявление В.В. Путина от 5 сентября 2005 г. о выделении приоритетных национальных проектов.

Таким образом, с 2000 г. делаются попытки конституировать переход России в информационное (постиндустриальное) общество и обеспечить становление экономики знаний.

В 2003 году Российская Федерация включается в единую образовательную среду европейского пространства, подписав Болонскую декларацию на берлинской встрече министров образования европейских стран. Главной целью создания единого европейского высшего образования являлось развитие «мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента». Достижение этой цели возможно при соблюдении следующих принципов:

- формирование двухступенчатой системы высшего образования: бакалавриат и магистратура;
- упорядочивание при присвоении ученых степеней;
- введение «кредитной» системы (зачетных единиц) при определении трудоемкости дисциплин с целью упрощения перевода студентов в другие университеты при возникновении такой необходимости;
- содействие академической мобильности преподавателей и студентов;
- укрепление интеллектуального, культурного и научного потенциала Европы;
- формирование концепции непрерывного образования.

В 2007 году в России были введены бакалавриат, специалитет и магистратура.

В мае 2013 года в соответствии с положениями Указа № 599 Президента Российской Федерации от 2 мая 2012 г. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» была запущена программа академического превосходства российских вузов – Проект 5-100, ставшая новым этапом институционализации и модернизации высшего образования в России. Данный проект нацелен на повышение конкурентоспособности ведущих вузов страны на глобальном рынке образовательных услуг. По решению Правительства Российской Федерации весной 2013 года был образован Совет по повышению конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров – постоянно действующий международный совещательный орган, созданный для рассмотрения вопросов развития ведущих российских университетов. Совет является главным управляющим органом Проекта. В состав Совета вошли иностранные и российские представители научно-академического сообщества, государственные деятели, ответственные за реформы в

образовании, признанные мировые эксперты и исследователи проблем высшего образования⁴.

В 2020 году Министерство науки и высшего образования РФ предложило новую программу стратегического академического лидерства, которая должна прийти на смену Проекту 5-100. Из 724 университетов, участвовавших в конкурсном отборе Проекта, планируется отобрать 150 вузов для программы академического лидерства, рассчитанной на 10 лет.

Как видно, в настоящее время университеты конкурируют между собой, участвуют в рейтингах, пытаются доказать своё лидерство. По оценкам Н.А. Полихиной и И.Б. Тростянской, можно выделить несколько типов рейтингов университетов. Во-первых, рейтинги можно разделить на основе территориального охвата: мировые, региональные и национальные. Мировые рейтинги – рейтинги университетов, которые рассматривают в рамках производимого ими анализа университеты всех стран (например, Academic Ranking of World Universities (ARWU), QS World University Rankings, The Times Higher Education World University Rankings, Webometrics, U.S. News Best Global Universities rankings и т. д.). Региональные рейтинги – это рейтинги, которые рассматривают в рамках производимого ими анализа университеты какого-либо одного региона, нескольких регионов или стран со схожей экономикой и т. д. (например, THE Asia University Rankings, THE BRICS & Emerging Economies, QS Latin America, QS Emerging Europe & Central Asia и т. д.). Национальные рейтинги – это рейтинги, которые рассматривают в рамках производимого ими анализа университеты конкретной страны. Чаще всего национальные рейтинги создаются собственными (страновыми) агентствами. Напри-

⁴ Информация с официального сайта:
<https://www.5top100.ru/about/more-about/>

мер, в России существуют национальные рейтинги «Интерфакс», «Эксперт-РА»⁵.

Во-вторых, рейтинги делятся на институциональные, отраслевые/предметные, специальные рейтинги. Институциональные рейтинги – это общие рейтинги, в рамках которых ранжируются университеты различных стран в независимости от их предметной направленности и других характеристик. При этом в подавляющем большинстве случаев для рассмотрения университета в рамках подобного рейтинга университет должен преодолеть определенные пороговые значения (например, количество публикаций за определенный промежуток времени, наличие публикаций в различных предметных областях и т. д.). Отраслевые/предметные рейтинги – это рейтинги по определенным отраслевым/предметным направлениям. Часть рейтинговых агентств выпускает только предметные рейтинги (например, THE), часть – и отраслевые, и предметные (например, ARWU, QS). При этом отраслевые рейтинги обычно включают в себя ряд предметных рейтингов. При этом ширина охвата того или иного отраслевого/предметного направления определяется самими рейтинговыми агентствами. Специальные рейтинги – это рейтинги, которые в большинстве случаев появляются как реакция на запрос тех или иных целевых групп, а также в ответ на критику существующих рейтингов. К данному типу рейтингов можно отнести рейтинг QS по трудоустройству выпускников университетов, рейтинг QS университетов моложе 50 лет, рейтинг THE молодых университетов, репутационный рейтинг университетов THE, рейтинг Webometrics и т. д.

⁵Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, изменения/Министерство образования и науки Российской Федерации. – М: ФГАНУ «Социоцентр», 2018. – 189 стр. Авторы: Полихина Н.А., Тростянская И.Б. редактор: Теплова Ю.Н.

Еще одна типология рейтингов основана на применяемом ими подходе при оценке университетов. В данном случае могут быть выделены следующие типы рейтингов:

- Рейтинги, основанные на интегральном подходе, т. е. на оценке вузов, производимой по единому набору показателей с приписываемыми им весовыми коэффициентами; окончательный рейтинговый результат представляет собой список университетов, где первое место присваивается университету с наибольшим интегральным индексом (рейтинги ARWU, THE, QS, US News, Webometrics и т. д.).

- Многомерные и многофакторные рейтинги – рейтинги, которые позволяют ранжировать университеты по различному набору индикаторов, которые выбираются пользователями (Лейденский рейтинг, рейтинг U-Multirank).

В 2019 году многие российские университеты входили в рейтинг 1000 лучших мировых университетов. Однако в топ-100 лучших университетов вошёл только Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова: в общем рейтинге Academic Ranking of World Universities (ARWU) вуз занял 87 место, в рейтинге QS World University Rankings – 84 место. В Международном рейтинге университетов Times Higher Education World University Rankings (THE) МГУ занял 189 место в мире.

3 Этапы институциональной трансформации системы высшего образования РФ за период с 2000 по 2020 гг.

Трансформация системы высшего образования в постсоветский период происходила поэтапно, что нашло своё отражение в законодательных и нормативных документах Минобрнауки России, изучение которых подтверждает факт смены образовательной парадигмы в современном российском обществе. Обозначим этапы смены образовательной парадигмы.

Первый этап. В конце 1990-х годов в России практически повсеместно сложилась структура высшей школы. Си-

стемное содержание образовательных программ первоначально было закреплено в законе № 3266-1 «Об образовании» (от 10 июля 1992 г.) и в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) так называемого первого поколения.

В 1992 году ведомственным актом была введена подготовка бакалавров и магистров. Подготовка магистров регламентировалась Положением о магистратуре без разработки государственных образовательных стандартов, что давало свободу в определении содержания образовательных программ наиболее продвинутым вузам. Подготовка бакалавров и магистров в 1994 году была нормативно закреплена постановлением Правительства Российской Федерации от 12.08.1994 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования», которым устанавливалось, что основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня.

Академическое сообщество воспринимало программы 4+2 (бакалавр+магистр) и 5-летние программы специалитета как равнозначные, при этом большинство вузов оставалось традиционно в русле специалитета. Перечень высшего профессионального образования в первом поколении насчитывал 92 направления подготовки и 422 специальности. Никто еще пока не предчувствовал законодательной угрозы.

В 1996г. был принят ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в соответствии с которым в 2000г. были введены в действие ГОС ВПО 2-го поколения. Стандарты предусматривались и для магистерской ступени программ, но магистратура по-прежнему воспринималась как продолжение программ бакалавриата по одноименным направлениям.

Государственные работодатели постепенно исчезали и вырождались в связи с экономическими кризисами, а частные – не сформировались как заказчики, которые могли бы

предъявить свои требования к системе высшей школы. В 2000 г. в обществе активно заговорили о новом поколении стандартов, позже об общекультурных и социально-личностных компетенциях как о приоритетных в связи с объяснением и оправданием необходимости ступени бакалавра: быстрая подстройка под изменчивый мир информационных технологий, широкий диапазон возможного трудоустройства бакалавра и т.д., и т.п.

В отличие от профессиональных, личностные характеристики (компетенции) выпускников применимы ко всем направлениям и специальностям и как нельзя более подходят в качестве оценки образовательных результатов для программ бакалавриата.

В соответствии с действующим на тот момент Перечнем в системе ВПО тогда существовало 240 стандартов подготовки бакалавров и магистров, по 120 направлениям подготовки. 215 стандартов специалистов и 88 стандартов – по направлениям подготовки дипломированных специалистов (для 320 специальностей)⁶.

Только в 2003 г., как уже отмечалось выше, Россия присоединилась к странам Болонской декларации. Таким образом, первый этап внедрения Болонской системы стандартизации двухуровневой структуры образовательных про-

⁶ Историческая справка. (ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: Учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 100 с.

грамм шел опережающими темпами, поскольку экономика в этот период еще сохраняла иллюзии советской фундаментальности, и невостребованность пятилетней подготовки специалистов для разрушенной промышленности еще не стала столь очевидной.

Консервативность и внутренний саботаж, сопротивление вузов внедрению бакалаврских программ, позволило сохранять традиционный специалитет вплоть до 2007 года. Это подтверждается данными ежегодного отчета РФ на совещании министров стран – участниц Болонской декларации 2007г., в котором указано, что по программам бакалавриата в 2006г. в России обучалось 7% от числа студентов, осваивавших реализуемые образовательные программы, по программам магистратуры и специалитета занимались 0,4 и 92% соответственно. Сопоставление численности студентов, обучающихся в этот период по новой двухуровневой структуре, и численности студентов традиционного специалитета (1:1000), позволяет заключить, что Болонская система не принималась академическим сообществом и более чем 10-летний период существования образовательных стандартов (бакалавр + магистр), что можно считать «приглашением» для вузов перейти на программы двухуровневой подготовки, не сделало этот процесс легитимным.

Вероятно, именно это подтолкнуло реформаторов ускорить процесс «законного» закрепления Болонской структуры образовательных программ.

Второй этап можно соотнести с законодательным утверждением 2-х уровневой системы.

24.10.2007 г. принят ФЗ № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ (в части установления уровней высшего профессионального образования)» (Собрание законодательства РФ, 2007, №44, ст. 5280), согласно которому программы бакалавриата и магистратуры закрепляются как самостоятельные образовательные уровни, теперь магистратура не является продолжением бакалавриа-

та. Программы специалитета сокращаются более чем в три раза. Тем самым только четырехлетние программы бакалавриата становятся уровнем высшего образования, гарантированным государством. Причем, закон принимается с «оговоркой»: программы специалитета сохраняются, но их «перечень будет утвержден позже». Кроме того, закон утвержден в 2007г., а вступает в действие первоначально в 2010-м, а в окончательном варианте – с 1 января 2011г., то есть массовый прием абитуриентов по новым правилам состоялся только в сентябре 2011 г.

Растянутасть применения закона снимает протестную напряженность в образовательном сообществе (нет перечня – нет повода для обсуждения). Государство законодательно снимает с себя обязательства по финансированию пятого года обучения для всех образовательных программ, структура которых организована в логике направления, то есть бакалавр+магистр, и фактически отказывается от конституционных гарантий уровня магистратуры. Бесплатное образование на программах магистратуры с 2011 года могут получать не более 20% выпускников, завершивших бакалавриат.

Многие администраторы вузов на первых этапах реализации этого закона не ощутили существенных изменений и, практически, все, кто выпускался по окончании программ бакалавриата, «перетекали» в магистратуру, продолжая образование по направлению. Это объясняется численностью студентов, которая не обеспечивала конкурсный прием в магистратуру. Как только волна, следующая за демографической ямой, обеспечит такой конкурс, 80% выпускников бакалавриата будут вынуждены довольствоваться только бакалавриатом, либо учиться в магистратуре на платной основе.

В этот период закрепляется массовизация и коммерциализация высшей школы. Именно в эти годы медленно зреет смена парадигмы: переориентация восприятия высшего образования как (бесплатного) общественного блага меняется на представление об образовании как сервисной образова-

тельной услуге. Процесс этот и сегодня еще далек от завершения, и если с первой частью тезиса население уже смирилось, то сервисность, клиентоориентированность (в Болонском измерении – «студенто-центрированный» подход) вызывает известное раздражение в академической среде.

Этап можно обозначить лозунгом: «От высшего профессионального к прикладному бакалавриату».

В 2012-2016 гг. ведется разработка федеральных стандартов третьего поколения: (сокращенно – ФГОС ВО; ФГОС 3+). Приведение их в соответствие с требованиями последней редакции Федерального закона об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Закрепляется статус бакалавриата как прикладного профессионального уровня. В ФГОС 3+ в стандарте по направлению Социология было введено различие (специализации) – академический бакалавр и прикладной бакалавр и тем самым было подтверждено наличие двух ветвей образования – академической и прикладной.

Однако 25.03.2015г. выходит приказ Минобрнауки России № 270 «О внесении изменений в приказ Министерства образования и науки РФ от 12.09.2013г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования», в котором был утвержден перечень подготовки по программам бакалавриата в новом виде – без деления на академический и прикладной. Упраздняется очевидное указание на наличие двух ветвей – образовательных траекторий, с выходом на рынок труда и продолжение академического направления. Переоформлять документы (дипломы), принятые до этого документа, не требуется, но в новых документах (учебные планы и др.) квалификацию следует указывать просто «бакалавр».

Таким образом, академический и прикладной бакалавриат уравниваются – не различаются, а, напротив, смешиваются. Бакалавриату придается негласный статус прикладного ремесленного уровня, что в принципе понижает его

планку до средне профессионального уровня. Дело за малым – осталось только привыкнуть к этому.

Внедряется трехуровневая структура бакалавр – магистр – аспирант. Согласно новому Закону об образовании, вступившему в силу 01.09.2013 г., аспирантура относится к третьему уровню высшего образования со всеми вытекающими последствиями в виде присвоения квалификации и выдачи диплома. При этом от аспиранта уже не требуется научной работы и защиты диссертации: он может просто прослушать определенные курсы и сдать экзамены получив квалификацию преподаватель-исследователь.

Из названия стандартов исчезает определение «профессиональное»: ФГОС ВО. Вместе с тем Минобрнауки России рассылает вузам Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утвержденные Министром образования и науки РФ Д. Ливановым 22.01.2015г. Вероятно, объяснение этому – возобновление профессионализации: ориентированность на новую профессиональную структуру, которая складывается в результате экономических преобразований. Ориентированность на профессию возвращается в оценку результативности высшего образования, но уже с учетом трудовых функций, конкретики трудовых действий, без того широкого гуманитарного мировоззренческого аспекта, который определял вузовское образование как новую ступень «высшее образование».

Таким образом, система высшей школы РФ опустилась ровно на одну ступень (уровень) за 20 лет (1996 г. - принят стандарт бакалавра первого поколения).

Новая ориентация на узость профессионализации проявляется как противоречие между представлениями академической среды (образование) и представителями индустрии, работодателями (рынок).

Сегодня приоритеты заказа работодателей на образование очень конкретны, предметны и прагматичны. Обращаясь к понятию востребованности, мы рассматриваем не только структуру и динамику развития той или иной отрасли, наличие и изменение числа потенциальных рабочих мест на рынке труда, но и соответствие характеристик выпускника ожиданиям и требованиям работодателя. Поскольку выпускник получает образование, чтобы обрести профессию и работу, а не наоборот, то, совершенно логично, что требования к результату образования формируют и формулируют работодатели – потребители выпускников. Форма, в которой сформулирована профессиональная деятельность для любой профессии в РФ (здесь: требования к умениям и навыкам выпускников), – профессиональный стандарт.

Стандарт профессии, перечень трудовых действий и навыков, по совокупности – профессиональная деятельность, становится ориентиром для вузовских программ. Однако, профессиональные стандарты как отражение современной профессиональной структуры охватывают далеко не все существующие сегодня профессии, так как система их описания только складывается (Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов).

Формирование профессиональных стандартов зачастую отражает только один вид профессиональной деятельности в рамках той совокупности навыков, которая составляет ту или иную профессию в целом. А нормативные документы позволяют ориентировать образовательные программы на конкретный профессиональный стандарт в отличие от «широких» гуманитарных требований, которые были заложены в ФГОС первоначально. Благодаря этому сегодня можно (и нужно) решать именно отдельные узкие профессиональные задачи, перечисленные в стандартах. Таким образом, сейчас уровень профессио-

нальной квалификации задается опытом работы, а не уровнем образования (Профстандарты Минтруда)⁷.

На основании всего сказанного выше можно утверждать, что профессионализация, усиление прикладной составляющей высшего образования, ориентация на отдельные виды профессиональной деятельности и конкретных потребителей-заказчиков с неизбежностью привели к снижению традиционного уровня высшего образования. Одновременно наблюдается институционализация новых форм бакалавриата как уровня профессионального образования (создание учебных заведений по примеру колледжей европейских стран, ведущих подготовку бакалавров).

В российской практике реформирования мы имеем единичные примеры, демонстрирующие успешный опыт создания и внедрения прикладного бакалавриата, совместившего форму учебного заведения (колледжа) и содержание программ высшей школы (бакалавриата). В этой перспективе можно рассматривать Проект, осуществленный в соответствии с постановлением Правительства РФ от 19.08.2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» как итог эксперимента, который, увы, не получил дальнейшего распространения.

Профессионализация, усиление прикладной составляющей высшего образования, ориентация на отдельные виды профессиональной деятельности и конкретных потребителей-заказчиков – следствие и проявление тенденции рационализации образовательного института, изменения традиционных ценностей высшего образования, с постепенным по-

⁷ URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/>
(дата обращения 30.10.2020)

следовательным институциональным закреплением в законодательных и распорядительных документах, регламентирующих деятельность высшей школы в РФ.

Следует отметить, что в настоящее время в вузах происходит сокращение гуманитарной составляющей образовательных программ технических направлений.

При декларировании гуманитаризации образования, направленности на интересы личности база предметов (дисциплин и учебных часов), составляющих основу формирования личностных компетенций, ценностных установок сокращается, что заметно отражается в ФГОС. Политика сокращения перечня гуманитарных дисциплин, часов нагрузки со стороны университетов, старение и уход старшего поколения профессорско-преподавательского состава, объективное отсутствие мотивации со стороны студентов – причины дегуманитаризации высшей школы.

Это не может не сказаться на самоидентификации студентов в национально-историческом контексте как части социальной общности, исторически имеющих право на территорию России и её многотрудную историю завоеваний и великих жертв в культурно-историческом процессе.

Тенденции сокращения гуманитарных дисциплин подпитываются отторжением непрофильных знаний и форм преподавания со стороны студентов⁸.

Исследование отношения студентов технических вузов к преподаванию гуманитарных предметов показало: а) непонимание ими целей включения в образовательную программу гуманитарных предметов; б) нежелание/отрицание тратить время в ущерб учебным предметам, которые сами студенты считают профильными, полезными для профессио-

⁸ В частности, этот вывод подтвердило пилотное исследование в рамках курса социологии (2,3 курсы, N =36), – анализ эссе студентов технических направлений, анализ статьи Е. Б. Балацкого «Новые тренды в развитии университетского сектора»

нальной деятельности, в) оценка студентами методов преподавания (лекционно-семинарская система) как устаревших.

Рационализация трансакций вуз-студент-преподаватель приводит к снижению требований к результатам обучения по гуманитарным дисциплинам.

В парадигме «студенто-центрированного подхода» и рационализации деятельности вуза студент, будучи потребителем и заказчиком образовательной услуги, покупает эту услугу (например, получение инженерного образования, профессии) для дальнейшей профессиональной деятельности. Вуз услугу продает (поставляет). Но продавец предлагает покупателю в качестве услуги не только инженерное образование, диплом-разрешение, допуск к профессиональной деятельности. Вуз предлагает интегрированный пакет услуг, который включает собственно образование по профессии, но также и общежитие, спортивные секции, КВНы, интересную студенческую жизнь, транспортную доступность и гуманитарные дисциплины как часть сопутствующих товаров и услуг.

Рынок же сейчас требует профилизации знаний и рациональности учебного процесса, что неизбежно приведет к сокращению (ликвидации) гуманитарных дисциплин в непрофильных образовательных программах. Новые формы электронных курсов стимулируют процесс умирания гуманитарных кафедр в технических вузах.

Анализ политики вуза по отношению к преподавателям гуманитарных кафедр показал отсутствие внешней мотивации профессиональной деятельности. Сегодня это поколение имеет только внутреннюю мотивацию и почтенный возраст. Таким образом, профилизация знаний и рационализация учебного процесса неизбежно приведет к сокращению (отсутствию) гуманитарных дисциплин в непрофильных образовательных программах.

Ведется подготовка образовательных стандартов уже «непрофессиональной» высшей школы (ФГОС ВО 3++) на основе профессиональных стандартов.

Можно предположить, что, если из программ бакалавриата убрать гуманитарную составляющую, то оставшийся сегмент образовательных программ будет поддерживать развитие экономики индустриального типа, что, в свою очередь, будет способствовать закреплению РФ в статусе развивающейся страны третьего мира.

До последнего времени стремительное распространение высшего образования отодвигало на периферию общественных, научных, педагогических дискуссий проблемы среднего звена системы образования. Между тем сегодня получают все более широкое хождение представления о девальвации качества дипломов высшего образования в его массовом варианте, слишком экстенсивно и интенсивно откликнувшегося на запросы неразборчивого потребителя и неустойчивого рынка.

Пути возрождения былого престижа вузовского диплома видятся инициаторами этой политики преимущественно в сокращении числа не оправдавших доверия вузов и их филиалов, что позволит, как им думается, восстановить механизмы более строгого отбора абитуриентов и тем самым поднять престиж вуза и эффективность диплома.

Вряд ли можно надеяться, что такой путь даст положительный эффект. Во всяком случае, до тех пор, пока ужесточение правил входа в поле высшего образования не будет компенсировано вузам равноценными образовательными альтернативами.

Победное шествие компании WorldSkills (международная некоммерческая ассоциация, целью которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований по всему миру) тараном вторглось в стандарты высшей

школы РФ. Задача – соответствовать требованиям работодателей выражается (и вырождается) в необходимость жесткого соответствия результатов образования профессиональным стандартам и, более того, детально трудовым функциям и трудовым действиям. А что такое соответствовать? Заставить вузы готовить для надзорных организаций материалы доказательства этого соответствия: компетентностные карты, матрицы, ФОСы.

Отдельная тема – трудозатраты преподавателей на внедрение компетентностного подхода. Университетское образование свертывается до проверки способности выполнения трудовых действий – должностных инструкций. И к этому сводятся результаты обучения в университете? Профессиональная структура РФ еще не сложилась как система, и тем более, её разумное логичное описание в профстандартах. Деятельность, связанная с творческими профессиями, с исследовательской, академической работой трудно поддается описанию в терминах действий с конкретными результатами и оценкой. Скромные опасения, что ориентация на стандарты профессиональной деятельности, допустимые и полезные для оценки результатов среднего профессионального образования, вряд ли однозначно положительны для высшей школы, перерастают в уверенность в неминуемом снижении уровня высшего образования в РФ, а также сознательном производстве человеческого капитала другого назначения и качества.

В долгосрочной перспективе тайные надежды крупных Российских университетов на устранение конкуренции за счет дифференциации на ресурсные группы, губительно скажется на всей системе. Первую и многочисленную группу составляют – слабые, разной степени «неэффективные», вузы, находящиеся под постоянной угрозой немедленного отъема лицензии, и полностью подчиненные этому давлением. Они-то, обреченные делать исключительно предписанное стандартами, нормами, обязательными к выполнению «реко-

мендациями», и будут готовить по образовательным программам жесткого ремесленного бакалавриата (компетенции, они же результаты образования – трудовые действия и полное соответствие профессиональному стандарту). И другая группа университетов, самозадающих цели и стратегии, с собственными стандартами. Но, увы, можем ли мы быть уверены, что высоко ресурсная группа в отсутствии конкуренции получит абитуриентов должного качества? И кто займет пространство образовательного российского рынка: программы иностранных партнеров? Имеет ли смысл получать отечественную степень кандидата наук, если все квалификационные характеристики академической карьеры ориентированы на Phd?

Вероятно, сегодня можно констатировать, что латентные цели Болонского процесса, направленного, в том числе на продвижение образовательных услуг европейских университетов и устранение конкурентов (а российское образование было признанным конкурентным), в сегменте бакалавриата достигнуты вполне.

Таким образом:

- во-первых, прослеживается определенная последовательность в законодательной фиксации (институции) снижения статусного уровня высшего образования в РФ за двадцать лет: с момента утверждения стандартов первого поколения 1994-1996 гг. по настоящий момент, активно идут процессы дегуманитаризации образования в высшей школе.

- во-вторых, очевидно, активное внедрение цифровых технологий не приведет к осуществлению надежды на технологический прорыв, на возвращение престижа высшей школы, напротив, внедрение электронных средств образовательного процесса подорвет основы высшей школы как социального процесса обмена ценностями, воспитания. Институционализация цифровых практик разрушит традиционные поведенческие модели.

- в-третьих, нужно быть готовым к тому, что рационализация образовательного процесса вкупе с внедрением цифровых технологий с большой долей вероятности приведет к на рынок образовательных услуг высшей школы наиболее продвинутые онлайн практики иностранных компаний и вузов, технологии, привносящие свежие идеи и новое миропонимание истории и роли Отечества в ней.

Вопросы для самопроверки знаний

1. Кто ввел понятие «социальный институт»? Какие группы институтов им были выделены?
2. Охарактеризуйте признаки такого социального института как образование.
3. Какие социальные институты занимали ведущие позиции в традиционных обществах?
4. Какие социальные институты занимают ведущие позиции в индустриальных и информационных обществах?
5. Опишите структурные элементы такого социального института как образование.
6. Определите явные и латентные функции института образования.
7. В каких социальных институтах современной России можно наблюдать дисфункциональность?
8. Приведите примеры формальных и неформальных социальных институтов.
9. Каковы предпосылки институционализации высшей школы?
10. В чем состоит значение Славяно-греко-латинской академии.
11. Академия наук: формирование и развитие.

Практические задания

1. Заполните следующую таблицу:

Таблица 1

Социальные институты

Социальный институт	Цель	Действующие лица (статусы)	Идеология	Черты культуры	Символы
Религия (пример)	Содействие соборным отношениям, углубление веры	Священник, прихожанин	Православие, ислам	Церковь, собор	Крест, иконы, Библия
Государство					
Культура					
Образование					
Семья и брак					
Наука					
Власть					
Рынок					

2. *Согласны ли вы с утверждением, что в современном обществе наблюдается процесс дестабилизации образования как социального института, изменение его социальных функций?*

3. *Как вы относитесь к изменению традиционных образовательных практик в высшей школе, а также к появлению новых форм образования – онлайн-образование, дистанционное обучение и др.?*

4. Возможен ли полный переход высшей школы в России на дистанционную форму обучения? Аргументируйте свое мнение.

5. Охарактеризуйте социальный институт «образование» по следующим критериям: 1) каким целям служит (подчинена) данная социальная и духовная система? 2) какие функции она выполняет по отношению к обществу? 3) какие социальные нормы и санкции приняты в рассматриваемой системе? 4) каковы материальные, финансовые и иные ресурсы, которыми она располагает? 5) что представляют собой учреждения и группы лиц в них, наделенные властью для осуществления соответствующих функций и ролей, предписанных им обществом?

6. Ниже представлены страны, являющиеся участниками Болонского процесса и декларации «Зона европейского высшего образования» (в алфавитном порядке). Выберите три государства (кроме России) и охарактеризуйте особенности развития высшего образования в этих странах. Насколько активно они внедряются в Болонский процесс? Что общего и какие различия в организации учебного процесса в высшей школе этих стран?

СТРАНЫ: Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония.

8. Ниже приведен слайд, содержание которого характеризует уровни высшего образования. Ваша задача дополнить презентацию (не менее 6 слайдов), представив определение каждого образовательного уровня. Почему докторан-

тура не является частью образовательной системы высшей школы?

Глава 8. Профессиональное образование

Высшее образование

Система высшего образования	Бакалавриат	Специалитет
	Магистратура	
	Аспирантура, ассистентура, ординатура	

«Поступающие на обучение по образовательным программам высшего образования вправе представить сведения о своих индивидуальных достижениях, результаты которых учитываются этими образовательными организациями при приеме».

 MyShared

К заданию 8 URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/

Статья 69. Высшее образование

1. Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

2. К освоению программ бакалавриата или программ специалитета допускаются лица, имеющие среднее общее образование.

3. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня.

4. К освоению программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программ ординатуры, программ ассистентуры-стажировки допускаются лица, имеющие образование не ниже высшего образования (специалитет или магистратура). К освоению программ ординатуры допускаются лица, имеющие высшее медицинское образование и (или) высшее фармацевтическое образование. К освоению программ ассистентуры-стажировки допускаются лица, имеющие высшее образование в области искусств.

5. Прием на обучение по образовательным программам высшего образования осуществляется отдельно по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, а также по программам ассистентуры-стажировки на конкурсной основе, если иное не предусмотрено настоящим Федеральным законом.

6. Прием на обучение по программам магистратуры, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, а также по программам ассистентуры-стажировки осуществляется по результатам вступительных испытаний, проводимых образовательной организацией самостоятельно.

7. Поступающие на обучение по образовательным программам высшего образования вправе представить сведения о своих индивидуальных достижениях, результаты которых учитываются этими образовательными организациями при приеме в соответствии с порядком, установленным в соот-

ветствии с частью 8 статьи 55 настоящего Федерального закона.

КонсультантПлюс: примечание.

Для лиц, имеющих квалификацию "дипломированный специалист", окончание магистратуры не рассматривается как получение второго высшего образования (ч. 15 ст. 108 данного закона).

8. Обучение по следующим образовательным программам высшего образования является получением второго или последующего высшего образования:

(в ред. Федерального закона от 31.12.2014 N 500-ФЗ)

(см. текст в предыдущей редакции)

1) по программам бакалавриата или программам специалитета - лицами, имеющими диплом бакалавра, диплом специалиста или диплом магистра;

2) по программам магистратуры - лицами, имеющими диплом специалиста или диплом магистра;

3) по программам ординатуры или программам ассистентуры-стажировки - лицами, имеющими диплом об окончании ординатуры или диплом об окончании ассистентуры-стажировки;

4) по программам подготовки научно-педагогических кадров - лицами, имеющими диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры) или диплом кандидата наук.

Темы докладов и рефератов

1. Образование как социальный институт: значение, функции и задачи.

2. Реформа образования в современной России: за и против.

3. МГУ как фундаментальный классический вуз России

4. Особенности советского периода развития высшей школы.

5. Современные трансформационные процессы высшей школы.

6. Российская академия наук: история, развитие, важнейшие достижения.

7. История развития диссертационных советов и фондов.

8. Развитие высшего образования в России в 90-е годы XX века.

9. Значение Болонской декларации для развития системы высшего образования в России.

Ключевые понятия раздела 2:

Социальный институт – это устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающая в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля за соблюдением норм и правил поведения.

Дисфункции социальных институтов – нарушение стабильности и равновесия в обществе через появления сбоев и деструктивных ситуаций в работе социальных институтов.

Институционализация – процесс возникновения и становления социальных институтов.

Институционализация высшего образования – процесс возникновения и становления высшей школы как социального института, создание и закрепление образовательных программ, учебных планов, а также формирование административного корпуса, профессорско-преподавательского состава и образовательных уровней.

Бакалавриат – это базовое высшее образование с присвоением степени/квалификации бакалавра тем, кто полностью освоил соответствующую образовательную программу.

Специалитет – это уровень высшего образования, при котором присваивается квалификация специалиста в той сфере, которую изучал студент. Это классический для российских вузов вид высшего образования.

Магистратура – это степень высшего образования. К освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня (как минимум, бакалавриат)

Аспирантура – это степень высшего образования, согласно актуальной редакции закона «Об образовании», направленная на получение степени/квалификации кандидата наук.

Литература к разделу 2

1. Донченко А.С., Самоловова Т.Н. Реформирование высшей школы Советского государства в декретах и постановлениях партии и правительства (1917-1938 гг.) // ЖУРНАЛ Вестник Красноярского государственного аграрного университета, 2014:

<https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-vysshey-shkoly-sovetskogo-gosudarstva-v-dekretah-i-postanovleniyah-partii-i-pravitelstva-1917-1938-gg>

2. История Московского университета:
<https://www.msu.ru/info/history5.html>

3. Полихина Н.А., Тростянская И.Б. Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, изменения/Министерство образования и науки Российской Федерации. – М: ФГАНУ «Социоцентр», 2018. – 189 с.

4. Семенкова Т.Г. Высшее образование для женщин в России XIX века (страницы истории) // ЖУРНАЛ Финансы: теория и практика, 1998:
<https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-dlya-zhenschin-v-rossii-hix-veka-stranitsy-istorii>

5. Эзрох Ю.С. Болонская система высшего образования в России: мифы и реальность // Всероссийский экономический журнал ЭКО, 2016:
<https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskaya-sistema-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-mify-i-realnost>

ПРИЛОЖЕНИЕ к разделу 2

1. Некоторые положения Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденным Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21 августа 2020 г. № 1076

I. Общие положения

1. Настоящий Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (далее - Порядок) регламентирует прием граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства (далее - поступающие) на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата и программам специалитета (далее соответственно - программы бакалавриата, программы специалитета) в образовательные организации высшего образования (далее - организации высшего образования), на обучение по образовательным программам высшего образования- программам магистратуры (далее - программы магистратуры) в организации высшего образования и научные организации (далее вместе - организации).

<...>

6. Прием проводится на конкурсной основе:

по программам бакалавриата и программам специалитета (за исключением приема лиц, имеющих право на прием без вступительных испытаний) - на основании результатов единого государственного экзамена (далее- ЕГЭ), которые признаются в качестве результатов вступительных испытаний, и (или) по результатам вступительных испытаний, проводимых организацией высшего образования самостоятельно в случаях, установленных Порядком;

по программам магистратуры - по результатам вступительных испытаний, установление перечня и проведение которых осуществляется организацией самостоятельно.

Организация устанавливает приоритетность вступительных испытаний для ранжирования списков поступающих (далее - приоритетность вступительных испытаний).

Для каждого вступительного испытания устанавливаются:

максимальное количество баллов;

минимальное количество баллов, подтверждающее успешное прохождение вступительного испытания (далее - минимальное количество баллов).

<...>

II. Установление перечня и форм проведения вступительных испытаний по программам бакалавриата и программам специалитета.

<...>

15. При установлении перечня вступительных испытаний для лиц, поступающих на обучение на базе среднего общего образования, организация высшего образования:

1) устанавливает вступительные испытания по общеобразовательным предметам, по которым проводится ЕГЭ (далее соответственно - общеобразовательные вступительные испытания, предметы), в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30 августа 2019 г. N 666 "Об утверждении перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата и программам специалитета"⁸ (далее - установленный Минобрнауки России перечень испытаний):

одно вступительное испытание в соответствии с разделом 1 установленного Минобрнауки России перечня испытаний;

одно вступительное испытание по одному предмету в соответствии с графой 1 раздела 2 установленного Минобрнауки России перечня испытаний;

одно или два вступительных испытания в соответствии с графой 2 раздела 2 установленного Минобрнауки России перечня испытаний.

По каждому вступительному испытанию, проводимому в соответствии с графой 2 раздела 2 установленного Минобрнауки России перечня испытаний, организация высшего образования устанавливает один или несколько предметов (далее - предметы по выбору). В случае если по вступительному испытанию установлены предметы по выбору, поступающие выбирают один предмет.

<...>

16. Организация высшего образования самостоятельно определяет форму и перечень вступительных испытаний для лиц, поступающих на обучение на базе среднего профессионального или высшего образования (далее - вступительные испытания на базе профессионального образования)¹⁶, при этом для каждого вступительного испытания, установленного для лиц, поступающих на обучение на базе среднего общего образования, устанавливает соответствующее вступительное испытание на базе профессионального образования.

<...>

III. Количество организаций высшего образования, специальностей и (или) направлений подготовки для одновременного поступления на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета

21. Предельное количество организаций высшего образования, в которые поступающий вправе одновременно поступать на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета, составляет 5.

22. Предельное количество специальностей и (или) направлений подготовки, по которым поступающий вправе одновременно участвовать в конкурсе по программам бака-

лавриата и программам специалитета в каждой организации высшего образования, составляет 10.

2. *СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА статьи 71 действующей Конституции Российской Федерации с учетом одобренного закона Российской Федерации «О поправке к Конституции Российской Федерации» «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти»*

3.

<p>статья 71: В ведении Российской Федерации находятся: <...> е) установление основ федеральной политики и федеральные программы в области государственного, экономического, экологического, социального, культурного и национального развития Российской Федерации; <...></p>	<p>статья 71 (внесены изменения в пункты «г», «е», «и», «м», «р», «т»): В ведении Российской Федерации находятся: <...> е) установление основ федеральной политики и федеральные программы в области государственного, экономического, экологического, научно-технологического, социального, культурного и национального развития Российской Федерации; установление единых правовых основ системы здравоохранения, системы воспитания и образования, в том числе <u>непрерывного образования</u>; <...></p>
---	---

Раздел 3

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1 Понятие «социальное взаимодействие». Виды социальных взаимодействий и принципы их регуляции

Если представить связи каждого человека с другими людьми в виде ниточек, то можно увидеть сложные сплетения, узоры, иногда – обрывки этих ниточек. Это будет сложная система, обладающая своим внутренним строением и своими законами. Мы ищем взаимосвязи с одними людьми, и намеренно пытаемся избежать встречи с другими. Одни отношения оказываются для нас судьбоносными, другие – лишь незначительным эпизодом в нашей жизни. Мы находимся не просто во взаимосвязи с другими людьми, но становимся зависимы от них.

Зависимость может быть *непосредственной*, например, от своих родителей, друга, начальника, или *опосредованной* – например, зависимость каждого жителя страны от эффективности политических решений, качества жизни, результативности экономической системы. То есть у людей есть определенные потребности, удовлетворение которых и ведет к созданию зависимостей между ними, что, в свою очередь, позволяет развиваться обществу.

В отличие от социального действия, которое представляет собой отдельный, ориентированный «на другого» акт, *социальная связь* – это взаимонаправленный процесс обмена социальными действиями между индивидами, двумя и более, включая и ответную реакцию партнера. Элементы социальной связи представлены на рис. 1.

Основные элементы социальной связи

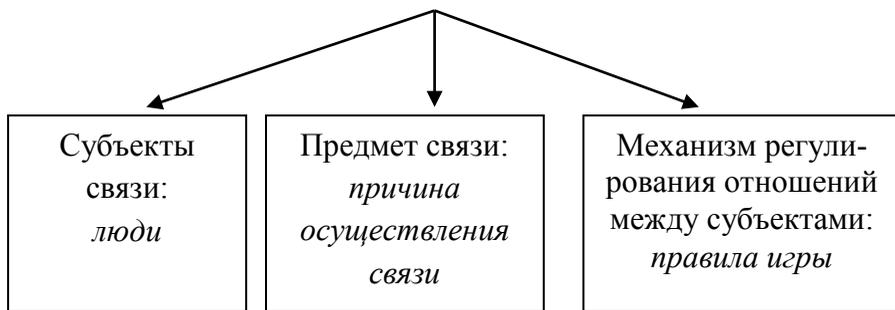


Рис. 1. Элементы социальной связи

Социальная связь может неожиданно или вполне ожидаемо прекратиться. Это произойдет в случае, если:

1. Отсутствует или изменился предмет связи.

Допустим, у крупной шоколадной фабрики долгое время была отрегулирована связь с сетью кондитерских магазинов. Снижение спроса на сладости привело к необходимости изменения, продаваемого сетью магазинов ассортимента. Теперь это стала сеть магазинов детской одежды, то есть шоколадная фабрика потеряла заказчика. Предмет зависимости исчез, поэтому прекратилась и связь.

2. Один из субъектов связи не согласен с принципами её урегулирования. Иногда субъекты связи не удовлетворены принципами ее регулирования, но не могут ее расторгнуть, так как предмет связи оказывается неделимым. Возникает конфликт – один из типов взаимодействий между социальными субъектами.

Социальная связь может иметь вид либо социального контакта, либо социального взаимодействия (рис. 2).

СОЦИАЛЬНАЯ СВЯЗЬ

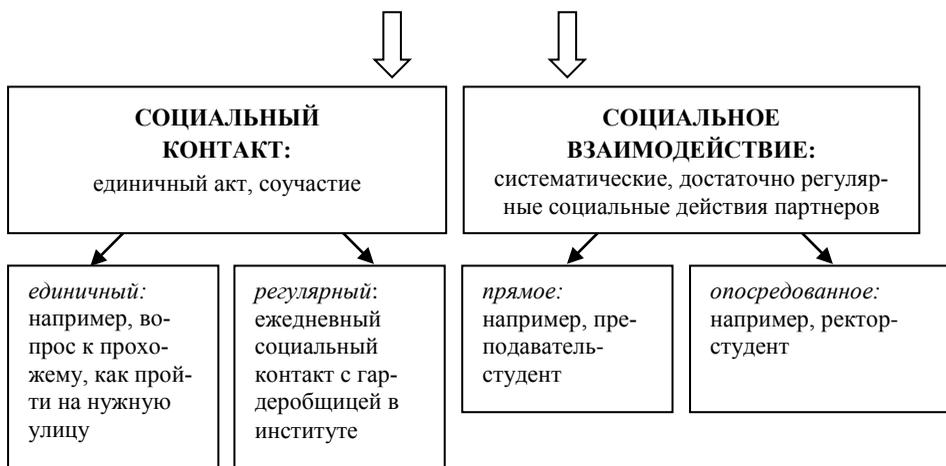


Рис. 2. Виды социальных связей

Социальную жизнь можно представить как совокупность социальных взаимодействий, или социальных обменов. То есть вступая в социальное взаимодействие человек уверен, что получит за него либо вознаграждение, либо издержки.

Соответственно, социальные взаимодействия как обмен подразделяются на несколько разновидностей:

I. По уровню жесткости:

1. Обмен на основе определенных договоренностей (жесткий). Стороны принимают строгие обязательства, оговаривают объем, сроки оказания услуг и т.д.

2. Диффузный (нежесткий). Главным при этом виде взаимодействия является ожидание взаимности и доверие.

II. По уровню опосредования:

1. Прямой обмен.

2. Косвенный обмен.

При социальных взаимодействиях как обмене услугами, ресурсами в качестве затрат, платы, или вознаграждения

могут быть использованы различные социальные ценности – средства обмена.

К средствам обмена относятся:

1. Материальные ценности (деньги, товары, даже сила и т.д.).

2. Социальные ценности (безопасность, стабильность условий существования и т.д.).

3. Интеллектуальные ценности (знания, профессиональные навыки, опыт в виде пережитого знания и др.).

4. Моральные ценности (симпатия, привязанность, любовь, дружба и др.).

5. Уважение (признание заслуг, престиж, поклонение, слава).

6. Уступки (изменение поведения, господство – подчинение).

По мнению Питера Блау, существуют лишь четыре основных вида вознаграждений: деньги, социальное одобрение, уважение и уступки.

Наиболее ценное средство вознаграждения, по мнению П. Блау, – это уступки, изменение поведения со стороны получателя услуги, в результате чего тот, кто оказывает услугу, может получить фактически все, что ему необходимо. И наоборот, самыми ничтожными средствами обмена, как это ни странно на первый взгляд, являются деньги. Ведь для тех, кто расплачивается, это возобновляемые ресурсы. В то же время они исчерпаемы, их можно легко истратить (интеллектуальные ресурсы, например, как средство обмена тоже можно использовать, но нельзя полностью отнять – они все равно остаются у того, кто предложил их для обмена). Вместе с тем деньги – наиболее элементарное «демократичное» средство обмена. Их заработать может любой (т.е. они доступны), их можно аккумулировать, количественно выражать и обменивать.

Принципы регуляции социальных взаимодействий:

1. *Принцип «минимакса».* Каждый субъект социального взаимодействия стремится максимизировать вознаграждение и минимизировать затраты, издержки.

2. *Принцип взаимной эффективности интеракций.* Связь должна быть взаимно эффективной для обоих партнеров. Это залог ее устойчивости, регулярности, признак социального равновесия, достигнутого в системе социальных связей. Если интересы одной из сторон ущемляются, она будет стремиться пересмотреть эти связи, по-новому их отрегулировать. Во-первых, социальное взаимодействие всегда предусматривает некий компромисс, т.е. каждый партнер вынужден считаться с интересами напарника и при необходимости ограничивать свои притязания. Во-вторых, партнеры чаще всего обладают различными по ценности способностями, ресурсами, и, соответственно, претендуют на различное вознаграждение со стороны другого.

3. *Принцип единого критерия.* Отсутствие в обществе, социальной группе, организации объединяющих (разделяемых) жизненных ценностей, идеалов, норм имеет опасные последствия. В подобной ситуации невозможна устойчивая система возобновляемых взаимодействий. Конечно, достичь полной гармонии в понимании ценностей вряд ли когда-нибудь удастся. Но чем шире область сопряжения, единства ценностей, тем прочнее и мобильнее общество.

4. *Принцип социальной дифференциации.* Люди, обладающие большими ресурсами, признаваемыми в данной системе взаимодействий дефицитными (знаниями, имуществом, силой, способностями, связями и т.п.), вызывают желание взаимодействовать с ними у большого числа партнеров, для которых эти ресурсы представляются важными. Взамен люди, обладающие «дефицитом», могут потребовать определенных преимуществ – как материальных, так и моральных (уважение, признание, привилегии и т.д.)

5. *Принцип равновесия в системе социальных взаимодействий.* Равновесие – это признак отрегулированности отношений между субъектами взаимодействий в соответствии с критериями, ценностями, нормами, принятыми в данной системе социальных взаимодействий.

Выделяют два основных типа социальных взаимодействий: сотрудничество и соперничество («ассоциация – диссоциация») (табл. 3).

Таблица 3

Типы социальных взаимодействий

СОТРУДНИЧЕСТВО «АССОЦИАЦИЯ»	СОПЕРНИЧЕСТВО «ДИССОЦИАЦИЯ»
<i>определение</i>	
вид взаимодействия, который проявляется во множестве конкретных взаимоотношений между людьми: деловое партнерство, дружба, солидарность, политический союз между партиями, государствами, сотрудничество между фирмами и др.	тип взаимодействия, предполагающий в качестве предпосылок наличие единого неделимого объекта притязаний обеих сторон (голоса избирателей, авторитет и др.)
<i>основные черты</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Обоюдная заинтересованность сторон. 2. Направленность взаимодействия на достижение возникающей совместной цели. 3. Средства обмена – верность, признательность, уважение, поддержка 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стремление опередить, отстранить, подчинить или уничтожить соперника. 2. Отсутствие общих целей, но обязательное наличие аналогичных целей. 3. Средства обмена – зависть, хитрость, неприязнь, озлобление, неискренность, скрытность.

<i>разновидности</i>	
1. Неспециализированное сотрудничество. 2. Специализированное сотрудничество	1. Конкуренция. 2. Конфликт

2 Изменение поведенческих моделей акторов образовательного процесса в период институциональных трансформаций

Во втором разделе пособия было показано, что за период 1994-2020 гг. высшее образование в РФ последовательно освобождалось от привязки к профессии (перестало быть профессиональным); были обозначены тенденции сокращения гуманитарной составляющей вузовского образования, формирующей мировоззренческую широту взглядов выпускников высшей школы, созданию структуры (бакалавриат, магистратура, ДПО) и содержания более конкретного и утилитарного наполнения образовательных программ. Трансформации связаны с задачей привести систему образования как социального института в соответствие с изменившимися потребностями российского общества. Проследив этот путь с позиции изменений общих целевых документов, обратимся к анализу деятельности, собственно акторов образования (высшей школы). В представленном разделе выделяются типовые обобщенные социальные группы участников образовательного процесса вузовского сектора – акторы, выявляются основные типы конфликтов в институциональном и ценностном поле взаимоотношений участников образования (игроков), от которых зависят существенные отношения, составляющие основные институции (правила игры) в системе высшего образования и отдельных организаций высшей школы (вузах и университетах). Утверждается, что с позиции социологической объяснительной модели конфликты в ву-

зовском сообществе являются следствием институциональных изменений высшей школы.

В современном российском обществе меняется ценность образования для всех социальных групп, включенных в систему высшей школы РФ: управленцев, преподавателей и студентов. В каждой из названных групп, участники образовательного процесса по-разному включаются в модернизационные изменения системы. Интериоризация установок и ценностей «рациональности» и модернизации как «рационализации процессов» не сразу осваивается и становится руководством к действию. Каждый участник находится на определенной стадии усвоения новой парадигмы. Традиционная «поведенческая модель» вызывает отторжение у участников процесса более «продвинутого уровня». Традиционная поведенческая модель разрушается, потому как будучи совокупностью социальных действий направлена на других участников, не получает ответной ожидаемой реакции. Возникает ситуация конфликта, статусно-ролевого несоответствия. Например, преподаватель-метр, изрекающий истины, и студент, не проявляющий никакого уважения к теоретическому знанию. Конфликт «ценностно-рационального» и целерационального» поведенческой модели в образовательной сфере и есть основная причина конфликтов, связанных с поляризацией статусно-ролевой структуры университетов, профессиональной самоидентификацией профессуры и разделению членов сообщества по принципу «свой-чужой».

Университеты – стейкхолдеры социальных изменений, и с этой точки зрения представляют интересный объект для исследований. Наиболее доступный для нас сектор университетов – это российские университеты. Изменения (последствия), связанные с присоединением России к странам Болонской декларации в 2003 г., очевидны, то есть, наблюдаемы и измеряемы за прошедшие 15 лет. Изменение структуры образовательных программ, массовизация высшей школы, коммерциализация, в настоящее время внедрение компе-

тентностного подхода к оценке образовательных результатов. И как следствие структурных социальных сдвигов института образования, можно зафиксировать изменение норм и ценностей. Разрыв в ценностных ориентирах в образовательной сфере и есть основная причина конфликтных ситуаций в вузовском сообществе. Рассматривая конфликты между отдельными социальными группами внутри образовательного сообщества, часто упускается центральное противоречие, которое формулируется как смена образовательной парадигмы. За четверть века высшее образование мимикрировало от смыслов «образование — это общественное благо» к образованию как «сервисной образовательной услуге». И это основное противоречие, вокруг которого формируются группы конфликтов, связанных с поляризацией статусно-ролевой структуры университетов, профессиональной самоидентификацией профессуры и разделению членов сообщества по принципу «свой-чужой».

Выявляются два лагеря, границы между ними зачастую размыты, неявны и «политически» замаскированы: 1) представители вузовского сообщества, исповедующие принципы традиционной парадигмы образования – служение обществу, государству («миссионеры») и 2) приверженцы новой менеджериальной, потребительской, клиентоориентированной парадигмы. Участники, отношения между которыми составляют сущностные характеристики институциональных взаимодействий, находятся на разных стадиях освоения новой парадигмы образования, интериоризации относительно новых для российского образовательного сообщества ценностей менеджериализма. Конфликт традиционалистов и новаторов разделяет академическое сообщество на «своих и чужих», порождает недоверие, разрушает профессиональную и общественную солидарность.

Основные, наиболее крупные и сходные по функциям, социальные группы в вузах – это преподаватели, административно-управленческий персонал и студенты. Акторы – соци-

альные группы, взаимодействие которых и создает образование, образовательный процесс, образовательные продукты.

Университеты – это, совокупность институций, устойчивых взаимодействий преподавателей, администраторов, и сменяемого контингента студентов, последних под воздействием смены парадигмы, все чаще рассматривают как клиентов. Именно транзитивный характер (длительный переход на новые ценностные позиции) порождает конфликты и разрушает университеты как целостные организации, в совокупности эффективно функционального института.

Конфликтные ситуации *«администраторы-студенты»* находятся в стадии созревания, когда студенчество только осознает свою субъектность, как участника образовательных отношений. Проведенное в 2006 году социологическое исследование «Болонский процесс глазами студентов» убедительно показало, что в то время студенты/студенчество 1) были исключительно объектом воздействия системы образования, 2) студенты не воспринимали себя как самостоятельный субъект организации, способный оказать воздействие на содержание образования. Сегодня ситуация меняется, студенты крупных вузов создают студенческие организации и проявляют себя в защите интересов и прав как организованные социальные группы. Но нельзя не отметить, что протесты – проба пера, попытка выяснить границы своих возможностей непослушания. Такая же неопределенность наблюдается со стороны администраторов вузов, вынужденных учитывать, претензия платных клиентов. Студентоцентрированный подход, «клиентоориентированность» утвердились в сфере дополнительного профессионального образования, где «взрослый» контингент учится самостоятельно и осознанно (Ключарев, Латов. 2016. С. 20-33)⁹.

⁹ Г. А. Ключарев, Ю. В. Латов. Дополнительное образование – мост между системой образования и рынком труда// *Общественные науки и современность*. 2016. № 1. С. 20-33.

Вместе с тем появляются студенты (социальная группа), у которых наблюдается все более прагматичное отношение к получению образования, происходит очевидное разделение студенчества на «прагматическую» часть (обучение с осознанными целями) и другую часть, условно названную «инфанты»: в подавляющем большинстве, это студенты, приходящие со школьной скамьи, с нерешенными проблемами самоопределения.

Распространение рыночных механизмов на сферы общественного производства: измерения результатов деятельности и регулирования основных производственных процессов активно внедряются в университеты, усиливая власть и влияние группы администраторов и порождая противоречия в области взаимодействия «администраторы-преподаватели». Меняется роль администрации вузов в связи с новыми правилами контроля измерения «эффективности» работы преподавателей. Внедрение механизмов и инструментов совмещения в одной «штатной единице» деятельности по должности научного сотрудника-исследователя и должности преподавателя вуза. Рейтинги, публикационная активность, контрактная система, «распределение» благ и ресурсов в зависимости от личной лояльности и другие инструменты вытаскивания нового работника меняют роль преподавателя в университете, его представление о целостности и значимости профессии как проводника знаний. Вместе с тем и цифровые технологии меняют значимость и роль личности преподавателя в процессах воспроизводства знания, массового процесса образования.

Подтверждение тезиса о смене парадигмы, в основе которой лежит смена ценностей и норм поведения находим в публикациях профильных социологических журналов. В частности, например, Е.А. Другова¹⁰ пишет о смене доми-

¹⁰ Другова Е. А. Природа конфликта администраторов и научно-педагогических работников в российских университетах // Университет-

нирующего типа культуры: «основания происходящих конфликтов, представлены: а) изменение академической идентичности, ее дробление и размывание; б) сокращение академических свобод как результат усиления прав и полномочий субкультуры администраторов; в) особенности организационной культуры, когда трансформация организационных взаимоотношений результирует сменой доминирующего типа культуры или соотношения нескольких субкультур, следовательно, ценностей и норм поведения».

Изменение ролей администрации и преподавателей в современном вузе подробно рассматривается в работе А.В. Колычевой¹¹. Традиционное восприятие администратора как «лучшего среди равных», заслуженного согласно академическому «табелю о рангах» (весомость научных достижений, звание, признание, степень) изменилось, сегодня администратор-менеджер, выполняет управленческие и, что важно, распределительные функции, что приводит к очевидному противопоставлению администраторов вузов и групп преподавателей (и студентов).

Выводы подтверждаются результатами авторского исследования 2019 года об изменении мотивации и ценностных позиций на педагогическую деятельность в вузе в группе администраторов-преподавателей в связи с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс вуза. Для интервью (см. Гайд интервью Приложение №1) была отобрана группа экспертов, располагающих большей информацией с одной стороны, но, не оторванной, не исключенной из процесса преподавания. В этом смысле, как представляет-

ское управление: практика и анализ. – 2018: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-konflikta-administratorov-i-nauchno-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-rossiyskikh-universitetah>

¹¹ Колычева А. В. Меняющиеся роли академического сообщества и административного персонала в современном университете // Высшее образование сегодня. 2017. № 11.

ся авторам, наиболее продуктивным для исследования сектором (группой) для интервью являются администраторы, имеющие большой стаж работы в системе образования, в высшей школе и совмещающие управление (административные должности) с преподаванием. Сочетание таких специфических характеристик позволяет прояснить вопрос об изменениях в отношении к преподавательскому труду через особенности трудового пути отдельных людей. Как менялись карьерные предпочтения административных работников вузов, позиции и оценки целесообразности преподавания.

Было проинтервьюировано 9 экспертов, которые проработали в вузе от 12 до 40 лет, в том числе:

- на административной работе не менее 5 лет;
- преподавателем от 6 до 30 лет;
- трое из девяти совмещают административные обязанности и преподавание;
- 6 отказались от педагогической деятельности в пользу административной.

В таблице 2.1 отражены варианты совмещений профессиональных видов деятельности администраторов:

Таблица 2.1 Варианты совмещения административной и преподавательской деятельности

№	Варианты совместительства	Преподаватель/администратор	Количество экспертов
1	1 ставка преподавателя (штат)	½ администратора(штат)совместитель	2
2	1 ставка администратора (штат)	½ преподавателя (штат)совместитель	3

3	1 ставка администратора (штат)	% внештатный преподаватель: почасовик, договор подряда, штатный преподаватель в других вузах	2(1 штатный совместитель в др. вузе; 1 внештатный в других вузах);
4	1 ставка (и более) преподавателя (штат)	% внештатный администратор: работа по договору(разработка учебных планов, методическая экспертиза, подготовка отчетов, проектов и др.)	1
иное		% Штат или по договору, работа в индустрии	2(1Совместитель + внешний почасовик; 0,6 преподавателя)

Для подавляющего числа совместителей преподавание только дополнительная работа к штатной. Респонденты, работающие в индустрии социологических исследований, как следует из интервью, сохраняют минимум педагогической нагрузки, «чтобы не потерять связь с вузом».

Сочетание штатного преподавателя с подработкой на административно методическом поприще (по внешнему договору), как утверждают респонденты «вообще не мыслима», объясняют такое отрицание «большой педагогической нагрузкой», «не остается время на другую работу». На уточняющий вопрос: если бы был выбор в подработке: преподавание или разработка, например, учебного плана для внешнего заказчика, респондент однозначно ответил, что работа преподавателя (доцента) на ставку не позволяет в настоящее время никаких дополнительных нагрузок («если только летом»).

Материальные стимулы – не основная причина для администраторов, которые занимаются преподаванием в вузах на условиях внешнего совместительства. По словам респондентов, «общение со студентами» – главная причина педагогической работы. Респонденты, которые утверждали, что преподавание – это их призвание и радость, в настоящий момент не преподают на полную ставку.

Для респондентов, совмещающих должности, интересна последовательность профессиональной траектории и субъективные мотивы, объяснения метаморфоз:

1) от преподавания к административной деятельности, что более типично, по словам респондентов;

2) от администратора к преподавателю.

Выявлено два типовых варианта.

Вот примерный обобщенный трек по результатам трех интервью.

«После (в период учебы) магистратуры, аспирантуры, осталась работать на кафедре, помогала, вела семинары, защитилась, преподавала, потом стала заместителем зав. кафедрой, зам декана, проректором по учебной работе».

Второй вариант «От администратора к преподавателю» встречается реже, административная работа на кафедре, в деканате, ректорате связана с различными условиями попадания на работу в вуз.

Первый тип: выращенные в вузе.

В интервью респондент, заместитель декана крупного департамента с 30-летним стажем работы и вполне успешной административной карьерой, признался, что «пока не пошла преподавать, видела пренебрежение со стороны профессуры, чувствовала себя «гувернанткой» в отношениях с профессорско-преподавательским составом, поэтому пришлось пойти преподавать, защитится и получить степень кандидата наук. Для уточнения типичности такой мотивации преподавания во время интервью я (автор) рассказала этот случай коллеге администратору и попросила прокомменти-

ровать ситуацию. Её ответы подтвердили предположение о падении престижа профессии преподавателя и изменении мотивации (ценностных позиций, побуждающих преподавателей вуза к профессиональной деятельности): «Раньше (10-15 лет назад) безусловно, такое было и сейчас сохраняется, но это отголоски бывшего величия и уважения к профессии преподавателя, сейчас профессиональный статус преподавателя настолько понизили», сказала коллега, «что можно его считать «опрокинутым»». На вопрос, что сия метафора означает, я получила ответ, что «в настоящий момент непрестижно быть преподавателем, материально нецелесообразно!» Однако же, другой респондент (зам. декана по научной работе) утверждал, что мотивация педагогической деятельности в «возможности заниматься исследованиями и делиться результатами и совместным творчеством со студентами». И опять же привлекательность профессии преподавателя в различных ответах сводится к взаимодействию со студентами.

Второй тип: работники, пришедшие из индустрии, промышленности, сферы услуг. Административная работа в вузе для них, таким образом, разновидность решения управленческих задач. Это накладывает отпечаток на мотивацию преподавания. По словам одного из респондентов «Он вынужден был преподавать, потому что учат не тому, что нужно сейчас на работе». Но в оценке статуса преподавательской работы мнения администраторов сходны и подтверждают изменение установок на педагогическую работу: «непрестижная тяжелая нетворческая работа за маленькие деньги», «говорящая голова».

Респондентам также был задан вопрос: «Как повлияла цифровизация образовательного процесса на Вашу профессиональную деятельность? Какие положительные и отрицательные моменты Вы хотели бы отметить?».

Все эксперты отметили длительность и «мучительность» процесса внедрения цифровых технологий, становления в разных вузах систем электронного администрирования

(электронная среда вуза). Основные претензии к некачественному программному обеспечению. На первых этапах распространения попытки экономить на электронном оборудовании и программном обеспечении для преподавателей и административных сотрудников кафедр, заместителей заведующих кафедрами, для проректоров по учебной работе, по науке, «обернулись бесконечными мучительными сражениями с доморощенными программами». По словам респондентов, это был «бег на месте», с «процедурами». Сейчас администраторы (респонденты, идентифицирующие себя с административной должностью, прежде всего), выразили удовлетворение от наличия ПО, которое автоматически собирает отчеты о нагрузке преподавателей, формирует приложение к диплому для студентов и другие функциональные программы, которые позволяют экономить рабочее время.

Рассматривая проблему институциональных изменений в сфере высшего образования РФ, многие исследователи демонстрируют результаты, подтверждающие вывод о дисфункциональном характере инноваций в образовательной сфере.

3 Социологический анализ смены традиционных поведенческих моделей и поведенческих практик, характеризующих отношения «преподаватель - студент»

В сегменте «преподаватели-студенты» наиболее очевиден конфликт поколений, ценностный конфликт парадигм «миссионеров и рыночников». Институциональные трансформации образовательной системы вступили в новую фазу.

Сегодня профессор, преподаватель - это представитель «бизнес-структуры», где все факультеты, образовательные программы, лаборатории, учебные курсы оцениваются с позиций доходности и привлекательности образовательной услуги для клиентов: студентов и их родителей. Преподаватель тем более ценен для университета, чем больше грантов, заказов, частных инвестиций (меценатство, фонды, премии)

способен он привлечь в вуз. Преподаватель не только исследователь, но и популяризатор своих трудов, своего научного бренда, маркетолог своих заслуг на рынке образовательных услуг. В отношениях с коллегами и студентами взаимоотношения сотрудничества и доверия меняются на конкуренцию и сервильность по принципу «Клиент всегда прав!». Тяжелая учебная работа зачастую подменяется развлекательными научно-популярными суррогатами, доступными для легкого восприятия, учебный процесс насыщается мультимедийностью, игровыми методами преподавания. Фундаментальность знаний остается невостребованным товаром. Университет становится местом, где люди хорошо проводят время. Все эти процессы разворачиваются на фоне экспансии интернета и информационно-коммуникативных технологий - новой социальной среды обитания человека.

В какой степени закономерности, характерные для традиционных моделей поведения и взаимодействий в образовательных сообществах (организациях) распространяются на интернет-сообщества? Можно ли виртуальный мир «использовать для осуществления своих интересов», как осуществляется связь между «индивидуальным выбором» и «поведением» в сети. Как «целерациональные» социальные интеракции влияют на приобретение социального капитала.

Информация сегодня является товаром, материальным благом, которое ценится наравне с другими материальными благами и даже более. Преподаватель-исследователь, получая этот бесконечный ресурс, платит тем, что становится частью информационного пространства и сам становится информационным ресурсом других. Владея технологиями информационных коммуникаций человек, приобретает инструмент создания Себя-образа профессионала в новой реальности.

Можно, вероятно, выделить несколько этапов и/или уровней вхождения в виртуальные интеракции. Каждому этапу соответствует определенный уровень владения инфор-

мационными технологиями (ИТ). Способность использовать интернет как инструмент создания социального капитала требует технологической «уверенности» пользователя и осознанной цели самопрезентации. Освоение профессиональной веб-территории предполагает последовательные ступени, как-то:

1. Самоидентификация через выбор сообществ и релевантной информации.

2. Самопрезентация преподавателя–исследователя в социальных и профессиональных сетях в веб-пространстве, организация собственной социальной информации, личной страницы в сетях – аккаунта, сайта, блога, ЖЖ.

3. Восприятие себя (информации о себе) с позиций обобщенного Другого – представителя профессионального сообщества.

4. Создание виртуального «аватара» – публичного образа. Самопрезентация и пиар-поведение в веб-пространстве с ориентацией на восприятие Другого - коллег профессионалов и потенциальных клиентов, заказчиков проектов и образовательных услуг.

Профессиональное сообщество социологов представляется в медиапространстве как виртуальный мир множества групп, сообществ, организаций. Виртуальный профессиональный мир как обобщенный образ связей иерархии статусов организаций и имен. С помощью сети выстраивается связь с миром и с Другим на символическом и образном уровнях. Та часть нашей личности, которой мы вступаем в виртуальные отношения, принимает вид аватара. Форум, научная публичная переписка может рассматриваться как интеракции аватаров, рефлексия отстраненности «социальная виртуализация». Конфигурация зон пересечений полей социальных групп и сообществ в веб-пространстве, совпадение «лайковых» предпочтений, определяет профиль аватара презентацию его профессиональной идентичности в виртуальном пространстве.

Рациональность предполагает создание в веб-пространстве идеального образа, во всяком случае, стремление к таковому. Потребность наращивания социального капитала заставляет формировать в профессии образы социальных ролей. С одной стороны, привычных для восприятия (узнаваемых, традиционных, клишированных), с другой – новых по способу представления. Отсюда разработка образов-аватаров, имиджевых социальных ролей: «кабинетный ученый-теоретик», «мобильный современный исследователь», «уважаемый университетский профессор с благодарными учениками и последователями» и др. Над всем этим главенствует менеджериально-маркетинговый образ успешного современного человека – вузовского преподавателя-исследователя с достойным Хиршем, публикациями в Scopus, утрированно: профессора–бизнесмена, способного предложить на международном рынке образовательных услуг и технологий качественный уникальный товар, дефицитное знание, навыки, soft skills, которые нужны именно Вам здесь-и-сейчас.

Наибольшее совпадение, угадывание нужного образа в публичном контексте, создание аватара, отождествленного медийными «массами» с Учителем, Наставником, уверенным практиком-профессионалом, то есть пользующегося доверием, дает его создателю наибольшие возможности накопления социального капитала и конвертации почестей и престижа в экономический капитал: продажа авторитета имени. И с этой позиции, «благоустройство» в сети активная публичная деятельность есть акт совершенно рациональный.

Социальные сети можно рассматривать как результат внедрения цифровых технологий распространения цифровизации на повседневные практики.

Попробуем продемонстрировать и подтвердить этот вывод исследованиями, которые проводились в период с 2012 по 2018 год в рамках оценки и саморефлексии одного из направлений деятельности Центра развития социологиче-

ского образования ВШЭ ведение онлайн группы ЦРСО в сети ФБ.

Цель конкретного представленного исследования состояла в том, чтобы определить и оценить, насколько за период с 2012 по 2018 г. изменилось отношение вузовского сообщества к внедрению компетентностного подхода.

Компетентностный подход в данном случае рассматривается как концептуальная основа политики (социальная проекция) в сфере образования, как практическая операционализация, направленная на формирование мотивированной личности с некоторым набором функциональных навыков – компетенций и компетентностей (а не локальная педагогическая теория). Компетентностный подход как деятельность это операционализация (практическая реализация) содержательной модернизации высшей школы РФ на основе разработки нормативных и методических документов (ФГОС, ОС, концепции образовательной программы, матрицы ОП и программ учебных дисциплин, перечне компетенций).

Таким образом, можно оценить не просто поддержку или отрицание реформы высшей школы, но конкретизировать причинно-следственные связи.

Наиболее широким доступным полем исследования мнений преподавателей является контент социальных сетей. Объектом исследования стали преподаватели и администраторы вузов, сегмент вовлеченных в обсуждение темы высшего образования в онлайн группах сети facebook. Собственно, исследовались (эмпирический объект) реакции (комментарии, лайки, перепосты) участников ФБ групп на новостные сообщения (посты) в хронике группы. Не будем подробно останавливаться на характеристиках онлайн групп, заметим только, что общим для исследуемых групп является наличие в составе участников преподавателей вузов, и проблематика в обсуждении методической работы в профессиональной деятельности преподавателей.

Собственно контентом анализа стали материалы открытых онлайн групп, в состав которых входят преподаватели и администраторы вузов. Перечислим объекты:

ЦСРО:

<https://www.facebook.com/groups/173095339499742/>

Проблемы образования и науки:

<https://www.facebook.com/groups/Nauchobrazovanie/>

Журнал «Университетское образование: практика и анализ»:<https://www.facebook.com/groups/umjpa/>

Сообщество профессиональных социологов:

<https://www.facebook.com/groups/sopso/>

ФГОСы и Учебные Планы СПО и ВПО:

<https://www.facebook.com/groups/rup3g/>

Вузовское сообщество Москвы:

<https://www.facebook.com/groups/1395930660649838/>

УМО Социология и социальная работа:

<https://www.facebook.com/groups/1530304003950552/>

Предметом исследования выступало отношение к реформам высшего образования, к компетентностному подходу, проявленное в онлайн обсуждениях, зафиксированное во мнениях представителей вузовского сообщества, его динамика за 5 лет.

Исследование проводилось методом неструктурированного включенного наблюдения, case study, анализ контента (сообщений событий). Для анализа использовались методики и инструменты собственно предоставляемые ресурсом Facebooke, а также методика анализ по ключевым словам, которая заключалась в отборе сообщений с наличием в тексте ключевых слов, таких как: качество образования, аккредитация, ФГОС, образовательный стандарт, 3+, 3++, компетенции, и анализе содержания сообщения и реакции на него участников группы.

Исследовательская стратегия состояла в выявлении по ключевым словам сообщения и реакции пользователей по (пилотажной) теме «компетенции», затем, проанализировать

содержательно мнения, атрибутировать определенным группам пользователей и/или найти закономерности изменений за период 2012-2018 гг.

В частности, был сделан пробный пилотаж, мы анализировали сообщения, содержащие в различных вариантах слово «компетенция» в ленте двух групп (с 2012 по март 2018)

Журнал: Управление и анализ: 66 предьявлений, 248 лайков, 32 комментария, 36 перепостов

ЦРСО: 114 предьявлений, 189 лайков, 16 комментариев, 27 перепостов

Пилотажный выбор групп обусловлен преимущественным составом преподавателей именно высшей школы, и характером сообщений, содержащих в ленте не только тематическую событийную информацию, но и оценочные суждения в комментариях информации.

Аналогичный количественный анализ был сделан по материалам других названных групп, а затем содержательно проанализированы «высказывания» преподавателей.

Основной гипотезой исследования было предположение о том, что преподаватели в 2012 г. были недостаточно информированы о «полезности» компетентностного подхода, поэтому относились к реформированию негативно. Соответственно, за пять лет уровень информированности повысился, и высказывания в группах будут более лояльны, компетентностный подход освоен, одобрен, реформы легитимны. В процессе освоения ценности новой образовательной парадигмы проходят интериоризацию, новые установки и убеждения разделяются все большим числом преподавателей, в результате достигается общественное согласие, безболезненное рождение нового института. В процессе взаимодействия в Сети, сообщество обретает новые формы солидарности: формируются группы сторонников и противников, что в процессе обсуждения позволяет выработать экспертный

«единый взгляд» общее мнение на компетентностный подход.

Но гипотеза, увы, не подтвердилась. Как в сообщениях, так и в комментариях преподавателей на сообщения присутствуют негативные высказывания, показывающие отрицательное отношение к внедрению компетентностного подхода в учебный процесс, к администраторам проводникам методических новаций. Причем в 2012 и 2013 гг. таких высказываний в количественном отношении, меньше, чем, в 2017. Это позволяет сделать вывод о том, что с точки зрения информированности преподавателей о компетентностном подходе, за 5 лет были достигнуты определенные успехи.

Возможно ли предложить объяснительную модель выявленного несогласия преподавателей с образовательными новациями, как более абстрактную теоретическую конструкцию?

В основу исследовательского подхода положена классическая теория социального действия (классификация типов социального действия, основанная на рациональности поведения индивидов Макса Вебера) и неоинституциональный подход к исследованию процесса изменений (Понимание процесса экономических изменений Д. Норт).

Сочетание неоинституционального подхода и классических объяснений рациональности, как представляется, наиболее целесообразно для осмысления институциональных изменений высшей школы РФ: трансформация системы высшего образования, внедрение ФГОС. В фокусе исследования: реальная практика и институциональные правила, возникающие в ходе взаимодействия акторов, вовлеченных в процесс реализации компетентностного подхода.

В нашем предположении мы исходили из того, что операциональное проявление новой образовательной парадигмы – компетентностный подход. И деятельность преподавателя в модели компетентностного подхода – это целерациональ-

ное действие, соответственно, объяснение целерациональная модель.

Преподаватель условно «дозировает» знание ровно в том объеме и только в том аспекте, который необходим и достаточен для конкретной образовательной программы. Это сокращает время и усилия преподавателя (затраты). Студент получает не весь объем, а только ту часть, которая необходима в рамках его предполагаемой последующей учебной деятельности или работы на рынке. (Конечно, существует допущение, что усилия преподавателя на подстройку курса для ОП, меньше, чем усилия давать курс в полном объеме). В объяснении целерациональной деятельности, соответственно, на первый план выходят инструментальные цели, установки в образовании. Инструментальные ценности приходят на смену терминальным.

От установки знание – есть ценность, происходит смещение к установке знание – есть средство получения (обмена) субъективного блага. Что соответствует тезису о смене образовательной парадигмы: от всеобщего блага, терминальной ценности знания, к инструментальным ценностям образования сервисной образовательной услуге.

Общество формирует и изменяет институт образования в соответствии с задачами, которые наиболее актуальны на данный момент этапа его развития, отвечают целям сохранения общества, в частности, рационализация образования – это ни что иное, как социальная проекция общих трансформаций на институт образования.

Согласно утверждениям Дугласа Норта «Формальные изменения институтов могут происходить быстро, неформальные правила и модели поведения меняются медленно, создавая «эффект колеи», чем объясняется устойчивость системы, общественная стабильность с одной стороны, с другой консервативность и традиционализм, в нашем случае, преподавателей. Но ценности образования для нового поколения изменились от терминальной ценности «знание есть

ценность само по себе» к инструментальным ценностям, к знанию как средству достижения цели (блага).

В рамках новой парадигмы деятельность преподавателя изменяется от ценностно рациональной к целерациональной. Вектор изменений деятельности преподавателя: превалирование инструментальных ценностей над терминальными в образовательном процессе. Социальная роль преподавателя вуза меняется, равно как и оценка и самооценка акторов (участников) образовательного процесса с позиций инструментальных ценностей.

Статус (престиж) преподавателя мигрирует от Учителя, обладателя абсолютной ценностью – знанием, к преподавателю как альтернативному источнику – объекту для получения необходимой информации для субъективных образовательных целей.

От терминальной ценности знания – к пониманию, что профессиональное знание есть инструментальная ценность для достижения личного блага.

Девиз рационального студента: «Я хочу знать ровно столько, сколько необходимо для решения конкретной задачи», соответственно заказ к преподавателю как поставщику услуги очень конкретен, и обозначен компетенциями и декомпозицией компетенции (на индикаторы, в конкретной дисциплине на предметные дескрипторы знаний и умений).

Основной вывод: нет экономической целесообразности действий, деятельности по совершенствованию программ учебных дисциплин. Примером установления такой зависимости могут служить показатели публикационной активности в университетах: от качества и количества публикаций зависят академические надбавки и иные преференции, а от включения в программу качественных дескрипторов не зависят. Поэтому эта работа воспринимается исключительно как дополнительная нагрузка к основной – преподаванию. Содержательная линия не прослеживается, не выстроена, от постановки целей администраторами и академическими руко-

водителями к трансляции целей на конкретную программу и в рамках программы на структурные элементы (курсы и практики). Преподаватели не видят никакой связи: нет заказа от заказчиков образовательной программы.

Самооценка преподавателя и рефлексия образовательной деятельности происходит с позиции «знание-ценность», ожидания от студента действий, в рамках традиционных социальных ролей ППС. Студент живет в новой парадигме инструментального знания и вариативных способов его получения. Именно различный уровень интериоризации ценностей рациональной рыночной парадигмы институциональной трансформации образования является основанием для конфликта интересов акторов, находящихся на разных стадиях освоения новой парадигмы.

Проявленное (визуализированное) в Сети в онлайн группах отношение к новациям показывает динамику процесса. Однако, измерение таких сдвигов отследить крайне сложно, и мы находимся в процессе поиска адекватного инструментария. Нас интересует процесс изменения неформальных правил как репрезентация сдвигов в установках и ценностях преподавателей.

Обращаясь к книге Д. Норта «Понимание процесса экономических изменений», видим подтверждение «неустойчивости институтов» и противоречие между предписанными правилами, несущими «затраты» и индивидуальными практиками «сокращения издержек»: «Крупные институциональные изменения происходят медленно, так как институты являются результатом исторических перемен, формирующих индивидуальное поведение. Чем выше институциональная неуверенность, тем выше становятся затраты по операциям. Отсутствие возможности заключать обязывающие контракты и вступать в другие обязывающие институциональные отношения является причиной экономической стагнации как в сегодняшних развивающихся странах, так и в государствах постсоциалистических». «...Что создает

адаптивную эффективность – способность некоторых обществ справляться с потрясениями, гибко приспосабливаясь к ним, и формировать институты, которые эффективно работают с измененной реальностью».

Какие же выводы можно сделать на основе некоторых сопоставлений и поиска теоретических оснований процессов трансформации в российских университетах на этапе первой четверти XXI века?

Формальные правила можно изменить быстро (множественно!): провести законодательно реформу, утвердить нормативные документы, ФГОС. Однако, неформальные образцы и модели поведения меняются медленно: устоявшиеся практики преподавания, установки на знаниевую парадигму продолжают доминировать в преподавательском сообществе. По-прежнему остается неопределенность экономической целесообразности изменений, какие выгоды и блага от изменений, кто выгодополучатель (только не преподаватель)? Исходное предположение о том, что минимизируются издержки на процесс преподавания не подтверждаются (съедаются временем и усилиями на разработку программ учебных дисциплин, ФОС).

Отсюда вынужденная адаптация и порождение имитационных практик: формальное соответствие заданному образцу, правилу и повторение неформальных закрепленных ранее моделей поведения, рационального сокращения транзакционных издержек, саботаж, уклонение от конфликта.

Выводы:

Распространение информационных технологий в повседневной жизни, использование социальных сетей и деятельность профессиональных интернет-групп позволяют проследить процессы изменений ценностных установок и позиций акторов образовательного процесса в динамике изменений.

В отдельных случаях, самооценка преподавателя и рефлексия образовательной деятельности происходит с пози-

ции «знание-ценность», ожидания от студента действий, в рамках традиционных социальных ролей ППС. Студент живет в новой парадигме инструментального знания и вариативных способов его получения.

Именно различный уровень интериоризации ценностей рациональной рыночной парадигмы институциональной трансформации образования является основанием для конфликта интересов акторов, находящихся на разных стадиях освоения новой парадигмы.

Модели поведения меняются медленно: устоявшиеся практики преподавания, установки на знаниевую парадигму продолжают доминировать в преподавательском сообществе.

Вопросы для самопроверки знаний

1. Как вы думаете, в чем смысл социальных связей? Почему люди пытаются избежать одних связей и целенаправленно вступают в другие?

2. Приведите примеры опосредованных и непосредственных социальных связей.

3. В каких случаях социальная связь прекращается?

4. Приведите примеры единичных и регулярных социальных контактов.

5. Каковы главные условия эффективного социального взаимодействия?

6. Что означает «принцип минимакса» в ходе социальных взаимодействий в вузе?

7. Что означает принцип единого критерия в ходе социальных взаимодействий в вузе?

8. Что означает принцип равновесия в системе социальных взаимодействий вуза?

9. Каковы основные виды вознаграждений при социальных взаимодействиях в вузе? Какое вознаграждение наиболее значимо для современного студента / преподавателя? Почему?

10. В каких случаях соперничество в рамках образовательного учреждения может принимать вид конкуренции, а в каких конфликта? Приведите примеры.

11. Какова специфика образования как формы социального взаимодействия?

Практические задания

1. Как вы думаете, следующие действия относятся к социальному взаимодействию или нет? Определите вид взаимодействия.

- а) один человек попросил прикурить у другого;
- б) один человек спросил у другого, который час;
- в) пошел дождь, и все раскрыли зонты;
- г) проехала машина и облила прохожих грязью;
- д) покупатель заплатил продавцу за покупку;
- е) ребенок показал вам язык.

2. Приведите примеры социального взаимодействия:

- а) в профессиональной сфере;
- б) сфере образования;
- в) демографической сфере;
- г) территориально-поселенческой сфере.

Ключевые понятия раздела 3:

Конкуренция – это соперничество двух или более социальных субъектов за что-то находящееся вне этих субъектов.

Конфликт – это прямое столкновение соперников.

Соперничество – это тип социального взаимодействия, который предполагает в качестве предпосылок наличие единого неделимого объекта притязаний обеих сторон.

Сотрудничество – это тип социального взаимодействия, который проявляется во множестве конкретных взаимоотношений между людьми: деловое партнерство, дружба, солидарность, политический союз между партиями, государствами и др.

Социальная связь – это взаимонаправленный процесс обмена социальными действиями между двумя и более индивидами, включая и ответную реакцию партнера.

Социальное взаимодействие – систематические, достаточно регулярные социальные действия партнеров, направленные друг на друга, имеющие цель вызвать вполне определенную (ожидаемую) ответную реакцию со стороны каждого из них; причем ответная реакция порождает новую реакцию воздействующего.

Социальный контакт – это единичное действие человека, соучастие.

Литература к разделу 3

1. Артамонова М. В. Компетентностный подход – инструмент социального конфликта или модернизации института образования? // В кн.: Солидарность и конфликты в современном обществе / Материалы научной конференции XII Ковалевские чтения 15-17 ноября 2018 года. СПб. : Скифия-принт, 2018. С. 38-44.

2. Артамонова М. В. Конфликт поколений: Университеты в поиске путей выхода из кризиса в условиях меняющегося мира // В кн.: Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своём и родном. Орел : [б.и.], 2019. С. 396-403.

3. Артамонова М. В. Преподаватели вузов в сети: эмоциональные стимулы вовлечения в производство медиаконтента в группах // В кн.: Медиафилософия XIII. Универсум цифрового разума: новые территории смысла Т. XIII. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2017. С. 67-77.

4. Другова Е. А. Природа конфликта администраторов и научно-педагогических работников в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. – 2018: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-konflikta-administratorov-i-nauchno-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-rossiyskikh-universitetah>

5. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия // Ярославский педагогический вестник.- 2014: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-vzaimodeystvie-kak-osobyy-tip-sotsialnogo-vzaimodeystviya>

6. Марус Ю.В. Изменение роли преподавателя вуза в современных условиях // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2017: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-rol-i-prepodavatelya-vuza-v-sovremennyh-usloviyah>

7. Радченко С.В. Специфика моделирования региональной образовательной среды // Современное социальное пространство: социально-экономическое, политическое и духовное развитие регионов Российской Федерации: материалы XV международной научно-практической интернет-конференции (1 – 30 апреля 2013 г.). – Орел: Госуниверситет – УНПК, 2013. – С. 69-76

8. Радченко С.В. Формирование межкультурного пространства вуза и управление его развитием // Межкультурный диалог и вызовы современности: дружба и инаковость в своём и родном. Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции (19 – 21 апреля 2019), Орёл, Российская Федерация – Комрат, АТО Гагаузия, Республика Молдова / Под общ. ред. д-ра ист. наук, проф. В.П. Степанова, канд. филос. наук, доц. С.М. Губаненковой. – Орёл: Модуль-К, 2019. – С. 210-214

ПРИЛОЖЕНИЕ к разделу 3

Гайд интервью

Уважаемые коллеги!

В целях совершенствования образовательных программ вуза, просим Вас ответить на вопросы. Ответы будут использованы в анонимном обобщенном виде.

1. Сколько лет в общей сложности, Вы работаете в образовании?

2. Сколько лет Вы работаете администратором?

3. Сколько лет Вы работаете преподавателем?

4. В какой последовательности происходили карьерные изменения? От преподавателя к администратору или наоборот от административной работы Вы перешли на преподавательскую должность?

5. В настоящий момент Вы преподаете или занимаетесь административной работой в вузе?

6. Возможно, Вы совмещаете административную деятельность и преподавание? Укажите, в каком соотношении вы совмещаете должности (выделить цветом):

1	1 ставка преподавателя(штат)	½ администратора (штат)совместитель
2	1 ставка администратора(штат)	½ преподавателя (штат)совместитель
3	1 ставка администратора(штат)	% внештатный преподаватель: почасовик, договор подряда, штатный преподаватель в других вузах

4	1 ставка (и более) преподавателя (штат)	% внештатный администратор: работа по договору (разработка учебных планов, методическая экспертиза, подготовка отчетов, проектов и др.)
иное		

7. Что заставляет Вас совмещать должности? Дополнительные материальные стимулы? Преподавание - Ваше призвание и радость? Другие причины, какие?

8. Если Вы отказались от преподавания, то почему?

9. Какие существенные изменения произошли в образовательном процессе вуза за последние несколько лет, какие из них повлияли на Ваши карьерные решения?

10. Как повлияла цифровизация образовательного процесса на Вашу профессиональную деятельность. Какие положительные и отрицательные моменты Вы хотели бы отметить

Несколько слов о себе (отмечает интервьюер):

Пол: м/ж

Возраст: 30-40;40-50; 50-60

Вуз (университет):

классический/технический/гуманитарный

Спасибо за потраченное время!

Раздел 4

ПРАКТИКУМ. РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЗАДАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С АКТУАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ

Учебно-методический справочный материал

Студент – центральный субъект образовательного процесса в высшем учебном заведении, поэтому в реализации компетентностного подхода, актуального в современных образовательных стандартах третьего поколения важно понимание **целеполагания** деятельности на практических занятиях в рамках социологии образования. Обучающийся должен понимать **рациональные** подходы современного высшего образования. Саморефлексия: «Зачем я делаю задание, почему, я делаю задание таким способом? Что такое компетентностный подход, в рамках которого «я» получаю образование и делаю это конкретное задание, чему я научусь? Как это пригодится в моей будущей профессиональной деятельности?»

4.1 Что такое компетентностный подход¹². Как на основе ФГОСЗ++ формировать практические задания для студентов по дисциплине: практическое руководство к действию

В рамках компетентностного подхода стандартизуется не содержание образование, а его результат. В России последнего двадцатилетия удивительным образом смешались все возможные смыслы и ценности образования. Экономические реалии порождают свой, весьма жесткий взгляд на человека. Развитие человека, подобно накоплению физического или финансового капитала, требует отвлечения средств от

¹² См.: материалы статьи Блинов В. Артамонова М. «Чего ждут в России от профессионального образования?»// Вопросы образования. 2008, №1.

текущего потребления ради получения дополнительных доходов в будущем. Это – своеобразные «человеческие инвестиции». Необходимо учитывать социальные и экономические последствия нововведений, предусматривать способы преодоления возникающих рисков, формировать профессиональные кадры – специалистов новой формации.

Ценность образования – феномен динамический, понимаемый во все времена по-разному. В эпоху Средневековья смысл образования понимался как путь к спасению души для вечной жизни; образование эпох Возрождения и Просвещения – признак хорошего тона, богатства и успешности; в индустриальном мире – это путь к материальному благополучию, в условиях идеологизированного общества – проводник идеологии... В России последнего двадцатилетия удивительным образом смешались все возможные смыслы и ценности образования.

Экономические реалии порождают свой, весьма жесткий взгляд на человека. Человек – рабочая сила, человек – ресурс, человек – капитал. Теория человеческого капитала – это попытка экономического определения таких абстрактных и таких «неэкономических» явлений, как вклад образования в процесс экономического роста, спрос на образование, добавленная стоимость как результат образования и так далее.

Невозможность посчитать реальную стоимость образования всегда раздражала экономистов. Нематериальные оценки педагогов общественной значимости образования, обоснования его необходимости для человека, рассказы о духовном развитии личности умиляют своей непосредственностью, но не позволяют встроить образовательную отрасль в экономику. Еще Адам Смит и Уильям Петти начали предметный разговор о «человеческом капитале», но собственно теория человеческого капитала возникла лишь в середине XX века. Разработчики этой экономической теории были дважды удостоены Нобелевской премии. Теодор Уильям Шульц – американский экономист, Лауреат Нобелевской

премии 1979 г. - за выдвижение идеи, и Гэри Стэнли Беккер, Нобелевский лауреат 1992 г. - за создание базовой теории человеческого капитала, ставшей в наши дни классической. Теория человеческого капитала вызвала переворот в экономике труда, так как процесс качественного совершенствования человека обрел ясное (или почти ясное) материальное воплощение. Человек становится капиталом в том случае, если он является носителем способностей, мотиваций, знаний, умений и «готовностей» к выполнению определенных трудовых функций. При этом не просто важно что-то знать или даже уметь что-то делать, но необходимо хотеть делать и быть готовым делать. Накопление человеческого капитала – это не простое совершенствование умений или знаний, но еще и развитие личностных качеств, что достигается не только обучением в узком смысле, но и воспитанием в самом широком смысле этого слова, обретением жизненного и производственного опыта.

К «человеческим инвестициям» экономисты относят общее образование, профессиональную подготовку во всех видах, рождение и воспитание детей в семье. Конечно, человек не имеет цены, его нельзя купить, можно лишь «арендовать» - но и это, как утверждают экономисты, весьма затруднительно, так как арендную ставку нет возможности соотнести с ценой. Зато человек на рынке труда – «благо длительного пользования», да еще и саморазвивающееся, способное повышать свою эффективность и ценность.

В теории человеческого капитала поведение родителей сопоставляется с деятельностью предпринимателей, вкладывающих деньги в свое будущее. Что надежнее и прибыльнее: вложить немалые средства в образование и воспитание ребенка, или в недвижимость, или в ценные бумаги? Эмпирические исследования показывают, что материальная выгода вложений в образование сопоставима с инвестициями в недвижимость и, что особенно важно, уровень природной одаренности ребенка, достаток его семьи и социальное проис-

хождение в этом процессе решающей роли не играют, влияя лишь косвенно на объем и качество образования. Результат образования и воспитания – фактор, перекрывающий своей значимостью все остальные.

Качество результатов образования – понятие, весьма сложное в своем междисциплинарном научном объяснении и очень простое в обыденном понимании. Его можно свести к пяти позициям: 1) человек самостоятелен и ответственен; 2) человек может что-то делать; 3) человек желает делать то, что может; 4) экономикой данного периода жизни человека востребовано то, что он может и желает делать; 5) человек готов самосовершенствоваться, понимая, что «завтра» экономикой будет востребована иная деятельность.

Как видим, сегодняшнее понимание результатов образования существенно отличается от вчерашнего. Эти новые (т.е., обладающие новым качеством) результаты образования и принято называть компетенциями.

Компетенция – готовность личности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для решения задач профессиональной и внепрофессиональной деятельности. Компетенции могут быть общими (их еще называют ключевыми или универсальными, общекультурными) – они необходимы для успешной деятельности как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах, и профессиональными. Результат освоения компетенций конкретной личностью называется компетентностью.

Основными идеями компетентностного подхода выступают следующие положения.

Во-первых, смысл образования заключается в развитии у обучаемых готовности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

Во-вторых, содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт реше-

ния познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических, профессиональных проблем.

В-третьих, смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных, профессиональных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Неизбежен вопрос: куда исчезли фундаментальные знания и прочная гражданская позиция индивида – традиционные основы нашей общеобразовательной и высшей школы? Не слишком ли утилитарны представления об образованном человеке?

С точки зрения философии, знание есть связующая нить между человеком и практической деятельностью, знать – это значит уметь и владеть (С.Л. Рубинштейн). Однако владеть еще не значит действовать. Знания и умения – это потенциальное действие, которое может не стать актуальным. Возникает потребность в ином результате образования, которым оказывается и компетенция (компетентность) – потенциальное действие, которое станет актуальным, что подтверждено и закреплено в опыте. Таким образом, любое умение требует знаний, причем простые умения требуют элементарных знаний, а сложные – фундаментальных. Но объем и глубина «запасенных» знаний, необходимых для формирования умений, должны быть адекватны самим умениям.

Теория человеческого капитала возвращает в систему образования «человеческое измерение» цели. Образование «сейчас» нужно для «завтрашней» (или «послезавтрашней») экономической отдачи. Во многих странах уже изменилось отношение общества к вложениям в человека. В них научились видеть инвестиции, обеспечивающие производственный, причем долговременный по своему характеру эффект. Это обеспечило теоретическое обоснование для ускоренного развития системы образования и подготовки. Произошла

определенная переориентация и социальной политики. Программы профессиональной подготовки стали рассматриваться как эффективное орудие борьбы с бедностью – часто более предпочтительное, чем прямое перераспределение доходов.

Сегодня в России необходимым становится создание научного обеспечения процессов реального сближения экономической и образовательной сфер. Это предполагает движение по трем стратегическим линиям:

- переориентация целей образования на удовлетворение запросов различных групп потребителей (человек, работодатель, общество, государство);

- переориентация организационных форм образования на индивидуализированное обучение с более высоким уровнем самостоятельности обучающегося;

- переориентация представлений о результатах обучения со «знаний и умений» на личностные и профессиональные компетенции человека.

При этом изменяются три объекта. Первый – содержание образования. Здесь требуются разработка и введение компетентностно-ориентированных стандартов образования, и на их основе – разработка новых учебных планов, программ и методик обучения. Второй объект – система финансирования образования, обеспечивающая зависимость объема финансирования и оплаты труда педагога от качественных и количественных показателей результатов образовательной деятельности. (В России первые попытки в этом направлении сделаны в рамках введения системы НСОТ – новой (отраслевой) системы оплаты труда педагогических работников). Третий объект, который должен измениться – это система управления образованием. Здесь необходимо обеспечение роста самостоятельности и ответственности учебных заведений за счет расширения их прав, включения в управление общественности, представительств профессиональных сообществ, смещения центра тяжести в системе

контроля с оценивания текущих результатов к оцениванию прироста в развитии.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – это совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты третьего поколения внедряются с 2010-2012 гг. ФГОС ВО по направлению подготовки 39.03. 01 «Социология» (бакалавр), 39.04. 01 «Социология» (магистр) принят в 2012 г. На его основе разработан и принят в 2018 г. обновленный «ФГОС ВО 3++» для уровней бакалавриата и магистра.

Каждый стандарт согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ включает 3 вида требований:

- 1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- 2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- 3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные (универсальные) и профессиональные компетенции». В ФГОС 3++ образовательном стандарте, утвержденном в 2018 году, введены еще общепрофессиональные

компетенции, определяющие сферу деятельности, общую для всех выпускников направления, независимо от их последующей специализации.

Таким образом, результаты обучения – это личностные и профессиональные компетенции выпускника вуза («прирост развития»), их приращение – разность между тем, каким студент был на первом курсе и выпускником).

Как на основе ФГОС3++ формировать практические задания для студентов по дисциплине: практическое руководство к действию. Образовательный стандарт, как видно из раздела 1, имеет длительную и непростую историю. Для наших целей практических занятий важно знать, что в стандарте ФГОС 3++ сформулированы требования, которые проверяются на выходе: насколько выпускник образовательной программы усвоил все дисциплины в целом и материал отдельных дисциплин, интегрированный результат.

Для создания компетентностно-ориентированных оценочных средств преподаватель должен хорошо осознавать место и роль своей дисциплины в образовательной программе и компетентностной модели выпускника. Другими словами, преподаватель социологии, одновременно читая дисциплину на технических специальностях, например, «Организация перевозок на воздушном транспорте» и, например, по направлению политология, должен так строить процесс преподавания, чтобы социология была максимально полезна, во-первых, «перевозчикам», во-вторых, политологам. И это трудозатратно, но возможно. Например, задания построены на материале разных дисциплин, (разный объем и характер содержания). К сожалению, теоретическая конструкция административного целеполагания для образовательной программы выглядит в реалиях учебного процесса недостижимой. Гуманитарные курсы и дисциплины наук об обществе чита-

ются с минимальными различиями, и содержание их определяется не целями знаний для будущей профессии, а исключительно объемом выделенных часов в учебном плане. Причины этого описаны отчасти в нашем пособии, в данном случае их анализ не является значимым в контексте инструкции по составлению и разработке компетентного задания, а именно это вынесено в заглавие Раздела 4. Поэтому один из возможных вариантов, а на универсальность мы не претендуем – это, построение логической цепочки от обратного. Готовый и разработанный предметный оценочный материал (вопросы и задания к теме, параграфу и др.) курса нужно соотнести с перечнем компетенций образовательного стандарта и найти формулировки наиболее созвучные целям образовательной программы. Это означает, что перед преподавателями стоит элементарная задача на соотнесение двух множеств, одно из которых, результаты обучения по дисциплине, другое: образовательные результаты по направлению/образовательной программе(компетенции ФГОС). При неполном совпадении формулировок, когда компетенции материалом курса формируются только частично, компетенция может быть «разбита» на отдельные составляющие. Интегративные задания: практикумы, курсовые (многоэтапные, многозадачные задания) могут соответствовать не одной, а нескольким компетенциям.

Каждый преподаватель располагает привычными для себя заданиями для семинарских занятий по темам курса. Даже если эти материалы не являются авторскими, то представляют собой отобранные преподавателем и сгруппированные проверочные материалы из учебников и учебных пособий по дисциплине. Задача состоит в том, чтоб разработать задание(я), которые подтверждают получение обучающимися результатов образования, указанных в образовательном

стандарте, в разделе «требования к выпускнику». В образовательном стандарте по направлению(специальности), как было сказано выше, требования к результатам обучения в ФГОС выражены компетенциями - личностными «универсальными» - для студентов и выпускников любых направлений, и компетенциями «профессиональными», свойственными только выпускникам конкретного направления и/или еще более конкретно и узко - образовательной программы.

Пошаговая инструкция выглядит приблизительно так:

1. Сформулировать ответ на вопрос: чему в целом вы смогли научить студента, что студент получил для себя как человека? Для себя как работника по направлению его будущей профессии?¹³
2. Определить (дать определение) результаты освоения курса в форме перечисления видов деятельности или глаголов действия, которые смогут проверить перечень из п. 1.
3. Отобрать материалы, которыми Вы можете проверить, что студент этот материал курса понял и освоил, может применить.
4. Найдите образовательный стандарт по соответствующей специальности/направлению на федеральном сайте <https://fgos.ru/> либо на сайте <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> можно узнать в деканате шифр специальности и по ней найти соответствующий ФГОС.

¹³ Если Вы ведете философию, можете ответить, «мой курс учит студента думать, отличать существенное от второстепенного», или Вы читаете «Теория вероятностей» и Ваш курс «учит студента обращению с математическими инструментами, без которых, ему никогда не освоить специализированные программы статистических расчетов», то есть результат обучения по Вашему курсу является основой для перехода к более узким и конкретным компетенциям и, важно обозначить в обобщенном виде на какие компетенции ориентирован Ваш курс.)

5. В ФГОС 3++ универсальные компетенции одинаковы для всех направлений, а общепрофессиональные и профессиональные различаются. Из перечня компетенций (УК ОПК и ПК) необходимо отобрать формулировки, частично или полностью соответствующие результатам образования по Вашей дисциплине (чему научился студент).
6. Осталось установить соответствие двух множеств результатов освоения дисциплины и таблицы компетенций.
7. Составить таблицу, одна колонка которой будет представлять компетенции стандарта, вторая собственно формулировки результатов образования по дисциплине в глаголах действия.

Важнейшим и сущностным результатом освоения курса социология образования является компетенция, которая на языке студента (заказчика образовательных услуг) звучит как **«проводить социологическое исследование в образовательной сфере»**.

Методическая задача: демонстрация того, что практические занятия приводят к получению названной компетенции в терминах и требованиях актуального образовательного стандарта, и/или, наоборот, проверка (доказательство) приращения компетенций студентов в проведении социологического исследования по результатам проведения практических занятий.

Курс «Социология образования» для образовательных программ социо-гуманитарных и экономических направлений является курсом по выбору. Еще более узок сектор применения модуля «Современное высшее образование РФ». Освоение материалов дисциплины направлено, как показывает практика, в основном на формирование универсальных и, реже, общепрофессиональных компетенций. Соответственно, задания на проверку компетенций ориентированы на оценку освоения, прежде всего, универсальных компетенций **актуального** образовательного стандарта ФГОС 3++ в

рамках стандарта «Социология», для расширения спектра применения пособия для разных образовательных программ ограничимся бакалаврским стандартом и соответствующей примерной образовательной программой по социологии (ПООП). Соответствующие документы в электронном виде можно посмотреть по ссылке: <https://social.hse.ru/soc/cdse/plany>

1.ФГОС ВО 3++ бакалавр по направлению подготовки 39.03/04.01 «Социология»:

2.ПООП бакалавра Социологии ФГОС ВО 3++

Для того, чтобы «методически» выделить искомые объекты приведем фрагмент ФГОС ВО бакалавра, затем, и шрифтом, и подчеркиванием выделим, на проверку каких аспектов и характеристик направлены задания раздела 4. А именно, какие компетенции могут и должны быть учтены при проектировании задания «проводить социологическое исследование в образовательной сфере».

Обратимся к тексту стандарта:

«Сферы профессиональной деятельности выпускников (не вошедшие в Реестр профессиональных стандартов Минтруда России): *сфера фундаментальных и прикладных социологических исследований общества, социальных явлений и процессов*, социальная сфера (социально-трудовая, социально-политическая, социально-экономическая, социокультурная).

Выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника (п. 1.11 ФГОС).

Типы задач профессиональной деятельности выпускников: *научно-исследовательский*, социально-технологический, проектный, организационно-управленческий (п. 1.12 ФГОС),

Перечень основных объектов (или областей знания) профессиональной деятельности выпускников: социальные процессы и структуры на макро- и микроуровнях, социальные общности и социальные отношения внутри этих общностей и между ними, общественное сознание, а также результаты и способы воздействия на них.

Программа бакалавриата устанавливает следующие универсальные компетенции (в соответствующих категориях):

Системное и критическое мышление

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач

Разработка и реализация проектов

УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений

Командная работа и лидерство

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

Коммуникация

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)

Межкультурное взаимодействие

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах

Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)

УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности

Безопасность жизнедеятельности

УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций.

И четыре ОПК общепрофессиональные компетенции ФГОС ВО Социология (уровень бакалавриат)

Информационно коммуникационная

ОПК-1. Способен применять современные информационно-коммуникационные технологии грамотность при решении профессиональных задач профессиональной деятельности.

Анализ социальных явлений и процессов

ОПК-2. Способен к профессиональному восприятию, анализу и научному объяснению социальных явлений и процессов на основе научных теорий, концепций, подходов.

Организация и проведение социологических исследований

ОПК-3. Способен принимать участие в социологическом исследовании на всех этапах его проведения.

Выявление и решение социально-значимых проблем

ОПК-4. Способен использовать теоретические знания и результаты социологических исследований для выявления социально значимых проблем и определения путей их решения

Примерная основная образовательная программа (ПО-ОП) является комплексным методическим документом, рекомендованным организациям, осуществляющим образовательную деятельность по направлению подготовки «Социология» и уровню высшего образования бакалавриат, для разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ на основе соответствующего ФГОС ВО.

Опираясь на рекомендации ПООП при разработке собственных образовательных программ с включением дисциплины «Социология образования: трансформация высшей школы», можно использовать предложенные в разделе 4 методики на освоение профессиональных компетенций (ПК).

ПК-1. Способен к организации сбора данных при опросе общественного мнения

ПК-1.1. Детализирует технологию сбора социологической информации применительно к условиям исследования и особенностям выбранной методической стратегии

ПК-1.2. Готовит методические документы для проведения инструктажа персонала по сбору информации: интервьюеров, кодировщиков, наблюдателей;

ПК-1.3. Готовит полный комплект отчётных материалов по этапу сбора информации

ПК-2. Способен подготовить проектное предложение для проведения социологического исследования (самостоятельно или под руководством)

ПК-2.1. Описывает проблемную ситуацию

ПК- 2.2. Обосновывает актуальность проекта для решения поставленной проблемы

ПК-2.3. Согласовывает документацию, регламентирующую взаимодействие заказчика и исполнителя социологического исследования

«Собираем» цели (проверяемые характеристики, соответствующие стандарту)

«Сферы профессиональной деятельности выпускников: сфера прикладных социологических исследований общества,

Типы задач профессиональной деятельности выпускников: научно-исследовательский

Научно-исследовательская деятельность:

- самостоятельная подготовка и проведение и/или участие в подготовке и проведении (в зависимости от сложности задач) социологических исследований на этапах пла-

нирования, сбора, обработки и анализа полученных данных;

- самостоятельная подготовка или участие в подготовке (в зависимости от сложности задач) отчетов, обзоров, аннотаций, аналитических записок, профессиональных публикаций, информационных материалов, презентаций, научных докладов и сообщений в соответствии с поставленными научно-практическими задачами.

Перечень основных объектов (или областей знания) профессиональной деятельности выпускников: социальные процессы и структуры на макро- и микроуровнях, социальные общности и социальные отношения внутри этих общностей и между ними.

Универсальные компетенции в:

Командная работа и лидерство

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде

ПООП:

УК-3.1. Определяет свою роль в социальном взаимодействии и командной работе, исходя из стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели

УК-3.2. При реализации своей роли в социальном взаимодействии и командной работе учитывает особенности поведения и интересы других участников;

УК-3.3. Анализирует возможные последствия личных действий в социальном взаимодействии и командной работе, в том числе с учетом возможных экономических и финансовых результатов и последствий, и строит продуктивное взаимодействие с учетом этого;

УК-3.4. Осуществляет обмен информацией, знаниями и опытом с членами команды; оценивает идеи других членов команды для достижения поставленной цели;

УК-3.5. Соблюдает нормы и установленные правила командной работы; несет личную ответственность за результат.

Коммуникация

УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)

ПООП:

УК-4.1. Выбирает стиль общения на русском языке в зависимости от цели и условий партнерства; адаптирует речь, стиль общения и язык жестов к ситуациям взаимодействия;

УК-4.2. Ведет деловую переписку на русском языке с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем;

УК-4.3. Ведет деловую переписку на иностранном языке с учетом особенностей стилистики официальных писем и социокультурных различий

УК-4.4. Выполняет для личных целей перевод официальных и профессиональных текстов с иностранного языка на русский, с русского языка на иностранный;

УК-4.5. Публично выступает на русском языке, строит свое выступление с учетом аудитории и цели общения

УК-4.6. Устно представляет результаты своей деятельности на иностранном языке, может поддержать разговор в ходе их обсуждения

Общепрофессиональные компетенции:

Организация и проведение социологических исследований

ОПК-3. Способен принимать участие в социологическом исследовании на всех этапах его проведения.

ПООП:

ОПК-3.1 Операционализирует задачи конкретного социологического исследования;

ОПК-3.2. Предлагает пути проверки задач и гипотез исследования;

ОПК-3.3. Разрабатывает программные и методические документы социологического исследования;

ОПК-3.4. Решает организационные и методические вопросы сбора информации в соответствии с поставленными задачами и методической стратегией исследования; контролирует сбор социологических данных;

ОПК-3.5. Оформляет научно-техническую документацию на всех этапах исследования

Профессиональные компетенции:

В рамках задач профессиональной научно-исследовательской деятельности: Разработка нормативных документов, информационных материалов для осуществления исследовательской, аналитической и консалтинговой проектной деятельности

ПК-2. Способен подготовить проектное предложение для проведения социологического исследования (самостоятельно или под руководством)

ПК-2.1. Описывает проблемную ситуацию

ПК- 2.2. Обосновывает актуальность проекта для решения поставленной проблемы

ПК-2.3. Согласовывает документацию, регламентирующую взаимодействие заказчика и исполнителя социологического исследования

Таким образом, проведена операционализация (целей) требований к результатам компетентностно-ориентированного задания для «проведения социологического исследования в образовательной сфере».

Задание по проведению социологического исследования направлено на актуализацию и приращение следующих характеристик и умений обучающегося в терминах стандарта:

В сфере прикладных социологических исследований (сегмент учебная группа), при решении научно-исследовательского типа профессиональных задач выпускников (-самостоятельная подготовка и проведение и/или участие в подготовке и проведении (в зависимости от сложности задач) социологических исследований на этапах планирования, сбора, обработки и анализа полученных данных; - самостоятельная подготовка или участие в подготовке... информационных материалов, презентаций), в области исследовательской деятельности социальных процессов на микроуровне(выявление мотивации к поступлению в вуз) студент, выполняя задание осваивает следующие компетенции:

УК-3.1. Определяет свою роль в социальном взаимодействии и командной работе, исходя из стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели,

УК-3.2. При реализации своей роли в социальном взаимодействии и командной работе учитывает особенности поведения и интересы других участников;

УК-3.4. Осуществляет обмен информацией, знаниями и опытом с членами команды; оценивает идеи других членов команды для достижения поставленной цели

УК-3.5. Соблюдает нормы и установленные правила командной работы; несет личную ответственность за результат.

УК-4.2. Ведет деловую переписку на русском языке с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем;

УК-4.5. Публично выступает на русском языке, строит свое выступление с учетом аудитории и цели общения

ОПК-3.1 Операционализирует задачи конкретного социологического исследования;

ОПК-3.2. Предлагает пути проверки задач и гипотез исследования;

ОПК-3.3. Разрабатывает программные и методические документы социологического исследования;

ОПК-3.4. Решает организационные и методические вопросы сбора информации в соответствии с поставленными задачами и методической стратегией исследования; контролирует сбор социологических данных;

ОПК-3.5. Оформляет научно-техническую документацию на всех этапах исследования

ПК-2.1. Описывает проблемную ситуацию.

ПК- 2.2. Обосновывает актуальность проекта для решения поставленной проблемы

ПК-2.3. Согласовывает документацию, регламентирующую взаимодействие заказчика и исполнителя социологического исследования

Таким образом, составлен целевой перечень проверяемых результатов компетентностно-ориентированного задания. В зависимости от предмета исследования: что мы хотим узнать, проводя социологическое исследование формируется программа и инструментарий.

Здесь рассматривается пример проведения практикума, практических занятий студентов по проведению социологического исследования:

Практикум «Проведение социологического исследования мотивации студентов на поступление в вуз».

4.2 Методические указания по организации занятий Практикума «Проведение социологического исследования мотивации студентов на поступление в вуз» Методические указания преподавателю¹⁴

Практикум социологического исследования мотивации студентов проходит параллельно с лекционными занятиями, практические занятия не менее. После первых двух лекций (Лекция 1. Теоретико-методологические подходы к исследованию института образования. Лекция 2. Институционализация высшего образования в России) обсуждается пройденный материал в форме групповых дискуссий по темам, например:

✓ *Преимущества и недостатки советской системы образования.*

✓ *Доступность образования: что такое? методики измерения, индикаторы измерения. Влияет ли географическое положение населенного пункта на доступность образования? Если «да, то почему. Если «нет», то почему?*

На практическом занятии по теме «Этапы трансформации высшей школы 1990-2020 гг.» студенты повторяют основные понятия социологии применительно к образовательной сфере (образовательному институту), такие как социальные группы, акторы, роли, статусы, основные социологические теории (институционализм, теории обмена, социального капитала), которые традиционно применимы к ин-

¹⁴ Для более углубленной работы на оценку мотивации можно обратиться к статье Саганенко Г.И. Гегер А.Э. Сравнения ценностных ориентаций студентов на интервале 10 лет: вопросы методологии и результаты//Высшее образование в России.2016, №12(207) С.22-33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnienie-tsennostnyh-orientatsii-studentov-na-intervale-v-10-let-voprosy-metodologii-i-rezultaty/viewer> (дата обращения 10.12.2020)

терпретации изменений высшей школы в её историческом и современном развитии. Преподаватель обращает внимание, что мотивация получения образования менялась на протяжении исторических периодов. Задача преподавателя «вывести» студентов на проведение самостоятельного «объективного!» социологического исследования. Ответить на провокационные вопросы: «Зачем мне нужно высшее образование, зачем я хожу в вуз?», «Что я тут делаю?», «Что я получу в результате?».

Студенты обсуждают вопрос, какие факторы влияют на мотивацию получения образования (какого уровня образования, типы образовательных учреждений, какие социальные группы, какие цели).

Это обсуждение является «затравкой» для проведения исследования в учебной группе. ***На занятии повторяются тема программы социологического исследования и её этапы, составляется предварительный план социологического исследования и проект программы КСИ***, который состоит из следующих элементов:

1. Этапы исследования;
2. Объект исследования;
3. Предмет исследования;
4. Цель исследования;
5. Системный анализ;
6. Задачи исследования;
7. Гипотезы исследования;
8. Выборочная совокупность;
9. Методы исследования;
10. Обоснование методов;
11. Стратегия исследования;
12. Интерпретация ключевых понятий.

Преподаватель предлагает составить программу исследования по мотивации, сформулировать цели и задачи объяснить выбор последовательности (стратегии) действий, в процессе обсуждения определиться с методами, выбрать ко-

манду «ответственных секретарей», «аналитиков», «дискурсантов», «респондентов».

Затем решить организационные задачи и составление инструментария (в нашем случае анкета). Задача заставить сформулировать студентов мотивы (каждый на своем листе бумаги), выбрать «ответственных секретарей», которые соберут записанные мотивы и сделают обобщенный список, они же с помощью «дискурсантов» отбирают наиболее типичные формулировки, редактируют, объединяют похожие. Составляют список не более 10-15 мотивов - основа Анкеты.

✓ *(Задание: какие методы социологического исследования Вы знаете, что такое опрос, чем отличается интервью от анкетирования, какие структурные элементы имеет анкета, зачем нужна паспортичка, что такое ранжирование вопросов/ответов/позиций)*

1. В группу «респондентов» включена вся учебная группа студентов.

✓ *(Задание на повторение социологических понятий и терминологии): объяснить по какому основанию, каким характеристикам студент попал в выборку, тип выборки)*

2. «Дискурсанты» — это позитивные критики предложений участников группы, редакторы формулировок и идей.

3. В группу «ответственных секретарей» включены 2-4 человека (в зависимости от величины группы), в их задачи входит фиксировать результат дискуссий.

4. «Аналитики» - 2-4 человека, проводят подсчет ответов, «анализируют» результаты анкетирования.

Результатом практического занятия является **проект анкеты**.

Дополнительно предлагается изучить материалы учебников по методам социологического исследования и составлению программы социологического исследования. Студенты должны ознакомиться с учебной литературой по проведению социологического исследования, знать этапы исследования, принципы составления программы социологического исследования, методы социологического исследования.

✓ *(Задание: 2-3 сообщения студентов по названным темам, разновидность формы опроса на занятии)*

К следующему практическому занятию отредактировать проект анкеты: найти ошибки и объяснить, почему их надо исправить. Переслать по электронной почте исправленную версию «ответственному секретарю», задача которого подготовить единый исправленный проект.

✓ *(Задание: сделать сообщение на практическом занятии о проделанной работе).*

Окончательный вариант пересылается либо преподавателю (либо старосте), который распечатывает полученную анкету по количеству студентов учебной группы.

На следующих практических занятиях составляется в процессе дискуссии окончательный вариант Программы Социологического исследования, проводится анкетирование студентов по готовым анкетам. Анкеты собираются «секретарями» и передаются «аналитикам», их задача посчитать результаты и определить ранги (последовательность, значимость мотивов поступления в вуз), наибольшее и наименьшее значение. Аналитики готовят выступления по результатам анкетирования. Если опрос проводится в бумажной форме, то сообщения доклады по результатам аналитики готовят как домашнее задание:

✓ *Почему тот или иной мотив наиболее актуален в современный момент (сравнительная аналитика) и второе сообщение – наиме-*

нее значимый мотив поступления. Дискуссия по результатам и сообщения.

✓ *«Какие показатели поступления были в 1970, 1980, 1990, гг. 2000 2010.? «Причины изменения мотивации поступления в вуз?»»*

Опрос можно проводить в онлайн формате, тогда дискуссия сопровождается презентациями.

Итоговое практическое занятие: прием группой отчетов аналитиков по результатам анкетирования. Доклад с презентацией представляют 2-3 студента на 10 минут (15 минут - обсуждение). Задача: показать общие результаты, найти «предмет», дать объяснение и интерпретации, связать с теоретическими положениями и подходами.

Итог практического занятия – *социологический портрет студента вуза.*

За выступления и сообщения, активность в обсуждении начисляются баллы.

За каждое занятие студент должен получить не менее 2 баллов, тогда его работа будет зачтена. По итогам проведения исследования не менее 6 баллов.

Таблица оценивания работы студентов составлена на основе перечня индикаторов компетенций из стандарта и ПООП. Преподаватель оценивает работу каждого студента по завершении промежуточного этапа и/или каждого практического занятия.

Методические указания студенту по проведению практикума КСИ

Инструкция и материалы

Практикум конкретного социологического исследования «Выявление мотивации студентов на поступление в вуз»: 6 ак.ч., включает три практических занятия по 2 ак. часа. По итогам практикума студенты повторяют основы курса социологии применительно к проблематике образования, проводят полное социологическое исследование, учатся сопоставлять реальность и теорию и интерпретировать результаты социологических исследований на основе теоретических подходов. Студенты составляют программу исследования, готовят анкету, проводят опрос, анализируют результаты, пишут отчет. Преподаватель оценивает работу каждого студента в «оценочном листе».

Для получения положительной оценки по практикуму необходимо набрать не менее **6 баллов**.

Для этого нужно *сделать одно публичное сообщение, сдать отчет и активно участвовать в обсуждении на занятии*.

Результатом конкретного социологического исследования (КСИ) является:

- 1. Программа социологического исследования**
- 2. Анкета**
- 3. Отчет о проведении исследования**
- 4. Портрет студента (по данным социологического опроса)**

Анкета и программа КСИ: продукт коллективного творчества группы. Отчет о проведенном исследовании сдает каждый студент, независимо от его «роли» в командной работе.

Портрет студента — это коллективная отчетная работа по курсу (вручается декану в фонд будущих поколений).

Командная работа:

Группа делится на 4 неравные подгруппы:

1. В группу «респондентов» включена вся учебная группа студентов. (задание на повторение социологических понятий и терминологии): объяснить по какому основанию, каким характеристикам студент попал в выборку, тип выборки)

2. «Дискуссанты» — это 6-8 человек, позитивные критики предложений участников группы, редакторы формулировок и идей, гипотез исследования.

3. В группу «ответственных секретарей» включает 2-4 человека (в зависимости от величины группы), в их задачи входит фиксировать результат дискуссий.

4. «Аналитики» - 2-4 человека, проводят подсчет ответов, «анализируют» результаты анкетирования, пишут отчеты.

Последовательность действий студентов под руководством преподавателя):

1. Разделиться на группы
2. Обсудить идею и составить предварительную программу социологического исследования в учебной группе мотивов поступления в вуз
3. Записать 3-4 причины(мотивы) поступления в вуз
4. Передать записи «ответственным секретарям»
5. Получить полный перечень мотивов
6. Обсудить в группе и отредактировать в процессе диспута с дискурсантами
7. Составить проект анкеты
8. Уточнить программу КСИ, уточнить анкету
9. Провести анкетирование: с помощью интернета или на бумажном носителе и передать ответственным секретарям заполненные анкеты.

10. Обработать анкеты и посчитать результаты. ответственные секретари представляют в письменном виде результаты.

11. Аналитики пишут отчеты и публично их защищают

12. Дискурсанты оценивают отчеты и пишут отчет о соответствии или не соответствии гипотезе и/или целесообразному теоретическому подходу.

13. Общее обсуждение группы, какие именно результаты отчетов войдут в итоговый документ Портрет студента.

14. Оформление итогового документа КСИ Портрет студента 202...

Материалы:

По итогам практикума каждый студент сдает комплект:

Анкеты(заполненную)

Отчет по КСИ

Оценочный лист преподавателя

ПРИЛОЖЕНИЕ
к разделу 4.2

Оценочный лист преподавателя

Оценочный лист преподавателя по практикуму КСИ Мотивация студента ...» ФИО _____ Курс _____ № группы _____				
№/ пп	Характеристика (индикаторы до- стижения компе- тенций)	Конкретное содержание деятельно- сти	Индика- торы до- стижения	Начис- ленные баллы
1.	УК-3.1. Определяет свою роль в социальном взаимодействии и командной работе, исходя из стратегии сотрудничества для достижения поставленной цели,	Участствует в составлении анкеты (общего документа) исходя из поставленной задачи	Составленная анкета	2
2.	УК-3.2. При реализации своей роли в социальном взаимодействии и командной работе учитывает особенности поведения и интересы других участников;	Проявляет инициативу и заинтересованность в результате совместной учебной деятельности	Активность (выступления, дискуссии) на занятии	2
3.	УК-3.4. Осуществляет обмен информацией, знаниями и опытом с членами команды; оценивает идеи других членов команды для достижения поставленной цели	Оценивает идеи других членов команды для достижения поставленной цели	Активность (выступления) на занятии	2

4.	УК-3.5. Соблюдает нормы и установленные правила командной работы; несет личную ответственность за результат.	Неконфликтен, активен, демонстрирует готовность публично отстаивать полученные общие результаты	Активность (выступлении) на занятии	2
5.	УК-4.2. Ведет деловую переписку на русском языке с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем;	Ведет переписку с членами команды и преподавателем по поводу домашнего задания (исследования) с учетом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем;	Корректная переписка с членами команды и преподавателем	2
6.	УК-4.5. Публично выступает на русском языке, строит свое выступление с учетом аудитории и цели общения	Выступает в процессе подготовки инструментария (анкеты), и делает сообщение по результатам исследования: Что лично мне дало участие в практическом занятии ис-	Выступление на занятии (доклад, подготовленное сообщение)	2

		следование мотивации поступления в вуз? (само-рефлексия участия в исследовании)		
7.	ОПК-3.1 Операционализирует задачи конкретного социологического исследования;	Командное обсуждение и уточнение инструментария	Программа соц. исследования Анкета и/или отчет и /или выступление и\или презентация	2
8.	ОПК-3.2. Предлагает пути проверки задач и гипотез исследования;	Формулирует гипотезы исследования на основе различных теоретических подходов; участвует в уточнении и обсуждении программы исследования	Анкета и/или отчет и /или выступление и/или презентация	2
9.	ОПК-3.3. Разрабатывает программные и методические документы социологического исследования;	Участие в разработке программы исследования	Программа соц. исследования	2
10.	ОПК-3.4. Решает организационные и методические во-	Непосредственно участвует в	Программа соц. Исследо-	2

	просы сбора информации в соответствии с поставленными задачами и методической стратегией исследования; контролирует сбор социологических данных;	опросе; участвует в организации опроса; контролирует участников группы, проводит расчетные операции по результатам исследования	вания; отчет и /или выступление и\или презентация	
11.	ОПК-3.5. Оформляет научно-техническую документацию на всех этапах исследования	Оформляет отчет на всех этапах исследования	отчет и /или выступление и\или презентация	2
12.	ПК-2.1. Описывает проблемную ситуацию.	Описывает проблемную ситуацию; Связывает цели конкретного исследования с отраслевой проблематикой и теоретическими подходами	Программа соц. Исследования, Доклад, выступление и\или презентация	2
13.	ПК- 2.2. Обосновывает актуальность проекта для решения поставленной проблемы	Обосновывает актуальность проекта исследования мотивации студентов для решения поставленной проблемы выявления изменения	Доклад, выступление и\или презентация	2

		ценностных установок		
14.	ПК-2.3. Согласовывает документацию, регламентирующую взаимодействие заказчика и исполнителя социологического исследования	Принимает участие в обсуждении и согласовании программы исследования и обосновывает свое мнение в публичном выступлении на семинаре (при разработке программных документов и/или при обсуждении результатов исследования)	Программа соц. исследования, Доклад, выступление и/или презентация	4
Итого:				30

Инструментарий

Примерная анкета

Уважаемые студенты!

В целях совершенствования образовательной программы, просим Вас заполнить таблицу и ответить на вопросы анкеты. Информация будет использована исключительно в обобщенном виде для исследования «Учебная деятельность студентов в контексте мотивации на образование в высшей школе».

Укажите любым удобным знаком сведения о себе:

1) Пол:

Жен.

Муж.

2) Возраст: (указать диапазон)

18-30; 30-40; 40-50; 60-70

3) Степень обучения

Бакалавриат

Специалитет

Магистратура

4) Напишите название образовательной программы (образование, полученное до поступления в магистратуру, ПО) _____

5) На данный момент

Работаю

Подрабатываю

Не работаю

6) Семейное положение

Нахожусь в официальном браке

Состою в неофициальном браке

В браке не состою

Задание:

Необходимо в течение 7 дней (недели) отмечать в таблице время, которое Вы проводите в интернете и обозначить условными значками цели Ваших действий, в соответствии с легендой

Легенда:

Т: время на дорогу(транспорт) включено в перечень для оценки возможности совмещать учебу или развлечения с поездками, в этом случае в ячейке таблицы следует указать ТР, что значит :работаю в транспорте или , например, ТД, что означает в дороге слушаю музыку

У: время, затраченное на учебу в аудитории, домашнее задание, поиск информации для учебных проектов (Учеба)

Д: время, затраченное на игры, чтение, музыку, просмотр новостей, сайтов и т.д. (Досуг)

К: время, затраченное на общение в интернете с друзьями, разговоры, переписка, обмен сообщениями, создание собственных сообщений в (Коммуникации)

Р: работа на ПК (с интернетом)

Т-транспорт, У-учеба, Д-досуг, К-коммуникации, Р-работа

<i>Дни недели /часы суток</i>	<i>Пон.</i>	<i>Вт.</i>	<i>Ср.</i>	<i>Четв.</i>	<i>Пятн.</i>	<i>Субб.</i>	<i>Воскр.</i>
<i>7(утра)</i>							
<i>8</i>							
<i>9</i>							
<i>10</i>							
<i>11</i>							
<i>12</i>							

13 (час дня)							
14							
15							
16							
17							
18							
19 (7 вечера)							
20							
21							
22							
23							
24(12 ночи)							
1 (ночи)							

7. Укажите причины Вашего поступления на данную образовательную программу (возможно несколько вариантов ответа)

1. откосить от армии
2. получить дополнительные знания для работы (по профессии)
3. получить новые знания и навыки
4. получить диплом
5. приятно провести время после работы (повод позже приходить домой)
6. найти спутника (спутницу) жизни
7. потенциально найти новую работу
8. найти новые связи и знакомства (личные)
9. найти новые профессиональные связи
10. убить время
11. ради общения

12. поехать на стажировку за рубеж
13. настоятельно рекомендовали на работе
14. родители посоветовали
15. надеюсь, это поможет продвижению на работе
16. Другое (напишите какие) _____

8. Какой деятельностью вы в будущем хотите заниматься?

1. Работа по найму, по специальности, указанной в дипломе
2. Предпринимательской деятельностью
3. Научной
4. Преподавание
5. Другое _____

9. Если бы вы снова поступали в Вуз, то выбрали бы ту же самую образовательную программу?

1. Да
2. Нет
3. Не знаю

10. Что было для Вас особенно важным при выборе ВУЗА (возможно несколько вариантов ответа)

1. Получение профессиональной квалификации
2. Возможность трудоустройства
3. Высокие доходы в будущем
4. Хорошие возможности для дальнейшего профессионального роста
5. Творческая и интересная деятельность
6. Изучение нового, расширение своего кругозора
7. Советы родителей, учителей и знакомых

8. *Наличие знакомых, уже обучающихся по этой специальности*

9. *Мне было все равно, где учиться*

10. *Возможность насладиться студенческой жизнью*

11. *Просто необходимость высшего образования*

12. *Престиж вуза, в который я поступил*

Спасибо за потраченное время!

4.3 Ознакомительные материалы по результатам исследований, проведенных в 2019 г. в вузах РФ, на основании методического подхода, ориентированного на формирование компетенций (ФГОС 3++)

Конкретное социологическое исследование (КСИ), материалы которого приведены в ниже, имело более широкие, нежели учебные, задачи. В частности, авторы надеялись (и установили) связь между мотивацией обучения и бюджетом времени, (учебное время в интернете) студентов разных форм обучения (заочников, очников, магистрантов-бакалавров). В целом же, описание и результаты исследования дают представление о трудностях и возможностях организации социологического практикума проведения социологического исследования в учебной работе студента с получением компетенций, соответствующих задачам образовательной программы и требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВО 3++).

Пилотное эмпирическое исследование по оценке взаимосвязи ценностных установок студентов на высшее образование и цифровизации повседневности

Студенты как ключевые акторы, образовательного процесса, также, как и другие группы включены в институциональные трансформации, в целом в обществе, и в образовании, в частности. Модернизация, наблюдаемые изменения в сфере образования, согласно социологическому подходу ориентированы на рационализацию моделей поведения в образовании. То есть формированию поведения в выборе образовательных траекторий (абитуриенты) и учебе (студенты) основанного на целерациональной деятельности, с ценностной позиции целерациональной субъективности. Это соответствует целерациональному типу действия по классификации М. Вебера (теория социального действия и идеальных типов), один из четырех типов социального действия, возможных для социологического объяснения (действий) поведения индивидов.

Исследование было направлено на выявление социальных фактов, подтверждающих гипотезу о смене образовательной парадигмы, усилений тенденций рациональности образовательной деятельности. Необходимо заметить, что исследования мотивации студентов на получение высшего образования проводятся постоянно в разных масштабах, ракурсах, в составе различных проектов, как МОН, так и вузами, мониторинговыми центрами оценки качества образования и т.д. Для нашего исследования важно, что и 10, и 5 лет назад в оценке мотивов поступления в вуз у студентов всех категорий четко превалировали терминальные ценности при формулировке основных мотивов поступления – это, «получить знание», «самосовершенствование», получение образования «чтобы быть хорошим специалистом»... В нашем исследовании необходимо было подтвердить/опровергнуть этот вывод, выявить мотивы, соотнесенные с субъективными ценностными позициями личности студента. И в свою очередь классифицировать их как относящиеся к терминальным, или инструментальным ценностям. Согласно гипотезе исследования инструментальные ценности способствуют формированию моделей поведения «новой рациональности» в образовании, которая проявляется в прагматичности выбора вуза, образовательной программы, учебных курсов (оценка годности для будущей профессии), средств обучения (интернет), и др.

Мотивация на образование – сущностный показатель доминирующих ценностей в структуре личности. Поэтому опросы студентов в целях выявления основных мотивов получения образования были взяты за основу исследования и определили и другие задачи в отношении этой социальной группы испытуемых.

Переход к «рациональной» мотивации получения образования в сочетании с поглощением реального социального пространства цифровым заставляет предположить распространение феномена виртуального образовательного про-

странства как вида деятельности и части повседневной социальной жизни, в частности, студентов. Одна из задач представленного исследования состояла в предварительной оценке готовности студентов к переходу на онлайн образование (технологический феномен).

Таким образом, задачи исследования состояли в:

1. Выявлении мотивов поступления и обучения в высшей школе

1.1. Соотношение терминальных и инструментальных мотивов/ценностей в получении высшего образования.

1.2. Мотивы «рационального» образовательного поведения свидетельствуют о переходе на новую парадигму.

2. Выявление готовности студентов пользоваться интернетом для учебных целей

2.1. Сколько времени студенты проводят в интернете

2.2. Сколько времени из проведенного в интернете, студенты тратят на учебные задачи и цели.

Цели и задачи исследования определили структуру вероятностной простой случайной выборки (целевую группу испытуемых: «типичных студентов»). В выборку были включены студенты-заочники (бакалавры, специалисты); студенты магистранты (пилот), студенты дневного отделения: (бакалавры и специалисты).

Наиболее многочисленная социальная группа – это очники бакалавриата. С учетом того, что стереотипы «образовательного поведения» формируются на 1 и 2 курсе, для исследования предпочтительней студенты очники 3 и 4 курса. Магистранты учатся, как правило, в вечернее время, поскольку большая часть из них работает, опять же стереотипы и привычки формируются на 2 год обучения и, соответственно, для исследования предпочтительно опрашивать магистрантов 2 года обучения, 2 курса. Заочники: группы обследуемых выбирались из числа 2 и 3 курса. Для большей объективности целесообразно обследовать студентов разных

университетов (минимум двух). Поставленные ограничения определили состав и структуру выборки.

В обследовании принимали участие студенты университетов НИУ ВШЭ, МГТУА, ОГУ им. И.С. Тургенева (г. Орёл) в составе групп см. Таблицу 1.

Таблица 1 – Выборка

Форма обучения, уровень(ступень)	ВУЗ	курс	Направление подготовки	Число студентов
Магистранты(очн.)	НИУ ВШЭ	2	АДР	11
Бакалавры (заочн.)	МГТУГА	3	Менеджмент	22
Специальность (заочн.)	МГТУГА	3	Организация перевозок	25
Бакалавриат (очн.)	МГТУГА	1	АКб 1,2	45
Специальность (очн.)	МГТУГА	1	ЭВСАК	26
Бакалавры (очн.)	ОГУ им. И.С. Тургенева	2,3		48

Актуальность исследования, прежде всего, связана с нарастающими технологическими изменениями в сфере образования. С распространением интернета развивается новый феномен виртуального социального образовательного пространства, возникают новые институции и практики образовательного процесса (самоорганизуются преподавательские сети, ПК и гаджет как неотъемлемая часть повседневной социальной жизни студентов, онлайн формы обучения). Как следствие, неизбежность инкорпорирования онлайн курсов в традиционную образовательную систему, виртуализации образовательного процесса.

Основная гипотеза – инструментальные ценности способствуют формированию моделей поведения «новой рациональности» в образовании, которая проявляется в прагматичности выбора вуза, образовательной программы, учебных курсов (оценка годности для будущей профессии), средств обучения (интернет), и др. Мотивация на образование – сущностный показатель доминирующих ценностей в структуре личности. Переход к «рациональной» мотивации получения образования в сочетании с поглощением реального социального пространства цифровым заставляет предположить распространение феномена виртуального образовательного пространства как вида деятельности и части повседневной социальной жизни, в частности, студентов. *Дополнительная гипотеза*: студенты второго цикла обучения, третичной ступени образования (магистранты) готовы перейти к виртуальным практикам получения образования (и/или элементам онлайн, инкорпорированным в традиционные курсы) и только неразвитость рынка образовательных программ сдерживает этот процесс.

Цель эмпирического исследования: Выявить как влияет мотивация получения образования на время, затраченное в интернете на учебную деятельность.

Социальная проблема: Работающие студенты магистратуры не имеют времени и мотивации на выполнение домашнего задания.

Объект: студенты очной и заочной форм обучения 1) магистранты; 2) бакалавры 3) специалитет.

Методы исследования:

Опрос, анкетный опрос

Включенное наблюдение

1.4 инструментарий:

«Анкета лидерства»

«Анкета мотивации»

Анкетный опрос показал, что основными мотивами учебы в магистратуре является мотив «получения диплома».

По предварительным данным (пилотное анкетирование) основными мотивами образования для магистрантов АДР является желание «получить новые знания и навыки», «получить дополнительные знания для работы (по профессии)», среди причин получения образования студенты указали также пункты «поехать на стажировку за рубеж», «настоятельно рекомендовали на работе», «надеюсь, это поможет продвижению на работе». Как видим, присутствует ценностная составляющая как терминальная, так и инструментальная, но выбор (количество) указывает на превалирование терминальных ценностей образования и получения знания, над инструментальными: получения диплома, возможности стажировки, продвижения по работе. Можно утверждать, что поступление на АДР самостоятельный выбор обучающихся, поскольку только в одном случае опрошиваемый указал в качестве причины поступления «родители посоветовали». Пункт «настоятельно рекомендовали на работе» нуждается в уточнении, поскольку рекомендации на работе могут не содержать точных указаний именно на ОП АДР, а содержать рекомендации, предполагающие самостоятельный выбор образовательной программы. Кроме того, при более пристальном рассмотрении ответов анкет выявились две категории магистрантов. Одна группа – это студенты, оплачивающие учебу самостоятельно, и мотивация их обучения коррелирует с мотивами получения профессиональных знаний: «получить новые знания и навыки», «получить дополнительные знания для работы (по профессии)». Другая группа это магистранты, которые учатся за счет организаций или чье обучение оплачивают родители (платят не свои деньги), в этом случае мотивация «получить диплом для карьерного роста» является основной и сопровождается еще мотивами (небесполезного) проведения времени: «найти спутника(-цу) жизни», «провести время». В целом, нельзя с абсолютной уверенностью, опираясь на полученные результаты, утверждать, что в выборе вуза мотивации поступления превалируют мотивы, ко-

торые можно однозначно соотнести с инструментальными ценностями.

Для решения второй задачи исследования «Выявить, сколько времени студенты проводят в интернете», студентам был представлен опросный лист, в котором в течение недели каждый день студент фиксировал виды деятельности, связанные с интернетом.

В том числе, опросный лист анкеты отвечал цели получения данных для решения задачи «Сколько времени из интернет-времени они тратят на учебную деятельность».

Одним из значимых мотивов поступления в вуз и получения образования является общение как социальная потребность (А. Маслоу). В рамках задач исследования это представляется важным. Одна из целей исследования выяснить возможность, желательность, приемлемость электронных онлайн элементов в ОП. Виртуальный /онлайн образовательный процесс не связан с непосредственным прямым общением и интересно выявить, насколько в группе налажены дружеские, товарищеские связи, насколько значим мотив взаимодействия личного общения, насколько учебная группа становится первичной социальной группой в процессе обучения.

Для уточнения мотивации на интернет-обучение важно было определить, насколько личное общение в группе является значимым для каждого обследуемого и, в целом, уровень сплоченности группы как учебного коллектива.

С этой целью в группе обследуемых было проведено социометрическое исследование с целью выявления уровня сплоченности группы, подтверждение фактора мотивации образовательного процесса как повода/ формы группового осмысленного социального взаимодействия.

В целом по результатам было выявлено, в группе неконфликтные социальные связи (сеть) и мотивы личного общения в процессе учебы не являются основным в выборе образовательной программы, вуза, формы обучения.

Анализ анкеты «интернет зависимости». Учитывая официальное учебное расписание магистрантов, студенты посещают учебные занятия ежедневно, пять дней в неделю с 18 до 21 часа, 3 часа.

Неработающие студенты тратят на подготовку к занятиям до 3 часов в день в период рабочей недели, что составляет до 6 часов в день.

В субботу и воскресенье студенты тратят от 2 до 7 часов на подготовку к учебе ежедневно.

Среди работающих студентов есть магистранты, которые в период 5 дневной рабочей недели тратят на учебу только время присутствия на занятиях по расписанию: не более 3 часов в день, при этом студенты обозначают время, затраченное на подготовку к занятиям в выходные до 7 часов.

Распределение учебного времени по результатам анкеты представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Сколько времени студенты тратят на учебу

<i>Дни недели /часы суток</i>	<i>Пон.</i>	<i>Вт.</i>	<i>Ср.</i>	<i>Четв.</i>	<i>Пятн.</i>	<i>Субб.</i>	<i>Воскр.</i>
<i>7(утра)</i>							
<i>8</i>							
<i>9</i>							
<i>10</i>							
<i>11</i>							
<i>12</i>							
<i>13(час дня)</i>							
<i>14</i>							
<i>15</i>							
<i>16</i>							
<i>17</i>							
<i>18</i>							
<i>19 (7 вечера)</i>							

20							
21							
22							
23							
24(12 ночи)							
1. (ночи)							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

Структура времени, которое студенты тратят на работу очень индивидуальна, мозаична, в целом представлена в таблице 2.

С уверенностью можно утверждать только, что магистранты работают в первой половине дня 5 дней в неделю с понедельника по пятницу; не работают в субботу и воскресенье.

График работы не определяется 40-часовой рабочей неделей, принятой законодательством РФ. Студенты затрачивают на работу, согласно сведениям в анкетах от 1 часа до 9 часов в день. В среднем студенты тратят 6 часов 15 минут в день.

Согласно анкетным ответам (Таблица 3), в подавляющем большинстве, магистранты не пользуются для работы интернетом.

Таблица 3 – Сколько студенты тратят на работу

Дни недели /часы суток	Пон.	Вт.	Ср.	Четв.	Пятн.	Субб.	Воскр.
7(утра)							
8							
9							
10							

11							
12							
13(час дня)							
14							
15							
16							
17							
18							
19 (7 вечера)							
20							
21							
22							
23							
24(12 ночи)							
1. (ночи)							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							

Структура затрат времени на транспорт представлена в таблице 4.

Магистранты тратят 2 часа утром, чтобы добраться до работы и 2 часа вечером, чтобы добраться домой, каждый день с понедельника по пятницу, в среднем студенты тратят 4 часа на дорогу. Однако 20% студентов тратят на дорогу 6 часов в день. 20% студентов указали время 1 час, потраченное на поездку с работы до университета.

В воскресенье, по данным анкет, магистранты никуда не ездят. В субботу затрачивают на транспорт от 2 до 3 часов, выезжают утром в 9 или 10 часов и возвращаются к 20 часам, что позволяет сделать вывод о том, что причиной их поездки не является культурный досуг (консерватория, концертные залы, театры).

В целях анализа распределения содержательных блоков образовательной программы и оценки возможностей приме-

нения обучения в онлайн режиме и элементов технологии блендинга, исследователи ставили цель выяснить, сколько студенты тратят времени на транспорт, чтобы добраться до работы, до университета в условиях г. Москвы. Существует ли корреляция между затратами времени на дорогу и успеваемостью. Согласно исследовательской гипотезе, транспортная доступность учебного учреждения (расположение в центре, близко от метро) является немаловажным фактором успешности учебной деятельности студентов, а также одним из условий привлекательности Образовательной программы.

К сожалению, полученных данных оказалось недостаточно для подтверждения или опровержения данной гипотезы, поскольку в анкетах студенты в абсолютном большинстве указали время поездки из дома на работу и обратно. Перемещения с работы до места учебы в анкетах не обозначены, за редким исключением. С одной стороны, это говорит о небрежности в заполнении анкет, с другой, это свидетельствует о том, что место проведения учебных занятий удобно и не вызывает никаких дополнительных усилий (значимых временных затрат) со стороны студентов. (Поскольку, если бы транспортная доступность учебного заведения была неудобна, то это непременно отразилось бы в анкетах!). Результаты отражены в Таблице 4.

Таблица 4 – Сколько студенты тратят на транспорт (в неделю)

<i>Дни недели /часы суток</i>	<i>Пон.</i>	<i>Вт.</i>	<i>Ср.</i>	<i>Четв.</i>	<i>Пятн.</i>	<i>Субб.</i>	<i>Воскр.</i>
<i>7(утра)</i>	<i>T, T</i>	<i>TT</i>	<i>TT</i>	<i>TT</i>	<i>TT</i>		
<i>8</i>	<i>T, T T,</i>	<i>T, T T,</i>	<i>T, T T,</i>	<i>T, TT,</i>	<i>T, TT,</i>	<i>T</i>	
<i>9</i>	<i>, TT,</i>	<i>, TT,</i>	<i>, T T,</i>	<i>, TT,</i>	<i>, TT,</i>	<i>T</i>	

10							
11							
12							
13(час дня)							
14							
15							
16							
17	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>		
18	, <i>T</i>						
19 (7 вечера)						<i>T</i>	
20							
21							
22	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>	<i>T</i>		
23	, <i>T</i>						
24(12 ночи)							
1(ночи)							
2							
3							
4							
5							
6							

Объединив время, обозначенное в анкетах как общение и коммуникации с друзьями, и время развлечений, игр, музыки досуга, получим общее время, которое студенты точно проводят в интернете.

Гипотеза о том, что современные студенты (магистранты) органично сочетают все виды деятельности с постоянным пребыванием в интернете, подтвердилось. Однако необходимо заметить, что выявлено две группы студентов. Первая группа – это работающие студенты, которые не пользуются интернетом в процессе работы и, как правило, именно эта группа имеет фиксированный график работы: 6 часов * 5 дней в неделю (укороченный рабочий день связан именно с

посещением учебных занятий). Студенты этой группы указали в анкетах только один вид деятельности: работа, в анкетах отсутствует совмещение, например, РД или РК, работа и коммуникации или обращение к развлечениям (Досуг) во время работы. Вторая группа, представители, которой зафиксировали, менее регулярный график работы, и вариации в объеме «рабочего времени» от 1 часа до 5 часов, часто совмещают работу и коммуникации, общение с друзьями (РК), (РД), также совмещают транспорт и интернет развлечение, общение, совмещают даже учебу и коммуникации (УК). В среднем студенты проводят 8 часов в интернете. Исключения составляют как педанты, которые обозначили в анкетах 1 час досуга в интернете, так и магистранты, указавшие в анкетах 15 часов в интернете (это означает, что все действия, которые студент осуществляет в течение дня, происходят без отрыва от гаджета, ПК: от интернета). Результаты отражены в Таблице 5.

Таким образом, говорить, что современные студенты интернет зависимы уже не приходится. Интернет – это, органическая часть любой деятельности личности. Социальная интернет-коммуникация инкорпорирована в структуру личности студента.

Этот вывод подтвержден также другими исследованиями, в которых утверждается, что за последнее 5 лет интернет инкорпорирован в повседневную жизнь на уровне телесности: двигательного опыта рук (память «кликающих» пальцев: «рука бойца колоть устала») в виде новых физиологических практик, таких как набор на клавиатуре гаджетов и телефонов большими пальцами рук.

Таблица 5 – Сколько студенты тратят на коммуникации и досуг в интернете

<i>Дни недели /часы суток</i>	<i>Пон.</i>	<i>Вт.</i>	<i>Ср.</i>	<i>Четв.</i>	<i>Пяtn.</i>	<i>Субб.</i>	<i>Воскр.</i>
7(утра)							
8							
9							
10							
11							
12							
13(час ня)							
14							
15							
16							
17							
18							
19 (7 ечера)							
20							
21							
22							
23							
24(12 ночи)							
1(ночи)							
2							
3							
4							
5							
6							

По итогам анализа данных из полученных анкет можно составить предварительный обобщенный портрет магистранта АДР

Магистрант АДР это:

Мужчина, в возрасте от 30 до 40 лет, имеющий высшее образование, как минимум диплом специалиста (специалитет), работающий на н/в, состоящий в браке, самостоятельно выбравший Образовательную программу АДР, в целях получить новые профессиональные знания и навыки, который тратит на дорогу 4 часа в день с понедельника по пятницу, а в воскресенье не выходит из дома. Магистрант АДР работает в первой половине дня 5 дней в неделю с понедельника по пятницу; не работает в субботу и воскресенье. В среднем студент тратит на работу 6 часов 15 минут в день. Магистрант, в период 5 дневной рабочей недели тратит на учебу только время присутствия на занятиях по расписанию: не более 3 часов в день, при этом студенты обозначают время, затраченное на подготовку к занятиям в выходные до 7 часов в субботу и воскресенье. В субботу и воскресенье студент тратит от 2 до 7 часов на подготовку к учебе ежедневно. Исследование не выявило в жизни студента наличие культурного досуга (концерты, театр). В среднем студенты проводят 8 часов в интернете. Органично сочетает все виды деятельности с постоянным пребыванием в интернете: часто совмещают работу и коммуникации, общение с друзьями (РК), (РД), также совмещают транспорт и интернет: развлечение, общение, совмещают даже учебу и коммуникации (УК), используют интернет в учебных целях.

Вопросы для самопроверки знаний

1. Что такое компетентностный подход?
2. Компетенция и компетентность: этимология понятий.
3. В рамках каких дисциплин студент получает социальную компетентность?
4. Что такое образовательный стандарт, зачем он нужен?
5. Специфика социологического исследования мотивации студентов на получение высшего образования.

6. Как цифровизация повседневности меняет образовательные стратегии акторов образовательного процесса?

7. Из каких разделов состоит «программа социологического исследования»?

Ключевые понятия к разделу 4:

Анализ документов – метод исследования текстовых сообщений, содержащихся в любых документах, который позволяет изучить прошедшие события, непосредственное наблюдение или опрос участников которых уже невозможны. Метод оперативен и не требует больших затрат, однако имеет существенные ограничения: сложно оценить достоверность информации и надежность документов; временное «отставание» при значительных объемах информации может вести к систематическим ошибкам. Требования к анализу документов: предварительный анализ документа (проверка подлинности, достоверности, авторства, назначения); разработка программы исследования; соответствие документальной информации задачам и гипотезам исследования; отсутствие двусмысленных и пересекающихся категорий анализа; каталогизация анализируемых документов. Виды анализа документов: внешний (изучение обстоятельств возникновения документа) и внутренний (изучение особенностей содержания и стиля документа); в социологии принято различать качественный/традиционный (множество операций по отбору и оценке документов, восприятию и интерпретации их содержания; интуитивное понимание и анализ содержания, логическое обоснование выводов) и количественный/контент-анализ (методики формализованного анализа текстов).

Аналитическое исследование – самый углубленный вид социологического анализа, который направлен на установление каузальных связей.

Анкетирование – письменная форма опроса, осуществляющаяся, как правило, заочно (без прямого и непосредственного контакта интервьюера с респондентом). В хо-

де анкетирования процесс восприятия и понимания вопросов анкеты и техники ее заполнения, аккуратность и полнота регистрации ответов, искренность респондента недоступны для внешнего наблюдения и контроля, поэтому необходимо проводить пилотаж вопросника методом интервью.

Анкета – объединенная единым исследовательским замыслом система вопросов, направленных на выявление количественных и качественных характеристик объекта исследования. Перевод программных вопросов исследования в анкетные формирует так называемую блочную структуру анкеты: каждая анкета – оригинальная система блоков/«батарей» вопросов, которые представляют собой результат перевода проблемы заказчика в формулировки, понятные респондентам. При составлении анкеты важно правильно перевести программные вопросы в более конкретные, сконцентрированные на одну характеристику, процесс, факт, явление, технические вопросы (анкетные). При конструировании вопроса важно соблюсти баланс между его содержательной (что интересует социолога) и формальной (стиль, форма, язык, на которые обращает внимание респондент) сторонами. Познавательные возможности анкетного вопроса зависят от контролируемых (профессиональная подготовка социолога, время на разработку проекта анкеты и т. д.) и неконтролируемых (обыденное сознание) факторов. Методические требования к анкетным вопросам: учет компетентности и информированности респондентов о предмете опроса; учет особенностей памяти и аналитических способностей респондентов; однозначность понимания смысла вопроса; получение искренних и достоверных ответов; отсутствие длинных формулировок; отсутствие редко употребляемых, иностранных и узкоспециализированных слов; расшифровка таких понятий, как «много», «часто», «редко», «иногда» и т.д.; недвусмысленность. При оценке трудностей восприятия конкретного вопроса учитываются сложности грамматики и лексики, уровень ясности смысла вопроса и возможности формирования

ответа (уровень компетентности, припоминания событий, представления ситуации, исчисления, сравнения значительного числа событий и т. д.).

Анкета имеет четкую иерархическую композицию вопросов: введение/преамбула/обращение к респонденту (изложение темы, цели, задач опроса; указание проводящей его организации; объяснение техники заполнения анкеты; гарантии конфиденциальности); простые, нейтральные по смыслу контактные вопросы; сложные вопросы, требующие размышлений и работы памяти, - они располагаются в середине анкеты, группируются в тематические блоки и следуют с нарастанием степени сложности; «паспортичка» (социально-демографические и профессионально-квалификационные сведения о респондентах); выражение благодарности за участие в опросе.

Принципы разработки анкеты: 1) логика построения анкеты соотносится с логикой программных задач, однако не совпадает с ними полностью, поскольку расположение вопросов в анкете строится на основании учета особенностей восприятия респондентом; 2) учет культуры и практического опыта опрашиваемой аудитории; 3) одни и те же вопросы, расположенные в разной последовательности, дают разную информацию, поэтому частные вопросы должны предшествовать обобщающим в структуре тематического блока; 4) смысловые блоки вопросов должны быть примерно одного объема; 5) по степени трудности вопросы следует ставить в следующем порядке - простые, сложные событийные.

Аутосоциометрические методики – такой подход к изучению взаимоотношений внутри группы и их осознания членами группы, когда индивиды сами измеряют отношения друг к другу и к себе лично, прямо или косвенно распределяя всех членов группы, включая себя, по их статусу в системе межличностных отношений. Основным результатом аутосоциометрической процедуры - аутосоциограмма. В основе проективных методик лежит открытая Г. Юнгом возможность при

помощи косвенных воздействий вызывать реакции, эксплицирующие неосознаваемые, но значимые для человека области переживаний и опыта, т. е. индивидуальный способ видения жизни. Бюджет времени — это распределение всего фонда времени суток/недели/месяца/года на различные виды деятельности, осуществляемые той или иной совокупностью людей для удовлетворения определенных потребностей. Как правило, бюджет времени рассчитывается в среднем на одного человека (как представителя той или иной группы) за сутки или неделю. В качестве объекта анализа может выступать как отдельный респондент/общность и его/ее времяпрепровождение за определенный промежуток времени, так и структура времяпрепровождения

Виды анализа документов: качественный (интерпретативный), или традиционный/классический, и количественный/формализованный (контент-анализ), предполагающий перевод качественной информации в количественные показатели. Необходимость в традиционном анализе связана с тем, что подавляющее большинство документов не предназначено для исследовательских целей социологии. Формализованный анализ позволяет извлекать социологическую информацию из больших текстовых массивов и основан на выявлении количественных, статистических характеристик текстов.

Виды анкетных вопросов: по предметному содержанию - вопросы о знаниях, фактах сознания, поведения и личности респондента; по форме - прямые/личные и косвенные, открытые и закрытые; по методической функции - основные и неосновные, контактные, контрольные, вопросы-фильтры, вопросы-ловушки и т.д.; по технике заполнения - простые и сложные. Вопросы о социально-демографических показателях респондента формируют так называемую «паспортичку».

Виды направленного отбора: метод типичных представителей; метод «снежного кома» - отбор дополнительных/последующих респондентов производится после ссылки

на них первоначально отобранных (применяется при изучении особенных, редких совокупностей).

Виды стихийного отбора: собственно метод стихийного отбора — выборка формируется произвольно и часто независимо от самого исследователя, сложно предсказать заранее ее размеры, а также уточнить, какую генеральную совокупность она представляет (опросы с помощью средств массовой информации, выборка «первого встречного», опросы покупателей в магазинах, пассажиров на остановках общественного транспорта), поскольку решение о включении в выборку принимает сам респондент; метод основного массива - опрос порядка 60-70% генеральной совокупности (большинство работников предприятия или жителей конкретного района).

Метод бюджета времени представляет собой структурирование времени с точки зрения продолжительности, последовательности, суточной частоты и других признаков затрат времени (одновременные/параллельные действия, место осуществления деятельности, присутствие других лиц и т. д.). Метод бюджета времени позволяет исследовать особенности образа жизни населения и роль отдельных видов деятельности, выявлять типологические структуры времяпрепровождения, изучать связь ценностных ориентации с мотивацией времяпрепровождения и т.д. Основные группы видов деятельности: работа (основная и дополнительная оплачиваемая работа, а также связанные с ней занятия); труд в домашнем и личном подсобном хозяйстве, а также удовлетворение бытовых потребностей (покупки, уход за детьми); удовлетворение физиологических потребностей; удовлетворение физических, культурных и социальных потребностей («свободное время»); обучение и повышение квалификации. Основные техники сбора информации: индивидуальное или групповое наблюдение (фотография) и самонаблюдение (самофотография); ретроспективный опрос - дневник временных затрат заполняет анкетер со слов респондента (обычно

запись производится за предыдущий день); электронный дневник. Отличительная особенность инструментария исследования временных затрат - псевдо-метрический характер большинства получаемых на выходе шкал, что открывает широкие возможности для статистического анализа результатов.

Метод «мозговой атаки»/мозгового штурма - наиболее распространенный вид очного экспертного опроса, направленный на коллективное принятие творческих решений, поиск решения проблемы в ходе свободной, неструктурированной беседы на заданную тему в течение 2—3 часов. Основа метода снятие тормозящего влияния таких факторов, как боязнь неудачи, страх показаться смешным и т. д., что достигается за счет отказа от любых отношений субординации и негативных оценок предлагаемых решений из-за угрозы разрушения атмосферы доверия. Мозговая атака может проводиться в форме обычного совещания (каждый участник высказывается поочередно, затем проходит общее обсуждение) и совещания по круговой системе (эксперты разбиваются на небольшие группы по 3—4 человека, в которых проводится многократный обмен идеями, затем сводный перечень идей каждой группы обсуждается всем коллективом). Обычно метод предполагает создание сразу двух групп численностью 4—11 человек: группа мозговой атаки, или генерирования новых идей, и комиссия, которая их критически анализирует. Фазы «мозгового штурма»: вступительная (15 минут); основная/творческая (около часа); заключительная.

В последние годы получили популярность такие методы экспертных оценок, как - «мозговая атака наоборот» (специально поощряются критические замечания в адрес высказываемых идей), метод прогнозных сценариев (экспертов просят сформировать оптимистический, пессимистический и наиболее вероятный сценарий в рамках прогнозирования будущего развития событий в рассматриваемой области), метод коллективного блокнота (эксперты независимо друг от друга

выдвигают свои идеи и пожелания относительно изучаемого процесса или явления, затем следует их коллективная оценка), метод неспециалиста (решение проблемы предлагается тем, кто ею никогда не занимался, но является специалистом в смежных областях).

Методы отбора экспертов: самооценка – рассчитывается индекс компетентности эксперта на основе его собственных оценок своих знаний, опыта и способностей; коллективная оценка авторитетности (формирование группы экспертов происходит через взаимную оценку знающих друг друга как специалистов экспертов).

Мониторинг – лонгитюдное наблюдение за состоянием/развитием объекта изучения в течение достаточно длительного времени по одинаковой системе показателей и методике. Требования к мониторингу: система показателей должна адекватно отражать сущностные характеристики объекта и его функционирования; должен использоваться универсальный блок индикаторов, что позволяет проводить сравнительный анализ и строить динамические ряды; необходимо сохранять методологическую и методическую преемственность информации, чтобы снизить вероятность субъективной интерпретации полученных данных. Мониторинг – оптимальный метод отслеживания и прогнозирования социальных изменений в условиях трансформационных процессов.

Наблюдение – метод прямой и непосредственной, целенаправленной и объективной регистрации исследователем значимых социальных явлений, процессов, событий, очевидцем которых он оказался. В социальных науках под наблюдением часто подразумевают любую полевую процедуру (опрос, сбор документальных данных, собственно визуальное наблюдение). Метод наблюдения может выступать в качестве самостоятельного метода социологического исследования, если к нему не предъявляются требования репрезентативности по отношению к генеральной совокупности. Ос-

новые преимущества наблюдения: естественность, непосредственность, оперативность, неквалифицированность (общедоступность), возможность избежать сопротивления изучаемой группы, отсутствие специальной аппаратуры, получение целостного/ разностороннего и детализированного образа явления, высокая совместимость с другими социологическими методами. Недостатки: трудоемкость, угроза потери исследователем способности объектив, но оценивать ситуацию («снисходительность», субъективизм), опасность влияния наблюдателя на естественный ход событий, локальность (сиюминутность и уникальность затрудняет повторение процедуры и обобщение результатов). Исследовательские процедуры наблюдения: разработка программы исследования с выделением задач и гипотез, которые будут решаться и проверяться данными наблюдения; формулировка объекта, предмета, категорий, ситуаций, условий и единиц наблюдения; подготовка инструментария наблюдения; пилотаж инструментария; разработка плана полевых работ и инструкции наблюдателям; осуществление всего комплекса операций непосредственного наблюдения.

Единицы наблюдения – элементарные эмпирически фиксируемые акты поведения людей, позволяющие распознавать категорию наблюдения. Инструментарий наблюдения включает в себя: дневник наблюдения (закодированная или общепринятая форма записи хода и результатов наблюдения, реакций наблюдаемых, действий наблюдателя и его оценок инструментария); карточки наблюдения (строго формализованные и закодированные формы регистрации единиц наблюдения, число которых равно количеству единиц наблюдения); протокол наблюдения (сводные данные всех карточек наблюдения); классификатор контент-анализа записей полевых дневников и протоколов; аудиовизуальные технические средства.

Виды наблюдения: по форме организации - формализованное/структурированное / стандартизированное / кон-

тролируемое (жесткая программа, детальный инструментарий) и неформализованное / неконтролируемое / простое / бесструктурное (общий принципиальный план; обычно такое наблюдение выступает как подготовительный этап более тщательного наблюдения или эксперимента); по степени включенности наблюдателя – невключенное (пассивная фиксация данных о явлении без вмешательства в процесс его протекания) и включенное / участвующее (имитация вхождения в социальную среду и анализ событий «изнутри»); по форме взаимоотношений ученого с испытуемыми - скрытое/наблюдение инкогнито (наблюдение «под маской», когда участники не догадываются о присутствии исследователя, позволяет минимизировать его воздействие) и открытое (информирование наблюдаемых о включении исследователя в социальную ситуацию); по месту проведения - полевые (в естественных условиях) и лабораторные (в заранее созданных условиях); по регулярности проведения - систематические (по заранее разработанному плану изучения объекта в течение определенного времени) и несистематические (эпизодические и случайные); по длительности проведения, задачам и масштабу изучаемого явления - кратковременные (выступают в качестве дополнительного метода социологического исследования) и долговременные. Типы участия, или «роли наблюдателя в рамках включенного наблюдения: «участник» (цели наблюдателя неизвестны, он выступает как член группы), «участник-наблюдатель» (наблюдаемые знают о целях исследователя, но с течением времени привыкают к его присутствию), «наблюдатель-участник» (более формальный характер наблюдения, например, в ходе интервью), «наблюдатель» (задачи наблюдения неизвестны, он вступает в контакт с наблюдаемыми лишь в той мере, в какой этого требует ситуация).

ПРИМЕРНЫЙ ВАРИАНТ ВОПРОСОВ ДЛЯ ИТОГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

1. Теоретико-методологические подходы к исследованию института образования
2. Структурный функционализм и образовательная среда
3. Институциональный подход к образованию
4. Интеракционистская теория в социологии образования
5. Теории социального действия
6. Конфликтная парадигма в социологии образования
7. Теории социального капитала
8. Теории общественной стратификации и социальной мобильности в контексте исследования института образования
9. Понятие «социальный институт». Признаки, функции и классификация социальных институтов
10. Структура социального института «образование»
11. Явные и латентные функции института образования
12. Формальные и неформальные социальные взаимодействия в образовательной среде
13. Институционализация высшего образования в России
14. Этапы трансформации системы высшего образования РФ за период с 2000 по 2020 гг.
15. Условия эффективного социального взаимодействия в высшей школе
16. «Принцип минимакса» в ходе социальных взаимодействий в вузе
17. Принцип единого критерия в ходе социальных взаимодействий в вузе
18. Принцип равновесия в системе социальных взаимодействий вуза

19. Виды вознаграждений при социальных взаимодействиях в вузе
20. Соперничество в рамках образовательного учреждения: конкуренция или конфликт?
21. Специфика образования как формы социального взаимодействия
22. Прикладные социологические исследования в образовании
23. Программа прикладного социологического исследования образовательной среды высшей школы
24. Методы исследования проблем высшего образования
25. Высшее образование в условиях цифровизации повседневности

Abstract: The guidance manual is an extended course of lectures on the sociology of education, focused on the development of higher education, and also contains materials on the methodological support of classes. This manual has been tested by the authors in the educational process and covers topical, socially significant subjects in the sociology of education, such as problems of institutional changes in higher education, digitalization of students everyday life, faculty and university leadership, changes in value attitudes and students' motivation to obtain higher education, etc. The manual contains results of the analysis of the transformational changes in the system of higher education in Russia over the past 20 years.

The manual will be interesting to bachelors, masters studying discipline "Sociology", especially students with major training in "Sociology", "Anthropology and Ethnology", "Pedagogical education", as well as professors and administrators of universities and colleges.

Key words: sociology of education, higher education institutions, post-Soviet transformation, institutions and processes, changes, value attitudes, motivation to enter universities, education as social interaction, education as an social institution

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТРАНСФОРМАЦИЯ
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебно-методическое пособие



*Знак информационной продукции
(Федеральный закон №436-ФЗ 29.12.2010 г.)*

ООО «Вариант»
115093, г. Москва, ул. Б. Серпуховская, 44-19

Подписано в печать: 16.12.2020.
Формат 60х90 1/16.
Бумага офсетная. Печ. листов 10,38.
Тираж 500 экз. Заказ № 1342.