

На правах рукописи

Башманова Елена Леонидовна

**СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Курск – 2012

Работа выполнена на кафедре общей педагогики
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,
заместитель директора
НИИ социальной педагогики РАО
Плоткин Михаил Маркович

доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии
Ульяновского государственного
педагогического университета
Поляков Сергей Данилович

доктор социологических наук,
ведущий научный сотрудник
Института социологии РАН
Хагуров Темыр Айтчевич

Ведущая организация – Учреждение РАО
«Институт теории и истории педагогики»

Защита состоится «28» марта 2012 г. в 12 часов на заседании совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Д 212.104.01 при Курском государственном университете по адресу: г. Курск, ул. Радищева, 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Курского государственного университета по адресу: г. Курск, ул. Радищева, 33.

Текст автореферата размещен на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (<http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/>) и официальном сайте Курского государственного университета (<http://kursksu.ru/>)

Автореферат разослан «...».....2012 г.

Ученый секретарь совета по защите
докторских и кандидатских диссертаций

Н.А. Тарасюк

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Педагогика – особая сфера теоретической и практической деятельности человека. Одновременная направленность на создание условий для *личностного* развития и подготовку к выполнению *социальных* функций обуславливает высокую значимость и потенциал педагогической науки и практики в процессах модернизации и нравственного оздоровления общества. Особенно в ситуации, когда осознана недостаточность экономических средств интенсификации развития и признана необходимость освоения новой системы ценностей, формирования продуктивной культуры бытия и хозяйствования в условиях капиталистического уклада (О.Т. Богомолов, Ю.В. Латов, В.А. Мау, Г.В. Осипов, Е.Г. Ясин). Компонентами данной культуры являются: отношение к богатству как результату личной инициативы и труда, честность, бережливость, ответственность, личностно и социально ценная активность, отношение к труду как средству самореализации и общественному долгу, понимание жизнедеятельности как *самодеятельности*. Очевидно, что указанные отношения и личностные качества формируются с детства, в коллективе и преимущественно *средствами воспитания*.

Благодаря идеологической либерализации современная педагогическая наука и практика располагают методологическими ориентирами для формирования у подрастающего поколения новой системы ценностей. Сформулированный в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» национальный воспитательный идеал нацеливает на воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина, принимающего судьбу Отечества как свою личную и осознающего ответственность за свою страну (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков). В русле доминирующей в настоящее время гуманистической парадигмы приоритетными признаются развитие способностей, позволяющих преодолевать жизненные препятствия; формирование моральной ответственности в социальной сфере; овладение средствами достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов). Применение личностно ориентированного подхода направлено на формирование инициативности, активности, способности к самостоятельному целеполаганию и самореализации (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.С. Якиманская).

Однако условия, в которых протекает процесс социализации учащихся, могут нивелировать эффекты от использования достижений педагогики, оказывать нежелательные влияния, провоцировать риски и противоречия в воспитании учащихся. Речь идет о *факторах социализации* – «огромном количестве разнообразных условий, которые могут более или менее активно влиять на развитие учащихся» (А.В. Мудрик). По свидетельству А.В. Мудрика, «фактически не все они даже выявлены, а из известных далеко не все изучены... об одних известно довольно много, о других – мало, о третьих – совсем чуть-чуть». К наименее изученным относится *социальная стратификация* – расслоение семей на основе неравного доступа к ценным в обществе благам (богатству,

власти, престижу), при котором учащиеся оказываются в неравнозначных условиях для физического и личностного развития. Это особенно опасно в периоды детства и юношества, сензитивные к формированию нравственного здоровья и социально ценных личностных качеств (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

О возможных опасностях и рисках социализации учащихся в условиях социальной стратификации свидетельствует ряд противоречивых тенденций. Общеизвестно, что от внимания государства к воспитанию *каждого учащегося* зависит, станет ли он «гражданином своего общества или его проблемой» (Г. Вурцбахер). Несмотря на декларацию готовности формировать общество равных возможностей (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года), в управлении сферой образования превалируют принципы экономического детерминизма и элитизма. «Этот тренд – один из наиболее опасных в современной ситуации, он ведет к разрушению образа общедоступной качественной школы, к формированию сегмента школ, которые будут нуждаться в глубокой социальной и педагогической реабилитации», – констатируют эксперты (Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика). Преимущественная поддержка успешных и перспективных в условиях ограниченных финансово-экономических возможностей значительно числа семей сопряжена с драматическими рисками для большинства *учащихся* – детей, подростков и юношества, занятых преимущественно учебной деятельностью, не включенных в процесс социально-профессиональной мобильности, находящихся на иждивении и разделяющих социальный статус родителей.

Внедрение «американской модели» отношения к человеческим ресурсам (А.М. Новиков), согласно которой для прогресса важно отбирать наиболее подходящих, провоцирует явление социального аутсайдерства среди учащихся. Образовательная среда, рассчитанная на освоение «продвинутыми», имеющими конкурентные преимущества, действительно способствует выявлению сильных и перспективных, но выступает барьером на пути развивающихся в индивидуальном темпе, хуже обеспеченных средствами обучения, не имеющих возможности оплачивать дополнительные образовательные услуги. Недемократичная и бюрократизированная система поиска и поощрения «талантливых и одаренных» способствует формированию у попавших «в обойму» приспособленчества, ложного превосходства, преувеличенной значимости; у оказавшихся «за бортом» – зависти, неприязни, отчужденности. Опасность представляет укоренение подобных чувств и отношений в детях и подростках, которым природой предназначено ощущать радость бытия и стремиться быть полезным.

Задача повышения финансовой самостоятельности образовательных учреждений закономерно ориентирует их на обеспеченные и влиятельные семьи и способствует усилению селекции учащихся. Так необходимые стране элитные образовательные учреждения, призванные воспитывать авангард и локомотив модернизации, перерождаются в элитарные, сосредоточенные на удовлетворении образовательных потребностей привилегированных социальных слоев. Выращенная таким образом «элита» не готова выступить локомотивом, «осо-

бенно это проявляется по отношению к детям, которых стремятся вывезти из страны уже для обучения в школе» (В.А. Мау).

Усугубляет несправедливость перерождение в элитарные учреждения лучших государственных массовых общеобразовательных школ. «Усиленное создание элитарных школ для богатых и официальное разрешение образовательных платных услуг превратило их в средство социального отбора, в инструмент классового расслоения общества» (В.А. Караковский). Богатые родители «окупируют» массовые школы с высоким уровнем преподавания и создают прецеденты введения вступительных и ежемесячных взносов в объеме, не доступном обычным семьям. Согласно данным Росстата, разница в доле расходов 10 % беднейших и 10 % богатейших семей на образование практически отсутствует (0,6 % и 0,7 % соответственно). Беднейшие семьи, в которых только на продукты питания уходит 44 % бюджета (против 17 % у богатейших), в абсолютных значениях тратят на образование многократно меньше, но ощущают на себе данные траты гораздо болезненнее.

Многолетнее существование крайнего варианта социальной стратификации – поляризации по доходам – ужесточает условия социализации учащихся, способствует деформации характера – «социального чекана» личности (Л.С. Выготский), дегуманизирует отношения субъектов педагогического процесса, создает угрозу его целостности. По данным Росстата соотношение доходов 10 % наиболее и 10 % наименее обеспеченного населения в 2010 году составило 16,5 раз (в 1980-х годах – 3 раза). 66 % беднейших и 55 % бедных семей – это семьи с детьми до 16 лет. Нарастает угроза ухудшения качества человеческого капитала последующего поколения.

Значительная степень экономического неравенства актуализирует проблему *социального дискомфорта* – неудовлетворенности уровнем жизни вследствие недоступности среднестатистического потребительского стандарта. По мнению экспертов, «заметное ухудшение социально-психологического состояния россиян в последнее время во многом связано с *резким снижением их толерантности к сложившейся системе социальных неравенств*» (Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика). Разочарование и обида обуславливают однобокое восприятие социальной стратификации родителями и педагогами как несправедливой системы расслоения; провоцируют неоправданную и нежелательную политизацию данной темы в сознании учащихся; заостряют их внимание на оценке личного материального положения; порождают чувство зависти и затрудняют сотрудничество.

Успехи в экономике и производстве не способны замаскировать кризисное состояние сферы воспитания. Высокий уровень материально-технического благосостояния может сопровождаться моральными и нравственными потерями, нарастанием рисков и угроз, «связанных с социальным поведением людей, преследующих свои интересы и цели» (Г.В. Осипов). В этом случае гуманизм понимается как эго-гуманизм и превращается в философию личного успеха, вместо сотрудничества разворачивается борьба за ресурсы и влияние. Конфликт между присущей гуманистическому воспитанию *стратегией сотрудничества*

и необходимой в конкурентной борьбе *стратегией противодействия* (А.Н. Поддъяков) провоцирует риски дезинтеграции и атомизации педагогического и ученического сообществ, разрушает сущность воспитания как процесса *безвозмездной* передачи накопленной человечеством культуры.

Отношение педагогов к указанным проблемам противоречиво. Практики призывают ограждать и защищать учащихся от столкновения с несправедливостью (Д.В. Григорьев, В.А. Караковский). Предлагается «декомпенсировать» влияние социального расслоения, «табуировать и вывести из "школьного обращения" атрибуты социального неравенства» (Ю.С. Мануйлов). Теоретики стремятся рационализировать проблему. «Гармонизация между воспитанием ... и социализацией является и научной проблемой, и важной практической задачей, – обращает внимание Н.Д. Никандров. – В настоящее время между посылами образования и посылами системы социализации есть явное несоответствие, более того – разлад. И он привносит в жизнь общества ряд *рисков*, связанных с формируемым образом человека».

Таким образом, сложились **противоречия**, актуализирующие педагогическое исследование социальной стратификации:

- между необходимостью осваивать новые ценности и продуктивную культуру бытия и несформированностью представлений о путях и средствах их формирования в условиях значительного социального расслоения;
- между приверженностью образования гуманистическим идеалам и значительными различиями в условиях социализации учащихся, нивелирующими усилия педагогов по гуманизации педагогического процесса;
- между стремлением к равенству возможностей и усиливающейся дифференциацией субъектов образования;
- между высокой ценностью сотрудничества в педагогическом процессе и вынужденным использованием стратегии противодействия для повышения личной конкурентоспособности;
- между возрастанием значимости идей сплочения и солидарности и дезинтеграцией педагогического и ученического сообществ;
- между ростом числа рисков и противоречий в воспитании учащихся и отсутствием теоретико-методического обоснования их предупреждения и разрешения в педагогической науке.

Ведущая идея исследования. Сложившийся вариант социальной стратификации обуславливает избыточное и недопустимое *неравенство* условий жизнедеятельности, возможностей удовлетворять потребности, доступа к необходимым для развития благам и ресурсам, шансов на успех. Трудности в статусно-ролевой социализации, дегуманизация отношений, дезинтеграция ученического сообщества, распространение социального пессимизма среди учащихся требуют осмысления и целенаправленных воспитательных влияний. Следовательно, социальная стратификация приобретает педагогическое измерение и выступает проблемой педагогической теории и практики.

Степень разработанности проблемы. В условиях значительного расслоения «многие острые проблемы воспитания из сугубо педагогических превра-

щаются в социокультурные» и «требуют объединения усилий» (В.А. Караковский). Для педагогической теории и практики имеют значение три аспекта: *объективная сущность* социальной стратификации, ее *субъективное восприятие* учащимися и *эффективные способы* оптимизации их воспитания.

В зарубежной науке, начиная с 60-х годов XX века, уделяется значительное внимание объяснению причин социального неравенства в образовании (Б. Бернстайн, И. Иллич, Д. Коулман, П. Уиллис), поиску средств его демократизации (У. Бронфенбреннер, Дж. Дьюи, Л. Кольберг, П. Мак-Ларен, С. Френе). Теорию социальной стратификации разрабатывали М. Вебер, Р. Дарендорф, Т. Парсонс, В.В. Радаев, П. Сорокин, О.И. Шкаратан. Идеи сплочения, солидарности общества развивали Э. Дюркгейм, О.Конт, А.Сен-Симон, Ш.Фурье. Понятия «социальная мобильность» и «социальный лифт» ввел П. Сорокин.

Проблемы воспитания учащихся из различных социальных слоев анализировали У. Бронфенбреннер, П. Мак-Ларен, М. Раттер. Связь развития когнитивной сферы с характером социальных взаимодействий исследовали Л.С. Выготский, Дж. Мид, А.Н. Перре-Клермон, Ж. Пиаже. За рубежом сформировалась критическая педагогика, акцентирующая внимание на противостоянии государства и системы образования, интерпретирующая образовательную практику как борьбу за справедливое устройство (М. Грин, А. Жиро, П. Мак-Ларен, П. Фрейре, П. Эллман).

Влияние социального неравенства на образование в СССР изучали И.В. Бестужев-Лада, Р.Г. Гурова, Д.Л. Константиновский, М.Н. Руткевич, В.Н. Шубкин и пришли к выводу, что советское образование не свободно от социального неравенства. Значительных успехов добились советские психологи. Положения о конкретно-исторической обусловленности личности (Б.Г. Ананьев, Ф.В. Константинов), понятие о социальной ситуации развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), представление о деятельности как позиции по отношению к людям и обществу (С.Л. Рубинштейн), утверждение о несводимости влияния социальных условий к автоматическому воздействию и значимости отношения к ним самого учащегося (Д.Б. Эльконин), совокупность закономерностей поуровневого развития личности (Д.И. Фельдштейн), доказательство наличия у нее опосредованных потребностей, связанных с сознательно поставленной целью (Л.И. Божович), имеют особую значимость для данного исследования.

Становление социальной стратификации российского общества изучали Л.А. Беляева, З.Т. Голенкова, М.К. Горшков, Т.И. Заславская, Н.И. Лапин, О.И. Шкаратан. Вопросы коммерциализации и дифференциации образования разрабатывали И.В. Бестужев-Лада, А.В. Даринский, М.Н. Руткевич; социального положения и новых ориентиров в деятельности педагога – Ф.Г. Зиятдинова, Л.И. Лурье, А.Г. Пашков, И.И. Соколова, А.П. Тряпицына; формирования представлений о богатстве и бедности – М.К. Горшков, Н.Е. Тихонова.

Современные социологи проводили исследования: значения риска в социальном становлении молодежи (Ю.А. Зубок, В.И. Чупров); нравственных ориентаций учащихся из различных социальных слоев в кризисном обществе (Р.Г. Гурова, А.С. Запесоцкий, Т.А. Хагуров, И.И. Шурыгина); представлений уча-

щихся о жизненных шансах (О.М. Здравомыслова, И.И. Шурыгина); жизненных страхов подростков из разных страт (В.С. Собкин); различий во влиянии бедности на воспитание мальчиков и девочек (В.С. Магун, Л.В. Ясная); образовательных потребностей семей из различных социальных слоев (А.А. Баранов, Г.А. Ключарев); бедности как детерминанты жизненных стратегий родителей (С.А. Инясевский, Н.А. Зоркая, Э.А. Фомин, Н.В. Чернина, О.И. Шкаратан).

Вопросы экономической социализации учащихся изучали Т.В. Дробышева, А.Л. Журавлев. Результаты исследований селекции в образовании (О.Н. Смолен, А.Х. Мержоева); справедливости (Н.Н. Зарубина, Г.Ю. Канарш, В.Н. Кузнецов); социального паразитизма (Е.В. Орлова); зависти (Т.В. Бескова, В.А. Гусова, К. Муздыбаев, Е.Е. Соколова); социальной апатии (Ю.В. Набок); этики служения, ответственности и успеха (В.И. Бакштановский, Ю.М. Беспалова, Н.Н. Зарубина) позволяют углубить понимание проблемы настоящего исследования. Социально-философские концепции воспитания человеческого достоинства (А.И. Прусак) и «хорошего человека» в «хорошем обществе» (В.Г. Федотова) раскрывают ориентиры воспитания человека современной эпохи.

В психоаналитической социологии проанализированы связь социального характера с экономическими факторами (Э. Фромм), сущность боязни роста («комплекса Ионы» по А. Маслоу), синдром «гадкого утенка» (С.С. Степанов). Болезненность восприятия статусного неравенства отмечают Б.Г. Ананьев, А.И. Сирота. Социально-экономический статус семьи как фактор *риска* в воспитании ребенка охарактеризован В.Н. Дружининым. Разработаны концепции социального самоопределения (В.М. Басова, А.С. Чернышев) и социального закаливания (М.Н. Рожков, А.Н. Басов) учащихся.

Проблему социальной обусловленности воспитания исследовали В.Г. Бочарова, Б.З. Вульф, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов, М.В. Шакурова, Д.И. Фельдштейн. Риски и противоречия образовательной практики в условиях социального неравенства анализировали Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, В.А. Караковский, Л.И. Лурье, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Д.И. Фельдштейн. Идею реалистического подхода к анализу проблем школьного воспитания предложил и обосновал С.Д. Поляков. Феликсологические основы воспитания и проблемы формирования способности учащихся быть счастливыми рассматривала Л.Б. Сущенко. Доказав гуманистическую сущность учения А.С. Макаренко и перспективность развития его идей, Л.И. Гриценко актуализировала необходимость интеграции социального и личностного начал и обосновала *лично-социальный подход* в воспитании.

А.А. Либерман сформулировал задачи образовательных учреждений по преодолению негативного влияния социального расслоения. Педагогическим коллективом под его руководством была разработана и апробирована деловая игра «Город», направленная на формирование у подростков навыков социальной мобильности в условиях стративного общества. Коллективом под руководством М.В. Телегина создана образовательная программа «Философия для детей», включающая занятия по актуальным проблемам воспитания в современной социально-экономической ситуации. Г.И. Куцебо обосновал сущность

дифференцированного подхода к работе с семьями из различных социальных слоев. И.Д. Демакова разработала концепцию «интегративного» лагеря, объединяющего детей из различных социальных групп, и выявила гуманистические основы их взаимодействия.

Указанные идеи требуют систематизации и дальнейшего развития для поиска эффективных подходов к воспитанию учащихся в условиях социальной стратификации, отсутствие которых в педагогической практике и слабая изученность в науке обусловили формулировку **проблемы исследования**: каковы риски и противоречия в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации, подходы и средства, способствующие их предупреждению и разрешению в педагогической теории и практике. Многоаспектность и эвристичность проблемы обусловили формулировку **темы исследования**: «*Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики*».

Цель исследования – обосновать возможности и научно-педагогические подходы к оптимизации воспитания учащихся в условиях социальной стратификации.

Объект исследования – процесс воспитания как управляемая часть социализации учащихся в условиях социальной стратификации.

Предмет исследования – теоретико-методическое обоснование подходов и средств предупреждения рисков и разрешения противоречий в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации.

Гипотеза исследования: предполагается, что, социальная стратификация, пронизывая все сферы жизни общества, в том числе сферу образования, и обладая рядом *свойств* (традиционность, функциональность, социальность, устойчивость, универсальность, амбивалентность, субъективная значимость) и *функций* (интегративная, социализирующая, идентифицирующая, распределительная, мобилизующая, направляющая, ориентирующая, детерминирующая), является: а) атрибутом образовательного пространства, б) детерминантой педагогического процесса, в) фактором социализации, г) причиной рисков и противоречий в воспитании учащихся, предупреждение и разрешение которых возможно при наличии *теоретико-методического обоснования*, включающего разработку: 1) совокупности рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации; 2) комплекса педагогических средств оптимизации воспитания учащихся в условиях социальной стратификации, 3) *социально-стратификационного подхода* к теоретическому изучению особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев; 4) *социально-интегративного подхода* к воспитанию учащихся в условиях социальной стратификации, 5) рекомендаций по совершенствованию подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации.

Задачи исследования:

1. Обосновать необходимость включения социальной стратификации в предметную область современной педагогической науки и раскрыть ее междисциплинарную сущность.

2. Охарактеризовать социальную стратификацию как атрибут образовательного пространства и детерминанту педагогического процесса.
3. Рассмотреть социальную стратификацию в качестве фактора социализации учащихся.
4. Разработать методологические основы педагогического исследования социальной стратификации и обосновать сущность и значимость социально-стратификационного подхода к изучению особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев.
5. Обосновать совокупность рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации.
6. Определить педагогические средства оптимизации воспитания учащихся в условиях социальной стратификации.
7. Обосновать сущность и значимость социально-интегративного подхода к воспитанию учащихся в условиях социальной стратификации.
8. Разработать рекомендации по совершенствованию подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации.

Методологическую основу исследования составили:

– *принципы*: историзма, предусматривающего исследование социальных явлений в условиях конкретной общественно-политической и социально-экономической ситуации; системности, предполагающего выявление в объекте исследования внутренних связей и отношений; междисциплинарности, объясняющего применение теорий и концепций смежных наук в педагогическом исследовании социальной стратификации;

– *подходы*: системный – применительно к исследованию педагогических феноменов (В.А. Караковский, И.Д. Демакова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова); междисциплинарный – к познанию человека как субъекта своей жизни и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн); онтогенетический – к исследованию социального развития учащегося как единого процесса социализации и индивидуализации (Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, В.Д. Семенов, Д.И. Фельдштейн); комплексный – к изучению человека (Б.Г. Ананьев); парадигмальный – к анализу образовательного процесса (М.В. Богуславский, М.Н. Дудина, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Н.Л. Коршунова, В.А. Никитин); сравнительно-исторический – к анализу всемирного педагогического процесса (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, З.А. Малькова); стратификационный – к анализу социальной структуры (М. Вебер, К. Девис, У. Мур, Т. Парсонс, В.В. Радаев, П. Сорокин, О.И. Шкаратан); социально-критический – к анализу проблем педагогической действительности (Б.М. Бим-Бад, В.П. Борисенков, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров, В.А. Никитин, А.Г. Пашков, С.Д. Поляков, А.В. Репринцев, И.Д. Фрумин).

Философской основой исследования явились:

– социально-философские идеи равенства и справедливости (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, В.И. Ленин, Дж. Локк, К. Маркс, Р. Оуэн, Дж. Роулз, Ж.-Ж. Руссо, Н.Г. Чернышевский), социального гуманизма (В.Д. Жукоцкий, И.В. Иль-

енков, Е.В. Карташева, Н.А. Нарочницкая, Н.Б. Ромаева), воспитания для демократии (Дж. Дьюи, Л. Кольберг, А. Нейлл, С. Френе);

– философско-педагогическое осмысление гуманистической сущности образования (Ш.А. Амонашвили, Б.З. Вульф, В.А. Караковский, А.С. Макаренко), значения воспитания в жизни человека (Б.М. Бим-Бад, И.Ф. Исаев, Б.Т. Лихачев, А.Г. Пашков, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, Г.Н. Филонов), проблем воспитания детей в богатстве и бедности (Я.А. Коменский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейлл, И.Г. Песталоцци, С. Френе), роли современной социальной среды в воспитании учащихся (Б.М. Бим-Бад, Н.Д. Никандров, А.Г. Пашков, А.В. Репринцев, Д.И. Фельдштейн), воспитательной ценности учения (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) и труда (А.С. Макаренко, А.Г. Пашков, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, Д.И. Фельдштейн), гуманистических ориентиров педагогической деятельности в современных социально-экономических условиях (Л.И. Лурье, А.Г. Пашков, А.П. Тряпицына).

Теоретической основой исследования являются:

– *теории*: социальной стратификации (М. Вебер, К. Маркс, Т. Парсонс, П. Сорокин); субъективных отношений личности (Гозман Л.Я., А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон); социального воспитания (В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Б.В. Куприянов, А.В. Мудрик, М.В. Шакурова, В.Р. Ясницкая); гуманистического воспитания (Н.Б. Ромаева, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова); педагогического риска (И.Г. Абрамова, Л.Н. Антонова); системно-ролевая (Н.М. Таланчук); педагогического образования (И.Ф. Исаев, А.Г. Пашков, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, А.Н. Ходусов);

– *подходы к воспитанию*: личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков); социоцентрический (Ю.К. Бабанский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий); личностно-социальный (Л.И. Гриценко, В.И. Загвязинский);

– *концепции*: социальной стратификации (Ю.В. Арутюнян, Е.В. Беляева, З.Т. Голенкова, Т.И. Заславская, Н.И. Лапин, Н.В. Тихонова, О.И. Шкаратан); субъективных отношений личности (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев); воспитания как педагогического компонента социализации (Л.В. Байбородова, О.С. Гребенюк, М.И. Рожков); воспитательных систем, построенных на демократических принципах управления (Д. Дьюи, Л. Кольберг); воспитания сознательного и ответственного отношения к учению (А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Г.И. Щукина); трудового воспитания учащихся (А.Г. Пашков);

– *положения*: о конкретно-исторической обусловленности личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Ф.В. Константинов); психологической и возрастной детерминации воспитания (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн); субъектности детей и подростков в воспитании (В.П. Бедерханова, Б.З. Вульф, Д.В. Григорьев, И.А. Колесникова, П.В. Степанов); влиянии социального неравенства на систему образования (П. Бурдые,

М. Вебер, Р.Г. Гурова, Д.Л. Константиновский, Т. Парсонс, М.Н. Руткевич, В.Н. Шубкин).

Методы исследования:

- теоретические: формализация; системный, структурно-функциональный, статистический анализ;
- логические: сопоставление и сравнение; анализ и синтез; систематизация; аналогия; доказательства;
- эмпирические: наблюдение, анкетирование посредством авторских опросников, интервьюирование, психолого-педагогическая диагностика с использованием методик Н.Г. Лускановой, Ч.Д. Спилбергера (в модификации А.Д. Андреевой), Ч. Осгуда (в модификации Е.Э. Смирновой), Ю.М. Орлова, В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, О.Ф. Потемкиной, М.И. Рожкова.

Этапы исследования:

- 2000-2001 гг. – анализ педагогической реальности, изучение запросов педагогической практики, поиск и формулирование проблемы исследования, осмысление теоретико-методологических подходов к ее решению, подбор и анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы, формулировка рабочей гипотезы, разработка плана, программы и инструментария опытно-экспериментальной работы;
- 2002-2003 гг. – формирование понятийного аппарата проблемы, разработка методики исследования, начало опытно-экспериментальной работы, проверка и уточнение теоретико-методологических подходов к решению проблемы;
- 2004-2005 гг. – анализ и осмысление промежуточных результатов опытно-экспериментальной работы, проверка эффективности используемых методов, описание полученных результатов, выявление неучтенных особенностей объекта исследования, проверка и корректировка формулировок проблемы и гипотезы исследования;
- 2006-2008 гг. – повторный анализ научной литературы, совершенствование теоретико-методологической базы, оформление и опубликование промежуточных результатов, продолжение опытно-экспериментальной работы;
- 2009-2011 гг. – обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, формулирование содержательных выводов, освещение результатов в рецензируемых научно-педагогических журналах, разработка концепции представления материалов исследования, оформление текста диссертации.

База исследования:

- образовательные учреждения: общеобразовательные школы №№ 1, 7, 11, 12, 12 вечерняя сменная, 27, 32, 33, 35, 44, 55, 58 г. Курска; профессиональные училища №№ 4, 5, 19, 27 г. Курска; НОУ СПО «Региональный открытый социальный техникум»; ФГОУ СПО «Курский медико-фармацевтический колледж»; ОГОУ СПО «Курский колледж культуры»; ФГОУ СПО «Рыльский авиационный технический колледж гражданской авиации – филиал МГТУ ГА»; ФБГОУ ВПО «Курский государственный университет»; ФБГОУ ВПО «Курская государственная сельскохозяйственная академия»; НОУ ВПО «Региональный

открытый социальный институт»; Курский институт социального образования (филиал) РГСУ;

– учреждение по работе с молодежью – Курский городской молодежный центр социальных программ «Спектр».

На разных этапах в исследование включались:

– участники педагогического процесса: 536 учащихся, 144 родителя и 34 педагога 6-11-х классов общеобразовательных школ города Курска; 215 учащихся и 57 педагогов учреждений среднего профессионального образования; 228 студентов младших курсов учреждений высшего профессионального образования; 152 педагога общеобразовательных школ города Курска и Курской области;

– участники стационарных сборов областной школы молодежных лидеров – 30 активистов детских и молодежных объединений в возрасте 14-17 лет;

– специалисты муниципальных учреждений по работе с молодежью.

Основные результаты исследования, полученные лично соискателем, их научная новизна:

– осмыслены педагогические аспекты социальной стратификации, составляющие новый взгляд на проблемы воспитания с учетом реальной ситуации социализации учащихся и утверждающие возможность каждого учащегося достичь социального успеха и занять желаемую позицию в обществе при условии напряжения всех сил личности и постоянного самосовершенствования;

– обоснована необходимость включения социальной стратификации в предметную область педагогической науки, сформулирован ряд понятий, актуализирующих ее педагогические аспекты, выявлены и охарактеризованы свойства и функции, позволяющие рационализировать негативные тенденции социализации учащихся в условиях значительного социального расслоения;

– раскрыта междисциплинарная сущность и сформулированы положения о социальной стратификации как атрибуте образовательного пространства, детерминанте педагогического процесса, факторе социализации и причине рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся, вносящие существенный вклад в теорию общей и социальной педагогики;

– разработаны методологические основы педагогического исследования социальной стратификации и обоснована сущность социально-стратификационного подхода как направления теоретического изучения особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев;

– сформулированы новые смыслы воспитания учащихся и ориентиры воспитательной деятельности в условиях социальной стратификации, направленные на предупреждение социального пессимизма и безысходности, формирование стремления к максимальной самореализации, готовности к сверхнормативной активности и реализации «прорывных» стратегий деятельности;

– обоснованы сущность социально-интегративного подхода к воспитанию и средства повышения его эффективности в условиях значительного социального расслоения, направленные на интеграцию, сплочение, обеспечение равенства возможностей, достижение справедливости в образовании учащихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке педагогической концепции социальной стратификации, включающей положения о ней как об атрибуте образовательного пространства, детерминанте педагогического процесса, факторе социализации учащихся и причине рисков и противоречий в их воспитании. Обоснована сущность социальной стратификации как макрофактора и социального статуса родителей как микрофактора социализации учащихся. Введены и обоснованы понятия, обогащающие категориальный аппарат педагогической науки, такие как: социальная стратификация как педагогическая проблема; риски и противоречия в социализации и воспитании учащихся; социальный статус родителей; социально-стратификационный и социально-интегративный подходы; социально ориентированная парадигма образования. Обоснованы сущность и значимость социально-стратификационного подхода как направления теоретических исследований особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев. Разработан социально-интегративный подход как практическая ориентация в педагогической деятельности, направленная на объединение учащихся из различных социальных слоев и преодоление рисков и противоречий в их воспитании. Обоснована необходимость обращения к социально ориентированной парадигме образования, дополняющей личностно ориентированную с целью уравнивания индивидуалистических устремлений и повышения сплоченности и солидарности учащихся. Разработана методика идентификации социального статуса родителей и обоснована совокупность рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся. Определены средства оптимизации воспитания и направления совершенствования подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации.

Практическая значимость исследования состоит в обосновании совокупности рисков и противоречий в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации, осознание которых может повлиять на повышение эффективности воспитательной работы и гуманизацию управленческих решений в сфере образования. Применение социально-интегративного подхода способствует повышению социального доверия, солидарности, активизации совместной деятельности и взаимовлияния, объединению ученических сообществ. Постулирование социальной стратификации как атрибута образовательного пространства позволяет формировать у педагогов и родителей понимание конструктивных функций социальной стратификации и видение возможностей по расширению видов воспитательной деятельности, направленных на облегчение статусно-ролевой социализации учащихся и формирование готовности к социальной мобильности. Разработанный комплекс педагогических средств направлен на повышение готовности педагогов и родителей к предупреждению рисков и разрешению противоречий в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации, а самих учащихся – к успешной самореализации в высококонкурентном обществе. «Продуктами» исследования являются «Программа оптимизации воспитания учащихся, просвещения родителей и совершенствования подготовки педагогов в условиях социальной стратификации», а также образовательные

программы учебных курсов «Социальная стратификация как педагогическая проблема» и «Гуманистическое воспитание в условиях социально-экономической дифференциации», предназначенных для подготовки социальных педагогов в магистратуре Курского государственного университета. Методика идентификации социального статуса используется в работе Курского городского молодежного центра социальных программ «Спектр».

Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются использованием взаимодополняющих методов исследования, адекватных поставленным задачам; репрезентативностью выборки и качеством анализа статистической информации; разнообразием используемых методик; многоэтапностью опытно-экспериментальной работы и критическим осмыслением результатов каждого этапа с последующей корректировкой плана и программы работы; учетом критических замечаний значительного количества специалистов сферы образования и работы с молодежью; рациональным сочетанием качественного и количественного анализа; проверкой методологического аппарата исследования методом сопоставительного анализа по В.С. Ледневу.

Апробация результатов исследования проводилась на заседаниях кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета; кафедры педагогики Курского государственного университета; на семинарах-совещаниях и заседаниях методического объединения заместителей директоров учреждений среднего профессионального образования Курской области по воспитательной работе в 2007-2010 годах. Результаты опытно-экспериментальной работы освещались на методических совещаниях специалистов сферы работы с молодежью, сотрудников Управления по молодежной, семейной и демографической политике города Курска и Курского городского молодежного центра социальных программ «Спектр».

Элементы «Программы оптимизации воспитания учащихся, просвещения родителей и совершенствования профессиональной подготовки педагогов в условиях социальной стратификации» внедрены в практику воспитательной работы средней школы № 27 г. Курска, НОУ СПО «Региональный открытый социальный техникум», ОГОУ СПО «Курский колледж культуры». В 2010-2011 учебном году для преподавателей ОГОУ СПО «Курский колледж культуры» был прочитан цикл лекций на тему «Актуальные проблемы воспитания учащихся в условиях социальной стратификации».

Результаты исследования освещались в ходе работы *международных* («Развитие личности в дошкольном и школьном образовании», **Белгород, 2003**; «Государство и общество: философия, экономика, культура», **Москва, 2005**; «Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации», **Новосибирск, 2006**; «Проблемы и перспективы развития высшей школы в условиях модернизации современной системы образования», **Воронеж, 2006**; «Современные технологии в российской системе образования», **Пенза, 2007**; «Продуктивное образование: от школьного проекта к профессиональной карьере», **Саратов, 2008**; «Социальная стратегия российской системы образования», **Санкт-Петербург, 2011**; «Эко-

номические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов», **Челябинск, 2011**) и *всероссийских* («Профессиональная подготовка учителя: история, теория, практика», **Пенза, 2006**; «Профессиональная подготовка специалиста: проблемы, перспективы, тенденции», **Курск, 2007**; «Современные проблемы науки, образования и производства», **Нижний Новгород, 2007**; «Образование в России: медицинские, педагогические, психологические аспекты», **Калуга, 2007**; «Дополнительное образование детей как фактор развития образовательных учреждений разных типов», **Ярославль, 2008**; «Теоретические и практические аспекты деятельности специалистов социальной сферы», **Екатеринбург, 2008**; «Труд учителя и педагогическое образование в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы», **Курск, 2010**; «Социальная активность молодежи: векторы развития», **Екатеринбург, 2010**; «Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы "Наша новая школа"», **Москва, 2010**; «Приоритеты системной модернизации России и ее регионов», **Курск, 2010**) *научных и научно-практических конференций*.

Различные аспекты исследования освещены через публикации автора в научно-теоретических и научно-методических педагогических журналах: «Педагогика», «Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО», «Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО», «Воспитание школьников», «Наука и школа», «Философия образования», «Среднее профессиональное образование» и др.

Материалы исследования легли в основу содержания дисциплин по выбору студентов «Социальная стратификация как педагогическая проблема» и «Гуманистическое воспитание в условиях социально-экономической дифференциации», включенных в магистерскую программу подготовки социальных педагогов в Курском государственном университете.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Социальная стратификация* – это междисциплинарное понятие, с педагогической точки зрения означающее расслоение семей на основе неравного доступа к ценным в обществе благам, при котором учащиеся оказываются в неравнозначных условиях для физического и личностного развития. Педагогическое исследование социальной стратификации актуально и перспективно по ряду причин: наличию особенностей отношений и деятельности субъектов педагогического процесса, обусловленных положением в социальной структуре; объективности влияния социального статуса, присущего всем субъектам педагогического процесса; обусловленности качества социокультурного капитала родителей; детерминации социального самочувствия и субъективных отношений учащихся. В процессе социализации и воспитания учащихся могут проявляться различные свойства и функции социальной стратификации.

2. *Социальная стратификация*, пронизывая все сферы жизни общества, в том числе сферу образования, определяет положение субъектов образовательного пространства в системе социального расслоения и выступает *атрибутом образовательного пространства*. Критериями для анализа социальной стратифика-

ции в качестве атрибута образовательного пространства являются дифференциация его субъектов и детерминация их отношений и деятельности. Социальная стратификация выступает *детерминантой педагогического процесса*, обуславливая изменения в его целевом (дифференциация образовательных интересов и потребностей, трансформация и прагматизация целей), содержательном (дифференциация содержания, действие «скрытой программы»), организационно-деятельностном (дифференциация условий и средств обучения и воспитания, подходов к учащимся из различных социальных слоев) и результативном (дифференциация результатов, дезинтеграция, атомизация) компонентах.

3. *Социальная стратификация*, будучи качественной характеристикой социальной среды как многомерного явления, обуславливает характеристики *макросреды социализации* учащихся в целом. Выражаясь в социальном статусе, уровне жизни и качестве социального капитала конкретной семьи, влияет на *микросреду социализации* каждого учащегося в отдельности. Отражая иерархию социальных слоев, социальная стратификация охватывает подрастающее поколение как большую социальную группу и представляет собой *макрофактор социализации*. Обусловленный позицией семьи в системе социальной стратификации социальный статус может рассматриваться как *микрофактор социализации*. *Социальный статус родителей* – это педагогически значимый социальный феномен, определяющий качество среды воспитания и служащий критерием социальной самоидентификации учащихся. Структуру социального статуса составляют *финансово-экономический* (уровень доходов, имущественные и жилищные ресурсы), *профессионально-должностной* (профессия, уровень квалификации, должностные полномочия), *культурно-образовательный* (уровень образования, ценностные ориентации) и *жилищно-бытовой* (жилищные условия, качество предметно-вещной среды, бытовые традиции) компоненты.

4. Методологическими основами педагогического исследования социальной стратификации выступают *сравнительно-исторический* (развитие идей и изменение отношения к проблеме социального неравенства в исторической ретроспективе), *социально-критический* (выявление рисков и противоречий в социализации и воспитании в условиях социальной стратификации) и *социально-стратификационный* (анализ и учет особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев) подходы. *Социально-стратификационный подход* может рассматриваться как самостоятельное направление *теоретического* изучения особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев с целью предупреждения рисков и разрешения противоречий в их социализации и воспитании.

5. Социальная стратификация может выступать *причиной рисков и противоречий* в социализации и воспитании учащихся, провоцировать возникновение угроз для адаптации и автономизации учащихся в социуме, формирования их личности и деятельности. *Риски в социализации и воспитании* в условиях социальной стратификации – это возможные угрозы благополучию учащихся, дегуманизирующие ход и деформирующие результаты их социализации и воспитания. Рисками в процессе социализации являются: неравенство в шансах на об-

разование и самореализацию; закрепление культуры бедности; отсутствие перспектив улучшения социально-экономического положения; рост настроений зависти и пессимизма; консервирование образовательной отсталости; попадание в непрестижную, лишенную преимуществ образовательную среду; формирование психологии потребителя и рантье. В процессе воспитания могут обнаруживаться такие риски, как атомизация педагогического сообщества; дезинтеграция ученических коллективов; нарушение целостности педагогического процесса; неготовность педагогов к работе в условиях социальной стратификации; проявление интолерантности, зависти и буллинга в ученической среде; формирование мотивации избегания неудач; гипертрофия индивидуалистических и прагматических ориентаций. Проявление рисков обусловлено рядом *противоречий* – взаимодействием разнонаправленных факторов, обостряющих угрозы благополучию социализации и воспитания учащихся.

6. Педагогические *средства оптимизации воспитания* – это совокупность обстоятельств, объектов, субъектов, смыслов и действий, которые могут способствовать предупреждению рисков и разрешению противоречий в социализации и воспитании учащихся. Оптимизации воспитания в условиях социальной стратификации способствуют средства: *содержательные*, направленные на осознание и принятие новых смыслов воспитательной работы в условиях социальной стратификации; *организационные*, направленные на поиск путей и способов предупреждения рисков и противоречий в воспитании; *нормативные*, направленные на освоение новой системы ценностей и формирование продуктивной культуры жизнедеятельности.

7. *Социально-интегративный подход* – это практическая ориентация в педагогической деятельности, направленная на объединение учащихся из различных социальных слоев и преодоление рисков и противоречий в их воспитании. Подход опирается на принципы: запрета на социальную селекцию; равного старта; социальной перспективы для всех и каждого; сочетания прагматизма и альтруизма; добросовестности и справедливости; открытости и прозрачности намерений; сверхнормативной активности; солидарности и кооперации. Усиление неравенства в образовании обуславливает необходимость обращения к социально ориентированной парадигме, дополняющей личностно ориентированную с целью уравнивания индивидуалистических устремлений и интеграции учащихся из различных социальных слоев.

8. Направлениями *совершенствования подготовки педагога* к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации являются: расширение содержания специальных дисциплин за счет вопросов о сущности, свойствах, функциях социальной стратификации; разработка специальных курсов по проблеме исследования; осознание и принятие новых смыслов воспитательной работы в условиях социальной стратификации; введение в понятийный аппарат учебных пособий понятий о социальной стратификации как междисциплинарной категории, атрибуте образовательного пространства, детерминанте педагогического процесса, факторе социализации и причине рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *введении* обосновывается актуальность темы, осмысливаются противоречия и проблема; формулируются объект, предмет, цель, гипотеза, задачи; освещаются теоретико-методологическая основа и методы исследования; приводится база и характеризуются основные этапы исследования; аргументируются научная новизна, теоретическая и практическая значимость; обосновывается достоверность результатов и приводятся сведения по их апробации и внедрению; формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «*Теоретические основы педагогического исследования социальной стратификации*» раскрывается междисциплинарная сущность, свойства, функции и проявления социальной стратификации в педагогической реальности. Педагогическая теория не может формироваться «вне обобщенной практики общественного целого» (В.В. Краевский). Одной из слабо изученных педагогической наукой примет современной общественной практики является *социальная стратификация* – дифференциация совокупности людей на классы в «иерархическом ранге», находящая выражение в существовании высших и низших слоев и «неравномерном распределении прав и привилегий, ответственности и обязанности, наличии или отсутствии социальных ценностей, власти и влияния среди членов того или иного сообщества» (П. Сорокин).

Будучи системным явлением, социальная стратификация не может рассматриваться в узкосоциологическом ракурсе. Авторы классического учебника по педагогике прямо связывают ее влияние с задачами воспитательной работы: «Типы (модели) воспитания обусловлены уровнем развития обществ, их социальной стратификацией... В связи с этим возникает вопрос о тех задачах, которые призвана решать целенаправленная социализация, организатором которой является педагог» (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов).

Основанием для формирования педагогических представлений об особенностях социализации и воспитания учащихся в условиях социальной стратификации выступают высказывания и оценки выдающихся педагогов прошлого (И.Г. Песталоцци, Дж. Локк, Р.Оуэн, Я.А. Коменский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейлл) и современности (Б.М. Бим-Бад, В.А. Каравковский, Л.И. Лурье, Н.Д. Никандров). Педагогическое исследование социальной стратификации представляется актуальным и перспективным *по ряду причин*. Во-первых, несмотря на высокую степень социального расслоения, в педагогической теории и практике до сих пор не учитываются особенности отношений и деятельности субъектов педагогического процесса, связанные с их положением в социальной структуре. Во-вторых, *социальный статус* как показатель принадлежности к определенному социальному слою присущ всем субъектам педагогического процесса независимо от пола, возраста, индивидуально-типологических особенностей и состояния здоровья, следовательно, объектив-

но влияет на социализацию всех учащихся. В-третьих, положение семьи в социальной структуре обуславливает качество *социокультурного капитала родителей* – совокупности знаний, умений, навыков, связей с другими членами общества, обеспечивающих преимущества в образовании и воспитании учащихся. В-четвертых, с принадлежностью к тому или иному социальному слою сопряжено *социальное самочувствие* родителей, опосредующее субъективные отношения учащихся.

В ходе анализа социологических источников (В.В. Радаев, П. Сорокин, О.И. Шкаратан) были выделены свойства и функции социальной стратификации. *Свойства* рассматриваются как проявления различных качеств данного явления, зависящие от характера его взаимодействия с педагогической реальностью. К свойствам социальной стратификации относятся: традиционность (присуща всем обществам на любой ступени развития); функциональность (задает взаимодополняющие социальные роли и функции представителям различных социальных слоев); социальность (является атрибутом социума вследствие неравноценности способностей и мотиваций людей); устойчивость (с течением времени изменяет формы (рабство, касты, классы, страты), но не исчезает полностью); универсальность (охватывает всех членов общества); амбивалентность (обуславливает как положительные (мобильность, смена элит, развитие, прогресс), так и отрицательные (расслоение, неравенство, бедность, эксплуатация, угнетение) явления в жизни людей); субъективная значимость (остро переживается людьми, не удовлетворенными своим социальным статусом).

Функциями социальной стратификации выступают ее объективные влияния на социальную, в том числе педагогическую, реальность. Она способствует интеграции в общество (интегративная); детерминирует процессы социальной адаптации и автономизации учащихся (социализирующая функция); способствует соотношению себя с определенным социальным слоем (идентифицирующая); обуславливает распределение на различные «этажи» социальной лестницы (распределительная); способствует формированию «прорывных» стратегий деятельности по достижению желаемого социального статуса (мобилизующая); определяет формирование интересов и предпочтений относительно будущей социальной роли (направляющая); демонстрирует образцы стилей жизни различных социальных слоев (ориентирующая); определяет социальный статус и качество социокультурного капитала родителей (детерминирующая).

С педагогической точки зрения *социальная стратификация* – это расслоение семей на основе неравного доступа к ценным в обществе благам (богатству, власти, престижу), при котором учащиеся оказываются в неравнозначных условиях для физического и личностного развития на тех возрастных этапах, которые являются сензитивными для формирования нравственного здоровья и социально ценных личностных качеств.

Сущность, свойства и функции социальной стратификации обуславливают ее значимость как неотъемлемого явления всех сфер жизнедеятельности общества, в том числе сферы образования. Определяя положение субъектов образовательного пространства в системе социального расслоения, социальная стра-

тификация выступает *атрибутом* или неотъемлемым свойством *образовательного пространства*, под которым понимается социокультурный феномен, интегрирующий субъектов образования, реализуемые ими виды деятельности и возникающие между ними связи и отношения (Э.Ф. Зеер). Критериями для характеристики социальной стратификации в качестве атрибута образовательного пространства выступают социальная дифференциация его субъектов и детерминация их отношений и деятельности.

Несмотря на формальное равенство уровней, образование стратифицировалось на элитное, повышенное, среднего и низкого уровня (В.В. Радаев, О.И. Шкаратан), образовательные учреждения дифференцировались на престижные, обычные и малопрестижные (А.В. Даринский, О.В. Лысенко, Н.А. Нестеренко). Согласно оценкам экспертов, выделяется сегмент образовательных учреждений, демонстрирующих устойчиво низкие результаты. Следствием дифференциации является «негативная селекция» – концентрация способных и перспективных учащихся в более престижных образовательных учреждениях. «Образование перестает выполнять функцию социального лифта, начинает воспроизводить и закреплять социальную дифференциацию» (Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика). Усугубляет ситуацию направленность образовательной политики на выявление лидеров. Сложилась традиция выборочного поощрения и усиленного финансирования учреждений с высоким качеством образования. Ожидалось, что это послужит стимулирующим фактором не только для получивших поддержку, но и для отстающих. Однако успех образовательного учреждения в настоящее время зависит не столько от учащихся и педагогов, сколько от внешних факторов, таких как регион (самодостаточный или дотационный), населенный пункт (крупный город или умирающее село), местоположение (центр города или рабочая окраина), родительский контингент (влиятельные и состоятельные родители или обычные специалисты, служащие, рабочие), социально-экономическое положение педагогического корпуса (заработная плата выше средней по экономике или вдвое ниже).

Принцип элитизма – ориентации на лучших, успешных, перспективных – в образовательной политике способствует иерархической дифференциации образовательных учреждений, место в которой нередко не связано с реальными усилиями педагогических коллективов, воспринимается ими как несправедливое и негативно сказывается на мотивации профессиональной деятельности. Это обстоятельство «усугубляет разрыв в образовательных возможностях между детьми из благополучных образованных семей и детьми из семей с низким социальным и культурным капиталом» (Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика). Между тем, многие проблемы учащихся из бедных слоев порождаются государством и обществом и не могут быть решены усилиями местных властей, образовательных учреждений, семей. «Приоритет в распределении финансовых расходов» – важный фактор, по которому «можно определить, как общество относится к детям» (У. Бронфенбреннер). Таким образом, ориентация при определении объемов финансирования на результаты деятельности образовательных учреждений в условиях резкой дифференциации

их стартовых возможностей неправомерна, поскольку превращает учащихся в заложников плачевного состояния образовательных учреждений, консервирует их неконкурентоспособность.

Учащиеся и родители являются субъектами образовательного пространства, представляющими различные социальные слои. Согласно деятельностно-структурной модели стратификации (Т.И. Заславская) современную социальную структуру представляют верхний, средний, базовый и нижний социальные слои, а также «социальное дно». Численность *верхнего слоя* составляет 6 % населения. Его образуют элитные группы, занимающие важные позиции в системе государственного управления, в экономических и силовых структурах. Две трети его представителей имеют высшее образование, уровень их доходов в 10 раз превышает доходы нижнего слоя. *Средний слой*, который образуют 18 % населения, состоит из мелких и средних предпринимателей, менеджеров небольших предприятий, представителей среднего государственного аппарата, администраторов непромышленной сферы, старших офицеров, лиц интеллектуальных профессий, фермеров, наиболее квалифицированных рабочих и служащих. Уровень образования в этой группе значительно выше среднего по стране. По уровню доходов данный слой существенно уступает верхнему, его социальное самочувствие заметно хуже. *Базовый слой*, охватывающий около 66 % населения, включает рабочих индустриального типа, значительную часть специалистов и служащих, основную массу военнослужащих, работников торговли и сервиса, а также большую часть крестьянства. Высшее образование имеют лишь четверть его представителей, около 44 % из них живут за чертой бедности. Потребности, интересы и ценностные ориентации концентрируются в общей задаче – приспособиться к изменяющимся условиям и по возможности сохранить достигнутый статус. *Нижний слой* объединяет до 10 % граждан и замыкает социализированную часть общества. Главной чертой его представителей является неспособность адаптироваться к рынку вследствие недостаточной профессиональной квалификации. К нему относятся занятые простейшими видами труда, не требующими профессиональных знаний уборщики, лифтеры, вахтеры, курьеры и т.д. Для них характерен низкий уровень жизни: две трети живут за чертой бедности, из них четверть – за гранью нищеты.

Социальное положение *педагогов* как субъектов образовательного пространства активно обсуждалось в связи с проведением Года учителя (Л.И. Лурье, И.И. Соколова, А.П. Тряпицына). Благородное предназначение и гуманистическая роль педагога позволяют говорить о высоком предписанном статусе с точки зрения ценности и содержания труда. Однако реальное положение в системе стратификации обусловлено совокупностью объективных показателей (размер дохода, уровень образования, степень социального престижа). *Властный статус* отражает уровень влияния, авторитета, престижа. В этом отношении положение педагогов неоднозначно: оценки общества варьируются от признания исключительной значимости до констатации бесполезности (Н.А. Аминов, Л.М. Митина). Критериями фиксации *экономического статуса* выступают размер дохода, уровень жизни, структура потребления. С целью оптимизации

ситуации реализуется ряд мер: вводится новая система оплаты труда, выплачиваются гранты, проводятся профессиональные конкурсы. Однако наблюдается значительная дифференциация материального положения как по квалификационным группам, так и по регионам. Эксперты выражают сомнение в возможности кардинально улучшить ситуацию в ближайшем будущем, поскольку в системе образования установился *двойной негативный отбор кадров*: вступительный балл ЕГЭ в педагогических вузах низкий, и лучшие выпускники не идут работать по специальности (Стратегия – 2020: Новая модель роста – новая социальная политика). Представление о *трудовом статусе* педагога формируется на основе анализа условий, содержания и качества труда, степени его автономии. О *профессиональном статусе* свидетельствуют уровень образования и квалификации, должностное положение, востребованность профессии на рынке труда и возможности для карьерного роста. Попытки педагогов улучшить материальное положение за счет освоения дополнительных видов деятельности нередко оборачиваются накоплением хронической усталости и снижением качества преподавания (И.П. Попова). Таким образом, по каждому из аспектов социального статуса сохраняются значительные ограничения, закрепляющие его рассогласованность и непрестижность.

Взаимоотношения и деятельность субъектов образовательного пространства логично рассматривать в структуре педагогического процесса.

Целевой компонент. Научно обоснованная цель современного образования раскрывается как развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Знания, умения и навыки рассматриваются как средства, обеспечивающие достижение полноценного, гармоничного развития эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов). Однако на практике в силу качественного изменения социальной структуры и значительно возросшей дифференциации у каждого из совокупных субъектов образования (учащихся и родителей из того или иного социального слоя) оформились свои образовательные цели, интересы и потребности. В соответствии с различными целями ведется подготовка к жизни, формируются мировоззрение и психология (А.Н. Поддьяков). Верхний социальный слой и верхушка среднего стремятся обеспечить преемственность высокого социального положения, увеличить свои конкурентные преимущества. Базовый и нижний социальные слои, выживающие благодаря интенсивному труду, ориентируются, прежде всего, на доступность образования в материальном плане. Необходимо разделять научно обоснованные цели и реальную «идеологию целей образовательной реформы». Существует опасность подмены идеала полноценного и гармоничного развития личности воспитанием «эффективного и конкурентоспособного» участника рыночных отношений (Т.А. Хагуров).

Содержательный компонент. На проблему дифференциации содержания образования впервые обратили внимание в 1970-х годах XX века. Сформировалось отдельное направление исследований – социология учебных программ, изучающая дифференциацию качества и содержания образования, социальный

контекст реализации образовательных технологий. Элитарные школы разрабатывают содержание образования, нацеленное на личностное развитие и интеллектуальный рост (А.В. Даринский). В сфере образования работает «скрытая программа», отражающая стороны жизни, не имеющие непосредственного отношения к образованию и воспитанию. Это система отношений между субъектами педагогического процесса, включающая язык, ценности, виды творческой деятельности, формы организации (Г. Ричардсон, Т.В. Цырлина) и способствующая формированию не критичного отношения учащихся к существующему общественному порядку, пассивному потреблению предлагаемого содержания. «Скрытая программа» готовит учащихся к ролям зависимых, ведомых и управляемых членов общества (И. Иллич), учит «знать свое место и не высовываться» (И.В. Бестужева-Лада).

Организационно-деятельностный компонент. Детерминация учебных условий и деятельности может рассматриваться на уровне образовательного учреждения и семьи. Качество домашних условий тесно связано с различными ресурсами родителей. Культурно-образовательный потенциал обуславливает объем и характер их помощи, качество общения в познавательных целях. Материальные ресурсы определяют возможности использовать разнообразные средства обучения, в том числе дорогостоящие, получать дополнительное образование, заниматься с репетиторами, совершать путешествия. От жилищно-бытовых условий зависят режим и организация домашних занятий, наличие благоустроенного и комфортного места для них.

Наблюдается значительная разница в подходах к обучению и воспитанию учащихся из различных социальных слоев. В элитарных образовательных учреждениях широко применяется индивидуальный подход, разрабатываются авторские методы обучения и воспитания, используются современные пособия и информационно-коммуникационные технологии, поощряются индивидуализм, соперничество, конкуренция (А.В. Даринский, Н.А. Нестеренко). Формой стратификации учащихся в учреждениях выступает система потоков с группированием внутри и между классами (С. Боуэлс, Г. Джинтис, П. Мак-Ларен). Существенной особенностью педагогического взаимодействия является пристрастное отношение педагогов к учащимся из различных социальных групп (Р. Гейсслер, К. Родакс). Стереотипы оценивания учащихся из среднего социального слоя: у них лучше успеваемость; заслуживают снисхождения; чаще ассоциируются с образом «идеальных» учащихся – вежливых и добросовестных. Данные установки способствуют «сортировке» учащихся на «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих».

Результативный компонент. Социально-экономические фильтры при поступлении обуславливают более высокие результаты обучения и воспитания в престижных образовательных учреждениях. Предвзятое отношение части педагогов к учащимся из уязвимых социальных слоев как к менее способным, провоцирует последних на протест, «сопротивление воспитанию» (А.С. Макаренко), выступающее защитной реакцией на «недружественные» условия социализации (Г.Г. Дементьев, В.В. Матвеев).

Направления и результаты влияния социальной стратификации на образовательное пространство и педагогический процесс представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Социальная стратификация как атрибут образовательного пространства и детерминанта педагогического процесса

Будучи системной характеристикой социальной среды как многомерного явления, под которым подразумеваются общественно-государственный строй и социально-экономические условия, социальная стратификация определяет характеристики *макросреды социализации* учащихся в целом. Выражаясь в социальном статусе, уровне жизни и качестве социального капитала конкретной семьи, она влияет на *микросреду социализации* каждого учащегося в отдельности. Отношения между учащимся и средой обуславливаются объективным местом его семьи в социальной иерархии, особенностями понимания им занимаемой позиции и отношением к ней в терминах принятия-непринятия (Д.Б. Эльконин).

Вышесказанное позволяет расширить представление о факторах социализации (У. Бронфенбреннер, А.В. Мудрик) за счет таких, как социальная стратификация и социальный статус родителей. Социальная стратификация, отражающая иерархию социальных слоев по критериям «власть», «престиж», «доход» и «образование», охватывает подрастающее поколение как большую социальную группу и в данном аспекте представляет собой *макрофактор социализации*. Обусловленный позицией семьи в системе социальной стратификации со-

циальный статус, оказывающий влияние на социальную адаптацию и автономизацию каждого учащегося в отдельности, может рассматриваться как *микрофактор социализации*.

Социальный статус, устанавливаемый на основе уровня дохода, рода занятий, образования, условий проживания, стиля жизни, является «интегративным критерием, разделяющим любое общество на страты» (А.В. Либин). Социальный статус родителей определяет социальный статус ребенка на протяжении первых двадцати лет его жизни» (Ю.Г. Волков). Совокупность параметров социального статуса образует контекст социализации учащихся, обуславливает формирование социального характера и «доминирующего образца поведения» в повседневной жизни (Г.М. Андреева). Таким образом, *социальный статус родителей* – это педагогически значимый социальный феномен, определяющий качество среды воспитания учащегося, обуславливающий развитие его личности и служащий критерием для социальной самоидентификации.

Структуру социального статуса родителей составляют компоненты: *финансово-экономический*, определяемый на основе уровня доходов, имущественного и жилищного активов; *профессионально-должностной*, определяемый на основе профессии, характера труда, уровня квалификации, должностных полномочий; *культурно-образовательный*, определяемый на основе уровня образования, ценностных ориентаций, педагогического потенциала; жилищно-бытовой, определяемый на основе анализа жилищно-бытовых условий, качества питания, структуры семьи. В современных условиях значимо не только наличие указанных ресурсов, но и их качество, что обостряет вопрос о политике *стандартизации условий социализации учащихся* с целью уравнивания стартовых позиций и жизненных шансов.

Учитывая несовершенство социальной структуры российского общества, слабость меритократических механизмов социальной мобильности, зависимость жизненных шансов учащихся от социально-экономического положения семей, можно утверждать, что социальная стратификация модифицируется в *метафактор социализации*, обуславливающий жизнедеятельность, социальную адаптацию и автономизацию учащихся из различных социальных слоев на всех возрастных этапах.

Утвердившаяся модель социальной стратификации с минимальным средним классом, широкими базовым и нижним социальными слоями и значительным расслоением может выступать *причиной рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся*, провоцировать возникновение угроз для адаптации и автономизации учащихся в социуме, формирования их личности и деятельности. *Риск* – это опасность того, что объективные обстоятельства могут спровоцировать нежелательные и неблагоприятные последствия (В.М. Губанов, Л.А. Михайлов). *Риски в социализации и воспитании* в условиях социальной стратификации – это возможные угрозы благополучию учащихся, дегуманизирующие ход и деформирующие результаты их социализации и воспитания. Под *противоречиями* понимается взаимодействие разнонаправленных факторов (И.А. Липский), обостряющих риски в социализации и воспитании.

Во второй главе *«Исследование рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации»* рассматриваются подходы к анализу рисков и противоречий в социализации и воспитании; описываются ход и результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы; дифференцируются риски и противоречия в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации.

Анализ проблем воспитания учащихся в условиях социальной стратификации подразумевает использование подходов: *сравнительно-исторического*, позволяющего проследить развитие идей и изменение отношений к проблеме социального неравенства в исторической ретроспективе (Я.А. Коменский, Дж. Локк, А.С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейлл, Р. Оуэн, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский); *социально-критического*, направленного на выявление рисков и противоречий в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации (В.Г. Белинский, Б.М. Бим-Бад, Н.А. Добролюбов, В.И. Загвязинский, Э.В. Ильенков, В.А. Караковский, Н.Д. Никандров, Г.Н. Филонов, Н.Г. Чернышевский); *социально-стратификационного*, ориентированного на поиск закономерностей в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации (С. Боуэлс, Р. Гейсслер, Г. Джинтис, П. Мак-Ларен, П. Уиллис).

В философии и истории образования оформилось несколько парадигм в объяснении роли и значения социального расслоения в сфере образования: эгалитарная, элитарная и меритократическая. С точки зрения *эгалитарной парадигмы* образование рассматривается как универсальная общечеловеческая ценность, которая должна быть в равной мере доступной всем слоям населения (В.Г. Белинский, Д. Дидро, Н.А. Добролюбов, Т. Кампанелла, К. Маркс, Ш. Монтескье, Т. Мор, Р. Оуэн, А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Ф. Энгельс, В.И. Ленин, Н.Г. Чернышевский, А.С. Макаренко). В рамках *элитарной парадигмы* утверждается преимущественное право высших социальных слоев на доступ к высококачественному образованию (Платон, Аристотель, Э. Роттердамский, Дж. Локк). *Меритократическая парадигма* ориентирует на «заслуженное» неравенство, являющееся результатом собственных заслуг, обусловленное личными усилиями, трудолюбием, интенсивностью труда, овладением редкими умениями и навыками (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс).

Социально-критический подход позволяет проанализировать степень соответствия исследуемого явления установленным нормам; определить соотношение возможного и действительного; предусмотреть конструктивную позицию в устранении недостатков (И.А. Липский). Представители критической педагогики (С. Ароновиц, М. Грин, А. Жиро, Дж. Козол, П. Мак-Ларен, П. Фрейре, П. Эллман, И. Шор) полагают, что изолированность образовательных учреждений от социальных процессов является недостатком, провоцирующим недоверие и несерьезное отношение учащихся к образованию. Они выделяют ряд рисков в воспитании учащихся: бедность, концентрацию богатств у меньшинства, экономическую нестабильность, массовую безработицу, ухудшение качества жизни, обострение социальных проблем, кризис нравственных ценностей.

Социально-стратификационный подход – самостоятельное направление *теоретического* изучения особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев с целью предупреждения рисков и разрешения противоречий в их социализации и воспитании. В основе подхода – идеи советской психологической школы о конкретно-исторической обусловленности личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский), согласно которой «человек, если его не отнести к тому или иному исторически существующему обществу, к той или иной социальной группе, классу, – это наихудшая и самая тощая абстракция» (Ф.В. Константинов). Реализация подхода заключается в группировании учащихся в соответствии со сходными показателями социального статуса родителей для *теоретического* изучения и последующего учета особенностей их отношений и деятельности в педагогическом взаимодействии. Разделение учащихся на группы в соответствии с социальной принадлежностью *на практике* недопустимо.

Разработанные положения выступили методологической основой опытно-экспериментальной работы (ОЭР), направленной на выявление и обоснование совокупности рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся. В ходе *констатирующего этапа* ОЭР, задачей которого выступил поиск особенностей отношений и деятельности учащихся из различных социальных слоев, была разработана методика идентификации социального статуса родителей, включающая формирование выборочной совокупности, определение способа идентификации (объективного, самооценочного, репутационного), составление опросников, проведение опроса и обработку данных. На *первой стадии* данного этапа в исследовании участвовали 12 общеобразовательных школ, 536 учащихся, 144 родителя и 34 педагога 6-11-х классов. Рассматривались показатели ведущего вида деятельности и отношений учащихся в педагогическом процессе – отношения к учению и школе. Проводилось сравнение показателей отношения учащихся из семей, различающихся по основным характеристикам социального положения (уровень образования, уровень доходов, профессия, должность), с использованием авторских опросников и диагностических методик Н.Г. Лускановой, Ч.Д. Спилбергера (в модификации А.Д. Андреевой), Ч. Осгуда (в модификации Е.Э. Смирновой). Сопоставлялись когнитивно-познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-действенный компоненты отношения к учению и школе с каждым из компонентов социального статуса родителей, а также осуществлялся анализ особенностей отношения в каждой из групп учащихся, сформированных на основе идентичных показателей социального статуса. Были выявлены следующие особенности:

– у представителей *нижнего социального слоя* – не только выраженный интерес к школе как месту общения, высокая потребность в коллективном взаимодействии и чувстве социальной солидарности, устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость, но и непонимание значения образования, пренебрежительное отношение к образованности, отсутствие притязаний на достижения и успех, оппозиционность по отношению к академической культуре школы,

склонность к девиантному поведению как средству поиска личностных преимуществ в высококонкурентной социальной среде;

– у представителей *базового социального слоя* – не только интерес к школе как месту общения, толерантность по отношению к ее недостаткам, широкий круг внешкольных и внеучебных интересов, стремление узнавать новое, но и утилитарное отношение к образованию, слабая дифференциация учебных и внеучебных интересов и потребностей, отсутствие интереса к большинству учебных предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами;

– у представителей *среднего социального слоя* – не только интерес к школе как институту развития личности, отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации, высокий уровень притязаний на достижения и успех, устойчивый интерес к учебе, стремление к дееспособности во всех сферах, готовность к содержательному интеллектуальному труду, требовательность к себе, самокритичность, но и нежелание помогать отстающим, индивидуализм, участвовать в жизни класса, выраженная нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношение к школьному преподаванию;

– у представителей *верхнего социального слоя* – не только хорошая успеваемость, амбициозность, целеустремленность, оптимизм, но и отношение к образованию как средству обеспечения высокого качества жизни, гедонизм, индивидуализм, одиночество, чувство превосходства над окружающими, неудовлетворенность взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками, нежелание участвовать в жизнедеятельности школы, готовность расстаться с ней без сожаления.

С целью выявления связи между переменными «социальный статус родителей» и «отношение к учению» статистические данные обрабатывались с помощью программы SPSS. Показателям отношения были присвоены удельные веса от 0 до 30. В соответствии с параметрами отношения выборочная совокупность была расформирована на группы с активным положительным (высокий уровень), избирательным (средний уровень), пассивным (начальный уровень) и активным отрицательным (низкий уровень) отношением. Как показали результаты анализа, *любая школа обладает потенциалом в формировании активного положительного отношения к учению*, так как линейной корреляционной зависимости между переменными «отношение к учению» и «статус школы» не выявлено ($r = 0,09$). Обнаружилась зависимость между переменными «статус школы» и «социальный статус родителей» ($r = 0,2$). В рассредоточении учащихся по образовательным учреждениям неодинакового уровня престижности ведущую роль играют культурно-образовательный ($r = 0,23$) и профессионально-должностной ($r = 0,21$) компоненты социального статуса. Незначительную роль материального положения ($r = -0,02$) обуславливают слабость конкуренции между школами и неспособность родителей вкладывать значительные средства в образование вследствие невысокого уровня жизни в регионе. Корреляционный анализ не показал зависимости между переменными «отношение к учению» и «социальный статус». Однако распределение видов отношения в рамках каждой из групп демонстрирует *зависимость между социальным ста-*

тусом и доминирующим видом отношения к учению. Отчетливая динамика избирательного отношения, наблюдавшаяся в рамках нижнего, базового и среднего социальных слоев, нарушается распределением видов отношения в группе респондентов из верхнего социального слоя.

На *второй стадии* констатирующего этапа в исследование включились учащиеся профессиональных училищ и учреждений среднего специального образования, студенты младших курсов учреждений высшего профессионального образования, активисты детских и молодежных объединений. Изучались показатели коммуникативной, учебно-познавательной, социальной и творческой активности; уровни мотивации достижений, социальной адаптированности, автономности и нравственной воспитанности; степень уважения к социальным нормам и этическим требованиям; установки на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свободу – власть», «труд – деньги» с использованием авторского опросника и диагностических методик Ю.М. Орлова, В.В. Мельникова и Л.Т. Ямпольского, О.Ф. Потемкиной, М.И. Рожкова.

Полученные данные сопоставлялись с компонентами социального статуса родителей, осуществлялся анализ особенностей указанных параметров в каждой из групп учащихся. Анализ результатов показал, что принадлежность к определенному социальному слою устойчиво детерминирует показатели учебно-познавательной (выше у представителей среднего и верхнего социального слоя) и социальной (выше у представителей базового и части среднего социального слоя) активности; уровень мотивации достижений (чем выше социальный статус родителей, тем более выражено стремление учащихся добиться успеха и признания); установки учащихся на «альтруизм – эгоизм» (чем выше социальный статус, тем более выражена направленность на индивидуализм и личную автономию) и «труд – деньги» (учащиеся из нижнего и базового социальных слоев в большей степени сориентированы на увеличение благосостояния, учащиеся из среднего и верхнего – на интересный и содержательный труд).

На третьей стадии констатирующего этапа был проведен опрос педагогов общеобразовательных школ с использованием авторского опросника. Собираемый образ формировался на основе критериев: процессуального, характеризующего особенности учителя как субъекта педагогического процесса; личностного, направленного на анализ проявлений субъектности учителя в педагогической деятельности; результативного, раскрывающего совокупность качеств учителя как субъекта профессиональной карьеры. Как показали результаты, в педагогической среде устойчиво обособляются группы успешных, обычных и малоуспешных учителей; дифференцируются оценки их деятельности со стороны родителей и учащихся.

На основе анализа научной литературы и полученных данных были дифференцированы *риски в социализации и воспитании* учащихся в условиях социальной стратификации. Рисками в процессе социализации являются: неравенство в шансах на образование и самореализацию; закрепление культуры бедности; отсутствие перспектив улучшения социально-экономического положения; рост настроений зависти и пессимизма; консервирование образовательной от-

сталости; попадание в непрестижную, лишенную преимуществ образовательную среду; формирование психологии потребителя и рантье. В процессе воспитания могут обнаруживаться такие риски, как атомизация педагогического общества; дезинтеграция ученических коллективов; нарушение целостности педагогического процесса; неготовность педагогов к работе в условиях социальной стратификации; проявление интолерантности, зависти и буллинга в ученической среде; формирование мотивации избегания неудач; гипертрофия индивидуалистических и прагматических ориентаций.

Были также дифференцированы *противоречия в социализации и воспитании* учащихся в условиях социальной стратификации. Совокупность рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся представлена на рисунке 2.

Третья глава *«Предупреждение рисков и разрешение противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации»* посвящена определению педагогических средств оптимизации воспитания, обоснованию сущности и значимости социально-интегративного подхода к воспитанию и разработке методических рекомендаций по совершенствованию профессиональной подготовки педагога в условиях социальной стратификации.

Под *педагогическими средствами оптимизации воспитания* понимается совокупность обстоятельств, объектов, субъектов, смыслов и действий, которые могут способствовать предупреждению рисков и разрешению противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации.

Оптимизации воспитания учащихся способствует использование средств:

– *содержательных*, направленных на осознание и принятие новых смыслов воспитательной работы в условиях социальной стратификации; развитие представлений учащихся о равноправии, справедливости, активном отношении к жизни, уважении к достигнутому честным трудом благосостоянию и деятельности на благо других людей; объективное освещение проблемы социального неравенства в курсах социально-гуманитарного цикла (истории, обществознания, литературы) с целью предупреждения нежелательной политизации темы бедности и богатства в сознании учащихся;

– *организационных*, направленных на поиск путей и способов предупреждения рисков и разрешения противоречий в воспитании учащихся; организацию психолого-педагогического просвещения родителей, предоставление учащимся равноценных возможностей и условий для обретения успеха и формирования уверенности в своих силах; развитие внутришкольной системы дополнительного образования, обеспечивающей равные возможности для успеха и самореализации каждого учащегося;

– *нормативных*, направленных на освоение новой системы ценностей, формирование продуктивной культуры жизнедеятельности, гуманизацию взаимоотношений субъектов воспитания; обогащение содержания предметов социально-гуманитарного цикла яркими идеями и принципами, стимулирующими формирование сознательного и ответственного отношения к учебе, школе, труду, образованию, разумного – к материальным ценностям, богатству, власти, престижу.

<u>СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ</u> <u>КАК ПРИЧИНА РИСКОВ И ПРОТИВОРЕЧИЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ</u> <i>совокупность обстоятельств, при которых возникают потенциальные опасности для адаптации и автономизации учащихся в социуме</i>	
РИСКИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ <i>угрозы благополучию учащихся, дегуманизирующие ход и деформирующие результаты их социализации</i>	ПРОТИВОРЕЧИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ <i>взаимодействие разнонаправленных факторов, обостряющих угрозы благополучию социализации учащихся</i>
<ul style="list-style-type: none"> • неравенство в шансах на образование и самореализацию; • закрепление культуры бедности в семьях, воспитывающих учащихся; • отсутствие перспектив улучшения социально-экономического положения; • рост настроений зависти и пессимизма; • консервирование образовательной отсталости учащихся из социально уязвимых семей; • попадание в непрестижную, лишенную преимуществ образовательную среду; • формирование психологии потребителя и рантье 	<ul style="list-style-type: none"> • между необходимостью системных мер по преодолению неравенства и акцентом образовательной политики на отдельных группах учащихся; • между признанием права каждого ребенка на гармоничное и всестороннее развитие и значительными различиями в качественных характеристиках среды социализации; • между потребностями учащихся в современных средствах для физического и личностного развития и ограниченностью доступа к ним большинства семей; • между собственными возрасту учащихся надеждами и оптимизмом и распространением настроений социального пессимизма и недоверия у родителей; • между осознанием значения образования как социального капитала личности и отсутствием современных условий обучения и воспитания для большинства учащихся из непривилегированных социальных слоев; • между необходимостью повышать конкурентоспособность учащихся и обучением и воспитанием значительного числа из них в малопрестижных образовательных учреждениях
<u>СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ</u> <u>КАК ПРИЧИНА РИСКОВ И ПРОТИВОРЕЧИЙ В ВОСПИТАНИИ</u> <i>совокупность обстоятельств, при которых возникают потенциальные опасности для всестороннего и гармоничного развития личности учащихся</i>	
РИСКИ В ВОСПИТАНИИ <i>угрозы благополучию учащихся, дегуманизирующие ход и деформирующие результаты их воспитания</i>	ПРОТИВОРЕЧИЯ В ВОСПИТАНИИ <i>взаимодействие разнонаправленных факторов, обостряющих угрозы благополучию воспитания учащихся</i>
<ul style="list-style-type: none"> • атомизация педагогического сообщества; • дезинтеграция ученических коллективов; • нарушение целостности педагогического процесса; • неготовность педагогов к работе в условиях социальной стратификации; • проявление интолерантности, зависти и буллинга в ученической среде; • формирование боязни роста и мотивации избегания неудач; • гипертрофия индивидуалистических и прагматических ориентаций учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> • между включенностью всех субъектов педагогического процесса в социальную структуру и отсутствием научно-методического обоснования проблем воспитания в условиях социальной стратификации; • между необходимостью осваивать новые ценности и продуктивную культуру и отсутствием представлений о путях и средствах их формирования в условиях значительного социального расслоения учащихся; • между приверженностью образования гуманистическим идеалам и значительными различиями в условиях обучения и воспитания учащихся, нивелирующими усилия по гуманизации педагогического процесса; • между возрастанием значимости идей сплочения и солидарности и дезинтеграцией ученических коллективов; • между ценностью сотрудничества в педагогическом процессе и вынужденным использованием стратегии противодействия для повышения конкурентоспособности; • между необходимостью формировать у учащихся желание и готовность добиваться успеха в жизни и социальным аутсайдерством значительного числа педагогов

Рис. 2. Совокупность рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации

Средствами оптимизации воспитания учащихся со *сниженной социальной адаптацией и учебной мотивацией* являются: развитие критического мышления, умения формулировать и готовности отстаивать свое мнение; стимулирование исследовательского интереса к окружающему миру; формирование уважения к знанию, компетентности; наполнение педагогического взаимодействия жизненно важным для них содержанием – информацией, эмоциями, образами, впечатывающимися в сознании как лично значимые образцы; предъявление позитивных и продуктивных образцов поведения и деятельности; проявление терпения, гуманного отношения, стимулирование желания делиться своими наблюдениями, мыслями; налаживание сотрудничества между учащимися в учебной и внеучебной деятельности.

Практической ориентацией педагога в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации является *социально-интегративный подход*, направленный на сближение и объединение учащихся из различных социальных слоев и преодоление рисков и противоречий в их воспитании. В рамках подхода выделяются принципы: запрета на социальную селекцию; равного старта; социальной перспективы для всех и каждого; сочетания прагматизма и альтруизма; добросовестности и справедливости; открытости и прозрачности намерений; сверхнормативной активности; солидарности и кооперации. Использование подхода предполагает заботу о всестороннем развитии и уважение чести и достоинства учащихся независимо от социального статуса; препятствование проявлению нетерпимости, формированию зависти, интолерантности; обеспечение социальной неоднородности ученических коллективов как средства преодоления отставания учащихся из уязвимых социальных слоев. Технологическая составляющая социально-интегративного подхода складывается из приемов и методов, способствующих укреплению чувства собственного достоинства и самоуважения, развитию альтруистических настроений, формированию у учащихся убеждения в ценности *самодеятельности* и представлений о путях достижения успеха в жизни.

Отсутствие *общенационально ориентированной государственной заботы об условиях социализации подрастающего поколения* в обстановке резкого социального расслоения влечет за собой угрозу массовой деградации молодежи. Анализ научной литературы, публикаций в средствах массовой информации, наблюдение за динамикой социально-педагогической ситуации в течение десятилетия, результаты представленного исследования, а также исследований коллег в смежных науках обуславливают необходимость обращения к *социально ориентированной парадигме*, дополняющей лично ориентированную с целью уравнивания индивидуалистических устремлений и интеграции учащихся из различных социальных слоев. В качестве содержательной основы социально ориентированной парадигмы можно указать социально-критическое направление в гуманитарных науках (В.И. Загвязинский, Г.П. Щедровицкий, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов), в рамках которого образование рассматривается как средство обеспечения социального прогресса, а не обслуживания интересов социальных групп (И.Д. Фрумин).

Поскольку *педагогическая парадигма* наряду с методологическими средствами решения проблем включает совокупность *убеждений и ценностей, разделяемых педагогическим сообществом*, определяет способ видения педагогической реальности, представляется, что *социально ориентированная парадигма* акцентируется на морально-этических проблемах и задает следующие ориентиры: *социально-критический подход* к осмыслению педагогической реальности с целью освобождения педагогической науки и практики от абстрактных деклараций, имитации деятельности и ложных целей; постулирование тенденций элитизации образования, дезинтеграции образовательного пространства и атомизации педагогического сообщества как деструктивных и негуманных; недопущение распространения образовательных симулякров как суррогатов образования, препятствующих формированию самостоятельного мышления, критического отношения учащихся к себе и окружающему миру; переосмысление национального воспитательного идеала в направлении повышения убедительности для представителей всех социальных слоев, их интеграции как субъектов единого образовательного пространства; построение такой иерархии целей образования, в которой представители всех социальных слоев могли бы найти привлекательные, перспективные и продуктивные (реалистичные) цели; утверждение ценности социального опыта и вклада в социально-экономический прогресс представителей всех социальных слоев, защита прав на равные стартовые возможности в образовании; обоснование необходимости равноценной государственной заботы об условиях социализации из образовательных учреждений любого уровня престижности.

В ходе формирующего эксперимента проводилась проверка эффективности выделенных педагогических средств. Задачами экспериментальной работы явились реализация трех направлений взаимодействия: воспитательного с учащимися, просветительского с родителями и консультативного с учителями. Была разработана «Программа оптимизации воспитания учащихся, педагогического просвещения родителей и совершенствования профессиональной подготовки педагогов в условиях социальной стратификации». Ключевыми вопросами, обусловившими тематику мероприятий с учащимися и родителями, явились отношение к деньгам, труду, образованию, учению. В дополнение к этому с родителями обсуждались вопросы о самооценке и социальной самоидентификации ребенка, с учащимися – вопросы о равенстве возможностей и значении личной активности человека в реализации своих способностей и стремлений.

Первое направление экспериментальной работы осуществлялось посредством проведения цикла классных часов, интегрированных уроков (литературы, истории и музыки), индивидуального консультирования. В ходе данных мероприятий использовались приемы: моделирование ситуаций; сравнительное изучение биографий знаменитых людей – выходцев из различных социальных слоев; составление «правил школьной жизни» с целью формированию этоса класса как морально-нравственной атмосферы справедливого равенства; чтение вслух отрывков из произведений педагогической классики; обсуждение публикаций по проблеме. Для усиления воспитательного значения уроков, посвященных

изучению социальной структуры общества, использовались формы работы, позволяющие продемонстрировать учащимся влияние семейной атмосферы и традиций на социализацию подрастающего поколения и способствующие укреплению интереса к истории семьи, формированию уважения к родным, гордости за их благородные дела и поступки. Речь идет о таких формах, как проведение «уроков – полетов на машине времени в прошлое»; составление родословной семьи; написание эссе о наиболее выдающемся представителе фамилии; оформление книги «Детство моих родителей»; разыгрывание в ролях рассказов о родственниках.

Для реализации *второго направления* экспериментальной работы был разработан родительский лекторий. В рамках актуальных проблем семейного воспитания определились вопросы, относящиеся к проблеме социальной стратификации: в рамках экономического воспитания – достаток семьи как фактор воспитания, отношение школьников к деньгам; в рамках трудового – роль домашнего труда в воспитании детей из различных социальных слоев и проблема отчуждения от него части современных школьников; круг вопросов нравственного воспитания был расширен за счет обсуждения проявлений зависти и интолерантности. Занятия в рамках лектория проводились в форме диспутов, круглых столов, бесед, лекций, деловых игр, семинаров-практикумов по темам: «Что я знаю о самооценке своего ребенка», «Материальный достаток как фактор воспитания», «Роль домашнего труда в воспитании школьников», «Значение школы в жизни моего ребенка», «Почему сын (дочь) не хочет учиться».

Задачей *третьего направления* экспериментальной работы явилось расширение профессионального кругозора педагогов посредством организации цикла лекционных и семинарских занятий. В ходе лекционных занятий мы постарались сформировать у них целостное представление о влиянии социальной стратификации на сферу образования. На практических занятиях обсуждались средства оптимизации воспитания в условиях социальной стратификации.

Эффективность выделенных педагогических средств была подтверждена в ходе анализа показателей отношения учащихся из экспериментальной группы. Выявился отчетливый рост частоты таких показателей когнитивно-познавательного компонента отношения, как осознание значения учебы как средства достижения успеха в будущем (+18%) и роли школы как второго дома (+10%), понимание важности трудового усилия в учебе (+15%), в то время как в контрольной группе значения данных показателей колебались в пределах 2,5%.

Динамика показателей эмоционально-волевого компонента свидетельствует о существенном изменении отношения школьников из экспериментальной группы к организации жизнедеятельности школы и окружению в ней. Показатель положительного эмоционального отношения к школе в экспериментальной группе вырос на 0,7 балла, к учителям – на 0,8 балла, к одноклассникам – на 0,5 балла. В контрольной группе показатель отношения к школе снизился на 0,2 балла, отношения к учителям – вырос на 0,1 балла, отношения к одноклассникам, снизившись во время промежуточного тестирования, вернулся на ту же позицию, что в начале эксперимента.

Исследование динамики ситуативного уровня тревожности показало его снижение у школьников из экспериментальной группы на 0,5 балла, в то время как в контрольной группе он незначительно возрос (+0,1 балла). Показатели ситуативного уровня негативных эмоциональных переживаний в экспериментальной группе варьировались от 15,2 в начале, 15,3 в середине до 14,6 баллов в конце эксперимента, в контрольной группе к концу эксперимента он не изменился, что свидетельствует о стабилизации эмоционального состояния школьников и позволяют констатировать достижение морально-психологического комфорта в экспериментальных классах.

Анализируя динамику показателей мотивационно-действенного компонента, за эталон уровня успеваемости мы приняли показатель «количество успевающих на «4» и «5», который отслеживался по классным журналам. Несколько преобладавший в начале эксперимента уровень успеваемости школьников из экспериментальной группы повысился к концу на 5,0%, а в контрольной группе он снизился на 2,5%. За эталон мотивации нами был принят показатель «распространенность учебно-познавательного мотива». В результате обработки данных был отмечен значительный рост данного показателя в экспериментальной группе (+12,5%) по сравнению с контрольной (+2,5%). Анализ активности участия в организации жизнедеятельности школы показал, что количество учащихся, с удовольствием принимающих участие в делах класса (школы), в экспериментальной группе выросло на 12,5%, в то время как в контрольной снизилось на 2,5%. Полученные результаты показывают, что нам удалось увлечь школьников идеями экспериментальной программы и инициировать положительные сдвиги в их отношении к учению и школе. Обнаруженное в ходе констатирующего эксперимента равнодушное отношение учащихся из среднего и верхнего социальных слоев к внеучебной стороне жизнедеятельности школы в большинстве случаев обусловлено формализмом проводимых мероприятий или примитивным уровнем решаемых задач.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяет утверждать, что педагогическое влияние, оказанное на учащихся из различных социальных слоев в целом является положительным, а разработанная программа – эффективной.

Направлениями *совершенствования подготовки педагога* к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации являются: расширение содержания специальных дисциплин за счет вопросов о сущности, свойствах, функциях социальной стратификации как общественного явления, детерминирующей педагогическую действительность и протекающие в ней процессы; разработка и освоение специальных курсов; осознание и принятие новых смыслов воспитательной работы; введение в понятийный аппарат учебных пособий понятий о социальной стратификации как междисциплинарной категории, атрибуте образовательного пространства, детерминанте педагогического процесса, факторе социализации и причине рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся.

Обобщая итоги работы, можно констатировать, что результаты теоретического и опытно-экспериментального исследования подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и позволяют сделать **следующие выводы**:

1. Педагогическое осмысление социальной стратификации раскрывают следующие положения:

– социальная стратификация охватывает все сферы жизни общества и в сфере образования проявляется как атрибут образовательного пространства, детерминанта педагогического процесса, фактор социализации и причина рисков и противоречий в социализации и воспитании учащихся;

– социальная стратификация как общественное явление реализует ряд функций, часть которых (интегративная, социализирующая, идентифицирующая, мобилизующая, направляющая, ориентирующая) позволяет рационализировать проблемы социализации учащихся в условиях социального неравенства и разработать эффективную педагогическую стратегию предупреждения рисков и разрешения противоречий в процессе воспитательной работы в образовательном учреждении;

– при условии «открытого» общества и проницаемости границ социальных слоев возможности для достижения социального успеха, личностного и духовного роста неограниченны, что может служить действенным средством воспитания у учащихся стремления к самосовершенствованию, ответственного и заинтересованного отношения к учению, школе, образованию, труду;

– формирование указанных отношений в педагогической практике возможно при наличии теоретико-методического обоснования оптимизации воспитания, включающего дифференциацию рисков и противоречий в социализации и воспитании, комплекса педагогических средств оптимизации воспитания, сущности социально-стратификационного и социально-интегративного подходов к теории и практике воспитательной работы, рекомендаций по совершенствованию подготовки педагога к профессиональной деятельности в условиях социальной стратификации;

– необходимыми предпосылками предупреждения противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях значительного социального расслоения являются повышение внимания к воспитанию в образовательных учреждениях, гуманизация образовательной политики (снижение значимости принципов экономического детерминизма и элитизма), смена приоритета с внимания к отдельным немногочисленным группам на широкие слои российских школьников, учащихся, студентов для обеспечения массового подъема жизненных сил российской молодежи.

2. В диссертационном исследовании выявлены, дифференцированы и обоснованы риски и противоречия в воспитании и социализации учащихся в условиях социальной стратификации.

3. Вкладом в теорию социальной педагогики является обоснование сущности социальной стратификации как макрофактора, а социального статуса родителей – как микрофактора социализации учащихся.

4. Значимым результатом для педагогической науки и практики является обоснование социально-стратификационного и социально-интегративного подходов к теоретическому исследованию и практическому разрешению противоречий в социализации и воспитании учащихся в условиях социальной стратификации.

5. В практической части исследования были разработаны и апробированы средства оптимизации воспитания учащихся в условиях социальной стратификации:

– *содержательные*, направленные на осознание и принятие новых смыслов воспитания в условиях социальной стратификации; развитие представлений учащихся о равноправии, справедливости, приоритете глубоких знаний, широкого образования, активного отношения к жизни, уважения к достигнутому честным трудом благосостоянию и деятельности на благо других людей;

– *организационные*, направленные на поиск путей и способов предупреждения рисков и разрешения противоречий; предусматривающие организацию психолого-педагогического просвещения родителей; обеспечивающие учащимся равноценные возможности и условия для обретения успеха и формирования уверенности в своих силах;

– *нормативные*, направленные на освоение новой системы ценностей, формирование продуктивной культуры жизнедеятельности, гуманизацию взаимоотношений учащихся, обогащение содержания воспитания яркими идеями и принципами, стимулирующими формирование сознательного и ответственного отношения к учебе, школе, труду, образованию, разумного – к материальным ценностям, богатству, власти, престижу.

6. Необходимым условием успешного разрешения проблем воспитания в обстановке значительного социального расслоения является подготовка педагога к воспитательной работе с учащимися, предусматривающая: овладение теоретическими знаниями о сущности и влиянии социальной стратификации на социализацию и воспитание; умение рационализировать риски и противоречия в воспитании учащихся; формирование готовности к поиску эффективных педагогических средств оптимизации воспитания; постоянную и глубокую рефлексию проблем воспитания учащихся в условиях социальной стратификации.

Направления дальнейшего исследования: систематизация и классификация рисков и противоречий в воспитании учащихся в условиях социальной стратификации; поиск путей и способов воспитательной работы по улучшению морального климата внутри ученических коллективов; разработка методов и приемов, способствующих интеграции учащихся в условиях приоритета индивидуализма; выявление психолого-педагогических факторов обособления учащихся с конкурентным потенциалом и путей и способов формирования у них готовности становиться лидерами ученических коллективов; разработка педагогических средств формирования у учащихся личностных качеств, способствующих успешной интеграции в высококонкурентное общество.

В заключении обобщаются результаты работы, формулируются выводы и определяются направления развития темы.

Содержание и результаты исследования отражены в публикациях:

а) монографиях:

1. Башманова Е.Л. Влияние социоэкономического статуса родителей на отношение школьников к учению и школе: поиск путей оптимизации Курск: Изд-во КГУ, 2008. 225 с. 14,0 п.л.

2. Башманова Е.Л., Дюмина С.В. (в соавторстве) Фигура учителя в современном обществе. Курск: Изд-во «Учитель», 2010. 162 с. 10,3 п.л.

б) рецензируемых научных журналах, включенных в список ВАК:

3. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как атрибут пространства воспитания и фактор социализации учащихся // Образование и наука. 2011. № 7. С. 86-106. 1,5 п.л.

4. Башманова Е.Л. Социализация учащихся в условиях резкого социального расслоения // Наука и школа. 2011. № 2. С. 113-116. 0,6 п.л.

5. Башманова Е.Л. Учитель: трудная судьба великой профессии // Воспитание школьников. 2011. № 1. С. 3-11. 0,6 п.л.

6. Башманова Е.Л. Сквернословие как социально-педагогическая катастрофа // Воспитание школьников. 2010. № 6. 0,5 п.л.

7. Башманова Е.Л. Социокультурная интеграция субъектов образовательного пространства в условиях социоэкономического расслоения // Перспективы науки. 2010. № 3. С. 23-29. 0,4 п.л.

8. Башманова Е.Л. Социальный статус семьи школьника как педагогический феномен // Среднее профессиональное образование. 2010. № 5. С. 6-8. 0,3 п.л.

9. Башманова Е.Л. Социоинтегративный подход в обучении и воспитании // Человек и образование. 2010. № 2. 0,3 п.л.

10. Башманова Е.Л. К вопросу о реализации социально-интегративной функции образования в условиях резкого социального расслоения учащихся // Философия образования. 2010. № 1. С. 80-88. 0,5 п.л.

11. Башманова Е.Л. Причины и факторы распространения сквернословия среди учащейся молодежи // Ученые записки КГУ: электрон. науч. журнал. Курск: КГУ, 2010. №2(14). Режим доступа: <http://scientific-notes.ru/pdf/014-22.pdf> Регистрационный номер 0421000068/0039. 0,12 Мб

12. Башманова Е.Л. Социально-стратификационный подход в педагогике: предпосылки формирования, содержание и принципы // Психолого-педагогический поиск. 2009. № 3 (11). С. 95-104. 0,6 п.л.

13. Башманова Е.Л. Воспитание в условиях социального неравенства: анализ зарубежного опыта и возможностей его применения в отечественной образовательной практике // Ученые записки КГУ: электрон. науч. журн. 2009. №2(10). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/010-16.pdf>. Регистрационный номер 0420900068/0034. 0,18 Мб

14. Башманова Е.Л. Разработка модели отношения школьников к учению и школе: типология, структура, динамика и качественный анализ // Ученые записки КГУ: электрон. науч. журн. 2009. №3(11). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/011-13.pdf>. Регистрационный номер 0420900068/0052. 0,25 Мб

15. Башманова Е.Л. Социально-стратификационный подход к воспитанию школьников // Педагогика. 2007. № 7. С. 121-124. 0,3 п.л.

в) в учебно-методических изданиях:

16. Башманова Е.Л. Практика современного образовательного процесса: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во КГУ, 2011. 43 с. 2,3 п.л.

17. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как педагогическая проблема: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во КГУ, 2009. 84 с. 3,0 п.л.

18. Башманова Е.Л. Гуманистическое воспитание в условиях социальной стратификации: метод. реком. Курск: Изд-во КГУ, 2009. 44 с. 2,8 п.л.

19. Башманова Е.Л. Обеспечение развития воспитательных систем в различных социальных пространствах: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во КГУ, 2009. 65 с. 3,9 п.л.

20. Башманова Е.Л., Барышникова Е.Н., Рассадникова М.В. Профилактика сквернословия среди подростков и молодежи: учеб.-метод. пособ. / под ред. Е.Л. Башмановой. Курск: Изд-во «Лощман», 2009. 68 с. 3,2 п.л. / 3,0 п.л. лич. уч.

21. Башманова Е.Л., Уварова Е.В., Пивоварова Л.Н. и др. Курское студенчество-2009: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во «Лощман», 2009. 44 с. 2,8 п.л. / 1 п.л. лич. уч.

22. Башманова Е.Л., Дюмина С.В. Практикум по решению профессиональных задач педагога: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во ООО «Учитель», 2008. 96 с. 6,0 п.л. / 4,1 п.л. лич. уч.

23. Башманова Е.Л., Кравченко С.А., Уварова Е.В. и др. Формирование этнической и социальной толерантности в современной образовательной среде: учеб.-метод. пособ. Курск: Изд-во РОСИ, 2007. 352 с. 22,0 п.л. / 5,6 п.л. лич. уч.

г) в других изданиях:

24. Башманова Е.Л. Регионализация образования как фактор социально-педагогического риска / Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов: матер. II Междунар. конф. (Челябинск, 10 ноября 2011 г.) / редкол. В. Л. Виницкий и др. Челябинск: НОУ ВПО «ЧИЭП им. М.В. Ладощина», 2011. С. 87-88. 0, 2 п.л.

25. Башманова Е.Л. Педагогическое образование в условиях резкого социального расслоения / Социальная стратегия российской системы образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – III Санкт-Петерб. социол. чт. (СПб., 14-15 апреля 2011 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. С. 369-371. 0,1 п.л.

26. Башманова Е.Л. Психолого-педагогические аспекты системной модернизации и воспитание молодежи / Приоритеты системной модернизации России и ее регионов: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Курск, 18-20 ноября 2010 г.). Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2010. С. 511-516. 0,4 п.л.

27. Башманова Е.Л. Системная модернизация как фактор социальной активности современной российской молодежи / Психология образования: социокультурный ресурс Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 14-16 декабря 2010 г.). М.: Изд-во МППГУ, 2010. С. 124-126. 0,3 п.л.

28. Башманова Е.Л. Социально-педагогические эффекты бедности и проблемы формирования социальной активности молодежи / Социальная активность молодежи: векторы развития: сб. матер. II Всерос. соц.-пед. чтен. им. Б.И. Лившица (Екатеринбург, 9-11 ноября 2010 г.). Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2010. С. 90-96. 0,4 п.л.
29. Башманова Е.Л. К вопросу о социальном статусе учителя / Труд учителя и педагогическое образование в условиях реформирования общеобразовательной и высшей школы: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Курск, 7-8 октября 2010 г.) / отв. ред. А.Г. Пашков. Курск: Изд-во КГУ, 2010. С. 8-16. 0,6 п.л.
30. Башманова Е.Л. Социально-стратификационный подход к психолого-педагогическому обеспечению дополнительного образования детей / Качество дополнительного образования детей: психолого-педагогические проблемы: сб. науч. ст. / под ред. Т.А. Антопольской. Курск: ООО «Регион-Пресс», 2008. С. 38-46. 0,6 п.л.
31. Башманова Е.Л. Социально-педагогические аспекты влияния социоэкономического статуса родителей на формирование личности школьников / Теоретические и практические аспекты деятельности специалистов социальной сферы: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 16 апреля 2008 г.) / под общ. ред. Е.А. Загвоздкиной. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2008. С. 29-32. 0,2 п.л.
32. Башманова Е.Л. Интеграция задач общего и дополнительного образования в условиях социального неравенства / Дополнительное образование детей как фактор развития образовательных учреждений разных типов: матер. Всерос. науч.-практ. заоч. интернет-конф. (Ярославль, апрель 2008 г.) / под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. С. 15-17. 0,2 п.л.
33. Башманова Е.Л. Формирование социально-активной жизненной позиции подрастающего поколения в условиях социального неравенства / Продуктивное образование: от школьного проекта к профессиональной карьере: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 25-26 марта 2008 г.). Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. С. 185-188. 0,3 п.л.
34. Башманова Е.Л. Формирование мировоззрения учителя в условиях социально-экономического неравенства / Теория и практика формирования учителя как субъекта профессиональной культуры: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Курск, 25-26 октября 2007 г.). Курск: Изд-во КГУ, 2007. С. 24-29. 0,4 п.л.
35. Башманова Е.Л. Учреждения дополнительного образования в борьбе за будущее юных россиян / Организационная культура учреждений дополнительного образования детей: проблемы развития: сб. науч. ст. / под ред. Т.А. Антопольской. Курск: Изд-во КГУ, 2007. С. 11-20. 0,6 п.л.
36. Башманова Е.Л. Воспитание толерантности у молодежи в современных социально-экономических условиях / Образование в России: медицинские, педагогические, психологические аспекты: матер. XI Всерос. науч.-практ. конф. (Калуга, 02 мая 2007 г.) / под ред. Н.П. Щербак. Калуга: Изд-во КГПУ, 2007. С. 45-47. 0,2 п.л.

37. Башманова Е.Л. Социальная стратификация и воспитательная политика вуза: проблемы обусловленности / Современные технологии в российской системе образования: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 02 мая 2007 г.) / под ред. Ф.Е. Удалова. Пенза: РИО ПГСХА, 2007. С. 13-14. 0,2 п.л.
38. Башманова Е.Л. Социально-экономическое расслоение как детерминанта государственной политики в сфере социального воспитания молодежи / Социально-педагогическая помощь детям: межвуз. сб. науч. статей / под ред. А.В. Репринцева. Курск: Изд-во КГУ, 2006. С. 100-107. 0,5 п.л.
39. Башманова Е.Л. Взаимодействие учреждений дополнительного образования и семьи в обеспечении поддержки и социального становления современных подростков / Педагогическая поддержка развития личности ребенка в учреждениях дополнительного образования: межвуз. сб. науч. ст. / под ред. А.В. Репринцева. Курск: Изд-во КГУ, 2006. С. 132-135. 0,3 п.л.
40. Башманова Е.Л. Воспитание в социально-дифференцированном обществе: постановка проблемы и пути ее решения / Национальные и этнические приоритеты в решении социально-экономических проблем мировой культуры и цивилизации: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 10-12 марта 2006 г.). Новосибирск: Изд-во «Архивариус-Н», 2006. С.169-173. 0,3 п.л.
41. Башманова Е.Л. Особенности педагогической деятельности в условиях резкого социального расслоения общества: совершенствование профессиональной подготовки учителя / Профессиональная подготовка учительства: история, теория, практика: труды Всерос. науч.-практ. конф. (Пенза, 26-27 января 2006 г.) / под ред. В.В. Полукарова. Пенза: Изд-во ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2006. С.59-63. 0,3 п.л.
42. Башманова Е.Л. «Принц и нищий» в одном классе: что делать? / Государство и общество: философия, экономика, культура: сб. ст. / под общ. ред. А.В. Бузгалина, А.И. Колганова. М.: ЛЕНАНД, 2005. С. 409-411. 0,6 п.л.
43. Башманова Е.Л. Идеи развивающего обучения в условиях социально-экономического неравенства учащихся: проблема подготовки специалистов / Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 11-12 ноября 2003 г.): в 2 ч. Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. Ч.1. С.199-204. 0,4 п.л.
44. Башманова Е.Л. Динамика отношения учащихся из различных социальных слоев к учению в школе: проблемы диагностики / Время и человек в зеркале гуманитарных исследований: матер. V Междунар. летней школы молодых ученых: в 2 т. Курск: Изд-во КГУ, 2003. Т.2. С. 58-69. 0,8 п.л.
45. Башманова Е.Л. Социально-экономическая дифференциация родителей как педагогическая проблема: опыт исследования / INCIPIO = НАЧИНАЮ: сб. науч. труд. Курск: Изд-во КГУ, 2003. Вып. 1. С. 42-48. 0,4 п.л.
46. Башманова Е.Л. Проблемы подготовки будущих педагогов к работе в условиях социально-экономической дифференциации школьников / Воспитательная система педагогического вуза: проблемы становления: межвуз. сб. науч. труд. Курск: Изд-во КГУ, 2002. С. 150-159. 0,6 п.л.

Башманова Елена Леонидовна

**СОЦИАЛЬНАЯ СТРАТИФИКАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Автореферат

Подписано в печать
Формат 60x84/16 Объем 2,3 п.л.
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ №

Изд-во Курского государственного университета
305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33

Отпечатано в лаборатории
информационно-методического обеспечения КГУ