

Дүйсенова С.М.
**Әлеуметтанушы ғалымдардың
білім стратегиясына
байланысты көзқарастары**

Бүгінгі таңда «стратегия» ұғымы әр түрлі контексте қолданылады, бірақ түпкі мағынасы қандай да бір нәтижеге қол жеткізуге бағытталған ұзақ мерзімді бірлескен іс-әрекеттерді жоспарлаудың және жүзеге асырудың біріктірілген үлгісі ретінде көрініс табады. Оның мазмұны бағытталған қызметті анықтауға қолданылатын шешімдер мен ережелерден тұрады. Стратегияның жалпы мағынасы ауқымды, ұзақ мерзімді шара немесе тәсіл қолдану дегенді білдіреді. Зерттеліп отырған мәселенің өзектілігі бірқатар жағдаймен шартталған. Негізінен, ХХІ ғасырда әлеуметтік білім беру институты дамудың жетекші тетігіне және инновациялы қоғамды қалыптастырудың бірден-бір шартына айналды. 2014 жылғы Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан жолы – 2050 бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» Қазақстан халқына Жолдауында басымдық бағыттардың бірі ретінде ғылыми қамтымды экономика құру, ең алдымен, Қазақстан ғылымының әлеуетін арттыру деп көрсетілген. Ұлттық инновациялық жүйенің, оның негізгі институттарының тиімділігін арттыру маңыздылығы туралы атап айтылған. Заманауи ғылыми әдебиетте стратегияны түсінудің екі қарама-қайшы пікірі бар. Біріншісінде, стратегия кейбір мақсаттарға жетудің нақты ұзақ мерзімді жоспары, ал стратегияны жасау – бұл кейбір мақсаттарды анықтау және ұзақ мерзімді жоспар құру дегенді білдіреді. Мұндай тәсіл барлық пайда болған өзгерістерді болжайды, ортада болып жатқан үдерістер айқындалған сипатта болады және толығымен басқарылып, бақыланады. Екінші жағдайда, стратегия мағынасында олардың қызметінің саласына, жағдайына және формасына, сонымен қатар, қоршаған ортадағы позициясына қатысты индивидті немесе объектіні дамытудың ұзақ мерзімді сапалы нақты бағыты. Осындай түсініктемеде стратегия қызметтің таңдамалы бағыты ретінде сипатталады, ол алға қойылған мақсатқа жету аясында жұмыс істеуі керек. Жастардың білім стратегиялары білім алуға мүмкіндік және өмірлік келбетінің мақсаты ретінде қатысады. Ал ғылыми стратегиялар жастардың ғылыми шығармашылыққа талпынысына бағытталған.

Түйін сөздер: жастар, білім стратегиясы, әлеуметтанушы ғалымдар, білім, ҒЫЛЫМ.

Duisenova S.M.
**The views of social scientists
about educational strategy**

Today, the term «strategy» is used in different contexts, but nevertheless reflected the meaning of the planning and activation of the long-term action. The content of the strategy consists in the decisions and rules aimed at defining the ultimate goals. In general, the content of the strategy consists of rules and solutions used to define targeted actions. The general sense of a very broad strategy expresses the use of methods or long-term action. The content of the strategy consists of a set of rules used to determine the main directions of action. The relevance of the study is due to several situations in the XXI century, Institute of Social Education has turned into one of the guide arms development and the establishment of an innovative society. In the Message of President of Kazakhstan N. Nazarbayev to people of Kazakhstan in 2014 «Kazakhstan's way - 2050: Common goal, common interests, common future» pointed out that the establishment of the priority directions of scientific economics primarily increase the scientific potential of Kazakhstan science. The importance of strengthening profitability of the main institutions of the national innovation system. In modern scientific literature in the understanding of the definition of the strategy, there are two opposing views of each other. In the first strategy is expressed as a long-term plan leading to the achievement of certain goals and lead a strategy (a strategy to do) in this action is the definition of some of the goals and long-term planning. This method foresees the changes occurring in the interval of time is fully determined and fully managed and controlled. In the second case, a sense of strategy refers to a particular quality long-term direction of development-oriented individual or the object in relation to its position on the environment, the field situation and the form of its activities. In this definition, the strategy can be described as selective activity, and to achieve the goals you need to work.

Key words: educational strategies, scientists of sociology, education, science.

Дүйсенова С.М.
**Взгляды ученых-социологов
о стратегии образования**

На сегодняшний день термин «стратегия» используется в различных контекстах, однако смысл отражается в планировании и в приведении в действие долгосрочных действий. Содержание стратегии состоит в решениях и правилах, направленных на определение конечных целей. Содержание стратегии состоит из свода правил, используемых для определения основных направлений действия. Актуальность исследования обусловлена несколькими ситуациями – в ХХІ веке институт социального образования превратился в один из направляющих рычагов развития и установления инновационного общества.

Ключевые слова: молодежь, образовательные стратегии, ученые социологии, образование, наука.

**ӘЛЕУМЕТТАНУШЫ
ҒАЛЫМДАРДЫҢ БІЛІМ
СТРАТЕГИЯСЫНА
БАЙЛАНЫСТЫ
КӨЗҚАРАСТАРЫ****Кіріспе**

Білім беру мен ғылымның отандық жүйесін дамыту – бұл жалпы ұлттық стратегиялық міндет. Заманауи отандық білім беру мен ғылым жүйесін дамыту келешегі ғылыми және педагогикалық қауымдастықтың талқылауының басым тақырыптардың бірі болып саналады. Осы мәселе бойынша ұйымдастырылған көптеген конференцияларда да болып жатқан жағдайдың күрделілігі жан-жақты талқылануда. Білім беру мен ғылым жүйесін заманауи дамытудың қайшылықтарына әлеуметтанулық талдау жүргізіп, білім беру мен ғылымның отандық дәстүрінің қыр-сырын ашады.

Білім беру кеңістігінде қазіргі әлеуметтанудың айқындау белгілері бар, ол әлеуметтік позицияларды бақылайтын жастардың білім беру стратегияларының автономдылығынан тарайды. Егер П. Бурдьё логикасына сүйенсек, жастар әлеуметтік капитал құрылымы және көлемі бойынша, аға буынға төтеп бере алмайды, бірақ ресурсы бар топтар позициясына қосылуы «жетістік» болып саналады. Жас адамдар нақты әлеуметтік біртектілігіне қарамастан, әлеуметтік тәжірибелерін дамытады, осылайша оларға әлеуметтік кеңістікті қайта қайтарып алуына, өздерін сендіруге, ата-аналар ресурсын қолдануына мүмкіндігін дамытады.

Негізгі бөлім

Білім беру акторы экономикалық немесе әлеуметтік капиталға қаншалықты бағынышты болса, білім беру стратегиялары соншалықты білім беру жүйесінің өзгеруіне ықпал етуі мүмкін. Өзгерістер енгізу үшін, білім беру акторы бірлескен тәжірибеге бағытталады, ал әлеуметтік геттодағы өмір кедей жастарға тән, білім берудегі өзгерістерді қабылдамайды, керісінше білім беруді әлеуметтік құзыреттілік ретінде жоққа шығарады.

Кәсіби білім білім берудің акторы ретінде әлеуметтік позицияларды топтастырады. Қысқаша айтқанда, білім беру стратегиялары әлеуметтік кеңістіктегі позициялармен байланысты. Егер, білім беру акторы әлеуметтік позицияларды іске қоспаса,

ол әлемді өз қалпында қабылдамайды, бірақ бұл мүмкін емес, себебі қабылдау құрылымдық қимылдарға байланысты, әлеуметтік құрылымды – рөлдік болып табылады. Білім беру акторы да өзінің әлеуметтік тәжірибесіне қарап, қызығушылықтарын жүзеге асыруға тырысады. Жастар бірден актер бола алмайды, себебі нақты мінез-құлық кодына, «өзіміз – бөтен», «мен – басқалар» элементарлық негізде классификациялық сызбаларға ие. Сондықтан білім беру стратегиялары «айырмашылық», классификация логикасы бойынша жұмыс істейді. Білім беру стратегияларында әлеуметтік тәжірибелердің жасалу жағдайлары да, бағалау критерийлері де айқын айтылады.

Бурдье бойынша, стратегиялар әлеуметтік позицияларға тіркеумен қызықты. Сондықтан жастардың білім беру стратегиялары нақты әлеуметтік капиталдар көлемінде түрленеді және тәкаппарлыққа немесе бағынбайтындығын көрсетумен жүзеге асатындығына қарамастан, әлеуметтік тәжірибеден есепке алынбайды [1, 188]. Бурдье жастар бірыңғай тап сапасымен әрекеттесуін көрсететін сияқты, білім беру кеңістігінде жастардың мінез-құлық үлгісін түзу позициясынан осылайша сақтандырады. Жастардың білім беру стратегиялары қазіргі бар ережелерге қосуда сәйкестікті байқайды, бірақ «инновациялығы» бойынша, білім беру кеңістігін ұйымдастыру деңгейі бойынша ерекшеленеді.

Жастардың білім беруге деген қатынасы әлеуметтік кеңістікте алатын гомологиялық қатар ретінде жайғастырады. Білім беруге деген қатынас саясаттық немесе этикалық қағидалармен экономикалыққа қарағанда көп түрде анықталуы мүмкін. Мұсылман қауымының әлеуметтік тәжірибелермен таныс автор осы позицияның ықпалы бойынша экономикалық фактордан басым түсетін теңдік, консолидация, стратегияларға жүгінеді. Аға буынның нормасына қарағанда көп жағдайда мобильділікті айырбастайтын тәжірибелік сызбалардан шығады, себебі оларға әлеуметтік және этикалық кедергілерге төтеп беруі керек, жастар білім берудің нақты түрлерін таңдай алады.

Э. Гидденс дискурсивті және практикалық сезімдер қиылысатын күнделікті әлеуметтік тәжірибесінің мағынасын көрсетеді [2]. Бурдье сияқты Гидденс те жастардың білім беру стратегияларына қатысты өзара әрекеттестігін болжайды. Білім беру күнделікті логикаға сәйкес жүреді және оның уақытша шектеулері, тәсілдері, өлшемдері болады. Қазіргі білім

берудің жеткілікті түрде зерттелмегендігі жастарға білім беру стратегияларындағы нақты мақсаттарды жүзеге асыру шарттарын қайта қарауға мәжбүрлейді. Э. Гидденс қатысушы білім беру акторларын және тек күнелтетіндерді анықтайды. Бұл позиция білім беруге деген қатынаспен күнделікті тәжірибе ретінде байланысты. Жастар тәжірибелік сызбаларды қолдана отырып, тәжірибе конверсиясы арқылы әлеуметтік бәсекелестікке кірісе алады.

Білім беру жүйесі тәжірибелік сызбаларды қолдана отырып, рефлексивті бақылауды жүзеге асырады. Э. Гидденс үшін білім беру тәртіптілікке байқаусыз бағытталған тұлғаны әлеуметтік тәртіпке үйретеді. Кедей тап өкілдерін нақты ережелер аясында ұстау үшін қоғам арқылы басқарады. Бұл білім берудің ресми көрсетілген әлеуметтік ұтқырлығына қарағанда ең нақты қызметі. Білім беру акторлары бір-біріне қатысты жайғастырылған, «оқытуға» және «білім алуға» құқығын жақтайды және иерархиялық спецификациямен анықталады. Сондықтан Э. Гидденс жайғастыру мен әлеуметтік рөл арасындағы айырмашылықты сипаттайды.

Актерлар күнделікті әлеуметтік жағдайдан тыс болып жатқан нәрселерді елемей мүмкін, білім беру де осындай санатқа көрсетілген сипаттамаларға жатады. Білім беру стратегиялары, тәжірибелік білім беруді қолдану ретінде, актердың әлеуметтік сәйкестігін жайғастыруынан шығады. Р. Дарендорфтың айтуы бойынша, әлеуметтік шиеленістердің қарама-қайшылығында білім берудің мүмкіншіліктері сенімді бағаланады. Э. Гидденс білім беру түсінігін «көлденең стратификация» ретінде сынайды, ол үшін білім беру әлеуметтік және үстемшілік пен тәуелділіктің қатынасының мүмкіндігін көрсетеді. Ол білім беруді дамытуды «бақылау мүмкіндіктерімен», әлеуметтік қимылдарды синхрондаумен байланыстырады. Жас критерийлері бойынша қоғам индивидке не істеуге болады, нені болмайтындығын анықтап айтқанда, жастар уақыт үстемшілігіне қарсылық көрсетеді. Егер білім беруді білімді тапсыру деп қарасақ, онда білім беру стратегиясын ғылымға, мәдениетке, тәрбиеге, идеологияға, білім беру үдерісінің ұйымдастырылуына нұсқау жасамау қиын болады. Классикалық әлеуметтану білім беру үдерісінде әлеуметтендіру туралы, білім беру стратегиялары бейімделгіш немесе қызметінің өлшемдері бойынша үстеме екендігін айтады. Заманауи білім беру акторларының өмірлік бағыты туралы сұрақ қояды, сондықтан да,

өмірлік мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған бағыт шарттарын зерттеу маңызды. Қалай дегенмен де, кейінге қалдырылған сыйақы өлшемдері бойынша немесе өмір деңгейін көбейту әлеуметтендіру үдерісі әлеуметтік іріктеуді ашады [3]. «Кешіктірілген модерн» қоғамында білім беру белгісіз бағыттағы өмірлік бағдарларға басқа ешқандай кепіл бере алмайды. Қазіргі әлеуметтану білім беру стратегиялары қоғамның рұқсат етілген аясынан шыға алатын, әлеуметтік кездейсоқтықпен қақтығысып, бір қатарлы құрылымдық шектеулерге кірікпей, әлеуметтік ұқсастылықты, тәжірибелік сызбаларды жайғастыру арқылы анықталады. «Қысқартылған стратегиялар» позициясы бекер ұсынылмайды, институтпен белгіленген шекараларға өту керек болады. Білім алушыларды орындаушылар және мамандар деп ұсынып бөлуі, білім беруде экономикалық және саяси капиталдан тәуелді құрылымдалатын, символикалық капиталды жинақтау болып жатқанын көрсетеді. Жастар білім беру кеңістігінде тек қана әлеуметтік білім рұқсат ететін деңгейде ғана тосын қимылдайды. Бейімделуге нұсқау, білім беруге аспаптық қарым-қатынасты жасайды. Білім беруде акторларды өзара анықтау жүріп жатады, бірақ бұл үшін қиын жағдайлардан өте алатын, кем дегенде әлеуметтік ұқсастығы және тәжірибелік сызбасы болуы керек [4, 102]. Өзгерістер акторлардың синхрондық мінез-құлық түрлеріне негізделмейді, ал жаңа әлеуметтік қарым-қатынастарды құруға негізделеді. Жастар өз ойларын «білім беру тіліне» аударып отырып, микро әлеуметтік және білім беру ережелерін жүзеге асыру жолдарын табуға тырысады. Мұндай мақсат толығымен жүзеге аспайды, себебі жастар білім берудің белсенді жағын, яғни оның күнделікті өмірімен байланысты жағын ғана ықпалдайды. Қазіргі білім берудің стандарттарының «орташаланғандығын» жоққа шығаруға болмайды, ол тәлімгерлердің мүмкіндіктерімен анықталады және әлеуметтік селекцияға бағытталады. Білім беруді ұжымдастыру «ұжымдық жалқылыққа» кертартпалықпен жауап береді. Білім беру акторлары әлеуметтік позициялардың белгісіздігін ықшамдауға талпынады.

Жастардың білім беру стратегиялары әлеуметтік рөлдік үлгіден кетуін көрсетеді, «білім алушыларды оқыту» үдерісі базистік оқытуға қарағанда бірінші орынға шығады. 3. Бауман білім беру стратегияларының тәуелділігін білім алушылардың қабілеттілігінен және оқытушылардың ынтасынан ғана емес, замана-

уи әлемнің сипатынан да екендігін айтады [5]. Бірақ, білім беру стратегиялары атқарылған жұмыспен, мамандықпен, маркерлермен немесе құндылықтармен анықталғандықтан, бұл тек қана әлеуметтік импульсивті қатынас болып табылады. Күнделікті өмір, ескішілдік, хабитуализация белгілерін жоғалту «ережелерден алшақтаумен» орын алады. Басқаша айтқанда, жастар стратегиясы әлеуметтік нормасыз әрдайым ізденіске айналады. Стратегиялар жақсы тәртіпті бұзуға бағытталған, себебі белсенді тәжірибелер «кризистік жағдайлармен» шектелген. Кризистен құтылу үшін, жастар білім беру жағынан «серіктес» «қолданылған тәжірибе келешегі» себептерінен бас тартса, «жанана бақылаушы» позициясына шығады. Егер өмірлік жетістік ескі тәуелділіктен бас тарту жылдамдығына байланысты болса, білім беру ұдайы өндіріске бағытталған, ал жастардың жаңа әлеуметтік стратегияларды жасауы өзара қарым-қатынасқа бағытталмаған.

3. Бауман «білім берудің ешкімге бағынбайтын жүйесінің» кейпін және «құрылымдық логиканы» ауыстыру әрекетінің әурелігін суреттейді, дегенмен, осындай жіберілген стратегиядан тұлғаның бұзылуы, оның әлеуметтік тәжірибедегі қысым көргендігі, жүріс-тұрыста қайшы үлгілерді қолдануы көрінеді. Жастар білім беру стратегияларының әрқашан өзгеріп отыратындығын ескере отырып, білім беру құндылықтарына қол жеткізу түрлерінің қайшылықты екендігін біледі. Тұлғаның диспозициясының өзгеруі нақты болмайды, себебі жастар ұстанымы мен әлеуметтік ұқсастығы жаңашылдыққа қарсы емес, ол әлеуметтік ұдайы өндіріс үдерісіне қосылған. Бір қарағанда әлеуметтендіруге жол беретін күнделікті өмір логикасы, жастардың қайраткерлік шамасын мойындауға жүгінеді және жаңашылдыққа қарсы тұра алмайды.

Парсонстың тұжырымдаған шынайы механизмдер түрінде қоғамды дамыту шарттары қалыпты нормаларды және білім беруді универсализациялау, бұқаралық демократия әлеуметтік және табиғи қауіп-қатерлерді азайту, онтологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету басты міндеті болып табылатын, қалыпты емес қоғамда тұрақсыздыққа тап болады. Бауман білім беру міндеттерін «қауіпсіз әлемде өмір сүру шеберлігіне» теңеді деп болжауға болады. Бірақ мұндай сызба «пассивті бейімделуге» қарағанда жақсы емес. Дәстүрлі әлеуметтік-таптық бөлінудің жоғалуын белгілей отырып, классикалық емес әлеуметтанудың өкілдері

білім беруде қауіпсіздік институтын көргілері келмейді немесе білім беру стратегияларына күнделікті өмір мән мәтіндерінің ықпалынан бас тарта алмайды.

Өз кезегінде, жастар заңсыздықты көруі мүмкін және орындалмаған үмітінен депривацияны сезінбес үшін, «болжап болмайтын болашаққа» бағытталуы керек. Білім беру стратегиялары, осылайша, мінез-құлық сипатының әртүрлілігіне қарамастан, «ата-аналар тағдырын» жаңғыртады. Француз әлеуметтанушысы А. Мендра білім беру мәселелерінің классикалық түсіндіруі кездейсоқ стратегиялар жанында болжамсыз қорытынды нәтижелерге жетуді жоққа шығарудан тұратындығын айтады [6]. А. Мендра стратегияларды импровизация жасауға нұсқайды, тиімді есептеуден, ойын ережелерінен саналы түрде ауытқуы, тұлға бағынбайтындықтан, «уақытты үнемдеуге» немесе міндеттерді «жеңілдетуге» тырысады. Э. Гидденстің айтуы бойынша «жігіттердің» білім беру стратегияларындағы басты сипат олардың ауытқушы мінез-құлығы әлеуметтік мансап үшін ең дұрысы болып табылады. П. Бурдые білім беруді индивидтердің бәсекелестік кеңістігі ретінде анықтайды, бірақ акторлардың қабылдаған құрылымдық шектеулеріндегі структурализмге сүйенеді. Авторлар жоғарыда көрсетілген ережелерден білім беру құрылымдары акторлар стратегияларына «бейімделеді» деп көрсетеді. Индивид іздеп табуға талпынып жүрген білім беру стратегияларын шынайылықта «қайта реттеу», институционалдықтан «алыстау», «бейімделген білім беруді» ұдайы өндіру, «пайдалы минимуммен» байланысты. «Көшедегі жігіттер» әлеуметтік тәжірибе негізінде «бастапқы» білімді елемейді, себебі білім алуға қаражаттарын үнемдейді. Білім олардың әлеуметтік мансабына еш себебін тигізбейді деп ойлайды. Керісінше, «артық тартымдылық» күнделікті өмірде қиындықтар туғызып, әлеуметтік өзара әрекеттесуде кедергі болуы мүмкін.

Құрылымдық функционализм жоғарылаудан, жеке тұлғаның бейімделген шамасынан білім беру арқылы, оның кәсіби өсуінде және әлеуметтік-мәртебелі позициясының өзгеруіндегі үлкен мүмкіндіктерінен шығады [7, 161]. Осылайша, қазіргі әлеуметтануда білім берудің «тәртіптілігі» туралы ереже қиын ұғынылады, ол әлеуметтік белгісіздіктің саласы өзара әрекеттесуде жиі көрініс табатын әлеуметтік тәжірибелер болып келеді. Дегенменде, күнделікті өмірмен және жастардың

білім беру стратегиясының жолын қушы әлеуметтік микро-ортамен байланыс орнатылды. Мұндай зерттеушілік конструкция жастардың түсінігіне «әлеуметтік қатер топтар» ретінде бірегей жағдайларды шешуге бағытталған, нақты құрылғылары бар топ ретінде сәйкес келеді. Классикалық әлеуметтануда жүйелілік, бұқаралылық және білім беру стратегияларының институционалдылығы айрықша көрінеді.

Білім беруді басқару мәселесі, ең алдымен дәстүрлік жүйелік бақылауға берілмейтін білім беру акторларынан туындайды. Бірақ Гидденс бойынша жағымды сәтті байқау – білім беру жүйесі мәселенің шешу жетістіктеріндегі топтық, тұлғалық мүмкіндіктер болып табылады. Демек, жастардың білім беру стратегиясы білім беруге инновациялықты енгізеді, бірақ ол Р.Мертонмен анықталған қалыпты морфогенез жүйесінде емес, керісінше ауысудың қиындау үдерісінде енеді. Қазіргі кездегі әлеуметтану бейімделу белгісінен қашады және осыған орай жетістікті бейімделген топтың референттілігі сәйкес келеді. Бұл жағдайда, сөзсіз басқарушы топтың (Э. Гидденс), белгілік капиталы бар топтың (П. Бурдые) [8, 489] әсері мойындалады.

Қазіргі әлеуметтану объективті құрылымдардың субъективтілігі туралы амалды дамытады: стратегиялар экономикалық фактор танылған ережелерден ажырау, ережедегі ойын, өмірлік ниетті жүзеге асыру болып табылады. Э. Гидденс: «қазіргі білім беру жүйесінің барлығы рефлексивті реттеушілік талпынысын ұйғарады, ол білім беру саясатын құратындардың күтімдеріне қарама-қарсы әрекеттерге алып келеді» деген [2, 404]. Ол білім беруге деген қажеттілікті туындататын объективтілік, күш әсерін көрсету қаупінен сақтандырады. Қажеттіліктер жастардың қоғамға енгендігін сезінуде әлеуметтік қалпына келтіруді өзекті етеді. Сондықтан білім беру стратегияларына тұжырымдамалық мән беріледі, бірақ оның ойынша, «әрекет салдары үнемі қоздырушылардан сырғып кетеді». 3. Бауман «мойындау» формуласын ұсынады, білім беру стратегиясының сипаттамасы «ешқандай мақсатты жоймау ережесі», «шамадан асырмау ережесі» ретінде топтастырылады. Сондықтан қазіргі әлеуметтану келесілерге бөлінетін білім беру стратегияларының «айқындаушы» білімдерінен шығады: а) алдын ала ойластырылған; б) ойластырылмаған; в) «тұрақтандырылған»; г) инновациялық.

Қазіргі әлеуметтануда білім саласындағы тәсіл стратегиясын оқытудың «құрылымды»

және «субъективті» деп аталатын екі негізгі дәстүрі қалыптасқан.

Құрылымды тәсіл білім стратегиясын кең әлеуметтік мәнде талқылауға мүмкіндік береді. «Білім саласында түрлі әлеуметтік топтардың өкілдерін қабылдауды қалай шешті? Олардың таңдаулары неге байланысты? Олардың қарамағындағы ресурстарына қалай тәуелді болады?» деген сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік береді. Бұл тәсілдің әдістемелік негіздері П. Бурье, Р. Будон, Дж. Коулман және т.б. еңбектерінен бастау алады. Авторлардың пікірінше, білім стратегиясын таратушы көп жағдайда ұжымдық субъект болып табылады: отбасы, әлеуметтік сынып. Жеке әрекет ету білім алушыға тиесілі әлеуметтік-топтастыруға әсер етуші өнім ретінде қаралады. Мәселен, оқушының сабаққа барғысы келмегені субъективті таңдау ретінде емес, білім саласының әрекетсіздігі ретінде қаралады; мұндай оқушылар «жүйенің құрбаны» ретінде қабылданады; мұндай тәртіптің себебін зерттеушілер оқып жатқандардан қалып қойған әлеуметтік шығу тегінен іздейді. Білім стратегиялары жеке адамның немесе топтың саналы және ұтымды мақсатына негізделген болуы мүмкін, мұндай тәсіл ойлаған мақсатқа қол жеткізуге әкеле бермейді. Қалған жағдайларда, егер де жеке адам өзінің топтық жағдайы шеңберінен шығуға талпынбаса, стратегиялық тәсіл өзінің жеке өндірістік шарттарын келтіруге өзгеріссіз талпынатын габитустың диспозициясына негізделген. Стратегия қабылданған топтық қағидалар негізіндегі әлеуметтік топтық бағдарламаның тәсіліне арналған легитимділік қабылдау негізінде құрылады. Мәселен, Ю.А. Зеликованың жаңадан қамтамасыз етілген сыныпты өндірісті зерттеуінде балаларға арналған батыстың білімін таңдау осы сыныпқа өзінің жататынын айғақтайтын тәсіл бұл әлеуметтік топқа қабылданған болып табылады.

Білім стратегиясын таңдау ресурстың көлеміне ғана шартты емес, сонымен бірге, өз кезегінде құрылымдық фактор ретінде анықталатын жоспарға байланысты. Р. Будонның тәуекелділіктен қашу теориясына сәйкес (*relative risk aversion*), түрлі әлеуметтік топтардың жеке адамдары осыдан ары қарай білімді жалғастыру немесе жұмысқа орналасу керек пе деген шешімді қабылдауда тәуекел мен шығынға, түрлі салмақ жоғалтуларды қосып алып жататыны бар. Осы немесе басқа шешімді қабылдау арқылы жеке адамдар төменге тартатын икемділіктен қашуға тырысып, ата-аналарына тән әлеуметтік қабатқа қарағанда әлеуметтік сатыдан төмен емес,

әлеуметтік санатқа енгізетін білім дәрежесіне жетуге талпынады. Құрылымдық әдісті қолдаушылар жағдайы жоқ топтар жағдайы бар әлеуметтік топтар сияқты білім алуға мүмкіндіктері болуға әлеуметтік көмек, арнайы өлшемді талап етеді деген тұжырымға келеді.

Осылайша, білім стратегиясындағы құрылымдық әдіс өмір сүріп жатқан әлеуметтік стратификация қызметі сияқты өзінше түсіндіріп беруге жағдай туғызады: білім стратегиялары, бір жағынан, сол немесе басқа стратификациялық топқа жататынын анықтаса, екінші жағынан, әлеуметтік мәртебенің көтерілуіне және жаңғыртылуына бағытталады.

Субъектілік тәсіл шеңберінде оқып жатқан адамға көңіл аударуда зерттеушілер білім процесіне қара жәшік сияқты қараудан бас тартуды, білім бағдарламаларының сол және басқа білім материалдарын игеру кезінде жеке адамдар көрсететін білім стилін (білім стратегиясын) қарастыруды ұсынады. Білім алушылар субъективті қажеттілік пен артық көрушілікке негізделген білім беру кезінде өзіндік мінезқұлық тізбегін енгізе алатын стратегия субъектісі ретінде қабылданады. Субъективті тәсіл білім алушылардың тәртібі мен табысына оқу ортасы мазмұнын өзгерте отырып, қандай жолмен әсер етуге болады деген мәселе қояды. Мәселен, күрделі оқу бағытындағы жағдайда студенттерді оқыту стратегиясы зерттеуінде J.F.H.Nihuis келесі тұжырымдамалы кестені жасақтайды: студенттің оқуға деген ынтасы бір жағынан, студенттің мінездемесімен, екінші жағынан, ортаның өзіндік ерекшелік белгісі (сабақ беру тәсілі, бағалауы, курстар жиынтығы және т.б.) сияқты белгілермен анықталатын білім беру ортасын ұғыну негіздерімен қалыптасады [9].

Білім беру стратегиясының нәтижелілігі мен тиімділігін иелену субъектілік тәсіл үшін маңызды орын алады. Зерттеушілердің пікірінше, керемет нәтижеге қол жеткізу үшін білім алушылар қандай тәсілдерді қолданатынын білу табыссыз білім алушыларға әсер етуге мүмкіндік береді. Субъективті тәсіл стратегиясын түсіну нақты білім ортасы жағдайында субъектінің стратегиялық тәртібін талдауға, сол және басқа оқыту ортасының шама-шарқының маңыздылығын бағалауға мүмкіндік береді.

Осылайша, білім ортасына ену көп жағдайда оқушының отбасылық әлеуметтік сипаттамасымен, мүмкіндіктерімен анықталады. Сонымен бірге, білімді алу кезінде субъектінің ішкі білім ортасының қандай тәртіпте екендігі нақты білім беру мекемесінің сипаттамасымен анықталады.

Жастарға арналған білім беру таңдауға ие, олардың қысқамерзімді және ұзақмерзімді салдарға енгізетін, болашақтағы өмір сүру салтына, әлеуметтік-кәсіптік мәртебесіне әсер ететін шешімді өздері қабылдайды.

Білім беру стратегиясын қалыптастыру екі деңгейде: когнитивті және мінез-құлық бойынша жүреді. Когнитивті ұйғарымда әлеуметтік субъектілер болашаққа өз әрекеттерін жоспарлау, әрекет ету тәсілдерін анықтайтын маңызды бағдарлауларды және жалпы жоспарларды мақсатты тұжырымдау қасиетіне ие. Мінез-құлық тәсілі ұйғарымы, біріншіден, жастардың «түйінді» нүктелерден өтуі, алдағы оқиғаларды анықтайтын таңдаудың орындалуы, екіншіден, стратегиялық шешімді қабылдау мен жалпы әрекет бағытын бағындырған тәртіптің белгілі бір түрін жүзеге асыру. Осы сияқты шешімге К.С.Фурсов та келді, ол білім беру стратегиясын қарастыра отыра, ментальды деңгей жеке адамның білім беру жүйесі мен оған әсер ету тәсілі туралы елесті құрылымды өзіне қосса, тәжірибелік деңгей білім беру сатысында жеке адамның реалды тәртібін қалыптастырады [10].

Стратегияның орталық элементі стратегияны белгілеп, стратегиялық шешімге қатысады. Ол ұзақмерзімді мақсатқа жетуге, оны жүзеге асыруға ынта мен оған қол жеткізуде нақты қадамдар қабылдауға жол көрсетеді. В.В. Радаевтың пікірінше, стратегиялық таңдау «тәртіптің тек тәсілін таңдаумен ғана емес, әрекет қағидасының өзімен байланысты. Бұл таңдау ұзақ келешекке деген тәжірибелік әрекеттерінің жиынтығын белгілейді» [11].

Білім беру стратегиясының сипаттамасы бір білім беру дәрежесінен екіншісіне өтуді көрсетеді, Я.М. Роцинаның зерттеуінде білім беру стратегиясын «бір білім беру дәрежесінен екіншісіне, бір мақсаттан екіншісіне өтетін мінездемені иеленетін және адамның өмір бойына жетелейтін белсенді білім беру» [12] секілді анықтайды.

Қорытынды

Осылайша, жастардың білім беру стратегиясына деген теоретикалық тәртіпті талдау арнайы тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді.

Біріншіден, классикалық әлеуметтану қоғамға ұсынылған мүмкіндіктер, жасалған жағдайлар мұралық дәреже болатыны сияқты объективті жағдайлардан жастардың «өндірістік» стратегиясына негізделеді. Жастардың өмірлік артықшылықтары әлеуметтік ортаның ықпалымен өмірлік стратегияға ауысады. Оқу-ағарту стратегиялары жастардың дайындығы мен қабілет-қарымдарының әртүрлі екендігін анықтайды. Білім әлеуметтік тұтастықтың өрлеуіне бағдарланғандықтан, білім стратегиялары әлеуметтік және кәсіби өзін-өзі тануда институционалды шеңберде өмір сүретін үлгілер мен ережелерге бағытталған. Оқу-ағартудағы мойындамаушылық «девиантты ортаның» немесе білімге деген құштарлықты шектеудің нәтижесі ретінде қаралады.

Екіншіден, қазіргі әлеуметтану әлеуметтік құрылымға, стратегияға қарсылықты талаптар коюы жастардың өмірлік талаптарының дәрежесіне көшіретін білім ережесі ретінде сипатталады. «Білім стратегиясы» түсінігін белгілі бір оқу-ағарту нәтижелеріне қол жеткізген, білім дәрежелерін алу-ды жүзеге асыруды, болашақта білім мақсатына қол жеткізу үшін білім ортасы қажеттіліктерін қолдануда көрінген білім алушылардың тәртіп жүйесі ретінде анықтайтын боламыз.

Стратегияларға білім берудегі өзгерістер байланысты, білім беру акторларының өмірлік нормалары мен анықтауларын қоғаммен байланысын байқауға болады, кәсіби құрылымдар мен басқа да әлеуметтік құрылымдармен әлеуметтік тәжірибе нәтижелері ретінде қарастырылады. Жастардың білім беру стратегияларын қарастыра отырып, оның қоғамдағы әлеуметтік транзичиясы, жаңа білім беру стратегияларының құрылу мәселесі қызметінің ерекшелігін анықтау қажет.

Әдебиеттер

- 1 Бурдые П. Начала. – М., 1994.
- 2 Гидденс Э. Устройство общества. – М., 2002.
- 3 Ферриоль Ж. Социология: словарь. – М., 2003. – С. 65.
- 4 Коркюф Ф. Новые социологии. – М., 2002.
- 5 Бауман З. Индивидуализированное общество. – М., 2002. – С. 186.
- 6 Мендра Л. Основы социологии. – М., 2000. – С. 158.
- 7 Штомпка П. Социология социальных изменений. – М., 1996.
- 8 Ритцер Дж. Современные социологические теории. – М., 2002.

9 Nijhuis J.F.H. Learning Strategies, Students' Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment [Electronic resource]. URL: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=6488> (accessed: 12.04.2009)

10 Фурсов К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования // Вопр. образования. 2006. – № 2. – С. 222-241.

11 Радаев В.В. Еще раз о предмете экономической социологии // Социол. исслед. – 2002. – № 7. – С. 3-14.

12 Рощина Я.М. Неравенство доступа к образованию: что мы знаем об этом? // Проблемы доступности высшего образования / отв. ред. С.В. Шишкин. – М., 2003. – С. 94-153.

References

1 Burd'e P. Nachala. – М., 1994.

2 Giddens Je. Ustroenie obshhestva. – М., 2002.

3 Ferriol' Zh. Sociologija: Slovar'. – М., 2003. – S. 65.

4 Korkjuf F. Novye sociologii. – М., 2002.

5 Bauman 3. Individualizirovannoe obshhestvo. – М., 2002. – S. 186.

6 Mendra L. Osnovy sociologii. – М., 2000. – S. 158.

7 Shtompka P. Sociologija social'nyh izmenenij. – М., 1996.

8 Ritcer Dzh. Sovremennye sociologicheskie teorii. – М., 2002.

9 Nijhuis J.F.H. Learning Strategies, Students' Characteristics and Their Perceptions of the Learning Environment [Electronic resource]. URL: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=6488> (accessed: 12.04.2009)

10 Fursov K. S. Obrazovatel'nye strategii studentov rossijskih vuzov na jetape vyhoda na rynek truda: opyt jempiricheskogo issledovanija // Vopr. obrazovanija. 2006. – № 2. – S. 222-241.

11 Radaev V.V. Eshhe raz o predmete jekonomicheskoi sociologii // Sociol. issled. 2002. – № 7. – S. 3-14.

12 Roshhina Ja.M. Neravenstvo dostupa k obrazovaniju: chto my znaem ob jetom? // Problemy dostupnosti vysshego obrazovanija / отв. red. S V. Shishkin. – М., 2003. – S. 94-153.