

ОСНОВЫ КАЧЕСТВЕННОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ СОСТОЯНИЯ И ИЗМЕНЕНИЙ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается специфика качественных методов изучения педагогической действительности как гуманитарной экспертизы, предполагающей прежде всего анализ информации, представляемой и субъективно интерпретируемой самими участниками педагогического процесса.

Рассматривая развитие отечественной системы общего образования как социальное изменение, следует обозначить, что в качестве признака развития здесь выступает *различие* между состояниями одной и той же системы, которые возникают одно за другим во времени, то есть отличия должны касаться различных временных моментов и состояний *одной и той же системы*, рассматриваемой как целостность (10, с. 21). Понятие системы в рамках данного подхода применимо к различным классам социальной сложности: макро-, мезо- и микроуровню. Соответственно и изменения могут рассматриваться на *макроуровне* (система образования в стране, социокультурные преобразования в обществе, общественные и педагогические движения, региональные системы образования), на *мезоуровне* (учебное заведение, взаимодействующие с ним институты, сообщество, семья воспитанника), на *микроуровне* (субъекты педагогической системы (взрослые и дети), содержание, средства и формы образовательной деятельности).

Многоуровневый подход актуализирует вопрос о том, как соотносятся между собой изменения, протекающие на этих разных уровнях, то есть каковы макроэффекты микрособытий (например, как повседневные сдвиги трансформируют общественное сознание и национальную систему приоритетов в образовании), а с другой стороны, каковы микроэффекты от макрособытий (например, как социально-экономические реформы изменяют семейную жизнь, дружеские связи, социальные контакты ребенка). «Чтобы понимать динамику общественного развития, мы должны понимать динамику психических процессов, происходящих внутри индивида, точно так же, как для понимания индивида необходимо рассматривать его вместе с обществом, в котором он живет». (2, с. 91) Допущение о том, что социальные изменения происходят в результате деятельности индивидов (агентов изменений в лице педагогов, детей, проектировщиков педагогической деятельности, представителей органов управления, родителей, представителей общественных и религиозных организаций и т. д.), ставит во главу угла вопрос о том, как макропеременные факторы воздействуют на

мотивы и выбор индивидов и как этот выбор, в свою очередь, воздействует на макропеременные.

Подобная взаимозависимость позволяет утверждать, что изменения в сфере образования в конечном итоге отражают закономерности и тенденции культурного развития общества. Среди основных *тенденций социокультурного развития* в современном мире можно выделить следующие:

- доступность и унификация средств и способов распределения и потребления продуктов культуры приводит к *унификации* культурных видов деятельности; современное общество становится обществом «массовой культуры» со своей институциональной базой (индустрия моды; радио-, кино- и телеиндустрия; система культурно-спортивных и развлекательных комплексов со своими музеями, выставками, магазинами, информационными центрами и т. п.);

- разнообразие и «делокализация» информации, получаемой по современным каналам массовой коммуникации, приводит, с одной стороны, к значительной *однородности* всемирного культурно-информационного пространства, к созданию доступных банков глобальной сети, к *ослаблению и снятию всех барьеров* и «занавесов», а с другой стороны, к огромному *разнообразию* этой информации, из которой человек может выбирать то, что связано с его деятельностью, миром интересов, ценностными позициями; однако подобная культурная ситуация не только расширяет возможности обретения человеком смысла своего бытия, но и несоизмеримо увеличивает вероятность утраты, «замыливания», фетишизации этого смысла, придания ему статуса «массового» клише;

- феномен общества «массовой культуры» связан с *абсолютизацией роли коммерческого успеха*, с вовлечением все большего количества людей в потребление и воспроизводство однообразных продуктов культурного обмена;

- компактность новых систем хранения информации и способность ее надежного и быстрого переноса на любые расстояния позволяют *децентрализовать* любой процесс, включая производство, управление, образование; вместо централизованной иерархической системы возникают сети ком-

муникаций; новые информационные технологии во многом меняют принципы функционирования культуры, протекание и содержание духовных процессов, формы знания и типы мышления;

– *снижение контроля* старшими поколениями над той информацией, на базе которой формируется молодежь (спутниковое транснациональное телевидение, Интернет и т. п.);

– *современные факторы воздействия на сенсорные системы детей во многом отличаются* от характеристик той информационной среды, в которой формировались старшие поколения, представители которого определяют содержание и методы обучения (переход от печатных материалов к аудио-, видео- и электронным каналам транслирования информации, ее обработки, хранения и воспроизведения);

– *утверждение «экранной культуры»*, основанной на компьютерно-космической технологии обработки и передачи информации, интернациональной по своему характеру, приводит к *созданию эффекта «виртуализации»* (порожденности и интерактивности) окружающего мира.

Социокультурные изменения нашли свое отражение в целом ряде глобальных образовательных тенденций. К числу подобных «мегатенденций» относятся:

– *массовый* характер образования и его *непрерывность* как новое качество;

– *увеличение количества* людей, задействованных в сфере образовательных услуг;

– *адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям* человека; повышение роли *качества* образования (как с позиции индивида – судьба, карьера, линия жизни и т. п., так и с позиции общественных ожиданий и норм – статус образования, его престиж и т. д.);

– *специализация* образования и *увеличение сроков* общего и профессионального образования; ориентация на *активное освоение* человеком способов познавательной деятельности;

– ориентация на создание условий для обеспечения возможностей *самораскрытия* учащегося и его *самореализации* в образовательной деятельности (5, с. 3).

К числу основных тенденций последнего десятилетия, специфичных для *отечественной* системы общего образования, можно отнести такие изменения, как:

– структурная перестройка системы образования с целью приведения ее в соответствие с требованиями времени, придания ей *гибкого и адаптивного характера*, способности адекватного реагирования на образовательный спрос как государства,

так и различных социальных и профессиональных групп, регионов, муниципалитетов, самого обучаемого;

– модернизация системы управления образованием в направлении: развития его *государственно-общественных форм* и усиления в нем общественной составляющей; расширение полномочий региональных, муниципальных, институциональных уровней управления; увеличение самостоятельности (автономии) образовательных учреждений;

– проведение в педагогическую действительность *новых экономических принципов*, новых экономических подходов и механизмов их реализации, адекватных современным социально-экономическим условиям российской жизни;

– *обновление организации образовательного процесса и содержания образования*: приближение содержания образования к потребностям жизни; содействие развитию многообразия образовательных учреждений, вариативности образовательных программ; расширение возможностей и условий для инновационной деятельности в образовании; эгалитарный характер образования и его непрерывность как новое качество; ориентация на создание демократического уклада школьной жизни, предполагающего, с одной стороны, право родителей и детей на выбор учебного заведения, на участие в определении принципиальных вопросов школьной жизни, а с другой стороны, такую организацию учебного процесса, при которой «вращается» человек, способный свободно, творчески мыслить и продуктивно работать;

– создание и совершенствование *доступных и разнообразных источников информации* в процессе обучения; расширение сети информационных средств и овладение учащимися современными информационными технологиями;

– развитие *сотрудничества* трех типов организаций, обучающих в сфере общего, профессионального и творческого образования; увеличение разнообразных просветительских организаций и объединений людей, заинтересованных в развитии и укреплении как государственных, так и частных, альтернативных образовательных учреждений (4, с. 405).

Важнейшей чертой современного отечественного образования становится его направленность на то, чтобы готовить обучаемых не только приспособляться к существующим условиям, но и *активно осваивать* ситуации социальных перемен.

В ходе анализа изменений, происходящих в сфере общего образования, следует отчетливо представлять, что в изучении социальных процессов

сама попытка установить причинно-следственные связи не имеет однозначного решения. Одной из предпосылок этого выступает наличие *эффекта агрегирования* (когда группа индивидов осуществляет некое действие *m*, то его следствием является *M* – композиционный эффект), последствия или источники которого довольно сложно выделить. Вот несколько примеров интуитивно невоспринимаемых эффектов агрегирования:

– если шансы каждого отдельного человека в сообществе возрастают, то следствием этого может стать рост коллективного недовольства, ибо каждый будет нацелен, исходя из определенных соображений, на достижение *большого*, чем то, на что он способен;

– при ухудшении ситуации в каком-либо типе школ или определенном регионе наиболее требовательные индивиды начинают подыскивать себе новые школы, места жительства и так далее; оставшиеся не могут предпринять какие-либо конструктивные действия ввиду изменения ситуации, вызванной уходом части людей; следствием является новое ухудшение положения, провоцирующее новый исход и очередное ухудшение (1, с. 73).

Как уже говорилось ранее, логика социально-педагогического исследования изменений в системе общего образования предполагает многоплановое изучение факторов и динамики функционирования и развития этой системы в разных плоскостях: это и *макропроцессы* на уровне политической системы и системы образования в стране и в регионе, и *мезопроцессы* на уровне элементов самой педагогической системы образовательного института, и *микропроцессы* на уровне жизненных ситуаций, возникающих в образовательной деятельности, и их интерпретаций со стороны непосредственных участников.

Сквозную для всех обозначенных процессов логику построения исследования можно раскрыть через следующий «круг оценки»: КТО ОЦЕНИВАЕТ? – КОГО ИЛИ ЧТО? – КОГДА? – ГДЕ? – С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ? – КАКИМИ СРЕДСТВАМИ? – ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ? – С КАКИМ ЭФФЕКТОМ?

Изучение *микропроцессов* предполагает акцент на индивидуальном, что обуславливает поиск специфических методов познания действительности. В работе по исследованию индивидуального развития ребенка, его субъективного мира, восприятия им внешней реальности и мира его самосознания в конкретной ситуации явно недостаточно рационального языка категорий и абстракций. Необходимо приблизиться к адекватному пониманию смыслов, которые человек вкладывает в свои суждения и поступки. Понимание предполагает *непос-*

редственный контакт и прямое постижение объекта путем «сопереживания ему всеми силами нашей сущности в живом беспокойстве» (9, с. 24). Понять – значит поставить себя в положение других людей для проникновения в тот смысл, который они придают своим действиям, выявить их собственные намерения и цели. И, на чем настаивает герменевтика, понять – это значит переместиться в чужую субъектность, постичь ее значение в контексте общего мировоззрения того общества или группы, которые породили ее. Познание путем понимания не отменяет языка абстракций (обобщений, гипотез, объяснений), но делает их вспомогательными на этапе эмпирического сбора и первичного анализа. При обращении к теоретическому осмыслению и обобщению они становятся основными, а понимание – дополнительным способом познания. Индуктивная логика анализа здесь строится от познания действительности к ценностно ориентированному осмыслению отношений «человек образование культура общество».

Объектом исследования на уровне микропроцессов выступают *субъекты педагогической системы* (взрослый и ребенок), а предметом – их *взаимоотношения и практическая деятельность* в контексте конкретной образовательной ситуации. Ситуативный анализ предполагает *микроанализ конкретных ситуаций* в сфере образования, когда первичной основой является определение ситуации в терминах самих участников. Микроанализ – это удобное научное поле, территория для исследования повседневного опыта как с точки зрения культурного дискурса, коммуникации, так и с точки зрения мотивации и социально-психологических особенностей взаимодействия субъектов в образовательном процессе. Микроанализ предполагает исследование проблемы на уровне микропроцессов с использованием следующих методов для сбора информации: *интроспекция* (самонаблюдение), *самоотчет*, *включенное наблюдение*, *наблюдение объекта* в естественных для него обстоятельствах, *глубинное интервью* (тематический опрос), *нарративное интервью* (свободное повествование рассказчика), *полуструктурированное интервью* (база по предварительно составленному плану разговора с указанием тематических блоков, представляющих исследовательский интерес, а также выделением аспектов, относительно которых должна быть получена более детальная информация), *диалоговое интервью* (обмен взглядами между исследователем и исследуемым), *анализ личных документов* или «документов жизни» (личные дневники, письма, фотографии, рисунки, записки, видеозаписи, коллекции и т. п.), *история жизни* (сбор фак-

тов, восстанавливающих этапы жизни отдельного человека, воспринимаемых им самим, или же логику возникновения и существования некой социальной микрогруппы или педагогической системы с позиции ее членов), *интерпретация внутреннего мира другого человека* и т. п.

На уровне *мезо процессов* объектом исследования выступает *образовательная среда* в динамике ее функционирования и изменения, а предметом изучения являются *механизмы и закономерности создания и развития педагогической системы*. Образовательное учреждение как сложноорганизуемая система характеризуется свойством *самоорганизации* своей структуры в соответствии с внутренней целью, потенциалом саморазвития, энергетическими ресурсами и динамикой внешнего воздействия. Данное свойство присуще как всей системе, так и ее структурным составляющим. Естественно, что функциональная сфера элемента всегда меньше сферы целой системы. Однако следует учитывать, что абсолютизация целей как элемента системы в определении назначения других компонентов без учета их специфики может негативно отразиться не только на взаимосвязях и иерархии элементов, но и на динамике всей системы. То же относится и к возможности абсолютизации значимости какого-либо другого элемента, будь то содержание, результат, сообщество педагогической системы или ее внешние связи.

Механизмом развития педагогической системы, как и любой сложноорганизуемой системы, выступают так называемые автоколебания: цикличность (смена осуществляется автоматически); взаимопереходы под воздействием смены системообразующих факторов; ядро и его среда уравнивают друг друга (7, с. 140).

В современной теории систем обозначены и охарактеризованы различные *системообразующие факторы*, то есть то, ради чего несколько элементов объединены в единое целое, что лежит в основе ее функционирования и определяет законы развития. Рассмотрение системообразующих факторов позволяет объяснить организацию системы, взаимосвязь между ее структурными уровнями, механизмы и логику развития. Для педагогической системы, как разновидности общественных систем, таким системообразующим фактором является определенная идея (выраженная в *целях и задачах образования*), ради которой объединились элементы системы (содержание образования; педагогические условия; *социальные субъекты*: индивиды, группы, организации; *социальные объекты*: знания, информация, отношения, власть, финансы, материальное оснащение и т. п.).

Цели образования могут быть представлены в виде структурной иерархии (в виде своеобразного «дерева целей»), они позволяют конкретизировать этапы и средства достижения заданного результата, описанного в параметрах собственно педагогических (внутренних) результативных факторов и факторов социальных (внешних). Имеющийся *результат* функционирования системы, будучи объективированным вариантом ее целей, влияет на отбор тех степеней свободы из компонентов системы, которые при их интегрировании определяют в дальнейшем повышение устойчивости и эффективности самой системы. Ожидаемый результат влияет на развитие системы и выступает как мощный системообразующий фактор. *Диагностируемость результата* выступает неперенным условием развития педагогической системы. *Пространство между целью и результатом определяет возможную и необходимую зону педагогического творчества* (3, с. 73).

Ядро – обязательный атрибут всякой сложноорганизуемой системы. Оно выступает связующим элементом системы, то есть посредником во взаимодействии элементов между собой. Ядро является неизбежным компонентом с момента появления системы, в нем должны быть отражены и представлены специфика всех элементов системы. О роли ядра говорит тот факт, что с его утратой система не может восстановиться. Максимальная устойчивость сложноорганизуемых систем достигается лишь в случае установления потенциальной тождественности всех элементов. Это ситуация максимально зрелой системы, когда любой ее элемент потенциально может стать ядерным. В социальной системе, разновидностью которой является и педагогическая система, ядром выступают субъекты управления (7, с. 129).

Определение системообразующих факторов и ядра педагогической системы с необходимостью предполагает изучение динамики ее целей и задач, субъектов и этапов целеполагания. *Целеполагание* в сфере общего образования предстает, прежде всего, как проблема селекции, избирательного отбора тех необходимых и достаточных ментальных (культурных) ценностей, которые на данном этапе определяют так называемую «общую культуру человека». Примитивизм современного образовательного целеполагания, по мнению Б.С. Гершунского, проявляется в том, что эффективность образования оценивается только и исключительно по непосредственно наблюдаемым результатам прямых образовательных акций в самой сфере образования. «Сами выдвигаем цели, сами учим и воспитываем, сами же оцениваем полученные результаты. При этом одним

из наиболее зримых недостатков современного образования является субъективизм и формализм в оценках результативности собственной деятельности, хотя вряд ли можно считать эти внутренние оценки результативности вообще корректными, ибо истинную оценку следует искать не во внутренней, собственно образовательной, а во внешней среде, в социуме, в его ментальности, в его реальной способности к самовозрождению и развитию» (3, с. 72). Подобная ситуация с особой остротой указывает на то, что *современное образование – зона не только профессиональной педагогической ответственности, но в первую очередь общественной ответственности, что качественные изменения в общем образовании невозможны вне участия общества*. Образование должно стать сферой самостоятельного общественного труда и твердо встать в ряд главных приоритетов общества (4, с. 423).

Для выявления особенностей педагогической системы в ее взаимодействии с социальным окружением (то есть, с одной стороны, адаптированности самой системы к внешним условиям, а с другой – организации и использования позитивных факторов среды в процессе развития системы) можно воспользоваться подходом, предложенным В.Я. Нечаевым (см. 6), согласно которому создание благоприятных условий для развития ребенка связано не столько со всей общественной ситуацией, сколько с особенностями ее элементарных ячеек из конкретных *жизненных ситуаций*. Условия ситуации на уровне бытия отражают внешние для членов педагогической системы обстоятельства, с которыми они имеют дело в данный момент жизни и которые они должны оценить, выразив свою оценку в собственной реакции на ситуацию. Характер реакции зависит от уровня индивидуального развития человека, зрелости и направленности его установок. В то же время именно создание определенного качества ситуаций позволяет поддерживать, развивать или видоизменять индивидуальные способности в восприятии ситуаций и в определении собственной позиции. Это положение, в свою очередь, позволяет на основе выявленных наиболее общих проявлений позиций участников образовательного процесса классифицировать их и прогнозировать создание наиболее эффективной образовательной среды, совершенствовать существующие и конструировать новые формы взаимодействия педагогической системы с социокультурным окружением.

В социокультурном анализе ситуация в образовательной среде предстает как совокупное действие определенных факторов, активное восприятие которых позволяет субъекту осваивать цен-

ностное содержание бытия. Классификация подобных факторов возможна по следующим основаниям:

- *системообразующие факторы* (функциональные, структурные, генетические и т.п.);
- факторы *уровня социальной организации* (общность, социальная группа, сотрудники, личность);
- факторы *уровня регуляции* (интрасубъективной и интересубъективной, нормативной и ненормативной регуляции и т. п.);
- факторы *культурно-ценностной ориентации активности* (адаптивной, побудительной, коммуникативной, продуктивной деятельности и т. п.);
- факторы по *масштабу взаимодействия* (локальные, глобальные и т.п.);
- факторы по их *отношению к результату активности* (прямые, косвенные, побочные и т. п.);
- факторы *динамики ситуации* (эволюционные, революционные, прогрессивные, регрессивные и т. п.) (8, с. 73).

Анализ мезо процессов предполагает использование следующих *методов* для сбора информации: анализ нормативной документации (учебный план, учебные программы, концепция образовательного учреждения и т. п.), *наблюдение* (изучение объекта в естественных для него обстоятельствах), различные варианты *опроса* субъектов педагогической системы, *анализ результатов деятельности* (учебные тетради, поделки, дневники, рисунки, записи, видеозаписи, коллекции и т.п.), *монографическое описание* педагогического проекта (сбор фактов, восстанавливающих этапы возникновения и реализации проекта, воспринимаемых его участниками), *экспертная оценка* состояния педагогической системы и т.п.

На уровне *макропроцессов* объектом исследования становится система общего образования в стране с ее региональными подсистемами, а предметом изучения выступают социокультурные процессы в системе общего образования, взаимодействие этой системы с другими сферами общественной жизни, вариативность педагогической действительности как социокультурное явление.

При этом следует помнить, что на уровне макро процессов рискованна сама попытка устанавливать причинно-следственные связи. С точки зрения логики и социологии в большинстве случаев не обоснован поиск причин социального изменения. Так, предположения типа «причиной данного изменения, в конечном счете, является техническая инновация (или культурный «сдвиг»)» чаще всего лишены смысла (1, с. 360). Несмотря на то, что относительно социального изменения трудно пытаться выдвинуть эмпирические утверждения,

обладающие «универсальной значимостью», все же следует признать, что социальное изменение может быть предметом научного анализа, подчиняющегося принципам рациональной критики в том виде, в котором эти принципы используются в науках, называемых «точными». Примерами современных макропроцессов, подвергаемых изучению, можно назвать такие, как процессы глобализации, разрушения окружающей среды, демократизации политических систем, единообразия культуры и секуляризация, информатизация общества.

Агентами и факторами макропроцессов в сфере образования выступают: менталитет, политическое и государственное устройство в стране, средства массовой информации, общественные движения и организации, институты подготовки и переподготовки педагогических кадров, региональные и международные объединения педагогов и т. п.

Методами исследования здесь могут быть: экспертное мнение при обработке статистических данных и анализе нормативной документации в региональной системе образования, социальное прогнозирование, социальное проектирование (методики матрицы идей, вживания в роль, аналогии, синектики, ассоциации, мозгового штурма и т. п.).

При проведении анализа педагогической действительности на различных уровнях социального процесса следует отдавать себе отчет в том, что роль идей, ценностей и, более широко, мыслительных данных зависит от структуры ситуаций, которые подлежат анализу в ходе проводимого исследования. Некоторые ситуации ставят такие проблемы, которые не разрешимы, если не исходить из определенных идеологических убеждений. Другие ситуации, напротив, могут восприниматься «рационально» или квазирационально (1, с. 170). Тем самым идеи, концепции, ценности, верования должны рассматриваться как элементы системы интерпретаций, включающей в себя помимо этого

комплекс и других данных (типа изменения в экономической, мезокультурной ситуации и т. п.).

Обозначенные выше методики изучения микро-, мезо- и макропроцессов в системе общего образования позволяют обобщить, что по своей сущности используемые подходы и методы могут быть отнесены к инструментарию *качественного исследования*. Основными требованиями при проведении качественного исследования являются: открытая, гибкая исследовательская стратегия, описание педагогической действительности в ее многообразии, использование исследователя в качестве «инструмента познания» реальности, концентрация на субъективном видении участниками своей социальной ситуации, ориентация на определенные концепции и подходы, существующие в рамках гуманистической педагогики и социологии, глубинное видение предмета на основе многоаспектного и долговременного изучения его в поле.

Теоретико-методологические представления о возможностях качественной методологии обозначены и отражены в таблице 1.

Таблица 1. Перевод теоретических постулатов в практические принципы при организации качественного социально-педагогического исследования

Теоретические постулаты	Практические принципы
*понимание субъективных смыслов поведения индивидов;	*исследователь использует высказывания и образы, описывающие ситуацию языком ее участников;
*познание реальности через формы коммуникативного общения;	*реальность изучается путем непосредственного диалога с участниками;
*обращение к скрытым от прямого наблюдения смыслам;	*исследователь идет на контакт с участниками и становится «своим»;
*познание повседневности языком и образами участников педагогической действительности;	*используется повествовательный стиль информации о жизнедеятельности в образовательной среде, представленной в основном цитатами от первого лица и словами участников;
*понимание символов общения неотрывно от определенного контекста образовательной среды, в рамках которой они существуют;	*исследователь собирает все виды информации о контексте образовательной среды, начиная от узлокального до социально-исторического, и анализирует объект строго в выбранных рамках;
*познавательный процесс основан на различении двух равноправных ситуаций: ситуации участников исследования и исследовательской ситуации.	*в ходе анализа и обобщения исследователь пересматривает формулировки, корректирует их непосредственным опытом жизни участников и объектов исследования.

Список использованной литературы:

1. Будон Р. Место беспорядка: Критика теорий социального изменения / Пер. с фр. М.М. Кириченко, науч. ред. М.Ф. Черныш. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 284 с.
2. Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания // Педагогика, 1999, №8. – с. 91-99.
3. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.
4. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НИЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
6. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: МГУ, 1992. – 200 с.
7. Поддубный Н.В. Синергетика: диалектика самоорганизующихся систем. – Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета, 1999. – 352 с.
8. Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. – М.: Политиздат, 1988. – 244 с.
9. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М.: Добросвет, 1998. – 292 с.
10. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.