

Проблема ідентифікації соціосистемних засад інституту освіти та сучасного університетського менеджменту

В статті досліджуються сучасні тенденції змін цільових пріоритетів освітньої діяльності, які формують соціосистемні засади інституціонального розвитку освіти та сучасного університетського менеджменту в умовах прогресуючої глобалізації та інтернаціоналізації сучасного суспільного життя.

Ключові слова: *освіта, глобальна мета освіти, інститут освіти, вища освіта, університетський менеджмент.*

Відомо, що освіта займає зараз одну із провідних позицій серед соціальних інститутів суспільства й цивілізації . Сьогодні вченими виявлена пряма залежність рівня матеріального благополуччя, стану культури, темпів економічного, науково-технічного, політичного прогресу від якості та рівня освіти. Процеси глобалізації істотно змінюють систему соціальних функцій освіти і, водночас, значно загострюють суперечності між сукупним потенціалом людської культури і можливостями для багатьох країн і народів реально засвоїти й скористатися сучасними досягненнями людської цивілізації. В умовах глобалізації суттєво змінюються наукової уявлення щодо структурної диференціації інституту освіти та нормативних засад функціонування систем дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. Прогресуюча інтелектуалізація суспільного життя та інтенсифікація історичної тенденції перетворення науки на безпосередню виробничу силу суттєво зміними суспільну роль вищої освіти. Слід зазначити, що переважна більшість науковців вважають, що саме інституціональна система вищої освіти є тим істотним антикризовим і модернізаційним фактором сприяння створенню якісно нової ресурсної бази для підвищення рівня життя людей та гуманізації суспільного життя. Водночас, варто звернути увагу на обставину , що питання перспективного розвитку інституту освіти та сучасного університетського менеджменту є гостро дискусійними і не мають однозначних концептуальних тлумачень.

З огляду на зазначену обставину, метою даної статті є дослідження змін цільових пріоритетів освітньої діяльності, які формують соціосистемні засади інституціонального розвитку освіти та сучасного університетського менеджменту в умовах прогресуючої глобалізації та інтернаціоналізації сучасного суспільного життя.

Насамперед, доцільно звернути увагу, що у більшості сучасних наукових досліджень зазвичай підкреслюється універсальна поширеність інституту освіти. Освіта об'єктивно виникає в будь- якій соціально-історичній системі в силу потреби будь-якого суспільства у

відтворенні та передачі накопичених багатьма поколіннями людей знань, умінь і навичок з метою підготовки нових поколінь людей до життя. В концептуальних координатах такого розуміння освіта є стабільно відтворюваним соціальним явищем, що має яскраво виражений транскультурний та глобальний виміри. З огляду на цю обставину, освіту цілком виправдано характеризувати як глобальний феномен, оскільки і в сучасну епоху освіта є процесом передачі знань у глобальному масштабі спеціалізованими засобами навчання та виховання.

Саме на необхідності врахування глобального контексту соціальної сутності освіти, на наш погляд, справедливо роблять акцент ряд відомих соціологів, зокрема, Дж.Александр, З.Бауман, У.Бек, Р.Будон, П.Бурдьє, Ю.Габермас, Э.Гіденс, Дж.Масіоніс, Дж.Рітцер, Н.Смелзер, А.Турен, П.Штомпка й ін. Слід зазначити, що в умовах загострення різноманітних процесів сучасної глобалізації і, зокрема, посилення культурних нерівностей між різними регіонами нашої планети, соціальний статус освіти визначається неоднозначно. Проте у сучасних наукових дискусіях останнього часу виявляються певні конструктивні пізнавальні тенденції, на які доцільно звернути увагу.

Так американський соціолог Дж.Масіоніс вказує на важливість розмежування феноменальних та інституціональних характеристик освіти. Як глобальне соціальне явище освіта реально набула рис спеціалізованого соціального інституту лише в індустріальну епоху. «Освіта - найважливіший соціальний інститут, призначення якого полягає

в передачі знань і навичок і навчанні культурним нормам і цінностям. У доіндустріальних суспільствах, коли не було системи офіційної освіти, діти навчалися в родині; формально освітні структури з'явилися тільки

в індустріальних суспільствах» [1, с. 679]. Близький за змістом підхід відстоює Е.Гіденс, який доводить, що сучасна система освіти спочатку сформувалася в більшості західних країн на початку ХІХ століття в результаті глобалізації шкільної підготовки. В доіндустріальних суспільствах, як зазначає Е.Гіденс, шкільна освіта була доступна лише тим небагатьом особам, які мали час і гроші, необхідні для її одержання. Єдиними освіченими категоріями населення були релігійні діячі або священики, які застосовували свої знання для читання і тлумачення біблійних текстів. Для переважної більшості людей освіта означала засвоєння звичаїв, навичок і досвіду старших поколінь. Діти традиційно

починали допомагати дорослим у домашній, сільськогосподарській і ремісничій діяльності із самого раннього дитинства. Проте процеси індустріалізації і розвитку міських поселень сприяли росту попиту на спеціалізовану освіту. «Люди тепер мають найрізноманітніші заняття, і

фахові навички вже не доконче передаються безпосередньо дітям від батьків. Набуття знань дедалі більше полягає в абстрактному навчанні (таких предметів, як математика природничі науки, історія, література тощо), а не в практичній передачі конкретних навичок. У сучасному суспільстві люди повинні мати базові навички, такі, як читання, письмо, лічба, та загальні знання про своє фізичне, соціальне та економічне середовище; крім того, важливе значення має їх вміння вчитися, або опанувати нові, іноді дуже технізовані форми інформації»[2, с. 469-470].

Неважко помітити, що Дж.Масіоніс й Е.Гіденс прагнуть вказати на ознаку «сучасності», «модерності» інституту освіти як соціально-історичного продукту індустріальної капіталістичної епохи. З таким підходом у цілому можна погодитися, якщо врахувати, що процеси становлення та інституціонального розвитку капіталізму здійснювались у глобальному масштабі. Тому переважна більшість явищ суспільного життя, які реально сприяли утвердженню капіталізму як світової системи, набували глобального статусу. Саме тому до числа таких глобалізованих соціальних явищ відноситься й освіта.

Водночас важливо підкреслити, що освіта, як глобальний соціальний і соціокультурний феномен, також виконує важливі суспільні завдання по акумуляції, збереженню й передачі сукупного соціокультурного досвіду. У цьому зв'язку ми вважаємо доцільним звернути увагу на двояку цільову й функціональну спрямованість освіти. По-перше, освіта сприяє відтворенню та підтримці цінності культурної традиції; по-друге, освіта є одним з найважливіших стимулів прогресивних соціальних змін й інноваційного оновлення суспільного життя людей. Саме тому освіта сприяє збереженню культурних цінностей і є стимулом соціальних змін, пов'язаних із впровадженням нових технологій і переоцінкою існуючих знань.

У сучасну епоху освіта, як ми вже відзначали, набуває особливої значущості, тому що вона покликана забезпечити підготовку як індивідуальних, так і колективних суб'єктів соціальної дії до рішення цілого ряду нових завдань інноваційного типу – зокрема, нових глобальних проблем, які постають перед людством. Саме тому *вся система освіти у світовому масштабі має потребу в кардинальній інституціональній перебудові*. Мова повинна йти не про просту модернізацію сформованої освітньої системи або про оптимізацію наявного комплексу освітніх технологій. Фокусом відзначеної перебудови

є зміна глобальних цільових імперативів освітньої діяльності. При цьому самим істотним критерієм в оцінці ефективності функціонування освітніх інститутів є не сам обсяг знань, який освітня система може передати людині для засвоєння, а поєднання останніх із суспільно значущими особистісними якостями, навичками та вміннями людини самостійно розпоряджатися засвоєними знаннями.

Характерно, що відповідно до визначення, прийнятому XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється «процес і результат удосконалювання здібностей особистості, завдяки якому людина досягає соціальної зрілості й формується як розвинута індивідуальність» [див.: 3, с. 5-6]. Вважаючи значущою дану позицію, відзначимо, що у наведеній дефініції скоріш фіксується гуманітарний статус освіти і по суті не розкривається специфіка освіти як соціального феномена і як спеціалізованого соціального інституту. Саме тому, на наш погляд, вказана позиція потребує певної конкретизації.

По-перше, важливо враховувати, що освіта охоплює практично усі соціальні групи. Саме тому освіта як соціальний феномен виконує важливі інтегруючі та диференціальні (селективні) соціальні завдання, утворюючи в будь-якій етнонаціональній соціальній системі специфічний (освітньо- стратифікаційний) профіль соціальної структури суспільства. По-друге, не менш важливо також враховувати, що освіта у кожному соціумі має певну часову параметризацію. Вочевидь, що зараз для оволодіння знаннями і необхідними професійно- статусними функціями потрібно усе більш тривале навчання і виховання.

Відзначені обставини вказують на те, що освіта за своєю природою є складним соціальним і поліфункціональним феноменом, що має глобальні, етнонаціональні й професійно-статусні виміри.

Саме тому поняття « освіта» багатозначне. Його можна розглядати, як вже відзначалося, і як результат, і як процес засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, необхідних для розвитку особистості. При цьому важливо розмежовувати *реальний результат* і *формальний результат*. Реальний результат - це реальний рівень знань, якостей особистості, фактична освіченість. Формальний результат освіти - це система формальних показників навчання (диплом, атестат, посвідчення), які свідчать про закінчення навчального закладу, захисту диплому, дисертації.

Процесуальні характеристики освіти теж багатозначні, тому що освіта включає як процес навчання, так і процес виховання. Саме тому освіту у якості комплексного об'єкта соціологічного пізнання можна й необхідно аналізувати в різних аспектах: соціокультурному, діяльнісному, технологічному, інституціональному, управлінському та ін.

У *соціокультурному* аспекті освіту можна розглядати як важливий компонент культури, що забезпечує відтворення прогресивного соціального досвіду. Саме тому науковий аналіз освіти передбачає її розуміння у якості одного із ключових факторів культурного прогресу.

У *діяльнісному* аспекті освіта – це особливого роду діяльність з

навчання й виховання людей. Діяльнісний аспект освіти припускає вивчення цілей, змісту, мотиваційної структури, організації освітньої діяльності.

У *технологічному* аспекті освіта – це певна комплексна система методів, способів, процедур оптимального й ефективного здійснення суспільних завдань навчання й виховання людей.

В *інституціональному* аспекті освіта – це не просто діяльність з навчання й виховання, а особливим чином організована ієрархізована рольова діяльність, що спирається на систему спеціалізованих установ (інститутів), функції яких регламентовані певними правовими та спеціалізованими нормами.

Слід зазначити, що в сучасній науковій літературі можна наочно спостерігати «аспектні» трактування освіти як соціального феномена. Так російський учений Є.Гусинський обґрунтовує значущість виділення соціокультурного аспекту освіти як найбільш важливого. На думку вченого, освіта - це «надбання особистості, система уявлень у суб'єктивному просторі психіки, процес залучення особистості до культури» [4, с. 10]. Інші вчені звертають увагу на важливість аналізу діяльнісного аспекту освіти. В.Лєдньов, зокрема, підкреслює, що освіта «являє собою діяльність, націлену на формування образу людини і визначення її місця в світі» [5, с.6]. Необхідно також звернути увагу на позицію І.Богданова, яка ґрунтується на аргументації важливості виділення технологічного аспекту освіти як ключової сутнісної ознаки даного феномену. «Коли ми говоримо про освіту, то доцільно мати на увазі: відбиток на людині слідів навчальних і виховних технологій, практик і ситуацій, крізь які вона пройшла в процесі своєї життєдіяльності» [6, с.17].

Беручи до уваги відзначені точки зору, ми вважаємо, що найбільш значущим для розуміння сутності освіти як соціального феномена є інституціональний аспект. Тому ми загалом підтримуємо позицію видатного американського соціолога Н.Смелзера, який наголошує на пріоритетності соціологічної ідентифікації саме інституціональних засад освіти як системоутворюючого фактора, що визначає сутність не лише феноменальних, але й процесуальних рис освіти: «Освіта - інституціалізований (формальний) процес, на базі якого суспільство передає цінності, уміння й знання від однієї людини, групи, співтовариства – іншим людям» [7, с.656].

Раціональність змісту даного визначення полягає в наступному. По-перше, підкреслена діялісно-процесуальна сутність освіти як інституціалізованого (тобто здійснюваного за допомогою спеціалізованих установ і організацій) практичного засобу передачі людям певних цінностей, умінь і знань. По-друге, звернено увагу на соціальну природу характеру освіти. По-третє, відзначені й певна складність й ієрархічність суб'єктної організації освітнього процесу - так суб'єктами освітнього процесу можуть бути як окремі особистості,

так і групи людей , а також і певні співтовариства людей як громадян суверенних держав.

Водночас, у визначенні, запропонованому Н.Смелзером, є й певні недоліки. Насамперед відзначимо, що при акцентуванні на інституціональному аспекті освіти варто було б надати більш змістовні характеристики власне інституціональної специфіки освіти. Отже, важливо було б показати, саме якими якісними функціональними параметрами визначається відмінність освітніх інститутів від економічних, політичних та інших інститутів. Доцільно також вказати і на інший недолік. Так справедливо вказуючи на полісуб'єктність освітнього процесу, Н.Смелзер не пояснює те , чому різні суб'єкти освітньої діяльності здатні до консолідованих дій, тобто здатні виконувати

однотипні цільові освітні завдання. Інакше кажучи, американський соціолог по суті не намагається ставити проблему цільової спрямованості (соціальної місії) та інтегративного потенціалу освітніх інститутів.

Слід зазначити, що відзначені нами недоліки властиві й іншим близьким за змістом трактуванням. У тритомному підручнику «Соціологія» В.Добренков й А.Кравченко характеризують інституціональну специфіку освіти в такий спосіб. «Соціальний інститут освіти - це гігантська система, що охоплює сукупність статусів і ролей, соціальних норм і статусів, організацій (установ, підприємств, університетів, академій, інститутів фірм і т.д.), які спираються на персонал, апарат керівництва й особливі процедури» [8, с.218].

У даному визначенні автори прагнуть вказати й на складний і багатокомпонентний склад інституціональної системи освіти. Однак у запропонованій дефініції вчені, по суті, оминають проблему *ідентифікації соціосистемних засад інституту освіти*, що не дозволяє, на наш погляд, коректно з'ясувати специфіку соціологічного вивчення освіти. А цю специфіку, як ми вважаємо, визначають пізнавальні орієнтації соціологів на виділення (ідентифікацію) та спеціалізоване дослідження чотирьох ключових проблем:

по-перше, це питання про специфіку соціальних відносин у сфері освіти, стабілізації та відтворенню яких сприяє відповідна інституціональна система;

по-друге, це вже означена нами проблема цільової суспільної місії освітніх інститутів;

по-третє, питання про їх інтегруючий і диференціюючий потенціал сучасних освітніх інститутів;

по-четверте, питання про саму можливість ефективного управління освітніми установами й інститутами за допомогою розробки й впровадження інноваційних управлінських технологій.

Беручи до уваги принциповий характер окресленої нами позиції , а також, взявши до уваги обставини системного взаємозв'язку й

взаємозумовленості визначених проблем, ми вважаємо доцільним проаналізувати зміст даних проблем більш докладно.

1) Специфіка соціальних відносин у сфері освіти.

Насамперед відзначимо, що категорія «соціальні відносини» є однією з найважливіших абстракцій сучасної соціологічної теорії. В «Короткому словнику з соціології» змістовні ознаки даної категорії визначаються в такий спосіб: «Соціальні відносини - взаємини між групами людей, які займають різне положення в суспільстві, беруть неоднакову участь у його економічному, політичному й духовному житті і які розрізняються способом життя, рівнем та джерелами доходів, структурою особистого споживання» [9, с.322].

Вочевидь, що примітними особливостями даного визначення є фіксація обставини, що соціальні відносини безпосередньо виражають певну систему нерівностей, яка виникає в результаті взаємодії різних за своїми соціальними статусами суб'єктів суспільного життя. Звернуто також увагу, що соціальні відносини, як прояв соціальних нерівностей, відтворюються на основі об'єктивних чинників соціальної диференціації, які визначають відмінності у статусних позиціях окремих соціальних суб'єктів. Таким чином, неважко помітити, що саме соціальна нерівність визнається ключовою сутнісною ознакою категорії «соціальні відносини».

Виходячи з такого розуміння, цілком логічно припустити, що соціальні відносини в сфері освіти мають свою специфіку, яка реально проявляється в особливих механізмах репродукції соціальних нерівностей. Відзначимо, що автори праці «Соціологія освіти» М.Лукашевич і В.Солодков загалом формулюють доволі типову концептуальну позицію, аргументуючи, що більшість соціальних нерівностей в системі освіти вирішується завдяки особливій прагматичній спрямованості освіти. Тому критерієм «мети й інтересу» відносин між тими, кого навчаються й тими, хто навчає, є «обопільна вигода». Одні за допомогою отримуваних знань та умінь хотіли б самовизначитися - самореалізуватися та самоутвердитися в суспільстві. Інші ж готові допомогти їм у цьому. І в цій допомозі наочно виявляється прагнення та інтерес самих викладачів реалізувати себе в якості наставників, праця яких є суспільною необхідністю. «Досягнення цілей одного й іншого можливе на шляху вирішення суперечностей між установками особистості учня та нормативними вимогами суспільства, носіями й стражами якого виступають вчителі» [10, с.53].

Вочевидь, що можна погодитися з думкою, що при вивченні суб'єктної специфіки соціальних відносин у сфері освіти варто враховувати особливості поділу праці між тими, кого навчають, і тими, хто навчає.

Однак, як неважко помітити, дослідницька позиція М.Лукашевича та В.Солодкова базується: по-перше, на розумінні соціальних відносин як

відносин які формуються в режимі нерівності; по-друге, на невинправданому ототожненні суперечностей соціальних відносин в сфері освіти з суперечностями навчальних соціалізаційних практик.

Однак, необхідно зазначити, що соціальні відносини є особливими відносинами комунікативного характеру, які можуть формуватися і відтворюватися не тільки в режимі нерівності, але й у режимі *рівності* взаємодіючих сторін. А даний режим рівності реально виникає тоді, коли у людей виявляються однотипні потреби, а , отже, і з'являється загальна зацікавленість у спільних діях із приводу задоволення даних потреб. Тому важливою характеристикою соціальних відносин, як ми вважаємо, є заснований на засадах соціального консенсусу ефект консолідованих спільних дій людей.

Наш погляд, необхідно враховувати, що одним з основних факторів самоорганізації суспільного життя є об'єктивна і універсальна потреба людей у засвоєнні й передачі прогресивного соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Цілком закономірно виникає питання: чи може взагалі здійснитися передача накопиченого соціального досвіду без консолідованих спільних дій людей? Вочевидь, що ні. Саме тому освіта визнається у якості загальнозначущої цінності практично в усіх етнокультурах. Універсальний характер даної цінності

підтримується спеціальними інституціалізованими нормами конституційного права практично усіх країн світу. Звідси і «право людини на освіту» визнається як фундаментальна правова норма соціального консенсусу, яка і слугує основоположною засадою організації і підтримки функціональних режимів інституту освіти.

2) Цільова суспільна місії освітніх інститутів.

Вочевидь, що система освіти не може ефективно функціонувати без певних цільових пріоритетів на досягнення яких реально орієнтовані освітні інститути. Тому досить серйозним питанням є проблема суспільної місії освіти як соціального інституту. Відзначимо, що довідкових виданнях та в навчальній літературі можна виявити доволі невиразні тлумачення змісту даної проблеми. У цілому ряді випадків автори вказують на ті обставини, що головна мета освіти полягає в підготовці людини до життя і праці шляхом застосування певних технологій навчання й виховання.

Однак таке розуміння мети освіти носить скоріш традиційний характер і не відображує зміст інноваційних зрушень у світовому суспільному розвитку останніх десятиліть, які спонукують вчених ставити питання про уточнення цільових параметрів освітньої діяльності. Суть проблеми полягає у тому, що в житті сучасної людини освіта перестає бути лише локальним етапом її життєвого циклу. «Освіту, - як підкреслює Е.Гіденс, - вже не можна розглядати як етап підготовки індивіда до праці. У міру технологічних змін змінюються й

необхідні навички, і навіть якщо розглядати освіту з чисто професійних позицій (як забезпечення необхідних для роботи знань), більшість дослідників погоджується з тим, що в майбутньому людині буде необхідно вчитися все життя» [3, с.497].

У даному висновку досить характерно констатуються ті істотні зміни, які ведуть до масштабного зростання соціальної бази сучасної освітньої діяльності, оскільки освіта все більшою мірою стає фактором розвитку діяльнісно-творчих здібностей людини як особистості. А це істотно змінює саму суспільну місію освітніх інститутів. «Виникає необхідність, - як відзначає О.Якуба, - у перегляді глобальних цілей освіти. Головним стає розвиток творчого потенціалу особистості, формування здібностей сприйняття й реалізації новацій, здатності вчитися. НТР ставить завдання формування творчої особистості, здатної до новацій% така особистість повинна мати не тільки гарну професійну, але й фундаментальну освіту і гуманітарну підготовку» [11, с. 145].

На нашу думку, така позицією сьогодні потребує певної конкретизації. Варто звернути увагу, що далеко не усі вчені беззастережно згодні з тим, що стратегію формування творчої і гармонічно розвиненої особистості варто визнавати як глобальну мету сучасної освітньої діяльності. Саме тому ми вважаємо доцільним вказати на точку зору Г.Дмитренка, який у монографії «Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу» вказує на важливість правильної постановки і фіксації глобальної мети освіти. У даній праці вчений, зокрема, відзначає: «Довгий час перед освітою ставилася глобальна мета всебічного гармонійного розвитку особистості. Однак реальні результати (формування в дітях масового інфантилізму, агресивності, безвідповідальності, неповага до особистості, негативного ставлення до навчання, до процесу морального й фізичного виховання й ін.), і результати діяльності школи, особливо в аспекті оцінки реальних успіхів учнів, свідчать про те, що всебічний розвиток як мета виховання й навчання або неефективно реалізується, або ж не реалізується взагалі, а лише декларується. Саме тому, є достатні підстави вважати, що на практиці існує розрив між ідеальною (задекларованою) і реальною (функціонуючою) метою освіти» [12, с.30].

Конструктивний шлях подолання зазначеного «розриву» вчений вбачає у тому, щоб здійснити «декомпозицію глобальної мети» за допомогою виділення певних цільових пріоритетів як компонентів освіти, міру досягнення яких можна було б оцінювати за допомогою спеціалізованих емпіричних індикаторів. Такими цільовими компонентами є: 1) оволодіння знаннями, навичками й уміннями; 2) творчий розвиток; 3) моральний розвиток; 4) фізичний розвиток.

Реалізація такої стратегії, на думку Г.Дмитренка, сприяє більш

осмисленому розумінню самої комплексності глобальної мети освіти. «Цінність декомпозиції головної мети полягає у тому, що в усіх її компонентах немає нічого такого, щоб не давало змогу використати їх як системну єдність на кожному рівні організації освіти. Більш того, в окремих навчально-виховних установах управлінська та педагогічна діяльність тим чи іншим чином здійснюється по усіх чотирьох напрямках, однак, як правило, носить несистемний характер, є малоефективною, а в окремих випадках належним чином не оцінюється» [12, с.32].

У цілому, підтримуючи підхід Г.Дмитренка, відзначимо, що дещо іншу концептуальну версію декомпозиційної стратегії пропонують автори навчального видання «Соціологія: наука про суспільство» (під ред. В.Андрущенко й А.Горлача), які також схиляються до необхідності реалістичного, більш конкретного, а, отже, і більш вузького розгляду цільової спрямованості освіти як специфічного культурно-репродуктивного процесу. На думку вчених, вчити людину все її життя - тобто взяти на себе турботу про її всебічний розвиток жодне суспільство просто не в змозі. «Адже задовольнити соціальні потреби, підтримувати суспільний прогрес можливо тільки засвоївши сукупне багатство культури. Засвоєння усього людського досвіду, найбільш значущих досягнень культури - це не тільки мета й завдання освіти, але й усіх форм культурної діяльності. Однак охопити різноманіття людської культури, діяльності, засвоїти багатство культурної спадщини, не здатна жодна окрема людина якими б універсальними здібностями вона б не володіла. Але якщо навіть припустити таку унікальну можливість, то непомірне розширення строків навчання недоцільно» [13, с.574].

Слід також взяти до уваги і думку вчених щодо важливості врахування і певних суперечностей культурно-репродуктивних і трансляційних засад освітньої діяльності, оскільки її здійснення далеко не завжди сприяє інноваційному розвитку суспільства. Так трансляція застарілих знань вочевидь сприятиме утвердженню стагнаційних процесів. Тому, якщо визначати глобальну мету освіти як оволодіння людиною сукупного

багатства культури та культурних цінностей, то залишається невідомим: чи буде сприяти така передача культурних цінностей їх інноваційному оновленню, чи це призведе лише до їх консервації.

Вочевидь, що у даному випадку прагнення вчених вказати на важливість прагматичної орієнтації мети освіти - «підготовка суб'єкта до конкретних видів діяльності». Виходячи з такого розуміння, авторами формулюється досить цілісна концепція, яка орієнтована на обґрунтування значимості реалізації в освітній діяльності «трьох найбільш стійких цілей освіти» - екстенсивної, інтенсивної й продуктивної.

Екстенсивна мета освіти припускає передачу накопиченого досвіду,

знань, досягнень культури, що допомагає учням самовизначитися у наявному соціокультурному просторі, ефективно задіяти потенціал культурних надбань. Інтенсивна мета освіти полягає у орієнтації освітньої діяльності на розвиток таких якостей учнів, як їх готовність не лише освоювати певні знання, але й постійно вдосконалювати їх, розвивати власні творчі потенції. Продуктивна мета освіти має на увазі підготувати учнів до тих видів діяльності, якими вони будуть займатися в тій структурі зайнятості, які підтримують розвиток соціальної спільності і його власний розвиток. Дані освітні цілі, незважаючи на різноманітність їх змісту, доповнюють одна одну і водночас специфічним чином локалізують освітню діяльність, пристосовуючи її головним чином до ранніх етапів життєвого циклу людини.

Аналіз змісту розглянутих вище позицій щодо концептуальних трактувань проблеми наукового визначення суспільної місії (глобальної мети) освіти може свідчити про гостру дискусійність даної проблеми. Однак відмінності позицій вчених, на нашу думку, загалом обумовлені розбіжностями оцінок реальних освітніх досягнень та інтерпретаціями цих оцінок як певних індикаторів реалізації повноти соціальних цілей освіти та її суспільної місії. Зазначимо, що у відомому західному «Соціологічному словнику» (The Penguin) міститься стаття «Освітні досягнення», у якій робиться акцент на необхідності формулювання цілей освіти з урахуванням чинника соціально - класової диференціації, тобто чинника « зв'язку між факторами освітньої кваліфікації з класовими відмінностями в освітніх досягненнях» [14, с.193].

Така позиція, на наш погляд, є перспективною, оскільки самі освітні цілі найчастіше формуються в контексті реальних можливостей високостатусних (елітних) соціальних груп. Тому цілком доречним є питання: як співвідноситься освітній ідеал гармонійного розвитку особистості з реальними можливостями людини, яка живе в бідній родині, і яка реально може розраховувати лише на досить скромну освіту? Вочевидь, що пошук конструктивної відповіді на дане питання можливий у площині соціологічного аналізу проблеми інтегруючого й диференціюючого потенціалу сучасних освітніх інститутів.

3). Інтегруючий і диференціюючий потенціал сучасних освітніх інститутів.

Добре відомо, що в будь-якому суспільстві активно взаємодіють різні соціальні суб'єкти - як індивідуальні (реальні живі люди), так і колективні. До числа колективних соціальних суб'єктів соціологи, як правило, відносять великі та малі соціальні групи, а також соціальні інститути. Відзначимо, що поняття «соціальний інститут» перейшло у соціологію із юридичних наук, Там воно означало сукупність стійко чинних правил і норм, які як спеціальні критерії використовувалися при регулюванні соціально-правових відносин і вирішенні конфліктних

ситуацій. Соціологічне трактування терміну «соціальний інститут» набуло дещо розширеного змісту. Соціальний інститут - це «історично сформовані, стійкі форми організації спільної діяльності людей» [9, с.88].

Дане визначення, на нашу думку, досить точно фіксує найбільш значущі характеристики, властиві соціальним інститутам як суб'єктам суспільного життя. По-перше, відмічено, що соціальний інститут має певні передумови свого виникнення та історію. По-друге, звернуто увагу на інтегруючому статусі соціального інституту саме як стійкої форми організації спільної діяльності людей.

У сучасній соціологічній науці утвердилася класифікація соціальних інститутів на основі врахування фактору функціональної диференціації економічної, політичної й духовної сфер життєдіяльності людей. Тому соціологами виділяються й спеціально вивчаються економічні, політичні й духовні (соціокультурні) інститути. Інститути освіти, якщо судити по тим цілям і функціям, які вони здійснюють у суспільстві, вочевидь відносяться до духовної сфери суспільного життя.

Важливо враховувати, що освіта як соціальний інститут має свою специфіку, що досить характерно проявляється у функціональних і регулятивних властивостях даного інституту.

На необхідність врахування цієї специфіки справедливо вказують автори навчального посібника «Загальна соціологія» (під ред. А.Ефендієва). Вчені наголошують, що сам інститут освіти сформувався не відразу, а на порівняно пізніх етапах процесу соціально-історичної еволюції людства. Однак сама поява інституту освіти в цілому була обумовлена значимістю вирішення фундаментального історичного завдання - забезпечення стійкого відтворення культурної традиції як фундаментальної умови розвитку суспільства й людини. «Оволодіння певними знаннями, накопиченими попередніми поколіннями - одна з найважливіших умов динамічного розвитку суспільства, життєвого успіху особистості. Але як соціальний інститут освіта склалася не відразу. Батьки час від часу передавали якісь знання, навички своїм дітям, але цей шлях оволодіння знаннями, накопиченим досвідом ненадійний і не гарантує певний рівень підготовки й може охоплювати недостатню кількість людей. Освіта як інститут відрізняється від спорадичних, випадкових соціальних зв'язків з метою передачі знань насамперед постійною й глибокою взаємодією між учасниками цього зв'язку, на відміну від випадкових, поверхневих контактів; чітким визначенням функцій, прав й обов'язків, ступінь взаємодії кожного вчителя й учня; регламентацією й контролем за цією взаємодією; наявністю спеціально підготовлених людей, які передають знання молоді, що концентрують

зусилля насамперед на цій діяльності (професіоналізація) і т.д.» [15, с.215-216].

Подібне розуміння соціального статусу інституту освіти в цілому характеризує його у якості атрибутивної функції суспільного життя, котра виникає в результаті поділу суспільної праці, що й приводить до функціонально-рольової диференціації людей на «учнів» і професійно діючих за певними правилами і регламентом «викладачів».

Зазначимо, що виходячи із такого дихотомічного тлумачення процесу функціонально-рольової диференціації суб'єктів інституціонально організованого освітнього процесу, переважна більшість вчених підкреслює важливість ідентифікації та диференційового аналізу інституціональних систем 1) дошкільної; 2) шкільної; 3) професійно-технічної та 4) вищої освіти.

Характерно, що самі критерії ідентифікації зазначених інституціональних систем загалом можуть позначати цілком різні онтологічні реалії. Таким критеріями можуть бути: 1) «віковий статус учнів»; 2) «тип школи», 3) «характер педагогічних відносин» [16, с. 125-127].

У цілому погоджуючись із правомірністю такої інтерпретації, відзначимо, що окрім ідентифікації інституціональних систем дошкільної, шкільної, професійно-технічної та вищої освіти необхідно також вказати на важливість ідентифікації та аналізу функціональних режимів *інституціональної системи управління освітою*.

Наш погляд, інституціональний аспект управління освітою не повинен виключатися із аналізу та інтерпретації структури освіти як соціального інституту. Ми вважаємо, що саме інституціональний аспект управління освітою розкриває, насамперед, інтегративний статус освіти як соціального інституту. Вочевидь, важливо враховувати, що освіта не тільки диференціює, але й об'єднує людей, виступаючи в якості специфічної інтегративної форми суспільного життя.

Відомо, що дослідженню інтегративного статусу освіти приділяли значну увагу соціологи-функціоналісти. Так Т.Парсонс розглядав освіту як найважливіший соціальний інститут інтегративного характеру, завдяки якому люди, через засвоєння набутих знань та соціокультурних норм, органічно поєднують два типи соціальних дій – «орієнтацію на себе» та «орієнтацію на колектив» » [17, с.668].

Інший американський вчений Д.Ньюман у своєму аналізі специфіки інституціональних засад освіти також виходять з того, що інтегративна місія інституту освіти полягає в формуванні та розвитку у людей не лише професійних, але й певних соціальних якостей соціокультурного характеру, необхідних для повноцінного «членства» у конкретному суспільстві. Саме тому «нові члени суспільства повинні бути навчені тому, що означає бути членом даного суспільства та як виживати у ньому» » [18, с. 26].

Зазначимо, що функціоналістський підхід до дослідження

інтегративного статусу інституту освіти критикується соціологами-конфліктологами, які доводять важливість ідентифікації проявів класових відмінностей та соціальних суперечностей в системі соціальних функцій інституту освіти [19, с.41-42]. На наш погляд, загалом можна погодитися з думкою К.Камейєра, Дж. Рітцера та Н.Єтмена, які констатують наявність складної концептуальної дилеми функціоналістських та конфліктологічних інтерепрецій інтегративного статусу інституту освіти. «Функціоналістський підхід передбачає тлумачення процесу навчання та засвоєння культурних норм і цінностей як виразу інтегративної функції освітніх інститутів; конфліктологічний підхід передбачає розгляд інтегративного статусу освітньої діяльності з позицій інтересів пануючих соціальних груп» » [20, с. с.401].

Слід зазначити, певні перспективи змістовної експлікації даної дилеми доцільно пов'язувати з розвитком інституціонального підходу до освіти. У підготовленому українськими соціологами двохтомному виданні «Соціологія освіти», зокрема, аргументовано, що саме розвиток інституціонального підходу дозволяє розкрити зміст освіти як консолідуючого чинника суспільного життя, як форми спільної діяльності різних за своїм статусом соціальних груп. « Оскільки інтереси соціальних прошарків у сфері освіти не збігаються, а їхня взаємодія, як правило, сповнена суперечностей, інституціональний аналіз освіти передбачає вивчення не тільки її організації, а й форм спільної діяльності різних соціальних груп. Інституціональний підхід спрямований на вивчення характеру, змісту, способу виявлення даних суперечностей і пошук шляхів їхнього зняття як у самій сфері освіти, так і за її межами... Інституціональний підхід, застосований при розгляді системи освіти, спрямований на вивчення характеру зв'язків між її елементами. Саме завдяки такому підходу стає помітним розрив між, наприклад , шкільним і дошкільним навчанням; шкільним і середнім професійним; шкільним і вищим; шкільним і початковим професійним» » [21, с. с.188-189].

У змістовному аспекті таке розуміння інтегративного статусу інституту освіти є перспективним для наступного уточнення , оскільки воно достатньо повно відображає цілий ряд специфічних функціональних особливостей освітніх інститутів.

Виділені й представлені специфічні функціональні характеристики освітніх інститутів, як ми вважаємо, вказують на їхній складний і суперечливий режим функціонування, оскільки освітні інститути є, водночас, важливими інститутами соціальної інтеграції і соціальної диференціації (соціальної селекції). Врахування цієї обставини суттєво актуалізує проблему можливостей ефективного управління інститутами.

4). *Оцінка можливості ефективного управління освітніми інститутами.*

Оскільки режим суспільного функціонування освітніх інститутів є процесом досить складним й суперечливим, то і сам процес управління інститутами освіти, вочевидь, не є простим. Аналіз соціологічної літератури, на жаль, не проясняє питання щодо того, наскільки просто та ефективно можна управляти інститутами освіти. Узагальнюючи відповіді науковців на дане питання, варто вказати на те, що управління освітніми інститутами здійснюється відносно невеликим числом адміністраторів. Однак чи ефективно вони управляють? Вочевидь, що дане питання потребує спеціального аналізу.

Насамперед, варто звернути увагу на ту обставину, що самі можливості ефективних управлінських впливів на процеси функціонування інституту освіти залежать від ступеню реалістичного врахування змісту фундаментальних суперечностей, які виникають у результаті культурної глобалізації.

В зв'язку з цим ми вважаємо доцільним звернути увагу на два важливих аспекти.

По-перше, на наш погляд треба з усією серйозністю поставитися до точки зору французьких соціологів Д.Мартена, Ж-Л.Мецжера й Ф.П'єра, які в монографії «Соціологія глобалізації» вказують, що в умовах глобалізації, освіта залишається важливим компонентом ідеології культури Прогресу. Саме тому інститут освіти, вочевидь, буде втягнутий у кризу фундаментальних систем інтерпретації реальностей навколишнього світу, які становили ядро західної ідеології Прогресу та по суті формували базові стратегії навчання й виховання людей. «У той час як по усій планеті поширюється тріада «вільного світу» - ринкова економіка, політичний плюралізм, масове споживання, - ідеологія Прогресу вже, як уявляється, не підтримується на Заході світлим баченням майбутнього. Західна людина переживає зараз перехід від «суспільства Прогресу» до «суспільства Змін», з якого будуть вигнані потоком самого руху фундаментальні пояснювальні системи, побудовані на базі концепції «логосу». Починаючи з 60-х років ХХ століття великі пояснювальні системи, якими, зокрема, обґрунтовувалася етика, схоже, зникають (позитивізм, гегелівська феноменологія, марксистська діалектика й ін.), і в той же час безупинно множиться й усе більше ускладнюється матерія «того, що необхідно мислити». Що ж буде тоді виражати яке-небудь конкретне судження, якщо не буде існувати жодного заздалегідь певного універсального змісту, що дозволяє підвести під нього окремі думки?» [22, с.216].

Занепокоєння французьких учених досить легко зрозуміти. Адже процес культурної глобалізації дійсно досить істотно загострює

питання про те, на якій етичній основі повинен здійснюватися процес навчання й виховання людей і яка повинна бути сама наукова картина розуміння цього процесу? Помітимо, що відсутність належної ясності щодо вичерпної відповіді на це питання вказує й на специфічні протиріччя й труднощі ефективного управління сучасними освітніми інститутами.

Іншим, не менш важливим, аспектом процесу глобалізації інституту освіти є масштабне посилення соціальної мобільності - тобто масштабне посилення горизонтальних і вертикальних переміщень суб'єктів освітнього процесу. Вочевидь, що глобалізація освіти припускає можливість і право на одержання й продовження освіти в будь-якій країні світу, а це неможливо без погодженої стандартизації національних систем освіти й міжнародних угод про конвертацію й визнання сертифікатів про освіту й дипломів. Стандартизація освіти викликає законне побоювання в деяких країнах щодо втрати культурної своєрідності та національної специфіки.

Таким чином, процес глобалізації інституту освіти є істотним стимулом організаційної перебудови функціональних режимів освітніх інститутів на

національному рівні насамперед в аспекті орієнтації їхньої діяльності на міжнародній арені.

З врахуванням цього фактору досить легко прийти до висновку, що на початку XXI століття завдання ефективного управління освітнім комплексом на національному рівні його організації істотно ускладнюються.

У сучасній літературі з соціології освіти, як нами вже відзначалося, підкреслюється та обставина, що управління соціальною організацією інституту освіти по суті будується на базі врахування «горизонтальних» і «вертикальних» переміщень його суб'єктів у межах трьох найважливіших інституціональних компонентів системи освіти: 1) інститутів управління освітою; 2) навчально-виховних інститутів; 3) інститутів освітянської інфраструктури.

Ми згодні й підтримуємо таку позицію як перспективну для наступної конструктивної наукової розробки. Однак важливо враховувати, що поліфункціональний статус інституту освіти, як вже підкреслювалось у наших дослідженнях, загалом обумовлює цілком реальні дослідницькі труднощі в аспекті коректного врахування даних вертикальних і горизонтальних переміщень [див.:23, с.306-308].

Таким чином, ефективне управління інститутом освіти в цілому є досить масштабною науковою проблемою в силу складної горизонтальної і вертикальної інституційно-функціональної розчленованості сучасного освітнього комплексу. Крім того, важливо також враховувати, що саме управління сучасною системою освіти багато в чому є орієнтованим на максимальну реалізацію змісту тих

соціальних функцій, які виконують різні компоненти освітнього комплексу, зокрема, система вищої освіти в суспільствах індустріального та постіндустріального типу.

Як вже зазначалось в наших опублікованих працях, в розвитку сучасної вищої освіти відбуваються кардинальні зміни в її принципах, змісті, структурі, функціях, методах та ролі в суспільстві » [див.:19; 23; 24].

Дані зміни знаходять своє змістовне відображення у певній сукупності якісних перетворень революційного характеру.

1. Перетворення освіти в основне джерело багатства суспільства. Це відбувається тому, що людський капітал стає головним багатством постіндустріального суспільства. В економіці все відчутніше зростає «додана вартість», яка забезпечується інтелектом, знанням, інформацією.

2. Перехід від «поточного» виробництва спеціалістів до виробництва їх малими «серіями» чи навіть поштучно. При цьому найважливішою властивістю, якої набуває вища освіта, стає гнучкість, здатність до «переналаштування». Це стосується як самої системи вищої освіти, так і її продукту – спеціаліста.

3. Перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності. Основним орієнтиром вищої освіти стає формування творчо мислячої особистості, яка володіє здатністю саморозвитку.

4. Комп'ютеризація навчання, яка кардинально змінює процес навчання, надає їй технологічного характеру. Комп'ютер забезпечує інформаційно-творчі технології освіти, стає засобом навчання та навіть вчителем і партнером.

5. Зростання ролі вищої освіти в суспільстві, її соціальних масштабів, ступеня впливу на всі соціальні інститути та процеси, особливо на соціалізацію особистості, перетворення її в одну з найважливіших сфер соціуму.

6. Ріст коштів, які суспільство витрачає на вищу освіту, з одночасним зростанням віддачі від неї. Вона стає однією з найбільш прибуткових галузей вкладення грошей. Освіта починає притягувати до себе значну кількість фінансових, кадрових та інформаційних ресурсів і водночас сама перетворюється у важливий ресурс суспільства, який забезпечує її оновлення на ключових етапах розвитку.

7. Система вищої освіти концентрує в собі нововведення, формує інноваційний людський капітал, стає могутнім джерелом його оновлення. Країни, які утримують лідерство в освіті чи змогли зберегти освітній потенціал в кризових умовах, здатні або зберегти своє лідерство в світі, або заявити про себе в якості повноправних учасників авангарду світового співтовариства.

8. Нарощування різноманіття та багатоваріантності, багаторівневості системи вищої освіти, розширення можливості вибору професійних програм та етапу процесу навчання.

9. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти, її орієнтація на розвиток особистості, повагу прав кожної людини, гуманітарні цінності.

10. Безперервність освіти, яку отримує людина не раз і назавжди, а протягом всього життя, коли вона виступає як процес постійної самоосвіти. Сучасному суспільству необхідна нова система освіти людини протягом всього життя. Під час швидких змін інформаційного середовища люди повинні мати можливість час від часу отримувати нову освіту. В майбутньому періоди трудової діяльності людини будуть чергуватися з періодами її перепідготовки.

11. Технологізація освіти на основі широкого застосування електроніки та комп'ютерної техніки, що дозволить розширити можливості дистанційної та домашньої освіти. Набирає сил тенденція створення індустрії знань, коли університети почнуть грати в суспільстві більшу роль, ніж промислові корпорації.

Революція в системі вищої освіти тому й видається революцією, оскільки вона є якісним структурним стрибком в розвитку університетського менеджменту. Відбувається перехід від класичної моделі організації вищої освіти, яка є результатом розвитку індустріального суспільства з його конвеєром, потоком та масовими професіями, до посткласичної моделі вищої освіти, яка протилежна класичній за основними характеристиками (таблиця, 1.1 [25, с. 319]).

Сучасний стан розвитку вищої освіти в світі характеризується як перехідний. Класична освіта переживає глибоку структурну кризу. Її дітище – університети, які є справжніми монстрами епохи індустріалізації, ведуть особливо інтенсивні пошуки в багатьох напрямках: номенклатури спеціальностей, методів навчання, розвитку управління та самоуправління, прогнозування перспектив. Якщо університету, котрий мав розвинутий гуманітарний профіль, стає все важче виживати, то труднощі технічного вузу ще значніші. Вони доволі швидко скорочуються, модифікуються, набувають нових форм освіти. Тут особливо загостреною є проблема гуманітаризації вузу. Перспективною є тенденція не лише гуманітаризації технічних вузів, а й технізації чисто гуманітарних навчальних закладів, які нерідко здатні «просувати» гуманітарне знання з метою всебічного розвитку студентів з-за слабкої технологізації навчального процесу.

Таблиця 1.1 - Порівняльна характеристика класичної і посткласичної вищої освіти

Класична вища освіта	Посткласична вища освіта
Масовість освіти, її індустріальний характер, поточність	Індивідуальність, особистісність, одноразовість підготовки в невеликих серіях
Тривалість і стабільність знань, програм	Постійні зміни в системі знань, які

та методів навчання	викладаються, програмах та методах
Традиціоналізм, стабільність, відсутність оновлення	Постійність інновацій
Дискретність освіти, отримання знань у молодому віці	Безперервна освіта протягом всього життя
Авторитарна організація освітніх систем та інституцій (централізація, ієрархія, жорстка нормативність, авторитаризм)	Демократизація освітньої системи (децентралізація, автономізація, координація, гнучкість нормативів, демократизм)
Формування професійних знань, умінь і навичок	Формування творчості, розвиток здібностей, вмінь та навиків переробки та використання інформації
Формування нормативної особистості, тобто такої, яка засвоює норми суспільства і володіє ними	Формування індивідуально неповторної творчої особистості, яка володіє потенціалом саморозвитку, системою цінностей та мотивацією
Освіта виступає метою та засобом досягнення індивідуумом інших цілей	Освіта виступає самоціллю та смыслом життєдіяльності індивіда

Суттєві зміни відбуваються в усіх складових освітньої сфери: у навчанні, вихованні, управлінні навчально-виховним процесом, комунікаціями між учнями (студентами) та викладачами, в технологічних принципах, покладених в основу навчально-виховної діяльності.

Класична освітня система орієнтована на формування професійних знань, умінь і навиків, які диктуються потребами ринку праці, що, з одного боку, дає можливість випускнику вузу знайти роботу, а з іншого – вузький професіоналізм з часом відіб'ється на ефективності його роботи, приведе до лав безробітних. На противагу цьому посткласична система формує професійний інтелектуальний капітал, здатність його нарощувати, переживати цикли своєї власної інтелектуально-професійної реконструкції. Такий спеціаліст постійно знаходиться в процесі круговерті робочої сили, який створює умови не для спадної, а

зростаючої мобільності. Зокрема, класична європейська система виховання, характеризується наступними рисами:

- 1) ціннісно-раціональний характер навчання і виховання;
- 2) переважаюча орієнтація на розвиток волі та розуму;
- 3) утвердження в людині індивідуального і творчого начал, яке співвідноситься з гармонізацією відносин із соціумом Р..

Що стосується посткласичної освіти, то задачі класичного виховання є для неї невід'ємними і органічними. Швидкі ритми життя сучасного студента, його віртуалізація ставлять на перший план проблему його всебічної соціалізації, формування інтелектуального капіталу не має жодного сенсу.

Посткласична освіта відрізняється кардинальним оновленням комунікації між студентами та викладачами. Стійкою тенденцією

розвитку навчальних комунікацій є тенденція зростання не лише суб'єкт-суб'єктної взаємодії, але й нарощення інтенсивності й різноманіття комунікацій, їхня віртуалізація.

Суттєві відмінності спостерігаються в управлінні навчально-виховним процесом й технологіях навчання та виховання. Технології стають все більш індивідуалізованими, адаптованими більшою мірою до тих, хто навчається, в управлінні зростає значення самоуправлінських традицій, ціннісних начал, а також автономізації та індивідуальної свободи.

Безсумнівно, що революційні зміни в освіті проявляються у виникненні принципово нових методів навчання.

Методологічний простір навчання змінюється дуже суттєво.

Проблема інноваційних процесів у методах навчання – це одна зі старих проблем освіти. Не втрачає актуальності ця проблема і на початку XXI ст. Нововведення в методах навчання розгортаються в декількох напрямках:

- в аспекті універсальності методу з точки зору реалізації в ньому основних функцій навчання: отримання знань, вироблення вмінь та навичок, формування професійних якостей та їхнього тренінгу;

- у зрізі вузької спеціалізованої направленості методу на досягнення часткового ефекту. Мова йде про методи професійного навчання;

- розвиток методичних систем, які є не якимось методом самі по собі,

а деякою методичною системою;

- посилення в розвитку методів акценту на можливості їхнього самостійного використання студентами без спеціальної допомоги з боку викладача. Методи навчання все більше стають методами самоосвіти;

- збільшення орієнтації методів не на отримання конкретних знань чи формування деяких часткових умінь і навичок, а на розвиток пізнавального потенціалу особистості, здатності до навчання, вдосконалення творчих здібностей;

- становлення таких методів навчання, які впливають на внутрішню структуру особистості: мотивацію, ціннісні установки та орієнтації, інтереси та потреби;

- розвиток методів в аспекті формування творчих здібностей особистості, її творчого потенціалу;

- радикальне оновлення методів навчання, зміна самої методологічної парадигми, які доповнюються локальними трансформаціями та мутаціями методологічного змісту навчання.

Таким чином, революція в освіті значною мірою виступає як методологічна революція з її кардинальним оновленням методів, набуттям ними більшого різноманіття функцій та ростом ефективності

застосування.

Проблема методологічних, ментальних нововведень пов'язана з проблемою схильності людського пізнання до консерватизму.

Університети відіграють все більш зростаючу роль в сучасному постіндустріальному суспільстві, виступаючи могутніми джерелами нововведень, ментальних змін, впливу на всі сфери суспільного життя. Вони є найбільш сильним перетворюючим впливом революції в освіті. Вони досить швидко перетворюються не лише у лідерів прогресу, але й у джерела оновлення суспільства. Це призводить до необхідності вдосконалення університетського менеджменту – специфічної інтегральної галузі менеджменту, яка забезпечує управління сучасним університетом. Його структуру можна подати у вигляді схеми (рис. 1.1.), розробленої українським соціологом Ю. П. Сурміним [25, с. 321]).

Менеджмент сучасного університету повинен базуватися на стратегічних завданнях, які стоять перед університетом.

1. Забезпечення функціонування університету як складного навчально-виховного, наукового та організаційного комплексу, що передбачає технологічний, фінансовий, кадровий та організаційний різновиди менеджменту.

2. Формування і рекламування іміджу, без якого принципово неможливі забезпечення якісного набору абітурієнтів, залучення додаткових коштів, успіхи в конкуренції в освітньому просторі, який з кожним роком стає все більш насиченим. Зауважимо, що погіршення демографічної ситуації в Україні у 80-х рр. найближчим часом різко загострить проблему набору в національному освітньому просторі й примусить заохочувати абітурієнтів з інших країн.

3. Забезпечення стійкого розвитку університету, що передбачає широке використання інноваційного, антикризового та стратегічного менеджменту. Найбільш важливими проблемами, які виникають в цьому напрямку перед університетами, є: забезпечення динаміки якісного і кількісного зростання, швидке реагування на кон'юнктуру інтелектуального ринку, врахування специфіки кожної нової когорти молоді, нарощування нововведень, прискорене засвоєння передового досвіду, профілактика кризових процесів, дієвість планування і т.д.

4. Укріплення й нарощування університетських традицій, без яких неможливе стійке функціонування університету в умовах все більшого ускладнення зовнішніх факторів. Це передбачає не лише розвиток і укріплення традицій, культивування своїх власних свят та обрядів, але передусім створення наукових і педагогічних шкіл, формування свого власного стандарту якості.

Імідж-
менеджмент

Управління
рекламою

Управління
PR

Маркетинг

Свята та
обряди

Імідж

Інноваційний
менеджмент



Рисунок 1.1 - Структурна модель університетського менеджменту

В сучасних умовах у конкурентній боротьбі за абітурієнтів, яка весь час загострюється, виграє той університет, який:

а) оперативно реагує на зростаючі потреби освітньої революції, оволодіває принципами посткласичної освіти, реалізує їх в навчально-виховному процесі;

б) максимально можливою мірою відповідає тенденціям і вимогам інформаційної цивілізації та (комп'ютеризація та інформатизація освіти, активна робота в Інтернеті, впровадження дистанційної освіти, що дозволяє залучати до освітянського процесу інвалідів, працюючих та малозабезпечених);

в) широко використовує передовий досвід у навчанні, вихованні, організації, швидко засвоює нововведення;

г) має систему прогнозування та планування (план стратегічного розвитку, гнучкі навчальні плани та програми, плани з окремих видів діяльності і т.д.);

д) орієнтований на практичні запити суспільства (маркетинг, Case study в навчанні і т.д.);

е) має моделі навчання та виховання, зміцнює етику та партнерські взаємовідносини студентів з викладачами;

є) веде активну діяльність в суспільстві, впливає на структури

влади, елітні групи, взаємодіє з суспільством, формує привабливий імідж;

ж) прагне максимально розширити сегмент освітянського ринку, вийти за межі національного освітнього простору;

з) широко залучає та ефективно використовує спеціалістів з провідних вузівських центрів країни та зарубіжжя;

і) веде роботу в галузі інтерактивних технологій навчання, які спрямовані на розвиток здібностей, особливо вмінь та навичок мислення, аналізу, проектування та конструювання (читання курсів: «методологія та методи наукових досліджень», «теорія систем та системний аналіз », «швидке читання», «соціальні технології», «розвиток пам'яті», «теорія і практика комунікації», «конфлікти і шляхи їхнього подолання», «проектування і конструювання» та ін.);

ї) підтримує постійні контакти зі своїми партнерами по освіті, що дозволяє постійно знаходитися в конкурентному просторі та бути чуттєвим до передового досвіду;

й) формує та розвиває власну модель фірмового менеджменту, що дозволяє бути непередбачуваним та ефективним у конкурентній боротьбі.

Якісне оновлення освіти можливе лише за умови свідомої реалізації вимог освітянської революції у практиці навчання. Для цього необхідно сформувані складну і гнучку систему університетського менеджменту, який інтегрує всі досягнення менеджменту в сфері освіти.

У цілому, підводячи підсумки здійсненого нами аналізу, можна зробити наступні висновки.

1. Сучасні вчені розглядають освіту як соціальний феномен, що має яскраво виражений глобальний вимір. Як глобальний феномен освіта в сучасну епоху є процесом передачі знань у глобальному масштабі за допомогою навчання й виховання.

2. Як глобальне суспільне явище освіта реально набуло рис спеціалізованого соціального інституту в індустріальну епоху і є органічно пов'язаним із процесом утвердження капіталізму як світової системи.

3. Освіта як соціальний феномен виконує важливі інтегративні та селективні соціальні функції, утворюючи в будь-якій етнонаціональній соціальній системі специфічний освітньо-стратифікаційний профіль соціальної структури суспільства. У сучасному глобалізованому світі освіта є інтегральним соціальним феноменом, у базових функціональних режимах якого специфічним чином відображуються суперечності сучасної економічної, політичної й культурної глобалізації.

4. Процес глобалізації стимулює масштабне зростання соціальної бази сучасної освітньої діяльності, оскільки освіта все більшою мірою перетворюється в провідний чинник розвитку діяльнісно-творчих здібностей людини як особистості. Тому фундаментальна суспільна

місія освіти в глобалізованому світі - розвиток творчого потенціалу особистості, формування здібностей сприйняття й готовності до реалізації соціальних і технологічних інновацій.

5. Специфіка соціологічного дослідження освіти як глобального соціального феномена виявляється у сполученні соціокультурного, діяльнісного, технологічного, інституціонального й управлінського підходів до його вивчення.

6. Основні труднощі ефективного управління інститутом освіти в умовах прогресуючої глобалізації в цілому обумовлені складнощами конструктивного вирішення завдань стандартизації функціональних режимів національних освітніх систем, а також дискусійним характером питання про те, на якій етичній основі повинен здійснюватися процес навчання та виховання людей і яка повинна бути сама наукова картина розуміння цього процесу.

Література: 1. Масионис Дж. Социология. / Джон Масионис. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 754с. 2. Гіденс Е. Соціологія / Ентоні Гіденс.- К.: Основи, 1999.-726с. 3. Фініков Т.В. Вища освіта: світові тенденції і Україна / Тарас Фініков - К.: Таксон, 2002. - 176с. 4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода /Э.Н.Гусинский - М.: Педагогика, 1994.-126с. 5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы /В.С.Леднев - М.: Высшая школа, 1991.- 224с. 6. Богданов И.В. Локальная образовательная система /И.В. Богданов - Тольятти, 1996.- 148с. 7. Смелзер Н. Социология/ Нейл Смелзер. - М.:Феникс,1994. - 687с. 8. Добренъков В.И, Кравченко А.И. Социология: В 3-х т. Т.3. Социальные институты / В.И. Добренъков А.И, Кравченко А.И. - М.: Инфра -М. 2000. –520 с. 9. Краткий словарь по социологии / Под ред.. Д. Гвишиани. М.: Политиздат, 1988.- 479с. 10. Лукашевич Н. П., Солодков.В.Т. Социология образования /Н.П . Лукашевич, В.Т.Солодков. - К.:МАУП.1997.- 234с. 11. Якуба Е.А. Социология / Е.А Якуба - Х.: Константа, 1996.-192с. 12. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г.А.Дмитренко - К.:ІЗМН, 1996.- 140с. 13. Социология : наука о обществе / Под общей ред. В.Андрущенко и А. Горлача. - Х.: Основы, 1997.- 688с. 14. Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь . /Н.Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер . / Пер с англ. ред . С.А.Ерофеева - Казань: КГУ 1997.-420с. 15. Общая социология. / Под ред. Э.Эфендиева. - М.:Союз,1999.- 579с. 16. Пилипенко В.Є та ін. Спеціальні та галузеві соціології: Навч. посіб. -2 –е вид./ В.Є. Пилипенко та ін. – К.: ПЦ «Фоліант», 2007. -4 57с. 17. Парсонс Т. О структуре социального действия / Толкотт Парсонс. - Изд. 2-е. - М.: Академический проект, 2002.- 880с. 18. man D.M. Sociology: exploring the architecture of evry-day life /D.M.Newman - 4-th ed. - Thousand Oaks (California), 2002 - 440p. 19. Судаков В., Кочубей Е. Проблема учета конфликтоненных факторов социальных нервентств в образовательной политике/ В.Судаков, Е. Кочубей // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр. /За ред. В.М. Бебика.- К.: МАУП, 2004.- С. 41-43. 20. Kammeyer K., Ritzer G., Yetman N. Sociology: experiencing changing

societies./ Kenneth Kammeyer, George Ritzer, Norman Yetman .- Boston: Allyn & Bacon, 1997.- 650p. 21. Соціологія освіти: Навч посіб. За ред. О.Л.Сукідіна, І.М.Гавриленка., Ю.І.Яковенка. - 2-е вид. – Книга друга .- Запоріжжя: КПУ, 2009. – 288с. 22. Мартен Д., Мецжер Ж-Л., П'єр Ф. Метаморфози світу. Соціологія глобалізації / Домінік Мартен, Жан -Люк Мецжер, Філіп П'єр; Пер. з фр. Є.Марічева. - К.: Вид дім « КМ Академія», 2005. - 302с. 23. Судаков В.И., Алиев М.С., Акимов Д.И., Дамиров А.Г . Образование как специализированная институциональная система переходного общества: функциональные компоненты и уровни / В.И.Судаков, М.С.Алиев, Д.И.Акимов, А.Г. Дамиров // Соціологічна освіта і наука в Україні: Зб. наук. пр. - Вип. 2 – К.:МАУП, 2003 – С. 133-137. 24. Судаков В.И., Алиев Р.М., Балинска И. Проблема трансформации социальных функций института образования в современных постсоциалистических государствах /В. Судаков В.И., Р.М.Алиев, И.Балинска // Болонський процес: модернізація системи вищої освіти України - К.: МАУП, 2007.- С. 15-26. 25. Реан А.А., Бордовская Н. М., Розум С.И. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.М. Бордовская Н, С.И. Розум - СПб.: Питер, 2000.- 432с. 26. Сурмин Ю.П. Университетский менеджмент как средство реализации требований образовательной революции в университетах / Ю.П.Сурмин // Соціологічна освіта і наука в Україні: Зб. наук. пр.- Вип. 2 – К.:МАУП, 2003 – С. 317-322.

УДК 316.74:378