

Специфіка управління освітою в умовах реформування

В статті виокремлюються та аналізуються особливості управлінської діяльності в період реформування освіти, яка повинна здійснюватись на основі партнерства між управляючою і управляємою підсистемами. Зазначається, що між управлінням і реформуванням системи освіти завжди наявні досить складні взаємодії і взаємовпливи. Але, незважаючи на тип реформування, його тривалість, поширеність особлива увага відводиться управлінським процесам від ефективності яких значною мірою залежить успіх реформ.

Ключові слова: управління освітою, реформи освіти, види реформ, функції управління освітою

Відповідно до реалій нашого часу актуальність теми обумовлена потребою визначення ролі і місця управління у процесах інтеграції української освіти до європейського освітнього простору, подальшого реформування освіти в умовах демократизації суспільства, виходячи із значного обсягу знань, теорій, принципів, методів, на основі яких здійснюється сучасна управлінська діяльність.

Система вищої освіти відрізняється специфічними способами формування управлінських взаємодій, які отримали опис і пояснення в межах сучасних теорій соціального управління. Сучасна соціологія управління наполягає на необхідності партнерських відносин у взаємодії управляючої і управляємої підсистем, при якій цілі організації усвідомлюються кожним членом колективу як свої власні, і саме завдяки цьому система ефективно функціонує. Українська ж система вищої освіти будується на застарілих управлінських принципах навіть тоді, коли здійснюються спроби її реформування, без орієнтації на моделі, створені в рамках наукового підходу до соціальних трансформацій. Саме тому настільки актуальним представляється дослідження того, як реалізуються сучасні наукові принципи соціального управління у практиці реформування системи вищої освіти в нашій країні.

Метою даної статті є спроба розглянути та проаналізувати сутність процесів реформування та управління освітою, а також показати особливості їх взаємодії.

Початок досліджень проблем управління освітою пов'язаний із концепцією "соціальних систем" – Ч.Барнард [7], Г.Саймон [5], А.Етціоні [10]. Значна частина висновків, зроблених представниками концепції носить загальнотеоретичних характер.

Що ж до проблем реформування освіти, то різні його аспекти представлені у дослідженнях І.Гавриленка [1], Д. Константиновського [2], В.Нечаєва [4], О.Скідіна [1,6] та ін.

Реформування освіти складає лише одну – інколи найважливішу –

частину більш складної комплексної діяльності, що включає планування і управління. Тому доцільно більш докладно визначити ці поняття у їх співвідношенні, взаємозв'язку і взаємовпливові.

Реформа освіти – це такий напрямок діяльності, який спрямований на перетворення всієї системи освіти і виховання або основних її структурних елементів. Маються на увазі перш за все такі перетворення, які носять глобальний чи загальнодержавний характер. Отже, реформи освіти зачіпають всі основні структурні компоненти шкільної і вузівської системи, включаючи педагогічну технологію і прийняту методологію теоретичних досліджень. Іншими словами – це спроба досягти одночасно педагогічних, соціально-політичних, економічних і культурно-ідеологічних цілей за допомогою свідомо і цілеспрямовано здійснюваних дій в системі освіти.

Процес реформування включає низку допоміжних теоретичних і оперативно-практичних дій: загальну оцінку стану системи освіти в даний момент, можливостей суб'єктів реформування здійснити в ній необхідні перетворення. Оцінки можуть бути орієнтованими на стратегічні, оперативно-тактичні чи поточні зміни.

Перші – спрямовані на виявлення того, наскільки може реформа впливати на процес соціального розвитку в цілому чи окремих його частин. Другі – покликані співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи вірогідною міццю інструментів, механізмів і суб'єктів реформування. Треті – мають намір виявити взаємозв'язок задуму і результату на конкретному етапі процесу здійснення реформ. Крім цього, потрібно розрізняти попередні, супутні та підсумкові оцінки, так само, як і заплановані і реальні результати. Це означає, що реформатор вимушений вивчити стан справ, що передують реформі, знати й бути в змозі оцінювати її стан в кожний момент, досить точно передбачити очікувані наслідки.

Стосовно управління освітою, то доцільно, на нашу думку, розглянути два його можливих аспекти: управління з метою підвищення внутрішньої, і управління з метою підвищення зовнішньої ефективності освіти. В першому випадку мова йде про те, щоб покращити рентабельність грошових інвестицій в навчання і виховання. Це означає, що система освіти повинна охопити своїм впливом якомога більшу кількість членів даного суспільства і утримувати їх під цим впливом якнайдовше. Відсів, низький рівень успішності вважаються симптомами неблагополуччя.

Крім організації навчально-виховного процесу, що включає до свого складу організацію учнів, студентів, вчительсько-викладацького корпусу, управління освітою передбачає його програмування (педагогічну переробку культури, перетворення культури в знання, досвід й ціннісні орієнтації). З цього боку, управління освітою забезпечує організацію процесів переробки, збереження і передачі

інформації, яка адаптована до психо-фізіологічних та вікових особливостей тих індивідів, які її отримують. До того ж, управління освітою у внутрішньому розумінні – це розробка сукупності прийомів і впливів на мотиви і потреби вчителів, викладачів, студентів, учнів, функціонерів, власне адміністрації.

Другий аспект управління має на меті впорядкування, координацію, регулювання відносин системи освіти з іншими соціальними інститутами. Це те, що, мабуть, можна назвати політикою освіти чи політичним аспектом управління освітою. Мова йде, зокрема, про те, щоб досить безболісно узгодити спрямування освітніх та інших суспільних структур: економіки, держави, побуту, культури, права тощо. З одного боку, пристосуватись до потреб і вимог цих інстанцій, з іншого – здійснити на них посильний педагогічний вплив.

Між плануванням, управлінням і реформуванням системи освіти наявні досить складні взаємодії і взаємовпливи. Їх можна класифікувати таким чином: вони можуть бути взаємно нейтральними, підсилювати чи послаблювати один одного. Багато в чому це визначається характером суспільного функціонування системи освіти і відповідних структур та способу управління. Так, в тих країнах, де школа і внз не є державними закладами, де вони мають академічні або інші форми суверенітету, управління здійснюється громадою чи регіонально, реформа повинна починатись знизу, як громадська ініціатива, або ж може здійснюватись виключно на добровільній чи контрактній основі. Колективно-громадський характер функціонування освіти при цьому вдало доповнюється громадсько-самоуправлінською організацією освіти. відбувається взаємне посилення управління, організації і регулювання. Найбільш типовими прикладами такого поєднання є США, Канада і Англія. Але освіта може бути громадсько-регіональною, а управління нею – державно-централістським (наприклад, Франція). В такому випадку імпульс регулювання спрямовується як від низу до верху, так і навпаки. Відповідно, реформування і управління посилюють одне одного при умові, що вектори співпадуть, і послаблюють, коли будуть протидіяти один одному.

В третьому випадку, коли система освіти і система управління мають суто державну організацію, ініціатива реформування буде виходити від державних структур і спрямовуватись зверху донизу. Реформа починається з оформлення законодавчих чи інструктивно-наказних вимог. Оскільки вона стає змістом діяльності управлінських структур, то її здійснення може відбуватись зовнішньо динамічно, особливо на початковій фазі. Та поступово ця динаміка згасає, набуваючи все більш формального і процедурно-бюрократичного вигляду. Прикладом можуть бути реформи освіти в колишньому СРСР (особливо остання, 1984), які так і залишились практично

нереалізованими.

Отже, однією із сторін ефективності процесу реформування повинні з самого початку стати перетворення в організації і управлінні освітою, як один із можливих шляхів усунення негативних явищ в цій системі. Існують, звичайно, й інші чинники і передумови успішного здійснення реформ, але всі вони безпосередньо чи опосередковано пов'язані з управлінням, його структурою, функціями. Вибір певної тактики управління буде залежати від багатьох факторів реформування, тому зупинимось на них більш докладно.

Реформа повинна проводитись у найбільш сприятливих для неї умовах, супроводжуватися деталізованою і конкретизованою системою заохочення. Поставлені перед реформою цілі повинні бути чіткими, зрозумілими, досяжними і перевіреними. Надзвичайно важливою при цьому є система контролю і оцінки результатів, а також статус, престиж і популярність ініціаторів реформи, їх практичні можливості, наукове обґрунтування, вмільа пропаганда і популяризація серед населення. Неабияке значення має і вибір загальної ідейно-психологічної тональності, в обрамленні якої відбувається засвоєння ідей реформи у суспільній свідомості.

Процес реформування системи освіти потребує визначення загальних передумов і чинників, що сприяють чи перешкоджають здійсненню реформ, урахуванні їх при проектуванні і впровадженні педагогічних інновацій. Розумне обчислення ресурсів і потенційних можливостей суб'єкта реформування складає одне з центральних завдань. Під цим розуміються матеріальні ресурси, наявність і рівень кадрів, технічне і технологічне забезпечення. Одну з найважливіших ролей у процесі реформування відіграє відношення суспільства до нього. Так, освітні реформи 80-х років ХХ століття в США показали, що лише частковими заходами обмежуватись не можна, необхідне докорінне реформування освіти і залучення до цієї справи суспільства в цілому, окремих громад та кожної сім'ї.

Успіх реформ також, на нашу думку, значним чином визначається попередньо теоретичною розробкою того кола проблем, які в подальшому залучаються в процес перетворень. Їх можна класифікувати таким чином: 1) дисциплінарні – спрямовані на теоретичний аналіз і оцінку педагогічних явищ. Вони ставлять за мету отримання нових знань, їх теоретичне накопичення; 2) проектно-планувальні – спрямовані на створення педагогічних проектів і складання стратегічних планів дії переважно політичного чи ідеологічного призначення; 3) оперативно-інструментальні, безпосередньо спрямовані на зміни змісту, форм, методів чи засобів навчання і виховання. Завершуються вони складанням проектів, що претендують на практичне здійснення. Можна виділити такі різновиди цих проектів: 1) спрямовані на отримання (придбання) нових знань; 2) на зміну змісту, засобів і методів навчання і виховання; 3) спрямовані

на трансформацію цілей освіти ; 4) на впровадження нових ціннісних орієнтацій і моделей поведінки освітніх груп; 5) на перетворення способів управління освітніми організаціями.

Розглядаючи питання про напрями реформування , потрібно враховувати вид реформи, що планується здійснити або вже здійснюється в даному суспільстві. Розрізняють глобальні і локальні реформи. Не зважаючи на те, що чіткі кількісні критерії тут ввести надзвичайно складно, відмінності між ними суттєві. В різні періоди часу, як правило, спостерігається тяжіння до того чи іншого виду реформи. Наприклад, в 60-ті роки ХХ століття, - час бурхливого освітнього „вибуху”, вираженим було прагнення до глобальних реформ, які інтенсивно

збільшувалися завдяки широкому обігу просвітницьких міфів, а також фінансовій підтримці урядових і комерційних організацій. Саме тоді в США з'явилась ціла низка педагогічних лабораторій; в Англії і Уельсі, вперше в їх історії , були зроблені спроби державного регулювання освіти; в Парижі був створений під егідою ЮНЕСКО інститут планування освіти. Серед широко представлених тоді різних проектів освітніх систем переважала американська („центристська”) модель: від педагогічного відкриття і органу планування, який бере це відкриття на своє озброєння, до розробки і впровадження. Схема руху процесу реформування в цьому випадку спрямована центробіжно: дослідження – впровадження – планування – розробка-впровадження.

Але, все ж, потрібно визнати, що такий широкомасштабний підхід до педагогічних інновацій не призвів до суттєвих змін в системі освіти. Ініціативи швидко згасли із-за стійкої інерції існуючої системи освіти і традиційного запобіжного консерватизму педагогічного персоналу. Однією з причин цього, можливо, була відсутність ідейно-педагогічного залучення вчительського корпусу до змісту і смислу задуманих перетворень, а також недостатня готовність самої системи освіти до сприйняття таких радикальних змін.

Останнім часом спостерігається загальна, хоча і не дуже виражена тенденція, до поширення нововведень в освіті за допомогою локальних ініціатив . Серед них найбільш популярними вважаються так звані „пробні” проекти: на відносно невеликій кількості експериментальних об'єктів (навчальні заклади, окремі освітні групи) повністю відпрацьовується ідея і технологія нововведення, які потім поширюються у великих масштабах за допомогою організаційних і управлінських структур. Пробні проекти активізують творчу пошукову ініціативу, наближену до експериментальної перевірки висунутих ідей, попередню розрахункову і практичну перевірку ефективності. Прикладом таких пробних проектів в Україні може бути перехід до багатоступеневої системи підготовки фахівців у ВНЗ . Перш ніж запровадити її повсюдно, в ряді інститутів ця технологія декілька років відпрацьовувалась експериментально . На жаль, локальні проекти

взагалі, а пробні особливо, мають явно виражені недоліки: їх надзвичайно складно відтворити в інших умовах; вони несуть відбитки своїх авторів (можливо, це одна з причин того, що, наприклад, методичні нововведення багатьох вітчизняних педагогів не знаходять широкого застосування); відображають і виражають у своїй структурі особливі ситуації; досить часто при поширенні вони отримують настільки значну трансформацію, що починають докорінно відрізнятись від попереднього задуму.

Крім локалізації реформування знову ж доцільно говорити і про глобальні перетворення в освіті. Наразі рівень їх глобальності дещо інший – він виходить далеко за межі окремого суспільства і спрямований на формування єдиного освітнього простору (європейського чи світового). Тому доречно в нашій класифікації говорити і про третій різновид реформ – глобалізаційні. Такою назвою будемо позначати ті зміни в освіті, які виходять за межі окремого суспільства і зачіпають інтереси основних суб'єктів освіти в різних країнах або, навіть, в межах

світового співтовариства. Подібне реформування викликане не лише необхідністю подолання освітнього консерватизму щодо темпів суспільного розвитку, але і політичними та економічними трансформаціями на фоні глобалізаційних викликів і ризиків. Особливістю таких змін є потреба забезпечення партнерства в освіті на основі загальних принципів, підходів, методів до її функціонування, а результатом має стати інтегральна система освіти, побудована на засадах взаєморозуміння, взаємосприйняття, взаємообміну. Прикладом глобалізаційної реформи є, звісно ж, Болонський процес, як спроба структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і подібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; увести в своїй основі двоступеневу структуру вищої освіти; увести взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки; усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

Звісно, такий тип реформ має і свої недоліки та обмеження. Перш за все, це масштаби проведення реформ, які вимагають чіткої узгодженості і координації дій. Зрозуміло, що досягти їх нелегко, оскільки кожна країна-учасниця має власну національну систему освіти, і попри глобалізаційні процеси хоче зберегти якнайповніше свої надбання. Крім того, фінансові ресурси, які відображають стан

економічного, та і загалом суспільного розвитку. Третій недолік – довготривалість реформування, виходячи із комплексності мети, а значить ризик незавершеності із-за змін в різних соціальних системах.

Отже, тактика управління освітою в період змін пов'язана передусім з типом реформи, а також врахуванням попереднього досвіду в цьому процесі, рівня суспільного розвитку, наявних та потенційних ресурсів. За умов демократизації суспільства, коли процес управління стає децентралізованим, проведення реформ і полегшується, і ускладнюється одночасно. Полегшення – тому що освітнім організаціям надається право самоуправлятися, а значить сприяти змінам не лише в окремому сегменті освіти, але і в освіті загалом через побудову державно-громадської системи управління освітою. Ускладнення викликається додатковою відповідальністю управлінців за розробку і прийняття рішень щодо нововведень, до якої далеко не всі готові, а часто і не зацікавлені. Тому певний елемент примусу зверху залишається дієвим способом для забезпечення успіху реформування.

Та чи інша форма управління залежить також і від того, який рівень освітньої структури реформується: організаційний чи інституційний.

Оскільки соціальні організації – це ієрархічні цільові системи, то головними завданнями управління є підвищення раціональності їх дій, вироблення таких норм і правил, які б найкращим чином сприяли досягненню поставленої мети. У процесі реформування особливу роль для соціальних організацій починає відігравати планування, прийняття рішень та контроль за їх виконанням, соціально-психологічна структура. Освітні організації – це особливі структури, бо навчання є специфічним різновидом розумової праці, що значно відрізняється від такої в інших організаціях, тому всі відповідні управлінські функції повинні реалізовуватись через призму цих особливостей.

На рівні соціального інституту значна увага приділяється його взаємодії із соціальним середовищем, яким виступає суспільство. Основою такої взаємодії є реалізація головної функції соціального інституту – задоволення конкретних соціальних потреб. Ступінь реалізації цієї функції значною мірою визначається наявністю чи відсутністю необхідних ресурсів. Управління ж соціальним інститутом покликане виявити ці соціальні потреби і сприяти їх задоволенню. Це можливо здійснити за допомогою вироблення певної стратегії управління. Та при цьому варто мати на увазі, що розвиток і диференціація форм суспільної діяльності йде синхронно з розвитком регламентуючих її інститутів. Отже, як зазначив ще в 70-х роках ХХ століття британський соціолог М.Корнфорт, „якщо на словах і можна провести відмінність між суспільною діяльністю і інститутом, який забезпечує її виконання, то розглядати їх окремо – означає впадати в абстракцію; конкретно існує тільки діяльність в межах інституту”[3; с.318].

Оскільки управління покликане виявляти соціальні потреби і сприяти їх задоволенню, особливого значення набуває процес прийняття рішень, планування та прогнозування.

Прийняття рішень – це процес вибору одного із можливих способів дії, який найбільше сприяє досягненню висунутої мети в конкретній ситуації. Але кожне рішення залишається лише концептуальним проектом майбутнього способу дії до того часу, поки не буде забезпечена його реалізація. Перехід задуму чи рішення в реальну дію досягається організацією його виконання. Організація виконання – це процес впорядкування діяльності окремих особистостей і підрозділів, який пов'язаний із розподілом обов'язків між керівниками і виконавцями, а також з координацією дій, які вони здійснюють.

Правильно (адекватно) прийняти рішення означає попередньо вірно зробити прогноз. Його необхідність викликається ще й тим, що із-за різних обмежень, які завжди наявні у зовнішньому середовищі, чи в самій системі, поставлені цілі в їх ідеальному варіанті трапляються досить рідко.

З боку зовнішнього середовища обмеження найчастіше викликаються декількома чинниками: ступенем невизначеності зовнішніх умов, рівнем їх складності і динамічності. Рівень складності ситуацій і подій визначається складом і зв'язками всередині оточення, які значимі для існування системи. Рівень динамічності обумовлений швидкістю змін станів зовнішнього середовища. Невизначеність зовнішніх умов залежить від рівня однорідності або новизни явищ і процесів, а також можливості їх виникнення.

Щодо самої системи чи окремих її елементів, обмеження викликаються тими ж чинниками, але стосовно її внутрішніх умов. Так, складність внутрішніх станів обумовлюється кількістю залучених елементів і їх структурно-функціональними взаємо зв'язками, що утворюються для формування відповідних дій на вплив чинників зовнішнього середовища. Міру невизначеності внутрішніх станів виражають ступені свободи в способах дій, за допомогою яких система може здійснювати відповідні реакції.

Передбачення можливого рівня досягнення певної мети у наявній чи очікуваній ситуації при певному способі дій складає зміст процесу прогнозування як однієї із важливих функцій управління. Підсумком передбачення є побудова прогнозу як моделі майбутнього результату в різних умовах.

Планування освіти, на нашу думку, одна з найважливіших функцій у процесі управління, яка істотно впливає на його результати. Суть планування проявляється в конкретизації цілей розвитку всієї системи освіти та кожного елементу окремо на певний період; визначенні основних завдань, засобів їх досягнення, термінів та послідовності реалізації; виявленні сукупності ресурсів, які необхідні для вирішення поставлених завдань. Призначення планування як функції управління

освітою полягає також в намаганні завчасно врахувати всі внутрішні та зовнішні чинники, що забезпечують сприятливі умови для її нормального функціонування і розвитку. Воно передбачає розробку комплексу заходів, які визначають послідовність досягнення конкретних цілей з урахуванням можливостей найефективнішого використання ресурсів в кожній освітній підсистемі. Планування у структурованій за різновидами управлінській діяльності є основою для прийняття управлінських рішень.

Планування розпочинається із розробки загальних цілей, далі визначаються конкретні, деталізовані цілі на заданий період, визначаються шляхи та засоби їх досягнення, і нарешті, здійснюється контроль за досягненням поставлених цілей. При цьому планування, передбачаючи напрями розвитку освіти в майбутньому, завжди ґрунтується на визначених гіпотезах щодо стану зовнішнього середовища.

Крім планування доцільно також вказати на інші функції управління освітою, через реалізацію яких і задовольняються суспільні потреби. Це

– організація, координування, регулювання, контроль.

Організація - це діяльність, що спрямована на створення та розвиток структури освітньої системи, включає регламентацію окремих елементів процесу управління і, залежно від об'єкту, поділяється на організацію виробництва знань, організацію праці і організацію управління.

Завданням координування є забезпечення необхідної узгодженості дій працівників освітньої сфери, тобто координація їх дій відповідно до плану.

Функція регулювання полягає в ефективному забезпеченні перебігу процесів навчання та виховання. Сутність регулювання полягає в розробці прийнятого рішення в деталях і наданні розпоряджень щодо його виконання. Тому регулювання можна вважати частиною процесу планування.

Роль контролю як функції управління полягає в тому, що він є засобом здійснення зворотнього зв'язку в системі управління. Його призначення - у забезпеченні гарантій реалізації запланованих рішень.

Аналізуючи систему управління освітою в Україні, зокрема, управління вищою освітою, зазначимо ті видимі тенденції змін, які відбуваються в ній під впливом реформування за Болонською системою. Мова йде перш за все про функціональні особливості управління.

Протягом тривалого періоду часу функції планування, адміністрування та контролю над освітою в межах українського суспільства (національної держави) концентрувалися (і поки що продовжують концентруватися) в єдиному державному управлінському центрі (зазвичай у Міністерстві освіти). Сформувалася державна

(національна) освітня система, яка легітимізувалася відповідними конституційними нормами та цілою низкою законів, що її регулюють.

Саме державний управлінський центр здійснює стандартизацію освіти завдяки уніфікації освітніх програм, за якими навчаються в навчальних закладах усіх рівнів (школи, коледжі, ВНЗ тощо), скеровує видавництво та розповсюдження підручників, поширення навчально-методичного матеріалу, жорстко контролює дотримання своїх вимог.

Але, як зазначають французькі дослідники Ж. Шарльє та С. Кроше: «Починаючи з 1998 року кількість ініціатив, які ставлять за мету об'єднати національні системи вищої та професійної освіти, почала зростати по всій Європі, внаслідок чого можна стверджувати, що Болонський і Копенгагенський процеси є спробою знизу розвинути європейську освітню інституційну інфраструктуру... Оскільки різні держави погодилися на створення такої інфраструктури європейського рівня, то йдеться про тенденцію відмови від права контролю сфери освіти (англ. *relinquishment*), а їхні дії можна інтерпретувати як де-факто інтеграцію різних національних освітніх політик» [8, с. 10].

Серед тенденцій, що набирають обертів після 2000 року, особливу увагу привертає наголос на потребі уніфікації освітніх програм і планів. Зокрема, на Берлінській конференції міністрів освіти в 2003 році заявлено про необхідність «розвитку... інтегрованих навчальних планів, які вестимуть до появи загальноновизнаних освітніх ступенів» [11, с. 24]. Уже на саміті 2005 року в Бергені міністри особливо наголосили на недостатності зусиль, які здійснюються в цьому напрямі, та потребі проведення «значної кількості експертиз для того, щоб відбувалася робота зі структурних змін у навчальних планах, програмах та інноваційному викладанні» [9].

Таким чином, зазначені тенденції ще раз доводять, що перспективи традиційного консервативного управління вичерпані. Глобальне реформування освіти змінює не лише її внутрішньодержавну конфігурацію, а переструктурує освітній простір в напрямку його розвитку як єдиної системи. На цьому шляху змін особлива увага відводиться управлінським процесам від ефективності яких значною мірою залежить успіх реформ.

Література: 1. Гауриленко І.М., Скідін О.Л. *Соціологія освіти*. – Київ-Запоріжжя: "ЕТТА-ПРЕСС", 2001. 2. Константиновский Д.Л. *Институт образования в меняющейся реальности //Россия реформирующаяся: Ежегодник–2002/ Под ред. Л.М.Дробизевой*. – М.: Институт социологии РАН, 2002. 3. Корнфорт М. *Открытая философия и открытое общество / Пер. с англ.* – М.: Прогресс, 1972. – С.318. 4. Нечаев В.Я. *Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Вестник Московского университета*. – 2004. - № 4.- С.27-34. 5. Саймон Б. *Общество и образование. Пер. с англ.* – М.: Прогресс, 1989. – 197 с. 6. Скідін О.Л. *Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій*. – Запоріжжя, ЗДУ, 2000. 7. Barnard Ch. *Functions of an Executive*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958. 8. Charlier J. Croche S.

How European Integration is Eroding National Control over Educating Planning and Policy
//European Education. Vol. 37. - № 4, Winter 2006. - P. 7–21. 9. Fuchs E., Van der Hout R. Teaching the EU to Europeans - How can «old» and «new» Europe be brought together? //EUSA Ninth Biennial International Conference «The State of Teaching the European Union: Challenges and Opportunities». March 31 – April 2, 2005, Austin, Texas // <http://aei.pitt.edu/3298/> 10. Etzioni A. Modern Organizations. – Englewood CLIFFS, NJ: Prentice-Hall, 1964. 11. Realizing the European Higher Education Area. Preamble to Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (the conference held in Berlin on 19 September 2003). //European Education. Vol. 36. - №3, Fall 2004. - P.19–27.

УДК 378(477): 316.422