

УДК 316.256 [316.74:37]

С. А. Щудло, канд. соціол. наук

*Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна*

ІНСТИТУЦІЙНІ РИЗИКИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми функціонування інституту вищої педагогічної освіти в системі освіти України. З позицій неінституціональної соціології автор проводить аналіз системи підготовки педагогів. На основі результатів емпіричних соціологічних досліджень аналізує ризики всередині інституту вищої педагогічної освіти та у його взаємодії з іншими соціальними інститутами, зокрема ринком праці.

Ключові слова: інституційні ризики, неінституціоналізм, інститут освіти, вища педагогічна освіта.

Динамізм сучасного суспільства, нестабільність соціальних процесів та зростання їх невизначеності все більше привертають увагу науковців до освіти, яка поступово трансформується в основний ресурс самозбереження та розвитку соціуму. Вивчення проблем взаємодії у системі "освіта – суспільство" актуалізується також у зв'язку з переходом до інформаційного суспільства та "суспільства знань". Водночас підвищення ролі освіти у суспільстві супроводжується зростанням конфліктів як усередині інституту освіти, так і в його взаємодії з іншими соціальними інститутами, зокрема, ринком праці. У центр уваги дослідників потрапляє, насамперед, вища освіта, яка відповідає за відтворення соціально-професійної структури суспільства, продукування культурного капіталу, забезпечує конкурентоздатність суспільства у світовому просторі. У нашій статті ми зосереджуємо увагу на вищій педагогічній освіті, що забезпечує професійну підготовку освітніх кадрів і через те суттєво впливає на систему освіти загалом, визначає її якість. У цьому контексті актуалізується потреба наукового, насамперед соціологічного, осмислення ризиків функціонування інституту вищої педагогічної освіти, з метою їх передбачення, запобігання чи усунення з мінімізацією негативних наслідків, що й окреслює **мету даної наукової розвідки**.

Методологічною основою нашого аналізу є неінституціональний підхід, репрезентований теоріями Л. Болтанські, Л. Гурвича, Р. Коуза, Д. Норта, Р. Саймона, Л. Тевено, Н. Флігстіна та ін. Застосування неінституціоналізму

відкриває можливості дослідження вищої педагогічної освіти на декількох рівнях – інституційному, організаційному (рівні навчальних закладів) та індивідуальному. В оптиці цього підходу більш адекватним, на нашу думку, є аналіз взаємодії інституту освіти та соціальних суб'єктів, включених в освітній простір. Проблеми функціонування інституту освіти ми розглядаємо з позицій концепції ризику (зокрема Ю. Зубок), основи якої закладені в працях У. Бека та Е. Гідденса. Ми виходимо з того, що в сучасному суспільстві ризик розглядається як невід'ємний атрибут існування будь-якої соціальної системи, що вимагає його прогнозування та мінімізації.

Відзначимо, що соціологічний доробок з проблеми функціонування вищої педагогічної освіти є незначним. У вітчизняній соціологічній науці відсутні спеціальні дослідження цієї проблеми. Розробку питань, пов'язаних з модернізацією інституту педагогічної освіти, знаходимо в працях російських дослідників, а саме Г. Зборовського, В. Засипкіна, Є. Шукліної. Їх праці склали для нас теоретичну основу аналізу.

Емпіричну базу нашої статті становлять результати соціологічного дослідження "Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства", реалізованого кафедрою соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (2009 р., науковий керівник – проф. Л. Г. Сокурянська), в якому автор брала участь. За репрезентативною вибіркою опитано 3058 студентів ВНЗ України¹. Для розв'язання поставлених нами в статті завдань із загального масиву цього дослідження ми виокремили педагогічні вищі (обсяг субвибірки – 483 студенти)². Результати опитування майбутніх педагогів ми зіставляємо з даними, отриманими у вишах всіх інших профілів навчання, що дає змогу глибше зрозуміти ризики інституту педагогічної освіти.

Засновуючи свій аналіз на неоінституціоналізмі, розглядаємо вищу педагогічну освіту як специфічний соціальний інститут, що забезпечує педагогічну професіоналізацію особистості. Російський соціолог В. Засипкін трактує інститут педагогічної освіти як "стійку форму організації соціально-професійних відносин та спільної діяльності суб'єктів педагогічної освіти, що

¹ Вибірка дослідження формувалася з урахуванням таких критеріїв, як профіль навчання, курс навчання студентів та територіальне розташування вишів. За профілем навчання опитано: 788 студентів-гуманітаріїв (26%), 724 студентів природничих спеціальностей (24%), 866 студентів технічних (28%) та 676 студентів економічних (22%) спеціальностей. За роком навчання опитано: 1611 студентів першого курсу (53%) та 1447 четвертого курсу (47%). За критерієм територіального розташування українських ВНЗ, в яких проводилося дослідження, Центральний регіон представлений 693 студентами (23%), Східний – 896 (29%), Західний – 764 (25%), Південний – 705 (23%).

² До вибірки увійшли студенти таких педагогічних ВНЗ: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

включає сукупність осіб та закладів, наділених владою та матеріальними засобами (на основі діючих певних норм та принципів) для реалізації соціальних функцій та ролей, управління та соціального контролю, у процесі яких здійснюється навчання, виховання, розвиток та соціалізація особистості з наступним оволодінням нею педагогічною професією" [1, с. 22]. Погоджуючись з таким підходом, наголосимо, що специфічність інституту педагогічної освіти характеризується його тісною взаємодією із суспільством у цілому, а не лише з окремими його сферами, забезпечуючи трансляцію знань усім його членам. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що дисфункції інституту педагогічної освіти значною мірою будуть відображатися на ефективності функціонування інституту освіти та суспільства загалом.

Підвищений інтерес до інституційного аналізу педагогічної освіти обумовлюється кардинальними змінами вимог до педагогічної професії. В інформаційному суспільстві змінюється функція вчителя. Ми поступово відходимо від традиційного сприйняття суспільством педагога як транслятора готових знань та носія істин, оскільки його завдання поступово переходять у площину формування в учнів умінь орієнтуватися в інформаційному просторі та на практиці застосовувати здобуті знання, формувати освітню мотивацію тощо.

Проблема ефективного функціонування інституту педагогічної освіти поглиблюється впливом низки чинників, пов'язаних зі зниженням соціального статусу вчителя в суспільстві, падінням престижу цієї професії, низьким матеріальним забезпеченням вчителів тощо. Ця проблема не обмежується національними кордонами. Це підтверджує А. Валіцька, яка наводить аналогічні аргументи стосовно стану вищої педагогічної освіти в Росії: "Сьогодні саме слово – вчитель – "не в моді". Не престижна це спеціальність: ні соціального статусу, ні грошей, ні кар'єри нею не заробити. Разом з тим помилково було б вважати, що падіння престижу педагогічної професії – випадковість чи наслідок чийось злих намірів. Об'єктивна причина полягає в тому, що попередня система підготовки вчителя безнадійно застаріла, а сучасні діти – уже цілком інші і школа цілком не та, якою була ще два десятиліття тому" [2, с. 16–17]. Як результат, зниження інтересу до професійної педагогічної кар'єри, мотивації до вибору педагогічних спеціальностей. Педагогічний фах сьогодні приваблює не найздібнішу молодь. У школу, знову ж, повертається лише частина підготовлених вищою школою педагогів, що, у свою чергу, негативно відображається на якості шкільної освіти. Названі та багато інших чинників виявляються в зростанні незадоволеності суспільства якістю педагогічної освіти.

Сьогодні в Україні сформована розгалужена система підготовки педагогів, яка перебуває в процесі реформування. Підготовку фахівців-педагогів забезпечують вищі навчальні заклади II–IV рівнів акредитації (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Педагогічні навчальні заклади у структурі вищих навчальних закладів
України (на поч. 2011/2012 н. р.)***

<i>ВНЗ за типами:</i>	<i>Всього</i>		<i>З них педагогічні</i>	
	<i>кількість ВНЗ</i>	<i>кількість студентів</i>	<i>кількість ВНЗ</i>	<i>кількість студентів</i>
технікуми	120	103 039	0	0
училища	122	50 012	14	7 794
коледжі	238	193 829	22	18 676
університети	197	1 570 396	26	186 080
академії	66	295 542	0	0
інститути	102	98 158	6	7 386
консерваторії	1	581	0	0
Всього	846	2 311 557	68	219 936

*При укладанні таблиці використано офіційні дані Державної служби статистики України [3].

Як бачимо, підготовка фахівців-педагогів у вітчизняній системі вищої освіти диверсифікована: здійснюється через мережу спеціалізованих педагогічних навчальних закладів та інших вишів. У структурі вищих навчальних закладів, які ведуть підготовку педагогів, можемо виділити 68 суто педагогічних ВНЗ, з яких 26 – університети, 6 – інститутів, 22 – коледжі, 14 – училища, та інші навчальні заклади, які готують фахівців за напрямками педагогічної освіти. До неспеціалізованих ВНЗ належать класичні та гуманітарні університети, а також технічні, природничі, аграрні та інші навчальні заклади вищої освіти. У педагогічних вишах здобувають вищу освіту за станом на початок 2012/2013 навч. р. 219 936 студентів, що становить приблизно десяту частину загального студентського контингенту.

Вищі педагогічні навчальні заклади, в яких ведеться підготовка педагогів, різняться за формами власності – державні, комунальні чи приватні.

Аналіз даних таблиці 2 свідчить, що формування приватного сектору освітніх послуг не зачепило сфери підготовки педагогічних працівників. Серед 43 приватних університетів, які функціонують в системі вищої освіти України, немає жодного педагогічного, що ще раз підтверджує зниження престижу педагогічної освіти та невисокий попит серед молоді на здобуття цього фаху.

Користуючись офіційними даними інформаційної системи "Конкурс" МОНмолодьспорту про прийом студентів до ВНЗ України у 2012/2013 навч. р. [4], ми з'ясували, що окрім педагогічних вишів за напрямом "Педагогічна освіта" здійснювали підготовку 14 класичних університетів, 13 – гуманітар-

них та 12 – технічних, аграрних та ін. Аналіз структури навчальних закладів педагогічної освіти свідчить, що понад 100 вишів у вітчизняній системі освіти здійснюють підготовку педагогів, дві третини з яких є суто педагогічними. Традиційно підготовку вчителів із вищою освітою здійснювали саме педагогічні ВНЗ. Однак у зв'язку з процесами реструктуризації мережі освітніх закладів чисельність педагогічних вишів протягом останнього десятиліття суттєво знизилася. Низка закладів з педагогічних трансформувалися у класичні чи гуманітарні університети, що, на нашу думку, є суттєвим ризикогенним чинником.

Таблиця 2

**Розподіл педагогічних ВНЗ за формою власності
(на поч. 2011/2012 навч. р.)***

ВНЗ за типами:	Форма власності:			Всього
	державна	комунальна	приватна	
училища	0	13	1	14
коледжі	2	20	0	22
університети	23	3	0	26
інститути	1	1	4	6
Всього	26	37	5	68

*При укладанні таблиці використано офіційні дані Державної служби статистики України [3].

Утримують за собою суттєвий сегмент підготовки педагогічних кадрів класичні університети. Випускники цих університетів, попри здобутий фах, отримують додатково кваліфікацію викладача, що дає їм можливість займатися педагогічною діяльністю в середній чи вищій школі. Характерною рисою сучасної вищої освіти є розширення підготовки педагогів у непрофільних навчальних закладах. Найчастіше ці ВНЗ здійснюють підготовку кадрів за напрямками "технологічна освіта" та "професійна освіта" – це стосується аграрних і технічних вишів.

Останнім часом особливо гостро постала проблема вибору моделі розвитку педагогічної освіти – професійно-галузевої чи академічної. Перша передбачає підготовку педагогічних кадрів у спеціалізованих освітніх установах педагогічного спрямування за особливими освітніми програмами. Друга – підготовку педагогічних кадрів на базі класичних університетів за бакалаврськими та магістерськими програмами. Для сучасного суспільства характерною є неузгодженість поглядів на оптимальну модель розвитку, що є суттєвим чинником ескалації ризиків в освітньому середовищі. Суперечки навколо цього питання протягом останніх років усе частіше вирішуються на користь другої моделі. Підтвердження цього є виведення з напрямку "педагогічна осві-

та" підготовки вчителів історії, філології, природничих наук та ін. та включення їх до напрямів "гуманітарні науки", "фізико-математичні науки", "мистецтво" тощо.

Така ситуація зумовлена критикою на адресу педагогічних ВНЗ, які, на думку деяких дослідників, стали слабкою ланкою вітчизняної вищої школи, "виявились неефективними як у професійному відношенні, так і з точки зору використання бюджетних державних засобів" [5, с. 6]. Часто закидають педагогічним ВНЗ неузгодженість з ринком праці, оскільки значна частина випускників працевлаштовується у непрофільних, тобто не педагогічних, сферах. У зв'язку із цим почали з'являтися думки щодо кардинального реформування системи підготовки педагогів, зокрема, оптимізації мережі педагогічних навчальних закладів, шляхом їх злиття з класичними університетами. На жаль, прихильники таких радикальних поглядів не враховують специфіку підготовки педагога, особливо для сучасної школи, ігнорують історію становлення педагогічної освіти. Складно в модель педагогічної освіти вписується також перехід на двоступеневу систему підготовки фахівця за рівнями "бакалавр" – "магістр".

Складність та суперечливість сучасних умов, у яких функціонують педагогічні ВНЗ, невизначеність перспектив їх випускників веде до переорієнтації педагогічних навчальних закладів у гуманітарні чи класичні університети. Такі зміни зумовлені також зростанням конкуренції вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг у боротьбі за абітурієнта, зниженням престижу професії вчителя та, як результат, падінням зацікавлення до здобуття професії вчителя тощо. У результаті ці виші звужують підготовку вчителів чи цілком відмовляються від неї. На думку І. Зязюна, трансформації педагогічних навчальних закладів у класичні "не досить переконливі у зв'язку з тим, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України і вони не можуть забезпечити повноцінної заміни одна одною" [6, с. 106]. Вчений вважає, що "основна стратегія підготовки педагогічних кадрів в умовах модернізації освіти повинна орієнтуватися на збереження і розвиток як класичної, так і педагогічної університетської освіти. Гармонійне поєднання обох форм дає можливість забезпечити освіту кваліфікованими педагогічними кадрами з різним характером підготовки в різних навчальних закладах України" [6, с. 108].

Одним з кроків реформування педагогічної освіти в Україні став перегляд та зміна напрямів педагогічної підготовки. У даний час педагогічна підготовка ведеться за такими напрямками: дошкільна освіта, початкова освіта, корекційна освіта, професійна освіта, соціальна педагогіка, технологічна освіта.

Послугуючись постулатами неінституціоналізму, зокрема актороцентричної теорії Ф. Шарпфа [7], ми розглядаємо простір вищої педагогічної освіти як певне нормативне поле, в якому освітні суб'єкти задають

"правила гри". Головним соціальним суб'єктом (актором), який максимально впливає на формування та зміну соціальних норм в освіті, є держава. Окрім того, до кола освітніх суб'єктів відносимо студентів – майбутніх педагогів, їхніх батьків, потенційних роботодавців – представників закладів загальноосвітньої підготовки, суспільство загалом. У нашому аналізі ми сконцентруємо увагу на студентах, суб'єктна роль яких у просторі вищої педагогічної освіти, на нашу думку, недооцінюється.

Важливим індикатором ризикогенності взаємодії інституту вищої педагогічної освіти з ринком праці є соціологічний аналіз професійних планів студентів по закінченню навчання (див. табл. 4).

Таблиця 4

Соціально-професійні плани студентів педагогічних та інших спеціальностей після завершення навчання (%)

Види діяльності	Студенти інших спеціальностей (N=2575)	Студенти педагогічних університетів (N=483)		
		У цілому	1 курс (N=248)	4 курс (N=235)
Викладацька робота в школі, ліцеї тощо	4,8	17,4	16,9	17,9
Викладацька робота в технікумі, коледжі	2,2	6,2	3,6	8,9
Викладацька робота у ВНЗ	7,2	15,5	14,9	16,2
Науково-дослідницька робота	7,1	5,2	4,0	6,4
Практична діяльність за фахом (інженер, перекладач, історик та ін.)	34,2	21,7	27,0	16,2
Адміністративно-управлінська діяльність	13,9	7,7	10,1	5,1
Політична, громадська діяльність	8,2	6,8	6,9	6,8
Створення власного бізнесу	31,3	26,9	28,6	25,1
Байдуже, чим займатися, аби платили гроші	4,8	3,1	2,8	3,4
Хотіли б не працювати, а присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	2,8	4,1	5,2	3,0
Чітких планів немає	15,1	16,1	13,3	19,1
Інше	1,7	1,2	1,6	0,9

Аналіз отриманих даних засвідчив, що соціально-професійні плани майбутніх фахівців педагогічних та не педагогічних спеціальностей є різноплановими і часто віддалені від фаху, який вони здобувають. За результатами дослідження, лише третина опитаних студентів не педагогічних спеціальностей планує працювати за фахом, який здобуває у виші, ще стільки

ж – планують присвятити себе створенню власного бізнесу. Самореалізуватися після здобуття вищої освіти в адміністративно-управлінській діяльності планують близько 14% опитаних, хоча слід розуміти, що для такої кар'єри потрібно мати певний практичний досвід. Шоста частина респондентів не має чітких планів. З опитаного масиву студентів не педагогічних спеціальностей близько 5% студентів пов'язують свої професійні плани з педагогічною діяльністю в школі, дещо більша 2% – у технікумі чи коледжі та 7,2% – у виші.

Щодо соціально-професійних планів майбутніх педагогів, то відповіді респондентів не додають оптимізму. Учительському фаху планує себе присвятити невелика частка опитаних студентів – 17,4%. Це означає, що значна частина державних ресурсів, які виділяються на підготовку педагогів, вкладається неефективно. Більш престижною для студентів-педагогів є викладацька робота у вишах – технікумах, академіях, університетах. Бажаючих працювати у вищій школі є вдвічі більше серед студентів педагогічних університетів, ніж серед студентів інших навчальних закладів. Значною є частка студентів педагогічних університетів (26,9%), які бачать себе не на вчительській роботі, а в бізнесі. 16,1% опитаних не мають чітких професійних планів.

Зіставлення результатів відповідей студентів першого та четвертого курсів педагогічних вишів вказує на стійкість професійних намірів студентів. Практично не відрізняється і залишається низькою серед опитаних перших та четвертих курсів частка студентів, що мають наміри займатися педагогічною діяльністю (відповідно 16,9% та 17,9%). Водночас наближення часу виходу випускників на ринок праці зумовлює навіть певну розгубленість щодо професійного майбутнього. Частка осіб, які не мають визначених професійних планів, є вищою серед студентів четвертого курсу (відповідно 13,3% серед першокурсників та 19,1% серед четвертокурсників). Суттєво меншою серед студентів-четвертокурсників, аніж серед першокурсників, є частка тих, хто планує працювати поза освітою, застосовуючи знання свого фаху – інженером, економістом, біологом, психологом, перекладачем та ін. – 16,2%.

Отримані нами не досить оптимістичні дослідницькі результати соціально-професійних планів студентів педагогічних університетів, спонукають нас глибше зрозуміти, хто планує йти працювати в школу. Таким індикатором, на нашу думку, може бути успішність студентів у виші. У таблиці 5 відображено середній бал навчальної успішності студентів з різними професійними планами (за даними загальнонаціонального дослідження 2009 р.).

Аналіз масиву відповідей студентів педагогічних університетів, представлених у таблиці 5, свідчить, що успішність студентів, які планують піти працювати в школу, є невисокою (3,83). Нижчим є середній бал навчальної

успішності лише в тих групах студентів, які не визначились у своїх професійних планах, згодні займатися будь-якою роботою, яка приносить дохід, чи займатися домашнім господарством. Студенти з найвищою успішністю планують займатися викладацькою роботою у вищій школі або знайти роботу поза сферою освіти.

Таблиця 5

Професійні плани студентів залежно від їхньої академічної успішності

Види діяльності	Середній бал навчальної успішності	
	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)	Студенти інших спеціальностей (N=2575)
Викладацька робота в школі, ліцеї тощо	3,83	3,47
Викладацька робота в технікумі, коледжі	4,00	3,76
Викладацька робота у ВНЗ	3,90	4,08
Науково-дослідницька робота	3,84	3,95
Практична діяльність за фахом (інженер, перекладач, історик ...)	3,94	3,71
Адміністративно-управлінська діяльність	3,86	3,81
Політична, громадська діяльність	3,78	3,76
Створення власного бізнесу	3,60	3,68
Байдуже, чим займатися, аби платили гроші	3,50	3,35
Хотіли б не працювати, а присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	3,10	3,47
Чітких планів немає	3,47	3,42
Інше	3,50	3,56

Викликає занепокоєння той факт, що, з одного боку, невелика частина студентів, які здобувають педагогічний фах, планують іти в школу, з іншого боку, студенти, які все ж підуть у школу, є не найкращими за рівнем академічної успішності. Серед студентів не педагогічних спеціальностей також є невелика частина студентів, які планують пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю, але академічна успішність таких студентів ще нижча (3,47). Таким чином, можна очікувати, що в школу прийдуть не найкращі випускники ВНЗ, що, відповідно, буде знижувати якість середньої освіти. Серед чинників, які зумовлюють таку ситуацію, на наш погляд, низька заробітна плата та зниження престижу професії вчителя. Звертаючись до зарубіжного досвіду реформування системи освіти, показовим є приклад Фінляндії, система середньої освіти в якій вважається однією з кращих у світі [8]. У цій країні проведено реформу освіти з підвищення престижу професії вчителя і, як результат, зараз лише кращі випускники вищих навчальних закладів можуть стати вчителями фінських шкіл.

Підбиваючи підсумки викладених теоретичних міркувань та проведеного емпірико-соціологічного аналізу вищої педагогічної освіти та студентів як суб'єктів цього простору, відзначимо суттєвий ризикогенний потенціал як всередині досліджуваного інституту, так і в його взаємодії з інститутом ринку праці. Внутрішньоінституційні ризики знаходять вияв у пошуку оптимальної моделі педагогічної освіти та педагогічного навчального закладу, змісту спеціальної та професійно-педагогічної підготовки вчителя, стандартизації освіти, впровадженні дворівневої системи підготовки "бакалавр" – "магістр" у педагогічну освіту тощо. Нерозв'язаність означених питань перебуває в органічному взаємозв'язку з ескалацією зовнішніх ризиків. Зокрема, про розбалансованість освіти і ринку яскраво свідчить емпірично виявлена нами низька (до того ж стабільно) мотивація студентів до професійної реалізації в педагогічній сфері. Доповнює проблему те, що контингент студентів, налаштованих на педагогічну діяльність, за рівнем навчальної успішності є не найкращим, що не сприятиме підвищенню якості середньої освіти. Подальші наші дослідження буду спрямовані на глибше вивчення інших суб'єктів освітнього простору, зокрема роботодавців.

1. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования : социол. анализ: автореф. дис. д-ра социол. наук : 22.00.04 / В. П. Засыпкин. – Екатеринбург, 2010. – 46 с.
2. Валицкая А. П. Какой учитель нужен современной России? / А. П. Валицкая // Проблемы системного исследования педагогического образования : сб. науч. ст. Всерос. науч.- практ. конф. (Санкт-Петербург, 15 апр. 2010 г.) ; ред. И. И. Соколова];. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2010. – С. 16–22.
3. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/2012 н. р. [Електронний ресурс] : стат. бюл. / відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : Держ. служба статистики України, 2012. – Режим доступу : <http://ukrstat.gov.ua/>
4. Інформаційна система "Конкурс". Вступ до вищих навчальних закладів України I–IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vstup.info> – Назва з екрану.
5. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии [Текст] : монография / В. П. Засыпкин. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. – 272 с.
6. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсь.-укр. журн. / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова ; Київ : AJD, 2006. – V III. – С. 105–115.
7. Scharpf F. W. Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research / Fritz Wilhelm Scharpf. // Oxford : Westview Press, 1997. – 318 p.

8. Korpela S. School in Finland. The key to the nation's success / Salla Korpela. – Mode of access: <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US>. – Title from the screen.

Транслітерований список джерел

1. Zasytkin V. P. Modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija: sociologicheskij analiz [Tekst] : avtoref. dis. d-ra sociol. nauk : 22.00.04 / V. P. Zasytkin. – Ekaterinburg, 2010. – 46 s. [in Russian]
2. Valickaja A. P. Kakoj uchitel' nuzhen sovremennoj Rossii? / A. P. Valickaja // Problemy sistemnogo issledovanija pedagogicheskogo obrazovanija : sb. nauch. st. Vseros. nauch.- prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 15 aprelja 2010 g.); red. I. I. Sokolova];. – SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2010. – S. 16–22. [in Russian]
3. Osnovni pokaznyky dijtal'nosti vyshhyh navchal'nyh zakladiv Ukrai'ny na pochatok 2011/2012 n. r. [Elektronnyj resurs]: Statystychnyj bjuleten' / vidp. za vyp. I. V. Kalachova. – K. : Derzh. sluzhba statystyky Ukrai'ny, 2012. – Rezhym dostupu: <http://ukrstat.gov.ua/> [in Ukrainian]
4. Informacijna systema "Konkurs". Vstup do vyshhyh navchal'nyh zakladiv Ukrai'ny I-IV rivniv akredytacii' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.vstup.info> [in Ukrainian]
5. Zasytkin V. P. Modernizacija pedagogicheskogo obrazovanija v zerkale sociologii : monogr. / V. P. Zasytkin. – Ekaterinburg : Gumanit. un-t, 2010. – 272 s. [in Russian]
6. Zjazjun I. A. Procesy modernizacii' suchasnoi' pedagogichnoi' osvity v Ukrai'ni [Tekst] / I. A. Zjazjun // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija : pol's.-ukr. zhurn. / za red. T. Levovac'kogo, I. Vil'sh, I. Zjazjuna, N. Nychkalo. – Chenstohova ; Kyi'v : AJD, 2006. – V III. – S. 105 – 115. [in Ukrainian]
7. Scharpf F. W. Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research / Fritz Wilhelm Scharpf. // Oxford : Westview Press, 1997. – 318 p. [in English]
8. Korpela S. School in Finland. The key to the nation's success / Salla Korpela. – Mode of access: <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US>. – Title from the screen. [in English]

Отримано 05.12.12

С. А. Щудло, канд. соціол. наук, доцент

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы функционирования института высшего педагогического образования в системе образования Украины. С позиций неoinституциональной социологии автор проводит анализ системы подготовки педагогов. На основе результатов эмпирических социологических исследований анализирует риски внутри института высшего педагогического образования и риски его взаимодействия с другими социальными институтами, в частности, рынком труда.

Ключевые слова: институциональные риски, институт образования, неoinституционализм, высшее педагогическое образование.

Shchudlo S. A. Candidate of Sociological Sciences, Docent

INSTITUTIONAL RISKS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

In the article the problems of functioning of institute of higher pedagogical education in the system of education of Ukraine are examined. From the positions of neoinstitutional sociology the author makes the analysis of the system of preparation of teachers. On the basis of the results of empiric sociological researches the author analyses risks within the institute of higher pedagogical education and in its interaction with other social institutes, in particular, with a labour-market.

Keywords: institutional risks, neoinstitutionalism, institute of education, higher pedagogical education.