

преподаванні. Однак вона отнюдь не виключає використання інших класифікацій, наприклад, при структуруванні матеріала, і в тому числі всередині будь-якої моделі «по суті». Таким чином, наведена нами класифікація доповнює описані в літературі і є найбільш вподобаною в творчій, в тому числі педагогічній, діяльності.

#### **Література**

1. Глинський Б.А., Грянов Б.С., Дьнін Б.С., Нікітін Е.П.. Моделювання як метод наукового дослідження. - М.: Моск. ун-т, 1965.
2. Кочергін А.Н. Моделювання мислення. - М.: Наука, 1969.
3. Норенков І.П., Зимин А.М. Інформаційні технології в освіті. - М.: МГТУ, 2004
4. Пайерлс Р.Е. Закони природи. - М.: Фізматгиз, 1962.
5. Сичивица О.М. Методи і форми наукового пізнання. - М.: Вища школа, 1993.
6. Штофф В.А. Моделювання і філософія. - М.: Наука, 1966.

**УДК 301 (075.8)**

**Бочаров В.В.**

### ***ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ***

*У статті розглянуті основні підходи до визначення функцій освіти. Показана неточність розуміння авторами різниці між функціями та завданнями освіти. Зроблений висновок про непридатність спроб виділення й аналізу функцій освіти для формування основи концептуальної моделі її вивчення.*

В теперішній час управління освітою в Україні стикається з необхідністю вдосконалення його засад, оскільки слабкість ресурсного забезпечення викликає інституціональні коливання всередині системи освіти (зіткнення різних рівнів і підсистем), а поворот до особи досягає такого кута, що освіта інколи виявляється повернутою спиною до суспільства та його потреб, бо не орієнтована на комплекс своїх функцій в суспільстві.

Функціональна модель освіти важлива для соціального управління. Вона дозволила б перевести постановку цілей з області спонтанних соціальних взаємодій у площину наукового аналізу.

В дослідницькому та соціально-прикладному плані визначення функцій освіти послужить виробленню більш універсальної системи показників впливу освіти на суспільство. Враховуючи, що сьогодні така система відсутня, не можна здійснювати порівняльний аналіз функціонування суспільства ані в тимчасовій динаміці, ані на регіональному або національному рівнях. Лише слідом за визначенням функцій наступить час зрозуміти, наскільки адекватні внутрішні структури, що склалися в системі освіти.

Функціональна модель освіти важлива й для загальнонаукового визначення сутності освіти і розробки категоріального апарату її дослідження різними галузями соціальних наук, предмети і пріоритетна проблематика яких, можливо, набудуть нових, більш системних окреслень завдяки ясному баченню функцій інституту освіти.

Метою статті є встановлення підходів до визначення функцій освіти на основі аналізу фахової наукової літератури.

У визначенні функцій освіти помітна різноголосиця, якій сприяють наступні обставини.

По-перше, соціальна віддача освіти значною мірою відкладена в часі. Суспільство і сама система освіти опиняються довгостроковими заручниками управлінських рішень і освітньої політики.

По-друге, у зв'язку з цим виявляються менш чіткими критерії цієї результативності й, отже, розширюються можливості тлумачення та постановка цілей у відношенні системи освіти.

По-третє, оцінка значимості різних сторін освітніх процесів і постановка цілей в освіті обумовлені груповими інтересами, які можуть не співпадати і породжувати конфлікт у прийнятті рішень.

Підхід до розгляду функцій або завдань освіти в різних наукових дисциплінах залежить від характеру їх предмету і розвиненості їх проблемного поля. Наприклад, у зарубіжній літературі розглядаються пріоритетні завдання освіти у зв'язку з розвитком людських ресурсів і поступовим розвитком суспільства [1]. Переліки, що звичайно наводяться, присвячені постановці цілей, але не обґрунтуванню функцій освіти як інституту.

Для ясності питання про співвідношення завдань і функцій освіти варто визнати, що завдання є публічними та документально оформленими замовленнями, продуктами соціального усвідомлення й акцентування тих чи інших її функцій.

Якщо педагогічній науці властиво обговорювати саме завдання освіти відповідно до світогляду діячів школи, то в соціології прийнято розглядати суспільні функції освіти. Останні передбачають виділення її особливих функцій у відношенні до соціальної структури суспільства. Насправді освіта виявляє об'єктивні та стійкі функціональні взаємозв'язки не лише із соціальною структурою, але й з усіма підсистемами суспільства: економікою, політикою, культурою.

Функціональний аналіз освіти як інституту можливий лише на основі достатньо великої за об'ємом і різнобічної інформації про стан внутрішньої структури системи освіти та її взаємодіях із зовнішніми системами. Він передбачає розгляд інституту освіти в його динаміці, що співвідноситься з етапами розвитку цілісної суспільної системи.

Особливістю раннього періоду соціології освіти були лише підкреслення суспільного значення освіти і заклик до вивчення її функцій. З прагматичних позицій мова йшла про суспільне призначення освіти в конкретній державі в конкретну добу. Це призначення спочатку формулювалося в широкому соціально-історичному сенсі, який приписував освіті лише функцію передачі культури в суспільстві від старших поколінь до молодших. В такому підході простежувалась антропологічна традиція всередині соціології [2].

З поглибленням уявлень про предмет соціології та соціальний устрій суспільства поступово поглиблювалось і розуміння функцій освіти. Вона розглядалася вже не як інструмент передачі культури, але як вплив дорослих поколінь на тих, хто ще не готовий до соціального життя [3]. У цьому впливі втілюється трансляція певного типу культури, а значить, і організована соціалізація та соціальний контроль над молоддю. Це визначення вказувало й на такі функції освіти, як підготовка індивідів до їх майбутнього соціального статусу, підтримання зв'язку між особою та суспільством, забезпечення цілісності суспільства. Остання передбачає наявність у громадян схожих якостей, розвиток яких і має забезпечити освіта.

Е. Дюркгейм диференціював потрібні якості на фізичні, інтелектуальні та моральні, маючи на увазі, що їх комбінації та зміст змінюють у залежності від вимог політичного ладу і соціальних груп [4]. І хоча ця інтерпретація була скоріше проявом соціологічної інтуїції, а не підсумком систематичного аналізу, вона надавала спрямованості поняттю функцій освіти і могла служити джерелом для постановки цілої низки дослідницьких проблем у соціології освіти.

У США на початку ХХ ст. на фоні тяжких наслідків масової імміграції, класових і расових зіткнень головна функція суспільної освіти бачилася не інакше, як в американізації молоді [5].

Іноді при розгляді ролі освіти в суспільстві дійсно змішується з бажаним. Прикладом є наступний перелік: „Соціальні функції освіти – передача накопичених

людством знань, спадкоємність соціального досвіду і в цілому духовна спадкоємність поколінь, соціалізація особи, накопичення нею інтелектуального, морального та фізичного розвитку, працевлаштування випускників навчальних закладів” [6]. Це трактування має педагогічне походження, інакше навряд чи пояснити явну неповноту переліку і приписування до числа функцій навіть працевлаштування випускників. Перелічені функції належать й іншим соціальним інститутам: сім’ї, культурі, всім формам суспільної свідомості, тобто інституціональна визначеність освіти втрачається.

Ф.Р. Філіппов указував, що вплив системи освіти спрямований на всі основні сфери соціалістичного суспільства [7]. Але в наведених ним положеннях очевидні сильний політико-ідеологічний підтекст, необґрунтоване судження про „випереджувальний” розвиток системи освіти і невиправдане звуження об’єму функцій.

Деякі сучасні трактування функцій освіти повторюють старі, традиційні для функціоналістської соціології, формулювання [8], давно спростовані в галузевій теорії за кордоном. Формулювання функцій часто не супроводжується їх аналізом [9], що може свідчити про дефіцит наукової аргументації.

У плані цивілізаційного розвитку вчені стверджують, що освіта стає все більшою мірою чинником, який об’єктивно диктує темпи прогресу цивілізації [10].

Зустрічаються спроби розглянути і виховання в якості соціального інституту [11], але формулювання його функцій, що пропонуються, є надто загальними та суперечливими.

Таким чином, розглянуті вище спроби виділення й аналізу функцій освіти частіше передають не функції, а нинішні або перспективні завдання системи освіти в контексті певної соціологічної теорії. У багатьох із них недостатньо виражена інституціональна специфіка освіти, і тому вони не можуть служити основою концептуальної моделі її соціологічного вивчення. Вони частіше орієнтовані на проблему духовного розвитку і меншою мірою торкаються важливих зв’язків освіти з виробничою сферою, владою, соціальною структурою тощо.

На наступному етапі дослідження виникає необхідність більш широкого соціального аналізу функцій інституту освіти.

#### **Література:**

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М., 1993. – С. 16-22.
2. Социология образования: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 100.
3. Дюркгейм Э. Социология образования / Пер. с фр. – М., 1996. – С. 62.
4. Там же. – С. 81.
5. Социология образования: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2005. – С. 100.
6. Социология. Наука об обществе. – Харьков, 1996. – С. 547.
7. Филиппов Ф.Р. Совершенствование социальных функций системы образования. – М., 1988. – С. 12.
8. Комаров М.С. Введение в социологию. – М., 1994. – С. 277.
9. Косолапов С.М., Подвойский В.П. Социология образования. – М., 1993. – С. 8-9, 21-22, 28.
10. Новое качество высшего образования в современной России. – М., 1995. – С. 60.
11. Ильчиков М.З., Смирнов Б.А. Социология воспитания. – М., 1996. – С. 7.

**УДК 378.14:004**

**Войтович І.С.**

### ***ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ***

*Уже десять років європейське освітнє співтовариство живе під знаком Болонського процесу. Його суть полягає у формуванні на перспективу*