

## СУБ'ЄКТИ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ: НЕОІНСТИТУЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД

*Стаття присвячена аналізу суб'єктів ринку освітніх послуг. Аналіз проблеми проводиться в руслі неоінституціонального підходу. Якість освіти розглядається як ключова характеристика процесу і результату освіти. Уявлення про якість освіти формуються шляхом взаємодії та компромісу між усіма соціальними акторами, включеними в освітній простір.*

**Ключові слова:** неоінституціоналізм, освіта, якість освіти, норма.

*Статья посвящена анализу субъектов рынка образовательных услуг. Анализ проблемы проводится в русле неоинституционального подхода. Качество образования рассматривается как ключевая характеристика процесса и результата образования. Представление о качестве образования формируются путем взаимодействия и компромисса между всеми социальными акторами, включенными в образовательное пространство.*

**Ключевые слова:** неоинституционализм, образование, качество образования, норма.

*The article is dedicated to the analysis of subjects of educational services market. The analysis of the problem is conducted in the context of neoinstitutional approach. Quality of education is examined as description of process and result of education. Ideas about quality of education are formed by co-operation and compromise between all social actors included in educational space.*

**Key words:** neoinstitutionalism, education, quality of education, norm.

**Постановка проблеми.** Інтенсифікація трансформацій у сфері освіти, пов'язаних з підвищенням якості освіти, все більше привертає до себе науковий інтерес. Відсутність компромісу серед суб'єктів освітнього простору щодо норм, критеріїв, індикаторів, сутності якісної освіти суттєво актуалізує її науковий, зокрема, соціологічний, аналіз.

Освітній простір постає полем, на якому активно діють різноманітні суб'єкти освіти. Правила гри на цьому полі задають соціальні інститути, а організації, соціальні групи та окремі індивіди є його «гравцями» – соціальними акторами, які здатні впливати на існуючі інститути та змінювати їх. Такий підхід пропонується нами в межах методології неоінституціоналізму.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На наш погляд, перспективним є застосування неоінституціонального підходу до дослідження ефективності функціонування освітньої сфери та взаємодії освітніх акторів. Цей підхід став результатом об'єднання традиційного інституціоналізму та неокласичних методологій, набувши популярності у 80–90-х рр. ХХ ст. Він представлений теоріями Р. Коуза, Д. Норта, Л. Тевено, Л. Гурвича, В. Полтеровича, Р. Саймона, Н. Флігстина та ін.

В останнє десятиріччя збільшилась кількість наукових досліджень, присвячених ролі інститутів

у період суспільних змін. Серед сучасних дослідників вагомий внесок у розробку даної проблематики зробили А. Аузан, А. Гриценко, В. Дементьев, С. Макеев, І. Малий, С. Оксамитна, М. Матусевич, Р. Пустовій, Е. Цибульська, В. Ядов та ін. На жаль, зміни інституту освіти не знайшли належного наукового осмислення з позицій неоінституціонального підходу. Окремі аспекти даної проблеми, зокрема, інституційні ризики вітчизняної системи освіти, знаходимо в працях К. Астахової, Є. Балацького, А. Бронської, Н. Веретенникової, В. Пелехової, С. Садрицької та ін. Моделі оцінки якості освіти в управлінні вищим навчальним закладом крізь призму означеного підходу здійснює К. Павленко.

**Метою** нашої статті є виявлення та характеристика з позицій неоінституціоналізму основних суб'єктів сучасного освітнього простору, а також аналіз можливостей їх впливу на якість освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті неоінституціонального підходу, який вибраними нами як досить перспективний для аналізу проблем сучасної освіти, постає можливість бачення діалектичної взаємодії інститутів освіти та соціальних акторів. Уважаємо перспективним у вивченні освітньої сфери неоінституційний підхід, який «на відміну від притаманного соціології

традиційного тлумачення соціальних інституцій як складних комплексних утворень, створених до і без нині суцільних людей, зміщує акценти на роль реальних індивідів і спільнот у формуванні чи модифікації інституцій, тобто правил взаємодій, у встановленні норм, обмежень та санкцій» [6, с. 5]. Спираючись на принцип «методологічного індивідуалізму», основну увагу відводиться індивідам як реально діючим учасникам соціального процесу. Згідно з цим постулатом, колективні спільноти, такі як держава, чи фірми, не існують самостійно, а є залежними від їхніх членів, а тому повинні пояснюватися з позицій цілеспрямованої індивідуальної поведінки діючих агентів. З соціологічної позиції, не обмежуючись індивідуальним рівнем аналізу, цікавим бачиться нами аналіз взаємодій колективних «гравців» – роботодавців, студентів, викладачів, професійних освітніх співтовариств та ін., які мають більше можливостей впливати на інститут освіти, а також на якість освіти як основну характеристику освітнього процесу.

Ринкові трансформації в нашому суспільстві практично в усіх сферах зумовили зростання конкуренції і, як наслідок, підвищення якості продукції. «Вища школа є очевидним виключенням з цієї закономірності. «Провал ринку» вищої освіти проявляється в нездатності ринкових механізмів забезпечити ефективне задоволення потреб суспільства» [5, с. 2]. Незважаючи на високу конкурентність цієї сфери, причина полягає в іншому – у специфіці ринку освітніх послуг. Освіта є особливим товаром, який водночас постає як приватне і суспільне благо. До його створення та споживання залучене широке коло соціальних суб'єктів, в тому числі й суспільство загалом.

На нашу думку, проблеми забезпечення бажаної якості освіти полягають у нездатності освіти відповідати багатоманітним вимогам споживачів освіти, повною мірою задовольняти їх потреби в освіті. Така ситуація пов'язується визначальною мірою з нормативною сутністю якості освіти.

Важливе значення для осмислення сутності неінституціоналізму дає аналіз двох базових методологічних постулатів, які є відмінними від положень методології традиційної неокласичної теорії. Насамперед, це відкидання уявлень про цілковиту раціональність господарюючих суб'єктів. У теорії неповної раціональності Г. Саймона було піддано критиці модель раціонального вибору. З позицій філософії освіти глибокий аналіз діалектики раціонального та ірраціонального в освіті, схилившись до другої складової, провів В. Скотний [8]. Ірраціональність суб'єктів в освіті є досить очевидною, що не можна ігнорувати.

Освіта є також середовищем, де зосереджено багато «гравців». Протиріччя в освіті, значною мірою пов'язані з неузгодженням цілей учасників освітнього простору, відмінністю їх очікувань та вимог, які ставляться ними до освіти. Зважаючи на багатоманітність споживачів освітніх послуг, виникає проблема інтеріоризації системою освіти очікувань і потреб усіх суб'єктів. Водночас треба

враховувати, що соціальні суб'єкти є між собою нерівними і посідають різний статус в освітній організаційній системі, наділені різною владою та повноваженнями на зміну інституційних норм. «Одні з них, – на думку В. Ядова, – володіють значними економічними, культурними, соціальними... та іншими статусними ресурсами (назвемо їх «ресурсомісткими»), а інші, слабобресурсні, не маючи таких капіталів, змушені підпорядковуватися встановленим правилам» [10, с. 19]. Взаємодія між соціальними суб'єктами переходить у площину сили їх впливу на визначення «правил гри».

Демократизація освітнього простору ставить вимогу до включення в коло освітніх суб'єктів, які можуть впливати на формування освітніх норм, не лише одного «гравця» – державу, як це допускало авторитарне суспільство, а й більш широке коло «гравців» – суспільство, роботодавців, осіб, що навчаються, професійне академічне співтовариство. Маючи різні інтереси та силу впливу на інституції, «кожна з соціальних сил намагається нав'язати суспільству свої правила гри або ж прагне досягти розумного компромісу» [10, с. 19]. Результат узгоджень знаходить своє вираження в уявленнях про якість освіти. Як якість, таким чином, ми можемо розглядати ту освіту, яка максимально відповідає встановленим та перспективним вимогам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Якість вищої освіти в широкому контексті розкривається через встановлення відповідності освітнього об'єкта з певними нормами. Об'єкт зіставлення можна розглядати в трьох іпостасях: по-перше, як результат освіти; по-друге, як процес освіти; по-третє, як освітню систему.

При такому підході найбільші дискусії виникають навколо того, що вважати джерелом даних норм. Очевидно, що визначення чітких критеріїв є першочерговим завданням у процесі зіставлення та оцінки якості освіти. Його розв'язання зміщується в площину узгодження визначених норм та вимог суб'єктів освіти. Неузгодженість вимог соціальних акторів, які діють в освітньому просторі, визначає незадоволеність результатами освіти, зниження оцінок якості освіти тощо. Таке узгодження було б нескладним завданням, якщо б освіту можна вважати звичайним товаром чи послугою. Однак освіта – це товар, що володіє великою кількістю специфічних властивостей.

Усе більше йде мова про формування ринку освітніх послуг, де освіта постає особливою послугою для задоволення потреб людей у знанні (отриманні престижного місця праці, підвищенні заробітної плати тощо) та потреб держави у кваліфікованих кадрах для відтворення соціально-професійної структури суспільства, його розвитку. Ринкові механізми починають давати «збої», коли заходить мова про такий товар, як освіта. Ці збої ринку зумовлюються особливістю товару. Особливість послуг, що надаються системою вищої освіти, полягає в наступному:

– послуги освіти розглядаються як приватне і, одночасно, суспільне благо (місія університетів

полягає у транслюванні соціального капіталу в суспільне благо [9, с. 7]). Освіту вважаємо суспільним благом з декількох причин – «вона приносить користь більше, аніж одному «споживачеві» одночасно, і, як наслідок, характеризується властивістю неконкурентності в споживанні, при цьому виключення зі споживання вимагає значних затрат чи взагалі є неможливим» [3, с. 128].

– освітні послуги належать до групи довірчих товарів. Довірчими є товари, для яких встановлення покупцем їх обсягу та якості є неможливим або пов'язане з надто високими витратами. У зв'язку з невизначеністю якості освітніх послуг, виникає асиметрія інформації між продавцем та покупцем послуг з приводу їх якості;

– вироблення послуги співпадає з процесом її споживання і невіддільне від нього в часовому та просторовому аспектах (за виключенням дистанційного навчання);

– освітня послуга не уніфікована у своїх товарних властивостях;

– «навчальні заклади продають свої освітні послуги за ціною, нижчою за витрати при зростанні попиту, субсидіючи своїх споживачів;

– послуги непостійні. В універсальному сенсі – залежно від того, хто саме надає послугу, результат отримуємо цілком різний. Людський капітал виробника послуги має здатність старіти та знецінюватися без постійних інвестицій та оновлення;

– віддача від освіти починає проявлятися не відразу, вона залежить не лише від безпосередньої якості отримуваних послуг, але й ще від низки параметрів, на які освітній заклад впливати не може (таких, як активність випускника в пошуку роботи, його комунікаційні здібності, кон'юнктура на ринку праці) [1, с. 6].

На ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти формуються чотири основних групи суб'єктів освіти. Зазначимо, що суб'єктом освітнього простору чи суб'єктом ринку освітніх послуг ми вважаємо окремого індивіда чи соціальну спільноту, яка зацікавлена в результатах освіти і здатна прямо (чи опосередковано) впливати на інститут освіти. Зазначимо, що ці групи формуються з приводу виробництва, розподілу та споживання освітніх послуг, а саме:

– держава, яка є законодавцем, і через відповідні органи визначає та формує політику у сфері освіти, закріплює освітні норми (стандарты). До її компетенції належить підписання з навчальним закладом контракту щодо виробництва освітніх послуг;

– навчальні заклади, які можна вважати безпосередніми виробниками освітніх послуг;

– студенти та їх батьки – ці дві групи можна розглядати як поокремо, так і разом. Об'єднуючим критерієм для них є те, що на ринку освітніх послуг вони є споживачами. Відмінність

проявляється в різних очікуваннях та вимогах до освіти. Студенти є безпосередніми споживачами освітніх послуг, а батьки – найчастіше є інвесторами в освіту дітей, тому очікують якнайшвидшого та максимального результату від здійснених капіталовкладень;

– роботодавці (фірми державного та приватного секторів) – непрямі споживачі освітніх послуг.

Російський соціолог К. Павленко [7] до суб'єктів освітнього процесу (груп інтересів) відносить:

– державні інститути, зацікавлені в ефективному використанні ресурсів, які використовують навчальний заклад для надання освіти відповідно до потреб ринку праці;

– інститути громадянського суспільства, зацікавлені в підвищенні рівня культури в суспільстві, у трансляції цінностей, у забезпеченні рівного доступу до освіти;

– студенти та їх сім'ї, зацікавлені в комфортному навчанні, в отриманні освіти, що гарантує подальше працевлаштування та особистісний розвиток;

– роботодавці, зацікавлені в тому, щоб професійний профіль випускника відповідав вимогам займаної посади;

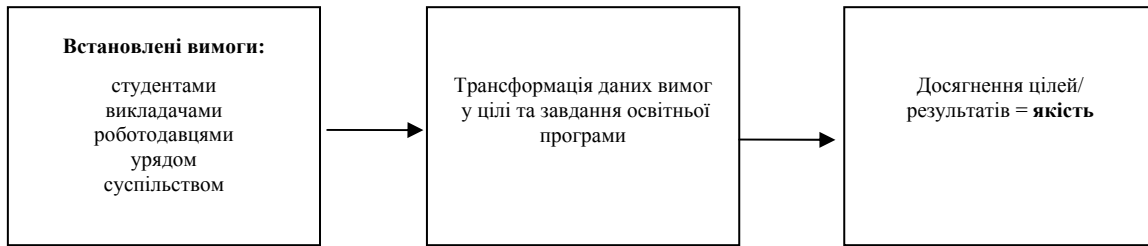
– представники академічної спільноти, зацікавлені в забезпеченні академічної свободи, розвитку та ефективному застосуванні знань;

– адміністрація вузу, зацікавлена в ефективному управлінні вузом.

Дослідник А. Вроейнстийн [2] виділяє такі групи освітніх суб'єктів, як: студенти, викладачі (академічне співтовариство), роботодавці, уряд (державна), суспільство.

Розглядаючи з позицій неінституціоналізму відносини, які складаються на ринку освітніх послуг між означеними суб'єктами – соціальними акторами, можемо вважати їх контрактними відносинами як агентів та принципалів, що регулюють особливості виробництва, розподілу та споживання освітніх послуг.

Ці відносини визначаються багатоманітністю потреб усіх освітніх суб'єктів, їх очікуваннями, цілями. «Результати освіти можуть бути оцінені для різних суб'єктів (роботодавці, викладачі, адміністрація вузу та ін.) за різними критеріями, у різних вимірах та на різних рівнях. І кожного разу мова йде про різні результати,» [2, с. 159]. Оптимальною є ситуація, за якої сукупність цих вимог втілюється в систему норм, що регламентують освітню діяльність. Таким чином, відповідність цим нормам визначатиме якість освіти. «Якість визначається результатом переговорів усіх зацікавлених сторін щодо очікуваних вимог. Перед вищою освітою постає завдання максимально можливо виконати усі вимоги, що повинно бути відображено у формулюванні цілей та завдань» (Рис. 1) [2, с. 30].



**Рис. 1.** Якість як предмет дискусій та зацікавлених сторін

Основним суб'єктом нормотворчості, який задає параметри якості освіти, є держава через органи управління освітою, керівників навчальних закладів. Володіючи максимальною владою, держава є своєрідним монополістом у формуванні освітніх норм.

Параметри якості «диктує» і ринок праці як споживач кадрів. Він задає якісні кваліфікаційні характеристики. Виходячи з кон'юнктури на ринку праці, роботодавці висувають свої вимоги до того, якого випускника вони хочуть отримати, якими якостями і компетенціями він повинен володіти.

Основним споживачем освітніх послуг є особистість, студент, який прагне отримати знання, навички і компетенції, які не лише дадуть змогу йому бути конкурентним і затребуваним на ринку праці, але і успішно вирішувати соціальні та особистісні завдання для самореалізації. Отримані знання, навички та компетенції повинні узгоджуватися з попитом на них ринку праці, тобто задовольняти потреби роботодавців. Таким чином, як уважають деякі дослідники, «випускники розглядаються, з одного боку, як споживачі (знань, які вони отримують у навчальному закладі), з іншого – поставники власних знань та умінь роботодавцю» [4, с. 158]. Відзначимо, що студенти – це основний безпосередній споживач освітніх послуг, «первинна ланка у сфері вищої освіти, персоніфікований носій, власник, користувач та кінцевий споживач освітніх послуг» [4, с. 163]. Виходячи з таких характеристик, студент – не лише матеріальний носій освітніх послуг та конкретний споживач. Його відрізняє від інших суб'єктів споживання освітніх послуг те, що «він використовує освітній потенціал не лише для створення матеріальних та інших благ, не лише для заробляння засобів на життя, але ще й для себе, для задоволення власних соціальних та духовних потреб» [4, с. 163].

Постає запитання, чи може студент чітко визначити свої потреби в освіті та сформулювати вимоги до освіти. Студент має досить поверхневе уявлення про те, чим йому у професійному плані доведеться займатися, які професійні завдання він буде вирішувати. Мотивація вибору професії має широкий діапазон моральної значимості «від вузькоутилітарного (бажання уникнути служби в армії та високооплачуваність професії) до ціннісно-змістового мотиву (задоволення власних

інтересів, реалізація здібностей). Серед мотивів вибору вищої освіти є вибір соціально-статусних позицій в структурі суспільства, які домінують над її професійними компонентами» [4, с. 170].

Традиційний підхід до освіти лиш як до основи соціально-професійного самовизначення молоді потребує суттєвої корекції. У розвинутому суспільстві освіта стає самостійним видом духовно-практичної діяльності, що набуває самоцінності в соціальному становленні молоді. Той факт, що професійне самовизначення студентів досить часто не пов'язується з отриманою у вищому навчальному закладі професією, означає, що вища освіта, певним чином, є не спеціалізованим, професійним, а загальною, своєрідною передумовою для майбутнього професійного та соціального становлення.

Навчальний заклад є складною організацією, яка об'єднує декілька груп агентів з різними інтересами, які намагаються реалізувати відразу декілька цілей. Це і професійна підготовка фахівців, ведення наукової діяльності, максимізація доходів від надання освітніх послуг тощо. Потрапивши в ринкові умови, навчальні заклади все більше комерціалізуються, збільшуючи кількість студентів, розширюючи спектр освітніх послуг, ставлячи під загрозу якість освіти.

Нормативи якості освіти в повсякденному житті є досить рухомими і формуються через систему потреб індивідуальних та групових суб'єктів освітнього процесу. Запити і уявлення цих груп щодо якісної освіти знаходяться в постійній взаємодії та взаємовпливі і формуються на основі діючих норм та уже досягнутої якості, доповнюючись новими.

Стає очевидним, що нормативний бік якості освіти визначає така його важлива характеристика, як полісуб'єктність. Існуюча ситуація у сфері вищої освіти дає підстави говорити про неузгодженість, навіть суттєві протиріччя між різними нормативними підсистемами якості освіти. Ці протиріччя емпірично фіксуються через незадоволеність споживачів якістю отриманої освіти. Результати вивчення громадської думки вказують на зниження якості вищої освіти тощо.

Парадокс полягає в тому, що саме цей центральний суб'єкт, порівняно з іншими, є найбільш незахищеним, малоінформованим щодо параметрів якості освіти. Роботодавці як споживачі

освітніх послуг активніше, ніж особистості, взаємодіють з посередницькими структурами: службами зайнятості, кадровими агентствами, освітніми установами та їх об'єднаннями, органами управління освітою. Зростання конкуренції у сфері освіти, жорсткість вимог з боку споживачів до якості освітніх послуг, входження України в Болонський процес призвели до того, що орієнтація на споживача стає ключовим принципом в організації освітнього процесу та якості пропонованих освітніх послуг. Однак освітні установи недостатньо знають, чого хочуть від освітньої системи особистості і роботодавці. Роботодавці – підприємства та організації як суб'єкти інституційного попиту – повинні висувати вимоги в наступних позиціях:

« – інформування освітніх установ і структур, посередників і окремих особистостей про попит на фахівців;

– встановлення особливих вимог до якості освітніх послуг і до своїх майбутніх працівників з позиції професійних і посадових вимог, відповідна участь в оцінці якості освітніх послуг;

– визначення місця, ефективних умов майбутньої трудової діяльності випускників та дотримання виконання цих умов;

– повне або часткове відшкодування витрат, оплата чи інші форми компенсації за надані послуги» [4, с. 165].

Рівень орієнтації професійної освіти на ринок праці стає ключовим показником його ефективності та якості підготовки. Орієнтованість на ринок праці реалізується шляхом систематичної взаємодії освіти з роботодавцями і формалізується у формі критеріїв і вимог до випускників. Значною мірою роботодавці – зацікавлена сторона у визначенні цілей і результатів освіти. У сучасних умовах істотно підвищилася значимість внеску роботодавців у визначення цілей, завдань і змісту освіти. Роботодавці та освітнє співтовариство фактично покликані брати участь в розвитку освіти як дві рівноправні сторони, як партнери. Добре знаючи взаємні потреби й інтереси, обидва цих суб'єкта повинні діяти спільно та узгоджено.

Виклик сучасній професійній освіті полягає в пошуку інтегративних показників, які є значущими для всіх зацікавлених в освітніх послугах споживачів. Не викликає сумніву, що всі споживачі певною мірою зацікавлені в ефективному досягненні цілей з підготовки затребуваних у соціумі фахівців. У зв'язку з цим критерії якості освіти в ідеалі повинні сигналізувати про ступінь задоволення запитів споживачів.

У зв'язку зі швидкими структурними змінами, що відбуваються в Україні та світі, виникає нове уявлення про професійну освіту, яке формує як спеціальні знання, так і універсальні здібності, такі як гнучкість, адаптивність, висока здатність до навчання, готовність до безперервної освіти і т. п. У ринковій економіці випускникові системи професійної освіти, який вільний у пошуку роботи, бажано мати якомога ширший діапазон можли-

востей. Чим ширшою та більш універсальною є його підготовка, тим більшими шансами працевлаштування він буде володіти. Роботодавцям сьогодні потрібні не просто вузькоспеціалізовані працівники, що володіють певним набором знань і навичок, а фахівці, що володіють певними особистісними якостями і проявляють ефективну поведінку в процесі вирішення проблем професійної діяльності. Таким чином, мета освітніх програм – навчити не лише пороговим знанням, але і високоєфективній поведінці. Освітні установи поставлені перед необхідністю вдосконалення освітніх процесів. Серед них однією із серйозних проблем є перехід від освітньої парадигми, заснованої на знаннях, до компетентнісної парадигми, яка формує кваліфікації на основі компетенцій, що проявляється в готовності випускників виконувати специфічні завдання професійної діяльності і виявляти певну поведінку.

Разом з тим орієнтація освіти на потреби роботодавців приховує в собі виникнення низки небезпек. Повне підпорядкування освітніх установ прагматичним інтересам роботодавців може призвести до нехтування більш широкими потребами особистості і суспільства в цілому. «У розвиненому суспільстві економіка не повинна ставати метою, а освіта – засобом для цієї мети» [4, с. 170]. Суспільство ґрунтується на культурі, освіта ж – основний транслятор культурних цінностей у суспільстві. Освіта є не лише засобом досягнення сьогоденних, короткострокових економічних цілей. Говорячи про прагматичну мету освіти, роботодавці не може з повною відповідальністю робити замовлення на фахівців, які вийдуть на ринок через кілька років. Запити суспільства до освіти набагато ширші, оскільки освіта є найважливішим транслятором культурних цінностей у суспільстві. У такому сенсі освіта служить задоволенню довгострокових цілей.

Якщо ринок за своєю суттю не здатний давати сигнали на тривалу перспективу, ключова роль у реальному формуванні якісних вимог до випускників та умов їх підготовки лягає на професійні та академічні спільноти. «Навіть у США, де є найтісніші зв'язки освіти з ринком праці, акредитацією освітніх програм займаються не роботодавці, а професійні спільноти» [4, с. 170].

**Висновки.** Таким чином, у просторі освіти діє велике коло суб'єктів освіти, значення взаємодії яких суттєво зростає. Ефективна і добре налагоджена їх комунікація сприятиме узгодженню очікувань та вимог усіх зацікавлених «освітніх гравців» і, як результат, підвищенню якості освіти. Встановлення якості освіти як на рівні суспільства загалом, так і на рівні окремого навчального закладу трансформується в безперервний процес узгодження інтересів різних зацікавлених груп. У такому випадку освіта повинна оцінюватися за різними, і водночас узгодженими критеріями, які відображають різноманітні аспекти даного явища та багатоманітні вимоги.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Веретенникова Н. В. Институциональные ловушки российской системы высшего образования / Н. В. Веретенникова // Вестник Томского государственного университета. – Серия : Экономика. – 2009. – № 1(5). – С. 5–12.
2. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования : рекомендации по внешней оценке качества в вузах [Текст] / А. И. Вроейнстийн – М. : Изд-во МНЭПУ, 2000. – 252 с.
3. Дентон М. Академические стандарты как общественные блага. Возможности для оппортунистического поведения / Марк Дентон // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 127–151.
4. Курбатов В. И. Качество образования в российской высшей школе: проблемы и перспективы компетентностного подхода [монография] / В. И. Курбатов – Ростов-на-Дону : Из-во Южного Федерального университета, 2009. – 250 с.
5. Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда / Э. Ливни, Л. Полищук // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2–18.
6. Оксамитна С. Институціональні середовище відтворення соціальної нерівності / С. Оксамитна // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2010. – № 4. – С. 4–28.
7. Павленко К. В. Оценка качества образования в вузе : институциональный подход / К. В. Павленко // Социология образования. – 2009. – № 12. – С. 43–49.
8. Скотний В. Г. Рациональні та ірраціональні в науці та освіті / В. Г. Скотний. – Київ – Дрогобич : Коло, 2003. – 283 с.
9. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства / С. Фуллер // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 2–28.
10. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций : курс лекций / В. А. Ядов. – СПб. : Интерсоцис, 2006. – 112 с.

Рецензенти: Хижняк Л. М., д.соц.н., професор;  
Ляпіна Л. А., к.політ.н., доцент.

© Щудло С. А., 2011

*Дата надходження статті до редколегії 16.09.2011 р.*