Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ТЕОРІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ І РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Монографія

За загальною редакцією професора А. А. Сбруєвої

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 378 : 001. 895 (100)+(477)
ББК 74.584 (о)
Т 33

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол № 13 від 22.06.2015 р.)

Рецензенти:

О. Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

О. І. Огієнко, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжної педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Т 33 Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 520 с.

ISBN 978-966-698-210-9

У монографії, що є результатом фундаментального наукового дослідження, виконаного на замовлення МОН України, висвітлено теоретико-методологічні орієнтири, організаційні засади, ресурси та фактори інноваційного розвитку вищої освіти. Окреслено концептуальні, змістові та процесуальні засади фандрейзингової, грантрайтингової, аутсорсингової, мережевої та інших технологій інноваційного розвитку, що використовуються у закладах вищої освіти розвинених країн в умовах активізації глобальних та локальних викликів.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів, широкої педагогічної громади.

ISBN 978-966-698-210-9

УДК 378 : 001. 895 (100)+(477)
ББК 74.584 (о)

© Колектив авторів, 2015
© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП…… 5
ЧАСТИНА І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ…… 10
Розділ 1. ДЕТЕРМІНАНТИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ…… 10
1.1. Сбруєва А. А. Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти…… 10
1.2. Сбруєва А. А. Єроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти: механізми управління та виміри змін…… 31
1.3. Сбруєва А. А. D(digital)-інновації у вищій освіті: періодизація, класифікації та чинники ефективності…… 52
1.4. Сбруєва А. А. Трансформація місії сучасного Університету: детермінанти та прояви…… 72
Розділ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ…… 85
2.1. Дєнєжніков С. С. Розвиток інноваційної освіти в соціальному просторі: нелінійні контексти…… 85
2.2. Дєнєжніков С. С. Методологія форсайту та проблема прогнозування науково-технічного розвитку в умовах інноваційної освіти…… 102
2.3. Дєнєжніков С. С. Форсайт як інструмент прогнозування діяльності вищого навчального закладу: зарубіжний досвід та українські пріоритети…… 121
Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ…… 137
3.1. Листопад О. В. Соціально-економічні домінанти інноваційного розвитку освіти в суспільстві знань та інновацій…… 137
3.2. Листопад О. В. Формування нової освітньої парадигми в умовах суспільства знань та інновацій …… 160
Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ, РЕСУРСИ ТА ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ…… 175
4.1. Козлова О. Г. Організаційні засади інноваційних процесів у системі вищої освіти …… 175
4.2. Козлова О. Г., Козлов Д. О. Професійна мобільність педагога – фактор інноваційних змін у вищій освіті…… 191
4.3. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти…… 201

ЧАСТИНА ІІ. ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розділ І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ РИЗИКІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ 219
1.1. Клочкова Т. І. Концептуальні засади менеджменту ризиків у вищій школі..... 219
1.2. Клочкова Т. І. Технологічні засади менеджменту ризиків університетах Великої Британії..... 226
Розділ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ..... 263
2.1. Красуля А. В. Концептуальні засади фандрейзингової діяльності в університетах 263
2.2. Красуля А. В. Технології фандрейзингової діяльності в університетах США..... 282
Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ГРАНТАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД..... 305
3.1. Сбруєв М. Г. Технології грантового супроводу науково-дослідних проектів в університетах США..... 305
3.2. Заболотна О. А. Управління грантами в українському університеті: творче поєднання світового досвіду та національних реалій..... 324
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙНИХ КЛАСТЕРІВ..... 344
4.1. Дєнєжніков С. С. Технологічні засади розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів..... 344
4.2. Сбруєв М. Г. Сучасна кластерна політика в інноваційному розвитку суспільства: досвід США..... 362
Розділ 5. СОЦІАЛЬНІ ТА УПРАВЛІНСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 387
5.1. Бойченко М. А. Менеджмент талантів у вищій школі: інноваційна модель 387
5.2. Листопад О. В. Аутсорсинг в умовах інноваційного розвитку вищої освіти..... 402
5.3. Сбруєв М. Г. Структурно-функціональні аспекти діяльності та тенденції розвитку громади адміністраторів наукових досліджень в університетах: аналіз американського досвіду..... 422
5.4. Улановська А. С. Змістові та технологічні засади залучення студентства до управління вищою школою: наднаціональний вимір 440
5.5. Чистякова І.А. Теорії і технології дистрибутивного лідерства в університетах та міжуніверситетських мережах..... 461
ЛІТЕРАТУРА..... 481

ВСТУП

В умовах інформаційного суспільства й економіки знань гостро актуалізується проблема інноваційного розвитку вищої освіти, що перетворилася на вагомий чинник забезпечення конкурентоздатності суспільства та держави у глобалізованому світі. Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти вже стали предметом численних досліджень науковців у різних галузях знань – філософії, економіки, соціології, менеджменту, когнітивної та соціальної психології, теорії вищої освіти тощо. Стрімко зростає значення інтердисциплінарних досліджень інноваційного розвитку вищої освіти, що відповідають запитам цілісного розвитку суспільства.

Перетворення системи вищої освіти України на невід'ємну складову Європейського простору вищої освіти та науки ставлять перед вітчизняними освітянами і науковцями завдання інтеграції у світовий інтелектуальний та дослідницький простір, що передбачає системне осмислення надбань світової теорії інноваційного розвитку вищої освіти та екстраполяції кращого досвіду у вітчизняну освітню практику.

В Україні необхідність інновацій в освітній сфері задекларовано в державних документах: Закон України «Про інноваційну діяльність» (2003 р.), Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.) та ін. Важливим кроком в актуалізації проблеми інноваційного розвитку вищої освіти стало прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014), у якому сформульовано якісно нові вимоги до діяльності ВНЗ та системи вищої освіти в цілому.

У контексті ключових положень названих вище державних документів вивчення зарубіжного досвіду концептуалізації та технологізації інноваційного розвитку вищої освіти набуває особливої актуальності. Отже, метою наукової розвідки колективу авторів презентованого науковій громаді України монографічного дослідження стало з'ясування теоретико-методологічних і технологічних засади інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному та регіональному контекстах, розробити практичні рекомендації щодо застосування прогресивних надбань у досліджуваній сфері в системі вищої освіти в Україні.

Завданнями дослідження є такі:

– схарактеризувати глобальні та регіональні детермінанти інноваційного розвитку вищої освіти, визначити їх вплив на трансформацію місії університету;
– визначити методологічні орієнтири, обґрунтувати парадигму, розробити інтегративну модель інноваційного розвитку вищої освіти, що відповідає вимогам високотехнологічного інформаційного суспільства та потребам подальшого відтворення і нарощування інтелектуального ресурсу країни;
– виокремити організаційні засади, ресурси та фактори інноваційного розвитку вищої освіти;
– визначити концептуальні та змістові засади управління інноваційним розвитком вищої освіти, а саме, технології форсайту, менеджменту ризиків, грантрайтингової, фандрейзингової, аутсорсингової діяльності університету, талант-менеджменту, розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів, університетських мереж, національних професійних громад менеджерів наукової роботи, залучення студентів до управління вищою освітою на наднаціональному, національному та інституційному рівнях;
– розробити практичні рекомендації щодо застосування сучасних теорій та технологій інноваційного розвитку в системі вітчизняної вищої освіти з метою посилення її конкурентоспроможності та забезпечення сталого розвитку суспільства.

Методологічну основу дослідження становлять загальні положення й закони наукового пізнання, філософські положення про єдність теорії та практики, діалектичні принципи взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ у суспільстві, науковості, історизму, об’єктивності і системності.

В основу конкретної методології дослідження покладено такі підходи: системний, що був застосований для окреслення взаємозв'язків та взаємодії структурних компонентів процесу інноваційного розвитку вищої освіти як складного та багатовимірного феномену; компаративний, на основі якого було сформульовано рекомендації щодо використання елементів позитивного досвіду систем вищої освіти та університетів розвинених країн у контексті досліджуваної проблеми в Україні.

Методи дослідження: *теоретичні* – системний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців з проблем інноваційного розвитку суспільства та освіти, мета-аналіз прикладних

експериментальних досліджень; структурно-логічний, структурно-генетичний, порівняльно-зіставний аналіз досліджуваних процесів та явищ на міжнародному національному, міжінституційному та інституційному рівнях розгляду; *емпіричні* – кейс метод, бесіди, діалог, дискусія, інтерв'ю, спостереження, обговорення дослідницьких проблем під час відряджень та стажувань учасників проекту з іноземними колегами та ін.

Наукова новизна та значимість отриманих у дослідженні наукових результатів. У презентованій науковій розвідці вперше:

– схарактеризовано цілісну сукупність глобальних та регіональних детермінант інноваційного розвитку вищої освіти (глобальної фінансово-економічної кризи 2008-2009 рр., розбудови європейського простору вищої освіти, запровадження четвертого покоління ІКТ-технологій) та виявлено тенденції трансформації місії університету, що відбуваються під впливом означених детермінант;

– визначено концептуальні засади інноваційного розвитку освіти в суспільстві знань та інновацій з позицій теорій людського капіталу та економічного росту. Обґрунтовано концептуальні засади інноваційної освітньої парадигми, що становить цілісність взаємопов'язаних складових, а саме, моделей випереджальної, інформаційно-технологічної та гуманітарно-екологічної освіти;

– з'ясовано сутність управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу як ресурсу інноваційного розвитку вищої освіти. Встановлено, що управлінська компетентність викладача ВНЗ є інтегрованим особистісним утворенням, яке відображає єдність теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольно-регулятивної та ін.);

– висвітлено концептуальні, змістові та процесуальні засади менеджменту ризиків в університетах розвинених країн (на прикладі Великої Британії), розроблено рекомендації щодо використання дослідженого досвіту у вищій освіті України;

– сформульовано концептуальні засади та технології фандрейзингової діяльності в університетах. З'ясовано змістові та технологічні засади фандрейзингової діяльності в університетах США. Розроблено рекомендації щодо розвитку фандрейзингової діяльності у вітчизняній вищій школі;

– окреслено концептуальні засади та висвітлено технології розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів; з'ясовано

особливості регіональної та федеральної кластерної політики США, спрямованої на інноваційний розвиток суспільства;

– з'ясовано організаційні засади грантового супроводу науково-дослідних проектів в університетах США та висвітлено позитивний досвід управління грантами в українському університеті;

– схарактеризовано інноваційні технології таких видів діяльності закладів вищої освіти, як форсайт, аутсорсинг, дистрибутивне лідерство в міжуніверситетських мережах, менеджмент талантів, залучення студентства до управління вищою школою;

– розроблено структурно-функціональну модель формування та з'ясовано тенденції розвитку національної громади університетських адміністраторів наукових досліджень (на прикладі США). Запропоновано рекомендації у відповідній сфері для вітчизняної вищої школи.

Практична цінність результатів дослідження. Результати дослідження являють собою цілісну сукупність теорій, концепцій, технологій інноваційного розвитку вищої освіти. Практична цінність дослідження полягає у розробці рекомендацій, побудованих на основі системного аналізу зарубіжного досвіду щодо оптимізації стратегій розвитку вищої освіти в Україні, управлінських рішень у відповідній сфері на національному, регіональному та інституційному рівнях, у підготовці кадрів для вітчизняної системи вищої освіти. Для освітньої політики, управління вищою освітою в Україні, підготовки та професійного розвитку фахівців у сфері вищої освіти практичну цінність мають такі аспекти дослідження:

- характеристика стратегій національних урядів країн Європейського Союзу та США, окремих університетів розвинених країн щодо підтримки життєздатності та конкурентоспроможності національних систем вищої освіти та ВНЗ в умовах глобальної фінансово-економічної кризи 2008/09 рр.; з'ясування тенденцій розвитку вищої освіти окремих країн та єврорегіону в цілому в умовах виходу з кризи;
- окреслення перспектив розвитку традиційної вищої школи у контексті радикальних D-інновацій, пов'язаних із запровадженням D-технологій четвертого покоління;
- окреслення технологій менеджменту ризиків у ВНЗ. Виокремлені у дослідженні змістові та процесуальні характеристики менеджменту ризиків в університетах Великої Британії та розроблені з урахуванням реалій функціонування української системи вищої освіти рекомендації можуть використовуватися у стратегічному

менеджменті вітчизняної системи вищої освіти на національному та інституційному рівнях;

- з’ясування змістових та технологічних засад фандрейзингової діяльності в університетах США. У дослідженні представлено рекомендації щодо розвитку фандрейзингової діяльності у вітчизняній вищій освіті, які стосуються особливостей утворення та функціонування ендавмент фондів університетів; розвитку системи виховної діяльності, спрямованої на формування інституційної ідентичності студентів, системи діяльності alumni-асоціацій в українських ВНЗ тощо;
- системний аналіз американського досвіду грантодавчої діяльності та супроводу грантів в університетах, аналіз досвіду супроводу міжнародних грантів у ВНЗ України мають на меті надання методичної допомоги відповідним структурним підрозділам українських вишів.
- узагальнення досвіду та розроблення структурно-функціональної моделі розвитку національної громади університетських адміністраторів наукових досліджень в США, що стало підставою для висновків щодо організаційних умов розвитку національної громади відповідної спрямованості в Україні з метою активізації впливу на національну політику у науково-технологічній сфері, поширення кращого досвіду менеджменту наукових програм; оптимізації розвитку експертних громад у різних фахових галузях тощо.

Вважаємо, що на подальше вивчення заслуговують такі аспекти досліджуваної проблеми як інтеграція освітньої та наукової складових місії університету, реалізація соціальної місії університету у регіоні, взаємодія кластерних ініціатив місцевої та центральної влади, змістові та процесуальні засади розвитку міжнародної освіти та міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти, теорії і технології студенто-орієнтовано навчання в умовах розвитку D-інновацій тощо.

ЧАСТИНА І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РОЗДІЛ І. ДЕТЕРМІНАНТИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

А. А. Сбруєва, докт.пед.наук, професор

1.1. Розвиток вищої освіти в умовах глобальної фінансово-економічної кризи: європейський та американський контексти

Інтеграція української вищої освіти до європейського та світового освітнього простору передбачає осмислення вітчизняними науковцями усього різноманіття чинників, що впливають на функціонування вищої школи та зумовлюють її розвиток. До числа найбільш актуальних чинників впливу, що потребують детального розгляду, ми відносимо глобальну фінансово-економічну кризу 2008-2009 рр., яку вважають найглибшою після Другої світової війни. Впливи означеного чинника на вищу освіту суттєво варіюються залежно від рівня економічного розвитку тієї чи іншої країни, реакції урядів національних держав на неї, стратегій підтримки національної системи освіти вищої освіти, інституційних стратегій вищої школи тощо. В сучасних умовах, коли кризу пройдено і найбільш розвинені економіки регіону та світу знаходяться на стадії підйому, більшість експертів стверджує, що кризові прояви все ще є відчутними, зокрема це відчутні лихоманки на міжнародних валютних біржах, високий рівень безробіття, падіння цін на стратегічну сировину (нафта, газ), фінансові колапси цілих держав (у Європі – Греція) тощо. Для вітчизняної вищої освіти впливи глобальної фінансово-економічної кризи примножились національною політичною, а потім і військово-політичною кризою, що зумовили суттєве загострення проблеми фінансування вищої освіти. За таких умов значна більшість ВНЗ функціонує в умовах ризику втрати якості навчальної та наукової діяльності, а деякі – ризику припинення функціонування. Тож аналіз досвіду освітньої політики інших країн, інституційних стратегій збереження та розвитку ВНЗ в умовах глобальної фінансово-економічної кризи вважаємо корисним для оптимізації національної та інституційної політики освітніх реформ та інноваційного розвитку.

Джерельна база, необхідна для аналізу досліджуваної проблеми, має поліаспектний характер, оскільки стосується питань економіки

освіти, соціології освіти, освітньої політики, управління навчальним закладом тощо. Зокрема, предметом розгляду у публікаціях у галузі *економіки освіти* стали питання цільових пріоритетів і обсягів державних інвестицій у ВНЗ в умовах фінансової кризи, ліквідності інвестицій у заклади вищої освіти, фінансових боргів ВНЗ та їх реструктуризації, стратегій диференціації джерел фінансування, зокрема розвитку фандрейзингу, фінансової звітності та аудиту ВНЗ, динаміки зростання вартості вищої освіти, обсягів та пріоритетів програм фінансової підтримки студентів тощо [39; 108].

Дослідження у галузі *соціології освіти* стосуються, у контексті предмета нашого розгляду, проблем забезпечення соціальної справедливості у вищій освіті, а саме збереження її доступності для соціальних верств, що є недостатньо представленими у сучасній вищій школі; запобігання скорочення студентських контингентів; збереження вищою школою соціальної місії служіння місцевій та національній громаді в умовах фінансово-економічної кризи; підтримки професійних та соціальних прав викладачів ВНЗ; впливу вищої освіти на скорочення безробіття у країні тощо.

У дослідженнях у галузі *управління навчальними закладами* в умовах глобальної фінансово-економічної кризи здійснюється аналіз досвіду розробки та реалізації стратегій менеджменту фінансових, кадрових, інтелектуальних, часових та інших ризиків, які можуть призвести до втрати іміджевих позицій і навіть припинення діяльності навчального закладу [6; 11; 88].

Освітньо-політичні дослідження аналізованої нами проблеми мають, як правило, міждисциплінарний характер, тобто поєднують у собі розгляд питань економічної, соціальної, управлінської, політологічної спрямованості. Найбільш цікавими і корисними для розкриття проблеми дослідження ми вважаємо аналітичні доповіді експертів міжнародних економічних, культурно-освітніх, політичних та професійних організацій (ОЕСР [78; 79], МОП [59; 80], ЮНЕСКО [100; 101; 106], ЄС [41; 43; 44], АЄУ (EUA) [108], які дозволяють здійснити порівняльний аналіз широкої сукупності проявів та наслідків впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти у різних геополітичних регіонах (передусім європейському [41], та американському [15; 53]), окремих країнах (наприклад, країнах-членах ОЕСР).

Отже, у світовій теорії вищої освіти накопичено широке коло досліджень щодо впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти, які потребують систематизації та узагальнення. Предметом нашої уваги стали статистичні та аналітичні

матеріали у різних галузях знань, що у сукупності дозволяють робити висновки щодо тенденцій розвитку вищої освіти під впливом такого складного чинника, як глобальна фінансово-економічна криза.

Метою наукового пошуку є характеристика особливостей впливу глобальної фінансово-економічної кризи 2008-2009 рр. на розвиток європейської та американської систем вищої освіти у кризовий та пост-кризовий час.

Методами дослідження є: термінологічний аналіз, що став у нагоді у процесі з'ясування сутності досліджуваного феномену; системний аналіз статистичних даних національних та міжнародних організацій щодо змін кількісних параметрів функціонування систем вищої освіти; систематизація та узагальнення урядових документів, у яких визначено шляхи виходу з кризи, матеріали наукових розвідок, у яких подано аналітичні висновки щодо широкої сукупності можливих аспектів розгляду досліджуваної проблеми.

Поняття «глобальна фінансово-економічна криза» (терміни-синоніми для позначення досліджуваного феномену: світова економічна криза, світова фінансово-економічна криза, Велика рецесія (англ. Great Recession), глобальна рецесія) використовують для позначення спаду у світовій економіці, що почався з кризи у фінансовому секторі США в 2007-2008 роках, є тривалим в часі процесом, що не подоланий повністю до теперішнього часу. У 2009 році світовий ВВП вперше з часів Другої світової війни показав негативну динаміку та знизився на 0,7% (за оцінкою 2010 року). Безпрецедентне зростання безробіття призвело до досягнення рекордного її показника за всю історію спостережень за ринком праці: з часу настання кризи кількість безробітних у світі зросла більш ніж на 31 млн. і склала у 2014 р. 201 млн. з подальшою перспективою росту ще на 3 млн. у 2015 р. та 8 млн. у наступні 4 роки. Дослідники порахували, що для подолання безробіття у 2019 р., із врахуванням кількості робочої сили, яка щорічно буде вступати на ринок праці, у світі треба буде створити 280 млн. нових робочих місць [60].

Найбільш вразливою категорією залишається на ринку праці молодь. У 2014 році майже 74 млн. молодих людей (від 15 до 24 років) шукали роботу. Рівень безробіття серед молоді практично втричі вищий, ніж у дорослого населення. Така тенденція, попри підвищення рівня залучення до освіти, є характерною для всіх регіонів світу [60].

Тенденції розвитку вищої освіти у контексті глобальної економічної кризи у європейському регіоні

З'ясування впливу глобальної фінансово-економічної кризи на вищу освіту передбачає, перш за все, аналіз змін у обсягах фінансування вищої освіти у досліджуваний період, тобто від часу кризи (2008-2009 рр.) і до сьогодення. Систематизація таких показників здійснюється щорічно експертами Асоціації Європейських університетів (EUA). Згідно з даними, що публікуються щорічно починаючи з 2008 р. у виданні «Public Funding Observatory» [41], тенденції змін у кризовий та посткризовий період у фінансуванні вищої освіти європейських країн-членів EUA відрізняються надзвичайною різноманітністю (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

Зміни обсягів державного фінансування вищої освіти у країнах членах EUA у 2008-2014 рр. [41]

Зміни обсягів державного фінансування (у %)	Країна (освітня система)	
	Зміни без врахування рівня інфляції	Зміни із врахуванням рівня інфляції
Зростання більше 40%		Ісландія
Зростання від 20% та 40%	Німеччина, Норвегія, Швеція	Австрія (фр), Німеччина, Норвегія, Польща, Сербія, Швеція
Зростання від10% до 20%	Австрія, Бельгія (фр.)	Бельгія (Фландрія), Нідерланди
Зростання від 5% до 10%	Польща	Хорватія, Португалія
Між 5% зрост. та 5% зниж.	Бельгія (Фландрія), Ісландія, Нідерланди, Португалія	Словенія, Словакія
Зниження від 5% до 10%	Хорватія, Словенія	Чехія, Іспанія
Зниження від 10% до 20%	Чехія, Сербія, Словакія, Іспанія	Італія
Зниження від 20% до 40%	Ірландія, Італія, Литва, Великобританія	Угорщина, Ірландія, Литва, Великобританія
Зниження більше 40%	Греція, Угорщина	Греція

Аналізуючи цифри, подані у таблиці 1.1, зауважимо, що реальне зростання фінансування вищої освіти відбулося у 6 країнах з 22, що стали предметом аналізу. У 12 країнах відбулося зниження освітніх бюджетів. Тільки у 4 країнах фінансування залишилось відносно стабільним (+/- 5%). Коментуючи наведені дані, експерти EUA зазначають, що нестабільність обсягів фінансування вищої освіти була протягом досліджуваного періоду характерною рисою бюджетних процесів у всіх країнах. У зв'язку з високим рівнем інфляції номінальне зростання університетських бюджетів виявилось у низці країн

химерою та означало втрати у реальних цифрах. Найбільш екстремальних масштабів такі втрати набули у Сербії, де 32% номінального зростання освітнього бюджету обернулися 8% втрат з урахуванням рівня інфляції. Достатньо високими (більше 10%) показники інфляції були також в Ісландії, Греції, Угорщині, Литві [108] що значно знецінило фінансові вливання уряду у вищу освіту.

Причини зміни рівня державного фінансування університетів експерти пов'язують значною мірою зі змінами рівня ВВП відповідних країн (див. табл.2).

Таблиця 1.2

Зміни рівня державного фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП [108]

Зміни (порівняння 2013 та 2008 рр.)	**Країни**
Зростання рівня фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП	Австрія, Ісландія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Сербія, Хорватія, Фінляндія
Зниження рівня фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП	Великобританія, Греція, Ірландія, Іспанія, Італія, Литва, Португалія, Словакія, Словенія, Угорщина, Чехія, Швеція

Порівняння даних, що містяться у таблицях 1 та 2 дозволяє переконатися, що у більшості країн зростання фінансування вищої освіти пов'язано зі збільшенням ВВП. Єдиним винятком стала Швеція, де суттєве зростання державного фінансування закладів вищої освіти (нагадаємо, що за даними табл.1 ріст склав більше 20%) не супроводжувалось ростом ВВП. Фахівці EUA пояснюють цей факт свідомою цілеспрямованою державною політикою підтримки розвитку національної системи вищої освіти, що сприймається як вагомий чинник подолання фінансово-економічної кризи [41]. На актуальності такого підходу наголошують і експерти Міжнародного інституту планування розвитку освіти (ІІЕР) ЮНЕСКО, які вважають, що зміни у бюджеті вищої освіти залежать переважно не від інтенсивності кризи як такої, а від усвідомлення владою значення вищої освіти для соціального та економічного розвитку країни [103, с. 13].

Принагідно зазначимо, що державне інвестування у вищу освіту є не єдиним фінансовим джерелом для європейських ВНЗ: все більшу роль відіграють конкурсні програми фінансування наукових проектів, що працюють як на національному так і на міжнародному рівнях. Мають місце і інші джерела фінансування ВНЗ, зокрема внески благодійних фондів, платня за навчання тощо. Відмінності між обсягами недержавного фінансування вищої освіти в Європі сягають від 4, 1% (2011 р.) у Норвегії та Фінляндії, до 69,8% у Великобританії (2011 р.) [80, с. 248].

Важливим показником, що потребує розгляду в контексті аналізу досліджуваної проблеми, є кількісні зміни студентських контингентів. Співвіднесення цього показника з обсягом фінансування закладів вищої освіти дозволяє дійти більш об'єктивних висновків щодо покращення чи погіршення фінансового стану навчальних закладів. У поданій далі таблиці 3 наведено кількісні зміни, що відбулися у студентських контингентах країн-членів EUA та у державному фінансуванні ВНЗ відповідних країн.

Таблиця 1.3

Зміни рівня державного фінансування ВНЗ порівняно з кількісними змінами студентських контингентів [108]

Студентські контингенти (2011 порівняно з 2008)	**Країни**
Кількість студентів зросла більш ніж на 10%	Австрія, Німеччина, Данія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, ***Угорщина*, Ірландія*,*** Сербія
Кількість студентів зросла менш ніж на 10%	***Великобританія*, Чехія*,*** Фінляндія, Франція, Швеція
Кількість студентів зменшилась	***Італія*, Литва*, Польща*, Словакія****

* - країни, у яких обсяги державного фінансування вищої освіти зменшилися протягом розглядуваного періоду.

Перш за все зауважимо той факт, що згідно з даними табл.3 у абсолютній більшості розглядуваних країн відбулося зростання студентських контингентів («чемпіонами» стали Австрія, Бельгія, Данія та Німеччина, де відповідні обсяги зросли протягом останніх 5 років більш ніж на 25% [41, с. 17). Така тенденція мала у період глобальної фінансово-економічної кризи не тільки загальноєвропейський, але й глобальний характер. У 2008-2012 рр. у Єврорегіоні продовжували зростати також контингенти іноземних студентів. Пояснюючи зростання студентських контингентів в умовах фінансово-економічної кризи, експерти міжнародних організацій наводять найчастіше такі аргументи:

- вища освіта є вагомим чинником сприяння соціальній мобільності та соціальній інклюзії молоді;
- вища освіта є вагомим чинником розвитку демократії та принципів егалітаризму у європейському суспільстві;
- державні інвестиції у вищу освіту розглядаються як засіб запобігання росту безробіття молоді, тому освітні бюджети зазнали в умовах кризи значно менших скорочень у абсолютній більшості країн, ніж бюджети інших секторів соціальної сфери;

- значно меншим в умовах кризи стає відсів студентів з вишів, тому що можливість працевлаштування за таких умов значно зменшується;
- достатньо часто уряди запроваджують або розширяють програми підтримки студентів, що робить навчання у вишах більш привабливим;
- навіть в умовах девальвації національних валют не відбулося стрімкого зростання вартості вищої освіти, що зробило її більш привабливою;
- в умовах економіки знань кількісне зростання робочої сили з вищою освітою є чинником підвищення конкурентоздатності національної економіки [103].

Порівняння показників, наведених у табл.1.1, 1.2, 1.3, дозволило з'ясувати, що найбільш вагомим було зростання державного фінансування ВНЗ у Швеції і Норвегії. Підтвердженням тому слугують такі факти: цифри росту державного фінансування вищої освіти сягнули у цих країнах найвищого рівня – 23%; відносно ВВП витрати на вищу освіту сягнули найвищого рівня серед усіх країн, що стали предметом розгляду; ріст фінансування ВНЗ перевищив рівень зростання студентських контингентів: відповідно 7,5% у Швеції та 17,5% у Норвегії [41, с. 14].

Менш відчутним, ніж у Швеції і Норвегії стало зростання державного фінансування вищої освіти у Німеччині, Австрії та Бельгії, оскільки студентські контингенти росли більш швидкими темпами, ніж фінансові вливання, та «з'їдали» додаткові кошти, що виділялися для розвитку ВНЗ.

У низці країн рівень державного фінансування вищої освіти оцінено експертами як стабільний (Бельгія (Фландрія), Ісландія, Нідерланди, Португалія, Фінляндія, Франція). Однак більш детальний розгляд процесів, що відбувалися, свідчить про численні ризики, які довелося долати університетам цих країн, перш ніж ситуація певним чином стабілізувалася [41, с. 13-14].

У більш ніж половині систем вищої освіти, що стали предметом розгляду (13 з 22), відбулося реальне зниження держаного фінансування вищої освіти у 2008-12 рр. «Лідерами» серед таких країн є Греція (більше 50% падіння обсягів державного фінансування), Угорщина (більше 45%), Латвія (більше 40%), Велика Британія (36%), Ірландія (35%) [41]. У деяких з названих країн падіння фінансування відбулося на фоні суттєвого зростання обсягів студентських контингентів (Греція, Ірландія, Велика Британія), що посилило тиск

на заклади освіти, особливо у континентальній Європі, де платня за навчання є значно меншою, ніж його реальна вартість[1].

Важливою у контексті розгляду впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти нам видається конкретизація того, фінансування яких саме аспектів діяльності вишів зазнало скорочень. У дослідженнях європейських експертів виділено такі аспекти розгляду:

– *наукова діяльність*. У низці країн (Словенія, Іспанія, Греція, Ірландія) відбулося 10% скорочення обсягів фінансування наукової сфери. Офіційна влада названих, та й інших, країн висловлює досить часто сподівання, що дефіцит державного фінансування науковцям вдасться компенсувати за рахунок коштів, виділених ЄС на програму «Горизонт 2020». Університетські дослідники та міжнародні експерти вважають, що така політика призведе до втрати університетами готовності до залучення міжнародних грантів через деградацію матеріальної бази наукових досліджень та втрату висококваліфікованих кадрів, конкурентоздатних на міжнародному науковому просторі. Були у досліджуваний період і інші приклади: норвезька влада виділила у досліджуваний період додаткове фінансування, яке спрямовувалося на докторські дослідження;

– *навчальна діяльність.* Найбільш суттєво державне фінансування навчальної діяльності зменшувалося у Великобританії. Така політика здійснювалася в рамках реформи, що передбачала радикальне збільшення платні за навчання (держава зменшила свої витрати на навчання одного студента з 64% у 2011-12 н.р. до 17% у 2015-16 н.р.). Деяке зниження відповідних державних витрат на одного студента (на 16%) відбулося і в Ірландії, що пов'язано зокрема зі зростанням студентських контингентів;

– *кадрове забезпечення.* Кадрове забезпечення зазнало негативного впливу кризи в більшості європейських країн.

[1] З метою надання дослідженню більшої актуальності, наведемо статистичні дані, що характеризують економічний стан України та стан державного фінансування вищої освіти в нашій країні у кризовий та посткризовий періоди. За підсумками 2009 року ВВП України впав на 14,1%, що було одним з найгірших показників динаміки ВВП у світі (211 місце у світовому рейтингу зростання ВВП з 214). За той же рік промислове виробництво впало на 25% (більш сильне падіння було тільки в Ботсвані та Естонії) [27]. Сучасна військово-політична криза призвела до подальшого погіршення фінансово-економічної ситуації: у 2014 р. падіння ВВП склало 6,8 %; безробіття з 7,6% у першому кварталі 2014 р. виросло до 9,6% у відповідний період 2015 р. [59] (за даними Державної служби статистики України – до 10,0 %).

В абсолютних показниках за 2008-2011 роки фінансування галузі зросло майже на 40%, однак через девальвацію гривні у 2009 р. показник у доларовому еквіваленті впав на 8,4%. Кількість студентів у 2011/12н.р. впала порівняно з 2007/08 майже на 18%, а у 2014/15 – майже на 40 %. Кількість аспірантів зменшилася з 2008 по 2014 рр. на 33%, а кількість докторантів у відповідний період збільшилася на 24% [3]. Відсоток ВВП України, що витрачався на вищу освіту становив: 2,0% − 2008 р., 2,3% – 2009 р., 2,2% − 2010 р.; 2,0% − 20011-12 рр.; 2,1% − 2013 р. [4; 5].

Відбувалося скорочення кількості викладачів (Іспанія, Італія, Ірландія), їх заробітної платні (Ірландія), погіршення умов підписання контрактів (Хорватія, Ірландія). У більшості країн заробітна платня була заморожена протягом кризи і лише з 2013 р. почалося деяке її зростання (Австрія – на 2,1%; Польща – на 9%);

– *університетський кампус (інфраструктура)* є об'єктом значних фінансових обмежень у низці освітніх систем. Найбільш суттєво скорочення фінансування університетської інфраструктури відчувалося у Греції, Ірландії та Іспанії. Складовою скорочення державного фінансування вищої освіти у Великобританії стало обмеження як навчальної, так і наукової інфраструктури. І лише у Швеції та Норвегії державами були здійснені цілеспрямовані зусилля щодо уникнення таких тенденцій шляхом цільового фінансування розвитку інфраструктури університетів;

– *платня за навчання.* Тенденції у цій сфері є вкрай суперечливими: від повної відмови від платні за навчання у Швеції, до розробки планів її запровадження у Чехії, запровадження додаткових платних послуг у Данії, поступового збільшення платні за навчання в Ірландії (щорічне зростання платні на 250 € до 2750 € у 2014-15 н.р. та 3000 € у 2015-16 н.р.) й Іспанії та радикального збільшення відповідної платні у Великобританії (від 3000£ у 2012 р. до 9000£ у 2014 р.) [41, с. 7-8].

Характеризуючи вплив глобальної фінансово-економічної кризи на вищу освіту зазначимо, що нестабільність або й падіння рівня державного фінансування було далеко не єдиною статтею фінансових втрат університетів. Крім того зменшилися надходження з таких джерел як благодійні фонди та платня за навчання. Університети (Наприклад, Оксфорд та Кембридж [103]) втратили суттєві суми зі своїх банківських рахунків у зв'язку з банкрутством банків та девальвацією національної валюти.

Наведені численні кількісні показники впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток європейської вищої освіти дають підстави для висновків щодо таких тенденцій її розвитку:

- зростання розбіжності між рівнем фінансування вищої освіти у різних країнах Європи: якщо у 2008 р. різниця між обсягами фінансування вищої освіти відповідно до ВВП країни становила 1,08%, то у 2014 – 1,32% [41, с. 20]. Зростання розбіжності у рівні фінансування становить чинник для поглиблення контрасту у якості освітнього та наукового продукту а, отже, загрозу для існування Європейського простору вищої освіти і науки як єдиного цілого;

•перетворення на норму обмеження державного фінансування вищої освіти в країнах Південної та Східної Європи у період кризи та посткризовий період: якщо на початку кризи ці заходи вважали тимчасовими, то у подальшому вони стали звичним явищем. Єдиний виняток у країнах названих регіонів становить Польща, де фінансування вищої освіти зростає навіть на тлі падіння студентських контингентів. [41, с. 20-21];

•стабілізація та зростання фінансування вищої освіти у Скандинавії та країнах Західної та Центральної Європи, де фінансово-економічна криза не мала суттєвих наслідків, а держава і суспільство визнають вплив вищої освіти суттєвим для забезпечення конкурентоздатності національної економіки і країни в цілому. Однак, попри фінансову підтримку держави, навіть в університетах країн цих субрегіонів відчуваються фінансові труднощі в умовах зростання студентських контингентів;

•зростання обсягів студентських контингентів у переважній більшості країн Європи, що пов'язано з вимогами європейського суспільства до забезпечення соціальної справедливості в освіті, з потребами економіки знань у підвищенні якості робочої сили, з усвідомленням населенням ролі вищої освіти у забезпечення якісного працевлаштування та побудови успішної професійної кар'єри;

•актуалізація державних інвестицій в інфраструктуру вищої освіти. Навіть у тих країнах, де державне фінансування вищої освіти залишалось в умовах кризи стабільним, забезпечення інноваційного розвитку наукової та освітньої діяльності потребує значно більш серйозної підтримки. Тривале обмеження розвитку інфраструктури призведе до зниження привабливості навчання та проведення наукових досліджень в університетах Європи;

•подальша регіоналізація (європеїзація) конкурентного фінансування наукових програм університетів у рамках програми «Горизонт 2020». Запровадження нової масштабної регіональної програми підтримки розвитку наукових досліджень має, однак, певні особливості, пов'язані з фінансово-економічною кризою. Зокрема, уряди деяких країн, про що вже йшлося у статті, сприймають «Горизонт 2020» як засіб заміщення державного фінансування університетської науки, що не відповідає призначенню цієї програми. Крім того, враховуючи обсяги скорочень державного фінансування наукових досліджень у низці країн, нова регіональна програма не в стані допомогти всім університетам, оскільки працює на конкурентних засадах. Нарешті, ті ж країни, що сподіваються на

залучення регіональних коштів для підтримки університетської науки, проголосували за скорочення бюджету ЄС, призначеного на наукову та інноваційну діяльність у 2015 р;

- фундаментальне переосмислення та реструктуризація всіх сфер діяльності та аспектів функціонування вищої школи європейських країн (навчальної та наукової діяльності, структури навчального закладу, умов найму на роботу, кількості та якості науково-педагогічного та допоміжного персоналу, програм допомоги студентам, кількості та якості управлінського персоналу, матеріальної інфраструктури закладу тощо) з метою оптимізації фінансових витрат та диверсифікації джерел фінансування [103, с. 14]. Така діяльність здійснюється як на рівні навчального закладу, в рамках університетської автономії, так і на рівні національної (регіональної) освітньої системи, що пов'язано з актуалізацією звітності начальних закладів перед державою, суспільством та споживачами освітніх послуг.

Аналіз тенденцій розвитку української вищої освіти у контексті розгляду досліджуваної проблеми, в основу якого покладено дані Державної служби статистики України [2-5] відомчі документи [14], дозволяє констатувати, що загалом ми вписуємося у тенденції, характерні для країн Східної Європи: рівень фінансування вітчизняної вищої освіти мав у досліджуваний період нестабільний характер (абсолютне зростання обернулося, враховуючи інфляцію національної валюти, реальним скороченням); відбулося суттєве скорочення студентських контингентів: з 2 млн. 364,5 тис. у 2008/09 н.р. до 1млн. 723,7 тис. у 2013/14 н.р. та 1 млн. 438,0 тис. у 2014/15 н.р. [2]; мало місце старіння університетської інфраструктури (ступінь зносу основних засобів за видом економічної діяльності «Освіта» у 2010 році склав 62,5%, порівняно з 40,5% у 2000 році [14, с. 60]). Поширюється на вітчизняну вищу освіту і перспектива регіоналізації (європеїзації) конкурентного фінансування наукових програм університетів у рамках програми «Горизонт 2020». Разом з тим підкреслимо, що можливість здобуття такого фінансування є проблематичною, оскільки конкурентоздатність українських університетів є значно гіршою, ніж європейських. Підтвердженням останньої тези є те, що в рейтингах ARWU та THE World University Rankings нема жодного українського університету [13, с. 30]. Зрозуміло, що гострота кризи значно інтенсифікується військово-політичним конфліктом, що робить умови функціонування вищої освіти України все більш несприятливими.

Щодо шляхів виходу вітчизняної вищої освіти з кризи, у 2014 р. розроблено «Стратегію реформування вищої освіти в Україні до 2020

року», метою якої є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. У стратегії визначено, що завданнями реформи вітчизняної вищої освіти є: забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівного доступу до якісної вищої освіти, створення системи забезпечення якості вищої освіти, інтеграція вищої освіти і науки, забезпечення автономії ЗВО, удосконалення структури системи вищої освіти, модернізація та професіоналізація управління вищою освітою, інтеграція у світовий освітній і науковий простір, професійний розвиток персоналу вищої школи, зростання ролі вищої освіти як фактора підвищення конкурентоздатності вітчизняної економіки [13, с. 8]. Отже, цитований нами документ являє собою план системної реформи, успішна реалізація якої повинна максимально наблизити вітчизняну вищу освіту до європейського рівня. Заслуговує на схвалення те, що Стратегія як документ не обмежується загальними деклараціями. Вона включає визначення не тільки мети, завдань, основних принципів та основних механізмів реалізації реформ, але й пояснення сутності кожного з її напрямів, проблем, які необхідно вирішити, необхідних кроків, які треба здійснити з визначенням строків, відповідальних організацій та фінансових витрат на їх виконання. Автори Стратегії визначили також ризики, з якими пов’язано невиконання намічених кроків; проблеми, які не будуть вирішені в ході реформ; наступні кроки реформування та потенційні індикатори виміру результатів реформ.

У рамках розгляду аналізованої проблеми відзначимо суттєву увагу, яку приділено в Стратегії проблемам фінансового забезпечення системи вищої освіти. Підтвердженням цієї тези є те, що до основних механізмів реалізації реформи віднесено трансформацію системи бюджетного фінансування вищої освіти на основі конкурсного підходу та об’єктивізованої системи оцінювання якості діяльності ЗВО.

На завершення розгляду особливостей розвитку європейської вищої освіти в умовах фінансово-економічної кризи підкреслимо, що попри певні труднощі, які вона переживає, необхідно підкреслити принципову зміну у ставленні до фінансування університетів у кризовий та посткризовий період. Суспільство та держава усвідомили значення вищої освіти як для забезпечення конкурентоздатності країни в цілому, так і кожного окремого громадянина. Європейські держави та Єврорегіон як фінансово-економічна спільнота активізують свої зусилля щодо фінансової та політичної підтримки вищої освіти й університетської науки, оскільки бачать в них двигун

економічного розвитку та соціальної стабільності.

Основними принципами, покладеними в основу трансформації у сфері фінансового забезпечення європейської вищої освіти, що й визначають значною мірою тенденції її розвитку, стали такі:

- *конкурентність*: фінансування вищої освіти все більшою мірою переходить на конкурентні засади, передбачає пріоритетну підтримку сильних університетів (centres of excellence), статус яких визначається за позиціями у міжнародних рейтингах;
- *автономізація:* ЗВО набувають більшої автономії у розподілі фінансів згідно з стратегічними планами та пріоритетами своєї діяльності, що дозволяє самостійно розраховувати та відповідати за ризики, пов'язані з фінансово-господарською та іншими видами діяльності;
- *відповідальність*: посилюється політична та адміністративна відповідальність закладів вищої освіти за ефективне використання ресурсів, що означає досягнення якості світового рівня навчальної та наукової діяльності;
- *диверсифікація*: університети намагаються все більше диверсифікувати джерела свого фінансування, що слугує важливим механізмом досягнення стабільності й забезпечення інноваційного розвитку. Вагомими джерелами фінансування ЗВО стають такі: науково-проектна діяльність, бізнесова діяльність у сфері наукоємного виробництва, міжнародна діяльність а також приватні благодійні фонди. Абсолютна більшість університетів європейських країн не розглядає платню за навчання як пріоритетне джерело поповнення свого бюджету.

Названі тенденції є характерними для всього Європейського простору вищої освіти, складовою якого є і вітчизняна система вищої освіти. Попри специфіку суспільно-політичного контексту розвитку вищої освіти України названі тенденції поширюються і у вітчизняній системі.

Тенденції розвитку вищої освіти у контексті глобальної економічної кризи у США

Обмеження державного фінансування вищої освіти в умовах глобальної економічної кризи, що стали предметом нашого розгляду, мали місце не тільки в Європі, але й у інших регіонах світу. Оскільки глобальна фінансова криза мала свої витоки у США, американські університети, фінансовані частково з бюджетів штатів, також відчули її «холодний подих». Послабленню негативного впливу «глобальної рецесії» слугував прийнятий Конгресом США у 2009 р. Акт «Про американське відновлення і реінвестування» (American Recovery and

Reinvestment Act – ARRA), згідно з яким державою було виділено 140 млрд. дол. для підтримки освітніх програм на найближчі три фінансові роки. Однак на початку 2011 р. додаткове фінансування було вичерпане і державні університети відчули прояви фінансової кризи. Далі наведемо результати аналізу статей скорочень фінансування, здійсненого експертами Асоціації державних та ленд-грантових університетів (The Association of Public and Land-grant Universities – APLU), що розгля-даються як короткострокові та довгострокові заходи виходу з кризи . Такий аналіз дозволяє отримати уявлення про пріоритети ВНЗ в умовах кризи, про логіку менеджменту фінансових, кадрових та репутаційних ризиків, з якими стикнулася навчальні заклади. У поданих далі таблицях (табл. 1.4 та 1.5) названо статті витрат, що підлягали скороченню, та відсоток університетів – членів APLU, які вказали на такі статті.

Таблиця 1.4

Короткострокові заходи американських університетів щодо подолання дефіциту фінансів під час рецесії [15]

Статті витрат	**%**	**Статті витрат**	%
Скорочення ставок, які займає тимчасовий персонал	78,2	Скорочення витрат на студентську поза навчальну діяльність	29,9
Скорочення ставок, які займає постійний персонал	77,0	Закриття навчальних програм	24,1
Скорочення персоналу без наукових ступенів	70,1	Відправка персоналу у неоплачувані відпустки	22,9
Залучення коштів зі спеціальних федеральних фондів	70,1	Збільшення пропорцій студентських контингентів з поза меж штату	22,9
Скорочення загального обсягу видатків	67,8	Відправка педагогічного персоналу у неоплачувані відпустки	21,8
Відтермінування витрат на технічне обслуговування обладнання	63,2	Збільшення розмірів навчальних груп для першокурсників	20,7
Об'єднання навчальних груп, скорочення їх кількості	57,5	Розширення програм ранньої або часткової відставки	19,5
Скорочення або заморожування видатків на відрядження за межі штату	55,2	Ліквідація відділів	17,2
Скорочення залучення студентів та асистентів на оплачувану роботу	51,7	Зниження заробітної платні старших адміністраторів	14,9

Продовження Таблиці 1.4

Звільнення педагогічних працівників, що працюють на постійній основі	50,6	Погіршення умов праці персоналу/викладачів	12,6
Скорочення витрат на забезпечення певного температурного режиму	47,1	Зменшення кількості основних навчальних курсів	12,6
Зниження кількості викладацького персоналу з науковими званнями	43,7	Зменшення розмірів стипендій	10,3
Використання основних коштів благодійних фондів	40,2	Зменшення кількості стипендій	9,2
Збільшення разових благодійних коштів	36,8	Зменшення обсягів фінансування або закриття некомерційних спортивних команд	6,9
Скорочення кількості елективних навчальних курсів	31,0	Використання з дозволу благодійників отриманих подарунків на інші потреби закладу	6,9

Таблиця 1.5

Довгострокові заходи американських університетів щодо подолання дефіциту фінансів під час рецесії [15]

Аспекти діяльності	**%**	**Аспекти діяльності**	%
Інвестиції у енергозбережувальне обладнання	78,2	Стратегічний аналіз якості дослідницьких програм	47,1
Стратегічний аналіз ефективності діяльності адміністративних структур	66,7	Стратегічний аналіз ефективності діяльності студентських служб	46,0
Збільшення окремих категорій студентських контингентів (нерезидентів штатів, дистанційної форми навчання тощо)	63,2	Постійна оптимізація якісного рівня допоміжного персоналу	41,1
Неперервне оновлення академічних програм	58,6	Постійна оптимізація якісного рівня науково-педагогічного персоналу	39,1
Стратегічний аналіз ефективності діяльності навчальних структур	55,2	Стратегічний перегляд програм спортивної діяльності	33,3
Стратегічний аналіз структури та рівнів навчання	52,9	Аналіз якості аутсорсингових операцій (IT-послуги, книжкові магазини)	28,7
Оптимізація навчального розкладу та календаря з метою повноцінного використання всіх навчальних засобів	50,6	Пошук можливостей звільнення від державного регулювання, яке обмежує можливості збільшити видатки	21,8
Розвиток програм неперервної освіти та додаткових освітніх і соціальних послуг	49,4	Зменшення прийому на навчання за специфічними програмами, що потребують додаткових витрат	10,3

Наведені у поданих вище таблицях дані свідчать про суттєве погіршення умов діяльності державних коледжів та університетів США за часів глобальної фінансово-економічної кризи. Навіть після завершення піку кризи уряди штатів продовжували «драконівські міри», що призводило до звільнення непедагогічного персоналу вишів, відправки їх у тривалі відпустки, збільшення обсягу навчального навантаження педагогічного персоналу, скорочення кількості педагогічного персоналу на постійній основі, закриття окремих навчальних підрозділів або програм з високою собівартістю, оптимізації витрат на адміністративний апарат, скорочення сфери екстракурикулярної діяльності студентів (спортивної, культурної) а також скорочення кількості студентів. Відбувалося також зростання платні за навчання: студентам доводилося платити більше за переповнені аудиторії та менший обсяг освітніх послуг. Разом з тим, навіть у найгірші часи бажаючих вступити у коледж менше не ставало, тобто ставлення до вищої освіти як до соціального ліфта та гарантії кар'єрного росту стимулювало абітурієнтів до вступу на навчання.

У своїй характеристиці впливу фінансової кризи на американську вищу освіту Р.Л. Гейгер (Roger L. Geiger), відомий фахівець у сфері економіки освіти, визначає такі сфери та чинники погіршення фінансової ситуації вишів:

1) Ендавменти. Навіть найбільш багаті і потужні університети втратили в результаті рецесії частину фінансових ресурсів, що призвело до скорочення їх бюджетів щонайменше на 10%. Скорочення бюджету позначилося найбільшою мірою на персоналі, оскільки ¾ усіх витрат університету йде на заробітну платню. Отже, університети вдалися до скорочень персоналу, заморозили заробітну платню та відмовилися від будівництва нових навчальних корпусів. Йдеться навіть про плани Гарварду та Стенфорду, які відмовилися від будівельних планів та від найму певної кількості кваліфікованого персоналу для нових спеціальностей [53, с. 9].

Експерти стверджують, що скорочення розмірів ендавментів вдарило найбільше по найбагатшим університетам, оскільки саме з цього джерела найбільшою мірою фінансуються їх бюджети. Втрати періоду рецесії 2008-2009 р. були тим більш болючими, що у попередній період їх історії, а саме, в кінці 1990х рр. та у 2003-2007 рр. мав місце справжній інвестиційний бум, що дозволило значно покращити матеріальне забезпечення навчального процесу, урізноманітнити навчальні послуги на рівні бакалаврату та магістратури, фінансувати нові наукові проекти. І хоча у результаті рецесії не відмічено деградації

цих сфер діяльності у кращих університетах, подальші плани розвитку зазнали секвестру. Зокрема Гарвард, про вже йшлося, відклав будівництво нового кампусу. В цілому відбулося заморожування на певний час дослідницьких потужностей кращих американських університетів. Бюджети вишів у цілому стають більш залежними від платні за навчання студентів [53, с.10].

2) Фінансова підтримка вишів з бюджетів штатів. Дослідники відзначають суттєве зниження фінансування вишів у наслідок фінансової кризи. Зменшення видатків варіювалося у різних штатах від 8 до 24 відсотків. Воно оцінюється як безпрецедентне, що веде до зниження якості навчального процесу та інших послуг. Варто підкреслити, що таке зниження фінансування відбувається на фоні тривалого недофінансування штатами закладів вищої освіти (4-річних регіональних коледжів, університетів, комунальних коледжів). Результатом таких процесів є постійне зростання платні за навчання, збільшення кількості студентів, що потребують кредитів для покриття зростаючих академічних витрат.

3) Чинники вибору навчального закладу. Економічна криза та зростання платні за навчання зумовили вимушені зміни чинників вибору студентом навчального закладу. Вибір все більшою мірою зумовлений фінансовими можливостями батьків, тому студенти надають перевагу державним університетам замість приватних, регіональним вишам замість національних лідерів, двохрічним коледжам замість чотирьохрічних. У результаті таких трансформацій зростає попит на регіональні університети та комунальні коледжі, не зважаючи на зниження якості пропонованої ними освітньої пропозиції.

Таким чином, до тенденцій змін у системі вищої освіти США, що стосується абсолютної більшості коледжів, студентів та викладачів, пов'язаних з фінансовою кризою 2008-2009 рр., дослідники відносять передусім такі:

- зміни соціального статусу студентства, що вступає на навчання у кращі університети: менше стає представників інтелектуальної еліти і більше – соціальної, має місце зростання соціальної селективності у сфері вищої освіти;
- зміни пріоритетів у виборі студентами навчального закладу на користь більш дешевої освітньої пропозиції та менших термінів навчання;

- подовження тривалості навчання на академічних програмах студентів з нижчих верств суспільства, що зумовлено інтенсифікацією їх працевлаштування протягом навчання і, достатньо часто, відтермінуванням отримання диплома;
- збільшення розмірів навчальних аудиторій (кількості студентів у навчальній групі);
- закриття окремих дорогих спеціальностей, скорочення екстракурикулярних пропозицій навчальних закладів;
- оптимізація структури навчальних закладів та їх управлінського персоналу;
- збільшення частки викладачів, що працюють за частковим наймом та тривалості контрактів тих, що працюють за повним наймом;
- зростання інтенсивності навчального навантаження викладачів;
- поява або зростання ризиків для стратегічних перспектив розвитку наукового сектору дослідницьких університетів, пов'язані з інфляційними процесами у федеральних інвестиційних фондах.

Аналіз схарактеризованих вище тенденцій змін у сфері вищої освіти став предметом широкої дискусії в американському суспільстві в цілому, та владних структурах зокрема. Результатом таких дискусій стала низка ініціатив президента та федерального уряду щодо фінансової підтримки закладів вищої освіти, забезпечення високої якості їх діяльності та розширення доступу до вищої освіти більш широкого кола абітурієнтів – вихідців з демократичних верств суспільства. Крім названої вище ініціативи «American Recovery and Reinvestment Act», що передбачала пом'якшення фінансового втрат, яких зазнали державні заклади вищої освіти у 2009-2010 рр., варто назвати й іншу, цільовим пріоритетом яких є вже не провайдери освітніх послуг, а їх споживачі – громадяни США. Отже, найбільш масштабною федеральною програмою підтримки розвитку вищої освіти, що має не тільки фінансову складову, а й академічну та економічну, ініційованою президентом Б.Обамою, є «America's College Promise proposal» (ACPP) (https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/01/09/fact-sheet-white-house-unveils-america-s-college-promise-proposal-tuition). Згідно з ACPP передбачено запровадження у комунальних дворічних коледжах безкоштовних освітніх програм, надання відповідальним студентам можливості здобути безоплатно першу половину бакалаврської програми та набути навичок, необхідних для працевлаштування. Ця програма передбачає співпрацю усіх зацікавлених сторін, зокрема на комунальні коледжі покладається завдання підвищення якості навчальних програм та

збільшення кількості студентів, які успішно їх завершують; штати повинні збільшити обсяги інвестицій у вищу освіту, а студенти повинні нести відповідальність за успішне завершення навчання та здобуття відповідної кваліфікації. ACPP пройшла попередню апробацію у штатах Теннессі та Чикаго і за умови поширення на територію всієї країни їх бенефіціантами стануть 9 млн. студентів, кожен з яких зможе зберегти на платні за навчання $3,800 щорічно. Аргументуючи доцільність реалізації програми ACPP, Адміністрація наводить такі факти: у 2020 р. 35% нових робочих місць у США вимагатимуть щонайменше бакалаврського диплома і ще 30% – сертифіката про закінчення дворічного коледжу. Вже у 2015 р. 40% усіх американських студентів, що здобувають після середню освіту, навчаються у одному з 1000 комунальних коледжів, які пропонують умови вільного вступу та доступне місцезнаходження. Такі коледжі є особливо привабливими для людей, що не можуть, у силу різних причин, навчатися у 4-річних коледжах та університетах: дорослих студентів, людей із повним працевлаштуванням, людей з особливими освітніми потребами, зі слабким рівнем знань програми середньої школи тощо. Комунальні коледжі мають партнерські відносини з роботодавцями (формують навчальні програми відповідно до їх потреб) місцевими громадами (запроваджують спеціальності, необхідні для розвитку промисловості та сфери обслуговування у регіоні), 4-річними коледжами (узгоджують з ними свої навчальні програми з метою надання можливості своїм випускникам для успішного продовження навчання та здобуття ступеня бакалавра). Засобами надання програмі ACPP більш системного характеру слугує низка президентських та урядових ініціатив, схарактеризованих далі:

- Подвоєння інвестування грантів Пелла – Pell Grants (гранти, які надає федеральний уряд студентам – вихідцям з незаможних сімей у межах навчання на бакалавраті). З 2008 до 2015 р. кількість студентів, які отримали такі гранти, зросла на 50%, сума гранту зросла за цей час на $1000 (https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/12/04/president-and-first-lady-s-call-action-college-opportunity);
- Розширення кредитування на освітні потреби. Нова кредитна лінія – «American Opportunity Tax Credit» – була відкрита адміністрацією в 2009 р. Вона призначена для надання допомоги сім'ям у сплаті за навчання дітей у коледжі у розмірі 10 000 $ за чотири роки (https://www.irs.gov/Individuals/AOTC).

- Започаткування кредитної програми «Pay-As-You-Earn Loans», що передбачає можливість виплати кредитів відповідно до розмірів заробітків: усі нові позичальники зможуть виплачувати взяті для потреб навчання кредити у обсязі 10% від отримуваної заробітної платні. Такі пільгові виплати будуть поширені на 5 млн. позичальників (http://www.studentdebtrelief.us/ repayment-plans/ obama-pay-as-you-earn-repayment-plan-paye/);
- Запровадження грантової програми «First in the World Grants», за якою федеральне Міністерство освіти виділило $75 млн. 24 коледжам та університетам для розширення контингенту студентів, покращення якості навчального процесу та зниження платні за навчання [http://www2.ed.gov/programs/fitw/index.html];
- Удосконалення програми визначення рейтингу коледжів, відповідно до якого у 2015 р. федеральний департамент освіти відзначає заклади за такими критеріями, як залучення на навчання студентів з усіх соціальних верств, доступність навчального закладу, сприяння успішному завершенню закладу всіма студентами (http://www.ed.gov/college-completion);
- Запровадження грантової програми сприяння запровадженню професійно-орієнтованх навчальних програм (Job-Driven Training Grants). Ця програма є складовою більш широкої – «Trade Adjustment Community College and Career Training program», за якою більше 1000 інституцій отримали $2 млрд. з федерального бюджету для розробки у тісній співпраці з роботодавцями програм навчання та професійної підготовки фахівців, які відповідатимуть потребам розвитку економіки у відповідних регіонах, зокрема у галузі інформаційних технологій, енергетики, охорони здоров'я (http://www.nationalskillscoalition.org/-news/blog/president-vp-announce-job-driven-grants).
- Заснування Центру аналізу готовності до вступу у заклади післясередньої освіти (Center for the Analysis of Postsecondary Readiness), що стало можливим у рамках діяльності Інституту наук про освіту (Institute for Education Sciences) завдяки виділенню $10 млн. на дослідження у галузі ефективних інновацій у методиці викладання математики та англійської мови (http://ccrc.tc.columbia.edu/-publications/redesigning-americas-community-colleges.html);
- Створення Американського фонду технічної освіти «American Technical Training Fund» з метою підтримки ініціатив розробки якісних інноваційних програм технічної освіти на кшталт Tennessee Tech Centers, що відповідають вимогам роботодавців та розширюють можливості успішного працевлаштування випускників коледжів

(http://blog.ed.gov/2015/02/american-technical-training-fund-creating-a-strong-training-pipeline).

- Розробка та запровадження спільної ініціативи (Call to Action on College Opportunity) лідерів нації (Президента, Віце-президента та Першої Леді), президентів коледжів та керівників неприбуткових організацій щодо започаткування 600 нових програм розширення доступу до вищої освіти. Комунальні коледжі реалізовували такі програми як самостійно, так і у співпраці зі шкільними округами та 4-річними коледжами. Об'єднуючою метою цих програм є розбудова професійно-орієнтованих освітніх та кар'єрних траєкторій студентів, розробка стратегій залучення достатньої кількості молоді до навчання та успішного завершення програм STEM-освіти, розробка виваженої системи заходів щодо забезпечення успішного оволодіння студентами навчальними програмами та отримання відповідних дипломів (сертифікатів) (https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/ 12/ 04/ president-and-first-lady-s-call-action-college-opportunity).

Системний аналіз програм підтримки вищої освіти у США у контексті подолання наслідків глобальної фінансової кризи 2008-2009 рр., дозволяє дійти таких висновків. Започатковані державними структурами, громадськими організаціями та благодійними фондами програми мали як федеральний, штатовий, так і локальний рівні. Значна частина програм є взаємопов'язаними між собою, тобто утворюють систему компонентів, що мають за мету вирішення як суто академічних проблем (відновлення академічного потенціалу системи американської вищої освіти, підвищення ефективності підготовки фахівців), так і економічних та соціальних проблем: забезпечення економічної та соціальної сфери суспільства достатньою кількістю фахівців, що є востребуваними на ринку кваліфікованої робочої сили, сприятимуть економічному росту та процвітанню своєї країни.

В цілому розвинені держави мають достатній історичний та сучасний досвід виходу з фінансово-економічних криз та їх використання як засобу інтенсифікації інноваційного розвитку. Такий досвід є вкрай корисним для України в умовах інтеграції у глобальну економічну та освітню систему, у Європейський простір вищої освіти.

А. А. Сбруєва, докт.пед.наук, професор

1.2. Євроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти: механізми управління та виміри змін

Актуальність розгляду особливостей євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти зумовлена необхідністю формування у української освітньої громади чіткого уявлення про перспективи, які можуть очікувати її після вступу нашої держави до Євросоюзу. Підкреслимо, що приєднання України до Болонського процесу слугувало важливим кроком до європеїзації вітчизняної вищої освіти, проявом якої стало, передусім, запровадження європейських академічних ступенів, кредитно-трансферної системи навчання, національної рамки кваліфікацій; розвиток міжнародної мобільності студентів та викладачів тощо. Однак цілий ряд інтеграційних процесів, що реалізуються виключно у країнах-членах ЄС, залишався досі поза увагою вітчизняних педагогів-науковців. Зокрема доцільним вважаємо з'ясування змістових та процесуальних характеристик європеїзації освітньої політики на новому етапі її розвитку, особливостей взаємовідносин держав-членів ЄС та наднаціональних структур у сфері вищої освіти. Особливий інтерес викликають у цьому контексті інноваційні підходи до розвитку європейської вищої освіти, що набули розвитку у рамках програми «Education and Training 2020». В умовах підписання Україною угоди про асоціацію з ЄС, новації у цій сфері можуть бути поширені і на нашу державу. З огляду на наведені міркування вважаємо за доцільне висвітлення особливостей управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти.

Джерельною базою для аналізу особливостей співпраці країн ЄС, що сформувалися впродовж останніх десятиліть у сфері вищої освіти, слугують як офіційні документи Євросоюзу, міжнародних організацій культурно-освітнього, професійно-освітнього й соціально-економічного характеру, держав-членів ЄС, так і наукові розвідки представників широкого кола галузей знань.

Суттєва увага приділяється дослідниками механізмам розробки освітньої політики на наднаціональному, тобто загальноєвропейському, та національному рівнях. Зокрема, предметом спеціальних досліджень є проблеми перерозподілу повноважень між національним та наднаціональним рівнями влади (A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maasen , Vukasović M. [104], A.Gornitzka, M. Kogan [54], А. Сбруєва [8; 10; 12] та ін.); оцінка результативності наднаціональної на національної освітньої політики

(Maassen, P., Stensaker B. [71], U.Teichler [92] та ін.); відмінності у національних стратегіях освітньої політики в контексті загальноєвропейських освітньо-політичних ініціатив (M.Galevski [50], M.Kwiek [68] та ін.); порівняльний аналіз реформ у сфері вищої освіти (M.Kogan, M.Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel [66]) та ін. Аналіз теоретичних та технологічних аспектів відкритого методу координації освітньо-політичних ініціатив у європейському регіоні є предметом дослідження таких науковців, як N. Alexiadou, D. Fink-Hafner, B. Lange [14], A. Heritier [57], A. Gornitzka [54], R. Drachenberg [33], R. Kaiser, H. Prange [63], S. Kröger [67], C. M. Radaelli [84] та ін.

Широка сукупність досліджень присвячена особливостям реалізації найбільш масштабної в історії людства ініціативи регіональної інтеграції у сфері вищої освіти – Болонського процесу. Пріоритетну увагу приділено у таких дослідженнях проблемам трансформації освітньої політики та освітнього права європейських держав (Checkel J. [26]; EI, ESU [44; 45]; S. Garben [61, 62]; G. Karlsen [77]; P. Mendoza [92], H. Pechar [101], M. Pekkola [102], освітньої політики міжнародних організацій, що входять у Групу Е-4 (EURASHE (http:eurashe.eu/about/faq), ESU [37;38], ENQA (www.enqa.eu/allagencies.lasso), EUA [41]); модернізації організаційних та змістових засад навчального процесу у вищій школі (S. J. Lea [69], P. Machemer [72], A. McCoshan [73], трансформації культури європейського університету (Council for Defense of British Universities (http:// cdbu.org.uk/about/values-and-aims), T. Halvorsen and A. Nyhagen [55], M. Pekkola [82]).

Підкреслимо, що з огляду на тематичні особливості названих вище аспектів розгляду проблеми, вони є предметом міждисциплінарних досліджень та є доробком фахівців у галузі політології, соціології, економіки, філософії, історії, права, порівняльної педагогіки вищої школи тощо.

Метою наукової розвідки є: характеристика інноваційних механізмів управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти та основоположних проявів змін у академічному, соціальному та культурному вимірах розгляду.

Аналізовані євроінтеграційні процеси включають політичний, соціальний, академічний та культурний виміри змін. Далі здійснимо порівняльно-педагогічний аналіз кожного з названих нами вимірів досліджуваного процесу.

1. Політичний вимір євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти

Розгляд політичного виміру європейської інтеграції у сфері вищої освіти передбачає характеристику змін у сфері освітньої політики національного та наднаціонального рівнів, що відбулися у рамках реалізації двох основоположних стратегій: Лісабонської стратегії та Болонського процесу, результатом яких стало утворення Європейського простору вищої освіти – ЄПВО. Предметом аналізу у цьому контексті є, політичні детермінанти, суб'єкти та механізми реалізації реформаційних перетворень, що складають основний зміст змін.

Провідною політичною детермінантою ініціювання та розвитку ЄПВО ми вважаємо прагнення європейської громади посилити регіон як геополітичну єдність, що може успішно протистояти іншим світовим центрам сили. Освіта, а надто вища освіта, перетворилася в сучасних умовах на могутню складову забезпечення конкурентоздатності як окремих країн, так і велетенських геополітичних регіонів. Тому утворення ЄПВО спрямоване на усунення численних недоліків європейських систем вищої освіти, серед яких з позицій політичної аргументації значимими вважаємо такі:

– фрагментованість європейської вищої освіти, її поділ на невеликі за розміром національні освітні системи, що працюють на основі різних законів, мають різну структуру, здійснюють навчальний процес різними мовами;

– надмірна законодавча регуляція діяльності університетів, що знижує їх можливість гнучко реагувати на нові потреби у галузі освіти та наукових досліджень, зумовлені вимогами ринку та суспільства;

– недофінансування закладів вищої освіти. Країни ЄС витрачають на вищу освіту в середньому близько 1,1% від ВВП, що приблизно дорівнює аналогічному показнику в Японії, однак є значно нижчим від показників таких країн, як Канада (2,5%), США (2,7%), Південна Корея (2,7%);

– нижчий рівень доступності вищої освіти та освіти дорослих у європейському регіоні порівняно з країнами-конкурентами. (У країнах ЄС у період започаткування Болонського процесу частка робочої сили, що мала вищу освіту, в середньому сягала 21%, в США – 38%, у Канаді – 43%, в Японії – 36%, в Південній Кореї – 26% [76; 96].

Суттєві зміни відбулися у контексті утворення ЄПВО у складі суб'єктів освітньої політики: вона здійснюється не тільки на міжнаціональному рівні (уряди держав, представники освітніх міністерств яких об'єднані у рамках реформ у Групу супроводу

Болонського процесу – ГСБП/BFUG), але й, що набуло розвитку з виникненням Європейського Союзу, на наднаціональному рівні (Європейська Комісія, Європейський парламент).

Важливим аспектом розгляду політичного виміру Болонських реформ є характеристика механізмів здійснення та моніторингу ефективності реформаційних перетворень. До таких механізмів відносять, перш за все, *відкритий метод координації* – ВМК (open method of coordination – OMC). Сутність ВМК вперше було сформульовано в 2000 р. на засіданні Європейської ради в Лісабоні як способу «поширення найкращих практик і досягнення найбільшого зближення країн з метою реалізації основних завдань ЄС» [44]. Розглядуваний нами метод розроблено експертами ЄС з метою допомоги країнам – членам цієї організації у поступальному розвитку євроінтеграційної політики. ВМК включає чотири основні компоненти: 1) визначення загального напряму (генеральної лінії) розвитку Союзу у сполученні зі спеціальним графіком реалізації його цілей у короткостроковому, середньостроковому й довгостроковому вимірах; 2) визначення кількісних та якісних індикаторів і критеріїв оцінки національних практик (зразків, стандартів) як засобу порівняння з найбільш ефективними регіональними та світовими аналогами; 3) трансформація загальноєвропейських цілей у національну та регіональну освітню політику з визначенням особливостей, що враховують національну та регіональну специфіку; 4) періодичний моніторинг, оцінка й взаємооцінка, організовані як взаємний навчальний процес [84].

Таким чином, як вважають дослідники, ВМК позиціонований як повністю децентралізований підхід, в який активно залучені наднаціональні організації, країни-члени, регіональні та місцеві рівні, а також соціальні партнери й громадянське суспільство. Метод застосовується відповідно до принципу субсидіарності. Країни-члени здобувають знання, спираючись на досвід, отриманий у рамках ЄПВО, і адаптують свою освітню політику в прийнятному для національної специфіки форматі, забезпечуючи процес поступального зближення з погодженими цілями Болонського процесу. Ключова мета ВМК – забезпечити просування в політично чутливих сферах уникаючи політизації, на основі пошуку ефективних моделей та інновацій, які можуть бути перенесені з однієї національної системи в іншу. Дослідники європейської інтеграції розглядають ВМК як спосіб управління через взаємне навчання. Його основні компоненти включають рекомендації та критерії реалізації, індикатори прогресу і багаторівневий моніторинг, обмін найкращими, реалізацію творчо

осмислених прогресивних практик в рамках національної освітньої політики й законодавства. Як переконують фахівці у сфері європейської освітньої політики, недооцінка значимості взаємного навчання має наслідком перехід до здійснення політичного тиску на країни-учасниці міжнародних реформаційних програм. Результатом за такого розвитку подій є, як правило, провал спільних зусиль. Важливим є також урізноманітнення складу фахівців, що є учасниками взаємного навчання [84]. У процесі застосування ВМК у розбудові ЄПВО йдеться не тільки про освітніх політиків, але й про усі зацікавлені сторони, насамперед суб'єкти освітньої діяльності.

Замість авторитету закону або ієрархії влади, новий спосіб управління спирається на такі інструменти, як моніторинг, взаємоаналіз, пошук й обмін найкращим досвідом з метою «сприяння координації на політичному рівні, полегшення процесів навчання, ініційованого як «згори вниз», так і «знизу вгору», розвитку навчання через співробітництво і навчання як засобу підвищення конкурентноздатності» [84].

Дослідники розрізняють різні підходи до здійснення навчання у межах ВМК: без зміни національної освітньої моделі, тобто застосовується стратегія обмеженого навчання (thin learning). Якщо національна освітня модель змінюється в результаті переходу, наприклад, на загальноєвропейську модель вищої освіти, відбувається реалізація стратегії глибокого навчання (thick learning) [26].

У сучасних дослідженнях існують різні трактування його призначення: як когнітивного інструмента, що забезпечує здобуття необхідної інформації й досягнення цілей процесу без зміни існуючих норм і цінностей; або як інструмента, що впливає на трансформацію ціннісної парадигми освітньої системи. Європейський політичний експерт С. Боррас висловлює позицію, що «відкритий метод координації є як когнітивним, так і нормативним інструментом. Його можна вважати когнітивним інструментом, оскільки він дозволяє навчатися один в одного. Процес навчання не обмежений практикою інших країн-членів, але поширюється на погляди, що лежать в їхній основі, тобто на сферу не менш важливу. ВМК є нормативним інструментом, оскільки загальні цілі втілюють сутність поглядів на питання соціальної справедливості. Таким чином, відкрита координація поступово створює Європейську соціальну модель» [23].

Характеристика ключових елементів та суб'єктів реалізації ВМК як механізму управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти (зокрема, програми «Education and Training 2010/20» – ET-

2010/20) дають підставу для визначення інноваційних підходів, що є характерними для нього. Такими підходами на рівні визначення спільних цілей є, передусім, поєднання інтересів економічного та соціального розвитку регіону (economic Europe and social Europe). Важливою тенденцією є врахування у процесі цілевизначення як інтересів регіону в цілому (суб'єктом ініціативи виступають наднаціональні структури), так і інтересів окремих країн. Відбувається зустрічний рух реформаційних ініціатив як «згори-вниз», так і «знизу-вгору».

На рівні визначення індикаторів досягнень країн – учасниць програми ЕТ 2010/20 позитивною тенденцією вважаємо врахування можливостей кожної країни, тобто надання індикаторам гнучкого диференційованого характеру. Все більшу роль у системі індикаторів досягнень посідає вища освіта, роль якої у забезпеченні конкурентоздатності Європи усвідомлюється суспільством як пріоритетна.

У розвитку співпраці та взаємного навчання новацією стало запровадження кластерного підходу, що передбачає залучення до взаємодії більш кола суб'єктів, зокрема представників країн-членів ЄС, експертів ЄК та громадських організацій. Важливим вважаємо формування загальноєвропейської експертної спільноти та європейських мереж у сфері вищої освіти, що стали чинником формування європейського простору досліджень проблем вищої освіти [8].

Інформаційно-аналітичне забезпечення процесу розвитку європейської освітньої політики здійснюється через систему доповідей РЄ та ЄК, що слугують вагомим стимулом добровільного запровадження країнами-членами ЄС рекомендованих реформаційних перетворень. Аргументи щодо необхідності запровадження змін, побудовані на міжнародних порівняльних дослідженнях, формують політичну волю до прийняття узгоджених рішень.

Підводячи підсумки розгляду політичного виміру євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вважаємо за необхідне зробити певні висновки щодо тенденцій розвитку освітньої політики національного та наднаціонального рівня у досліджуваний період:

- відбувається звуження суверенітету національних держав у сфері освітньої політики, її інтернаціоналізація;
- розширюється коло суб'єктів європейської освітньої політики: до нього входять представники усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін;
- попри удосконалення політичних технологій управління євроінтеграційними стратегіями розвитку вищої освіти (технології ВМК), триває домінування адміністративних механізмів розробки й

реалізації реформ, тобто розгортання реформи *згори-вниз* і недостатня увага до розвитку ініціативи академічної громади, тобто до руху реформ *знизу-вгору***,** що спричинює негативне ставлення до реформ частини академічної громади.

2. Соціальний вимір євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти

Соціальний вимір, на перший погляд, є предметом пріоритетного інтересу студентів як клієнтів освітніх послуг. Однак більш глибокий аналіз проблеми доводить, що його розгляд є значимим і для абсолютної більшості інших зацікавлених сторін.

Констатація необхідності забезпечення соціального виміру змін вперше прозвучала під час саміту міністрів освіти країн-членів Болонського клубу у Празі (2001 р.). Було декларовано, що передбачувані реформи систем вищої освіти будуть спрямовані на посилення соціальної єдності, зниження рівня соціальної несправедливості в освіті; сприяння максимальній реалізації потенціалу особистості в інтересах як кожного конкретного індивіда, так і соціального та економічного розвитку суспільства в цілому. У подальшому положення щодо соціального виміру реформ було включено в усі без винятку основоположні політичні документи реформ починаючи з Берлінського комюніке (2003 р.).

Аналіз аргументації необхідності забезпечення соціального виміру змін у сфері вищої освіти дозволяє говорити про їх багатоаспектний характер. По-перше, йдеться про право кожного індивіда на здобуття вищої освіти, що дає можливість повноцінного особистісного розвитку, формування готовності до стабільного працевлаштування та активного громадського життя. Соціальні гарантії держави в освітній сфері (їх високий рівень) визнано необхідною умовою, що дає можливість диверсифікованим контингентам випускників середніх навчальних закладів успішно вступити, навчатися та закінчити вищий навчальний заклад (ВНЗ). По-друге, забезпечення права кожного на здобуття вищої освіти (йдеться про якісну вищу освіту), трактується як умова ефективного соціального, культурного та економічного розвитку суспільства; можливість прискореного приросту ресурсу знань у національній та регіональній інноваційних системах; розвитку демократичної культури, посилення плюралістичної демократії та толерантності в суспільному середовищі. По-третє, забезпечення високого рівня соціальних гарантій у сфері вищої освіти сприяє підвищенню

привабливості європейської вищої освіти у глобальному контексті, що у свою чергу, збагачує європейську академічну культуру новими підходами у сфері навчальної та наукової діяльності [65, с.12].

У документах Болонського процесу задекларовано широке коло соціальних гарантій. Зміст соціальних зобов'язань урядів у сфері вищої освіти, відображених у документах Болонського процесу, узагальнено сформулюємо у поданих далі положеннях:

- забезпечення права на якісну вищу освіту для всіх (Берлінське та Празьке комюніке);
- залучення до навчання у ВНЗ нових контингентів студентів із недостатньо представлених у системі вищої освіти соціальних груп населення (Лондонське та Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- забезпечення студентам належних умов для навчання та проживання, що уможливлюють завершення освіти протягом визначеного терміну часу незалежно від перешкод, що можуть виникнути через низький соціальний або економічний статус сім'ї, з якої походить студент (Берлінське, Бергенське та Лондонське комюніке);
- покращення можливості для всіх громадян, у відповідності з їх прагненнями і здібностями, отримувати неперервну освіту протягом усього життя як у рамках програм, що ведуть до вищої освіти, так і у її межах (Берлінське комюніке);
- створення для студентів консультативних та сервісних служб, діяльність яких спрямована на розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке);
- забезпечення права студентів на рівноправну партнерську участь у керівництві закладами вищої освіти, у вирішенні питань, що стосуються організації та змісту навчального процесу (Празьке] та Берлінське комюніке);
- надання студентам, особливо вихідцям із соціально знедолених верств, фінансової допомоги, що має на меті розширення доступу до вищої освіти (Бергенське комюніке);
- забезпечення можливостей академічної та професійної мобільності для студентів, викладачів, дослідників шляхом розвитку системи національних грантів, сервісних служб, законодавчого визнання періодів навчання та професійної діяльності у європейському контексті (Болонська декларація).

Викладені у політичних документах положення щодо соціального виміру змін було розвинуто у реформаційних програмах на національному та наднаціональному (документи Європейської комісії)

рівнях. Разом з тим, низка реформаційних процесів розвивається у регіоні всупереч наведеним вище політичним деклараціям, що стає причиною активного протесту проти них студентських організацій. Головною причиною суперечностей між декларативними заявами про забезпечення соціального виміру реформ та їх реальними програмами стало домінування у світі в цілому та у Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти [51]. Тенденціями розвитку освітніх реформ у європейському регіоні, що викликають заперечення у студентства стали такі:

- запровадження або збільшення платні за навчання, що має місце у більшості країн ЄС та веде до невиконання соціальних гарантів у сфері вищої освіти;
- недостатній рівень або суттєві відмінності у підходах до запровадження ECTS, що перешкоджає можливостям розвитку мобільності студентів, залучення дорослих до системи неперервної освіти через неможливість врахування попередньо здобутих навчальних кредитів;
- недостатній рівень державного фінансування системи неперервної освіти, що перешкоджає реалізації освітніх прав особистості, прискоренню економічного, культурного та інтелектуального розвитку суспільства;
- використання ЄПВО як засобу у глобальній конкурентній боротьбі з метою отримання навчальними закладами та національними економіками комерційної вигоди;
- збереження перешкод розвитку академічної мобільності (візові бар'єри, слабкий розвиток практики визнання кваліфікацій та трансферу кредитів, низький рівень державної фінансової підтримки студентської мобільності, розвитку системи грантів, сервісних послуг для зарубіжних студентів тощо);
- використання академічної мобільності у межах ЄПВО як засобу «відтоку мізків» з країн Східної Європи до Західної [97].

Подолання названих вище та низки інших суперечностей реформ є актуальним завданням подальшого розвитку Болонського процесу до 2020 р.

Аналіз документів Болонського процесу, звітів Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) та незалежних експертів, звітів щодо виконання програми ЕТ-2000/10 дозволяє дійти таких висновків щодо тенденцій реалізації соціального виміру реформ у регіоні:

• масовізація вищої освіти, що означає певне розширення соціальних гарантій у сфері вищої освіти: виконання зобов'язань щодо розширення можливостей для здобуття вищої освіти представниками різних соціальних верств населення;

• урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, що надає можливість задовольнити освітні потреби більш широкому колу споживачів освітніх послуг;

• здійснення кроків щодо визнання навчальних кредитів, здобутих у закладах неформальної та інформальної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів;

• збереження і посилення ринково-орієнтованої ідеології освітніх реформ не дозволяє реалізувати соціальні зобов'язання урядів повною мірою.

3. Академічний вимір євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти

Розгляд академічного виміру євроінтеграційних стратегій, передусім Болонського процесу, передбачає характеристику тих його складових, що безпосередньо спрямовані на зміни навчального процесу. У даному контексті дослідники (A. McCoshan, J. Witte, D. Westerheijden) вважають за корисне виокремити якісні та кількісні аспекти реформаційних перетворень, що впливають на безпосереднього споживача освітніх послуг – студента. Завдання здійснення якісних змін відображено в усіх основоположних документах реформ та включають такі складові:

• запровадження студенто-центрованого підходу (Лондонське комюніке), що перетворився на провідний принцип Болонського процесу;

• розробка наднаціональних, національних та інституційних механізмів підвищення якості освіти (Берлінське та подальші комюніке), формування готовності студента до особистої відповідальності за результати власного навчання шляхом запровадження гнучких навчальних траєкторій (Лондонське, Лювен-ла-Ньовське комюніке);

• визначення системи професійних компетентностей, що необхідні для працевлаштування випускника (Сорбонська декларація, Берлінське та Лювен-ла-Ньовське комюніке) та розвитку його професійної кар'єри (Лондонське комюніке);

- запровадження модульних навчальних програм, у відповідності з визначеними цільовими пріоритетами;
- зростання ролі вищої освіти у формуванні у студентів якості *активного громадянства,* що є необхідною умовою збереження демократичного суспільства (Берлінське, Бергенське, Лондонське та Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- поглиблення європейського виміру освіти з метою осмислення студентами своєї *європейської ідентичності* (Берлінське комюніке);
- формування почуття поваги до інших культур, до їх різноманіття, навичок спілкування з представниками інших культур (Лювен-ла-Ньовське комюніке);
- розвиток іншомовних умінь (Лювен-ла-Ньовське комюніке).

Кількісний аспект змін, що можуть бути предметом аналізу у межах розгляду академічного виміру Болонських реформ, передбачає характеристику таких процесів:

- зростання кількості студентів з інших регіонів світу, що приїздять до Європейського простору вищої освіти в результаті зростання його привабливості;
- зростання обсягів студентської мобільності у межах ЄПВО;
- зростання кількості студентів, що навчаються у якісних (акредитованих) навчальних закладах;
- зростання кількості студентів, що навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями;
- розширення контингентів студентів та представництва в них різних соціальних верств населення [90].

У контексті аналізу академічного виміру євроінтеграційних реформ у центрі нашої уваги перебувають теоретичні і методичні засади студенто-центрованого навчання (student-centred learning – SCL). Протягом останніх років у європейських країнах з'явилась велика кількість досліджень з розглядуваного нами питання. Узагальненню таких розвідок слугував проект, здійснений спільно двома найбільш зацікавленими у якісній освіті сторонами – міжнародними організаціями, що об'єднують викладачів (Інтернаціонал освіти – Education International – EI) та студентів (Європейська спілка студентів – European Students' Union – ESU). Результатом проекту, який отримав назву «Час для нової парадигми освіти: студенто-центроване навчання» (Time for a New Paradigm in Education: Student-Centred Learning - T4SCL), стала публікація ряду аналітичних матеріалів, з яких найбільший інтерес представляють для нас спільні роботи

європейських теоретиків освіти та експертів EI й ESU «Студенто-центроване навчання: розуміння теорії і практики» [37] і «Студенто-центроване навчання. Методичні рекомендації» [38].

Далі схарактеризуємо основоположні висновки провідних зарубіжних та вітчизняних теоретиків інноваційного розвитку вищої освіти щодо сутності теорії і практики студенто-центрованого навчання, викладені у матеріалах проекту та численних наукових розвідках.

Витоки теорії студенто-центрованого навчання сучасні дослідники вбачають в ідеях гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульованих у творах Д. Дьюї, К. Роджерса, А. Маслоу, Ж. Піаже, М. Ноулза та ін. Студентоцентризм пов'язують зі зміною освітньої парадигми: переходом від зосередженості на викладанні до центрації на навчанні. Ще однією характеристикою розглядуваної нами парадигмальної зміни є перехід від процесоцентризму до результатоцентризму, тобто до зосередження на навичках і уміннях, що є необхідними студенту для подальшого працевлаштування. Достатньо актуальною є дискусія щодо набору таких навичок: конкретно-професійних, необхідних для працевлаштування на певному робочому місці, або загально-життєвих, що слугують базою для навчання впродовж життя. У найбільш узагальненому вигляді сутність студенто-центрованої освітньої парадигми сформульовано у таких семи концептуальних положеннях:

- опора на активне, а не пасивне навчання;
- акцент на глибоке вивчення і розуміння навчального матеріалу;
- підвищення відповідальності та звітності з боку студента;
- підвищене рівня автономії студента;
- взаємозалежність між викладачем і студентом;
- взаємна повага викладача і студента,
- рефлексивний підхід до навчального процесу як з боку викладача, так і студента [69].

Концептуальні засади SCL побудовані на ідеях конструктивізму. Найбільш ефективний спосіб навчання, згідно з таким підходом, пов'язаний із практичним створенням під час навчального процесу значущого для студента творчого продукту діяльності. SCL також трактується як перетворююче навчання, що передбачає процес якісних змін когнітивних можливостей студента, як безперервний процес трансформації, що фокусується на зміцненні й розширенні його можливостей, передусім розвитку критичного мислення [38].

У контексті реалізації сучасних євроінтеграційних реформ застосовується широке різноманіття підходів щодо запровадження

SCL, що зумовлені національною академічною культурою, типом навчального закладу (класичний університет або спеціалізований ВНЗ неуніверситетського типу), галузі знань, методичних преференцій викладача, когнітивних можливостей студентів тощо. Однак ключовими ознаками, або параметрами SCL науковці вважають такі:

1) *інноваційне викладання*, спрямоване на формування у студентів готовності до навчальної діяльності; використання методів, що дозволяють досягти найкращих навчальних результатів. Таке викладання вимагає неперервного професійного розвитку викладачів, творчої адаптації інноваційних методів та технологій до предмету, що викладається. Інноваційне викладання має на меті, передусім, розвиток критичного мислення студентів, формування якостей «незалежного пожиттєвого учня» (*independent lifelong learner*). Методичний вимір SCL включає широку сукупність підходів, до яких, передусім, належать технології активного, інтерактивного, кооперованого (навчання в команді), саморегульованого, проблемного, проектного, контекстного тощо навчання [37, с. 11-12]. Активні методи, зауважують пропоненти SCL, не заперечують існування такої традиційної форми організації навчального процесу у вищій школі, як лекції. Навпаки, вони дають додаткові можливості для осмислення, оцінки, синтезу та обговорення інформації, представленої на лекції [72]

2) центрованість на досягненні студентами навчальних результатів, що визначаються, відповідно до компетентнісного підходу, що набув популярності в усьому світі, певною сукупністю знань, умінь, навичок, професійних якостей, що зумовлюють готовність до професійної діяльності.. Об'єктом дослідження теоретиків SCL стали критерії інтегрованості навчальних результатів у курикулум. Європейські дослідники пропонують таку сукупність критеріїв: 1) терміни, що застосовуються для визначення навчального результату, можуть бути модифікованими відповідно до галузі знань; 2) якість навчального результату, якої належить досягти, не залежать від методів, що застосовуються у навчальному процесі; 3) викладач навчального курсу повинен перевірити досягнення навчального результату щонайменше один раз протягом періоду вивчення навчального курсу; 4) перевірка навчального результату здійснюється на відповідність певному мінімальному стандарту; 5) викладачами різних галузей знань можуть бути встановлені специфічні стандарти, що відповідають логіці відповідних навчальних предметів [105, с. 218] Центрованість уваги на навчальних результатах, а не на процесуальних характеристиках навчального процесу, призвела до

ще одного «перефокусування»: від того, чому і як може навчити викладач, до компетентностей, які повинні сформувати студенти. Така логіка відповідає прийнятій у сучасній західній теорії освіти новій філософії управління якістю, згідно з якою до викладача доводиться певний стандарт навчального результату, якого повинні досягти його студенти (галузевий, національний, міжнародний), а питання: як досягти такого стандарту, залишається у його компетенції;

3) Використання прийомів трансферу та акумуляції навчальних кредитів. Інструментом реалізації цього параметру SCL слугує так звана Європейська кредитно-трансферна система (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, вивчені студентами не тільки е традиційній вищій школі, але й у різних формах неформальної освіти. Застосування ECTS має на меті підвищення рівня прозорості у здобутті та зарахуванні навчальних кредитів, доступності вищої освіти для різних соціальних верств, врахування індивідуальних освітніх потреб і можливості кожного споживача освітніх послуг. ECTS слугує вагомим чинником подальшого розвитку неперервної освіти у регіоні, оскільки дає можливість врахувати як результати навчальної діяльності студентів, так і трудомісткість процесу їх досягнення. Запровадження ECTS активно підтримується Європейською Комісією, експерти якої наполягають на необхідності застосування цієї системи як на рівні бакалаврату, так і магістерських та докторських студій [37, с. 12-13].

4) Гнучкий курикулум та індивідуальні освітні траєкторії, що є тісно пов’язаними із можливістю трансферу та акумулювання навчальних кредитів. Запровадження індивідуальних освітніх траєкторій є принципово важливим кроком, що надає можливість залучити студентів до їх визначення, а, отже, і підвищити рівень відповідальності за результати власного навчання. Такий підхід є особливо актуальним в умовах заочної, вечірньої та дистанційної освіти; дозволяє формувати у студентів готовність до неперервної пожиттєвої освіти. У контексті розгляду даного параметру SCL актуальною є проблема залучення студентів до визначення курикулуму всіх навчальних дисциплін, професійної програми в цілому, а не тільки окремих навчальних дисциплін. Такий підхід вимагає професійного консультування студентів, допомоги у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння [37, с. 13].

В цілому, розгляд академічного виміру євроінтеграційних реформ у вищій освіті дозволяє дійти висновків про такі провідні тенденції змін:

- суттєва активізація вертикальної мобільності студентів, зростання професійної мобільності викладачів;
- парадигмальний перехід від професоро- та методо-центризму до студенто-центризму, від змісто-центризму до результато-центризму;
- запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості на національному та наднаціональному рівнях;
- запровадження національних та міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили.

4. Культурний вимір євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти

Реформи, що відбуваються у європейській вищій освіті у межах євроінтеграційної парадигми розвитку, мають у більшості країн глибинний характер, тобто стосуються провідних аспектів діяльності вищих навчальних закладів. Такі реформи трансформують академічну культуру, що розвивалася в європейських університетах упродовж багатьох століть.

У контексті розгляду культурного виміру змін ми трактуємо поняття «академічна культура» як систему професійних практик, норм поведінки, базових цінностей та базових установок, які реалізуються та поділяються всіма членами академічної спільноти, зокрема на інституційному рівні, тобто на рівні університетської спільноти.

У межах європейського простору вищої освіти сформувалося кілька моделей вищої освіти (німецька (гумбольдтівська) англо-саксонська (ньюменівська), французька (наполеонівська)), що мають суттєві специфічні особливості. Однак, на рівні академічних цінностей, та ще й у в контексті протистояння сучасним глобалізаційним викликам ми вважаємо за можливе вести мову про спільність і навіть єдність різних традиційних академічних культур, тобто – про *єдину європейську академічну культуру*.

До традиційних академічних цінностей, характерних для *європейської* академічної культури у сучасних умовах відносять академічну свободу, критичне мислення, фундаментальну науку, відданість інтересам наукового знання, університетську автономію, визнання результатів наукового пошуку академічним співтовариством [81]. Далі звернемося до значно більш докладного викладу цінностей, характерних для британської академічної культури, що сформульовані у декларації створеної у 2012 р. *Ради*

захисту британських університетів (Council for Defense of British Universities). Британська академічна громада пропонує широкому європейському загалу об'єднатися навколо захисту таких ідей:

- університет – це установа, де навчальна діяльність та наукові дослідження є однаково важливими і жодна з цих сфер не реалізується за рахунок іншої, де інтелектуальна діяльність може вільно здійснюватися без урахування її негайної економічної вигоди. Університетські дослідження спрямовані на розширення нашого розуміння фізичного світу, людської природи та усіх форм людської діяльності;
- університетська освіта повинна бути доступною як для всіх студентів, та аспірантів, які мають достатній потенціал розвитку;
- відповідаючи потребам студентів і суспільства в цілому, університети зберігають повний контроль над змістом навчальний курсів і методів навчання:
- забезпечуючи професійну освіту фахівців, університети озброюють випускників інтелектуальними навичками, розвивають гнучкість мислення, сили розуму, формують знання та розуміння, що дозволяють випускникам вести повноцінне і корисне для суспільства життя;
- методи, що використовуються для оцінки якості наукових досліджень, не повинні примушувати науковців до передчасних недостатньо обґрунтованих публікацій, гальмувати здійснення досліджень, що вимагають тривалого періоду доопрацювання;
- університетські дослідники повинні мати свободу для здійснення досліджень у галузі, що відповідає профілю їх викладацької діяльності;
- необхідним є збереження принципу інституційної автономії, академічного самоврядування, спрямування діяльності управлінського та адміністративного персоналу на полегшення викладацької та дослідної діяльності професорсько-викладацького персоналу університету;
- з метою успішного виконання завдань передачі студентам та інтерпретації культурної та інтелектуальної спадщини людства, університети сприяють міжнародним обмінам, розвитку незалежної критичної думки, необхідної для процвітання демократичного суспільства (http:// cdbu.org.uk/about/values-and-aims.).

Аналіз низки теоретичних джерел, а також практичного досвіду діяльності європейських університетів дозволяє констатувати, що у процесі сучасних реформ вищої освіти відбуваються сутнісні трансформації академічної культури, що призводять до її переходу у принципово новий стан. Широка європейська академічна громада виступає проти таких негативних тенденцій розвитку академічної культури:

• перехід від традицій класичного дослідницького університету – храму науки, що має на меті надання фундаментальної наукової освіти та супроводжується науковими пошуками, що яких залучені як викладачі, так і студенти; де відбувається формування енциклопедично освіченої, мислячої, моральної особистості, – до підприємницького університету, «фабрики знань», пріоритетною метою якого є задоволення ринку праці у людині – виробничій функції, яка має стандартний набір професійних компетентностей. Фінський дослідник М. Пеккола із сумом констатує, що відбувається тотальне підпорядкування діяльності університету потребам економічної конкурентоздатності держави, більш того, «у контексті сучасних реформ запроваджується не просто контроль за діяльністю університету, а далекосяжна маніпуляція процесом формування ідентичності молодої людини, що є складовою її освіти і соціалізації. Студентів спонукають до інтеріоризації цінностей професійного росту як особистісних моральних цінностей, привчають думати, відчувати, сприймати оточуючий світ і діяти згідно з логікою, продиктованою потребами економіки» [82];

• зниження якості студентських контингентів: відбувається перехід від навчання академічно підготованої та налаштованої на активну творчу самоосвіту і високі досягнення студентської молоді, до диверсифікованих студентських контингентів, що прийшли в університети в результаті масовізації вищої освіти та спрямовані здебільшого на отримання лише базової вищої освіти, тобто ступеня бакалавра [20].

Європейська (двоступенева) структура вищої освіти має і своїх прихильників, які вбачають її плюси у таких змінах академічної культури:

• демократизація вищої освіти, надання більш широким верствам населення можливості здобути її завдяки скороченню термінів навчання, урізноманітненню типів навчальних закладів, форм організації навчання;

• більш гнучке врахування у межах двоциклової структури навчання потреб ринку праці та кожного окремого споживача освітніх послуг;

• уніфікація невеликих за розміром систем вищої освіти європейських країн з метою отримання освітнього результату, що є порівнюваним за змістовими та якісними показниками у межах ЄПВО.

Структурні реформи початку XXI ст. стали лише першим етапом змін, що супроводжувався низкою інших перетворень, найбільш значимий культурозмінювальний ефект з них мали, на нашу думку, такі:

- розробка національних та європейських *рамок кваліфікацій* (QFs), прилаштованих до потреб ринків праці. У доболонський період у жодній європейській системі вищої освіти не існувало QFs, сформульованих у вигляді стандартного набору професійних компетентностей, що визначають результати здобутої освіти. Запровадження QFs, здійснюване у деталізованій формі, призводить до стандартизації навчальних програм університетів, тобто суттєвого зниження рівня автономності у визначенні змісту освіти, обмежує права професорсько-викладацького складу вишів на авторські підходи до викладання навчальних дисциплін;
- запровадження *Європейської кредитно-трансферної системи* (ECTS), що полягає у наданні навчальним програмам гнучкого модуляризованого, студентоцентрованого характеру. Йдеться про принципову трансформацію організаційних засад навчального процесу, про перехід від процесо-центрованої парадигми вищої освіти до результато-центрованої: у центрі уваги – кількість здобутих кредитів та якість набутих професійних компетентностей;
- запровадження зовнішніх механізмів *забезпечення якості* (QA). Традиційно вищі навчальні заклади мали лише внутрішні механізми забезпечення й гарантування якості своєї діяльності, що гарантувалося, передусім, високою якістю професорсько-викладацького складу та студентських контингентів, високим рівнем матеріальної підтримки вишів з боку держави. В умовах масовізації вищої освіти та перетворення її на вагомий чинник економічного розвитку держав та Єврорегіону в цілому все більш значимими є зовнішні інструменти забезпечення якості. У контексті нашого дослідження констатуємо перехід від культури внутрішньої (академічної) до культури зовнішньої (ринкової та споживацької) відповідальності та звітності вишів. Посилюються тенденції запровадження відповідальності вишів за схемою «згори-вниз», тобто контролю їх діяльності з боку національних державних або незалежних контролюючих інституцій та наднаціональних (панєвропейських та суб-регіональних) QA-структур (передусім ENQA). Позитивною у даному контексті є велика увага, що надається у процесі реформ розвитку внутрішньої культури якості у вишах. Такий підхід певною мірою врівноважує та доповнює запроваджувані механізми зовнішнього контролю якості. Однак і внутрішній контроль не є суто академічним, його можна визначити, на

нашу думку, як адміністративно-академічний, оскільки здійснюється він як університетськими кафедрами, так і адміністративними структурами (навчальними відділами);

- розвиток академічної та професійної мобільності. За часи болонських реформ відбулося значне кількісне зростання студентської мобільності: ступенева (вертикальна) мобільність зросла на 74%, у той час як загальна кількість студентів у межах ЄПВО збільшилася на 33% [8]. Осмислення культурних змін, пов'язаних з процесами розвитку академічної і професійної мобільності, що є важливою складовою інтернаціоналізації європейського освітнього простору, дозволяє говорити про їх суперечливий характер. З одного боку, інтернаціоналізація є давньою європейською університетською традицією: наука і освіта ніколи не знали меж і кордонів. Крім того, в сучасних умовах інтернаціоналізація вищої освіти підкріплена могутнім інформаційно-технологічним забезпеченням, процесами політичної, економічної, фінансової та культурної інтеграції Європейського регіону. Однак є й інший бік справи: інтернаціоналізація слугує перетворенню ЄПВО на засіб глобальної конкурентної боротьби з метою отримання комерційної вигоди від навчання зарубіжних студентів, стажування викладачів, науковців та адміністраторів з інших країн. Така тенденція зумовлена домінуванням у світі в цілому та у Болонському регіоні зокрема ринкових засад освітньої політики, згідно з якими відбувається комерціалізація та комодифікація вищої освіти, перетворення університету з академічної на підприємницьку структуру. Підтвердження цієї думки зустрічаємо у численних творах європейських аналітиків, що аналізують реалії та перспективи розвитку вищої освіти з позицій логіки різних суспільних наук: соціології, політології, правознавства, філософії освіти, порівняльної педагогіки тощо. Зокрема молода дослідниця – знавець європейського права С. Гарбен справедливо вважає, що у межах Болонського процесу відбувається не стільки європеїзація вищої освіти, скільки її економізація, що пов'язано, на її думку, і з особливостями англо-саксонської моделі вищої освіти, яка поширюється у рамках реформ на весь континент [51]. Дійсно, цінності цієї моделі часто асоціюють з завданнями задоволення ринкового попиту на кваліфікованих фахівців. Однак, якщо ми згадаємо широко цитовану нами вище декларацію *Ради захисту британських університетів щодо* ціннісних пріоритетів вишів цієї країни, ми зможемо констатувати, що британська академічна спільнота прагне дотримуватися кращих традицій європейської академічної культури. Отже, небезпека пов'язана першочергово із викликами глобалізаційних

процесів. Ми погоджуємося у цьому контексті з норвезьким дослідником Г. Карлсеном, який пов'язує завдання утворення Європейського простору вищої освіти, що є пріоритетом Болонського процесу, із потребам розвитку європейської зони вільної торгівлі, тобто європейського «внутрішнього ринку». У цьому контексті стає зрозумілою логіка підтримки у контексті сучасних реформ розвитку академічної мобільності як мобільності *людського капіталу*, що, за часів побудови економіки знань, є необхідним засобом підвищення конкурентоздатності європейської економіки та підготовки студентів до вступу на міжнародний (європейський та глобальний) ринок робочої сили. Не можна сказати, – зазначає норвезький професор, – що за таких умов не приділяється увага розвитку особистості (Bildung), однак вона перетворюється на інструмент здійснення економічної політики а не є самостійною цінністю [64].

З огляду на виявлені нами процеси змін європейської академічної культури вважаємо за необхідне сформулювати такі висновки щодо тенденцій її розвитку:

• академічна спільнота не в стані протистояти об'єктивним змінам місії університету в сучасному світі та відповідним змінам академічної культури. Однак, протистояння радикальній економізації, утилітаризації і вульгаризації академічної культури є справою кожної конкретної університетської громади;

• доцільним вважаємо утворення національної асоціації захисту університетів на зразок британської (*Council for Defense of British Universities*) в Україні та об'єднання таких асоціацій на міжнародному рівні з метою координації та інтеграції зусиль щодо збереження та розвитку кращих цінностей європейської академічної культури.

На завершення підкреслимо, що в цілому механізми розробки та реалізації євроінтеграційних реформ мають яскраво виражений адміністративно-бюрократичний характер: подальша доля систем вищої освіти вирішується без ініціативної участі академічної громади, що суттєвим чином впливає як на сутність самих реформ, так і на ставлення до їх здійснення цієї громади. Однак, як і кожна масштабна реформаційна ініціатива, програми реформування вищої освіти (зокрема Болонський процес) мають свої плюси і мінуси, що, як правило, тісно пов'язані між собою і навіть одночасно можуть мати як позитивну, так і негативну конотацію, залежно від суб'єкта аналізу. У кожному з розглядуваних нами вимірів розгляду досліджуваного феномену реформ ми визначили позитиви та негативи, що можуть бути розцінені як такі з позицій інтересів українських вишів (див. табл. 1.6):

Таблиця 1.6

Позитиви та негативи євроінтеграційних реформ вищої освіти: політичний, соціальний, академічний та культурний виміри розгляду

Вимір розгляду	Позитивні результати	Негативні результати
Політичний вимір	• інтернаціоналізація освітньої політики у країнах-членах Болонського клубу, усвідомлення її провідної ролі в розвитку Європи знань; • суттєве розширення кола суб'єктів європейської освітньої політики, включення до нього представників усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін; • запровадження механізмів м'якої політики (відкритого методу координації)	• ерозія суверенітету національної держави у сфері освітньої політики; • економізація освітньої політики; • домінування політичних та адміністративних механізмів розробки і реалізації Болонських реформ, що спричинює негативне ставлення до них частини академічної громади
Соціальний вимір	• масовізація вищої освіти, розширення можливостей для здобуття вищої освіти представників різних соціальних верств населення; • урізноманітнення типів вищих навчальних закладів, розширення можливості задовольнити освітні потреби кожного споживача освітніх послуг; • розвиток системи неперервної освіти, що дозволяє отримувати вищу освіту впродовж життя новим контингентам студентів	• зниження якості вищої освіти, пов'язане з її масовізацією; невиконання соціальних зобов'язань урядів щодо забезпечення права кожного громадянина на здобуття якісної вищої освіти у зв'язку з неоліберальною ідеологією освітніх реформ та глобальною економічною кризою
Академічний вимір	• запровадження ECTS, що має на меті підвищення рівня прозорості у здобутті та зарахуванні навчальних кредитів; • запровадження зовнішніх механізмів забезпечення якості на національному та наднаціональному рівнях; • запровадження національних та міжнародних рамок кваліфікацій, зорієнтованих на потреби національних та європейського ринків робочої сили; • активізація міжнародної (горизонтальної, вертикальної) мобільності студентів, викладачів, дослідників; • перехід до студенто-центрованого навчання, розвиток інноваційних навчальних технологій; • інтернаціоналізація змісту європейської вищої освіти	• зростання проблем якості вищої освіти, пов'язане з диверсифікацією студентських контингентів, зниженням рівня фінансування вищої освіти; • запровадження коротких академічних циклів призводить до зміни освітньої парадигми: від центрованості на розвитку системи фундаментальних знань та пізнавальних умінь студентів до формування стандартного набору професійних компетентностей, що задовольняє швидкозмінювані потреби ринку праці

Продовження таблиці 1.6.

Культурний вимір	• демократизація культури вищої школи як результат зміни цільових пріоритетів вищої освіти, диверсифікації типів вишів, та контингентів студентів, можливістю задоволення освітнього попиту кожного громадянина; • інтернаціоналізація культури європейських університетів, формування / відродження культури європейського університету; • розвиток руху академічної громади, спрямованого на захист традиційних цінностей культури європейського університету на національному та наднаціональному рівнях	• відмова від традиційних цінностей європейської академічної культури, її економізація, утилітаризація і вульгаризація

Євроінтеграційні реформи вищої освіти вступили у другу фазу розвитку, розраховану до 2020 року, тому аналіз пов'язаних з ними перетворень зберігає свою актуальність. Академічна спільнота відчуває певне розчарування недостатньою ефективністю змін, тому на часі широка дискусія щодо перспектив розвитку Європейського простору вищої освіти та науки, до якої слід залучити всі зацікавлені сторони, у тому числі і студентство.

А. А. Сбруєва, докт.пед.наук, професор

1.3. D(digital)-інновації у вищій освіті: періодизація, класифікації та чинники ефективності

З перетворенням вищої освіти на масову, що здійснює підготовку широкого кола кваліфікованих фахівців для всіх сфер, значимих для забезпечення життєдіяльності суспільства, зростає увага до її відповідності актуальним вимогам сьогодення та перспективним потребам завтрашнього дня. Всезагальна зацікавленість у вищій освіті як перспективі успішного працевлаштування призводить до того, що обговорення стратегій і технологій інноваційного розвитку вищої школи перетворилось з вузько корпоративного дискурсу на широкий суспільний, у якому суб'єктами є не тільки академічна громада, політикум, роботодавці, а й значна більшість середнього класу суспільства, який складає основу alumni університетів. Інновації у вищій освіті стали неперервним процесом, оскільки виші намагаються не тільки йти в ногу з соціально-економічними, технологічними та культурними змінами глобального, національного й локального рівнів, а й набути системного випереджувального характеру. Зміни

відбуваються в освітній, науковій та соціальній діяльності університету; в управлінні та фінансуванні, у змісті освіти, способах взаємодії зі студентами, випускниками, роботодавцями, державою, бізнесовою громадою тощо. Однак, в усьому цьому нестримному, часто суперечливому потоці радикальних або часткових інновацій знаходимо спільні риси: всі вони передбачають використання новітніх цифрових технологій, тобто запровадження D(digital)-інновацій.

Наведені міркування пояснюють зацікавленість у дослідженні D-технологій фахівців різних галузей знань, зокрема порівняльної педагогіки. Специфіка методології порівняльно-педагогічного дослідження, його предмету та мети зумовлює особливості джерельної бази, до якої входять, передусім, експериментальні розвідки, мета-розвідки та систематизовані огляди наукової літератури.

Предметом дослідження у численних *експериментальних розвідках* з проблеми застосування цифрових технологій у вищій освіті є методичні, суб'єктні та контекстуальні особливості запровадження та використання D-інновацій у вищій освіті, їх технічні параметри. Такі розвідки починаються у 80-х рр. XX ст. і закономірно активізуються щоразу із появою нових D-технологій або моделей навчання, побудованих на використанні D-інновацій.

Існує велика кількість досліджень, у яких здійснено порівняльний аналіз *технологічних особливостей* D-засобів різних поколінь, принципів дії, модифікацій, виробників тощо та ефективності їх застосування у навчальному процесі вищої школи. Особливо актуальними в сучасних умовах є дослідження найновіших технологій, запровадження яких почалося у 2010-х рр., зокрема MOOC (massive open online course) [70] та навчальної аналітики (learning analytics) [101]. Зазначимо принагідно, що продуцентами або замовниками таких досліджень можуть виступати не тільки академічні громади, але й виробники, які конкурують на відповідних ринках, що вимагає розуміння підтекстів таких досліджень.

Широке коло наукових розвідок присвячене аналізу *методів* використання D-технологій у навчальному процесі. У рамках таких досліджень існує дискусія щодо способів інтеграції інноваційних (цифрових) та традиційних (контактних (англ. – face to face – f2f)) підходів, у якій можна виділити кілька точок зору: 1) принципові опоненти пріоритету D-методів у навчальному процесі [28]; 2) пропоненти радикальної (суттєвої) трансформації навчального процесу на засадах використання D-методів [21]; 3) пропоненти гармонійного поєднання та синергії f2f і цифрових методів навчання [18].

Дослідження *особистісних чинників впливу* на ефективність запровадження D-інновацій у вищу освіту зосереджені на характеристиці ставлення суб'єктів навчальної діяльності до таких нововведень та умов забезпечення їх позитивної мотивації, готовності до ефективного використання D-технологій.

У межах з'ясування *контекстуальних особливостей* застосування D-технологій здійснюється порівняльний аналіз їх ефективності:

– щодо вивчення різних навчальних предметів, їх циклів, напрямів професійної освіти тощо. З'ясовано, зокрема, що найбільш ефективним є запровадження дистанційної та он-лайн моделей навчання у рамках навчальних програм у таких галузях, як бізнесова, військова та комп'ютерна освіта, у той час як у рамках природничо-наукової, математичної та інженерної освіти більшу ефективність показує традиційна f2f модель [19];

– у рамках традиційних академічних і альтернативних навчальних циклів (бакалаврат, магістратура, докторантура, неперервна освіта, освіта дорослих, освіта впродовж і впроширш життя тощо). У численних дослідженнях доведено, що найбільш ефективним є дистанційне та он-лайн навчання дорослих студентів, порівняно з тими, що засвоюють навчальну програму на рівні бакалаврату та магістратури [32];

– у навчальних закладах різних типів: дослідницькі університети з розвиненою технологічною інфраструктурою та спеціалізовані навчальні університети (коледжі).

У абсолютній більшості проаналізованих нами експериментальних розвідок, присвячених названим вище та іншим аспектам досліджуваної проблеми наведено докази того, що ефективність дистанційного, он-лайн та змішаного навчання може бути не меншою, а за певних педагогічних умов навіть вищою, ніж традиційної очної контактної форми навчання.

Другий тип досліджень аналізованої нами проблеми – *мета-дослідження*, у яких систематизуються та узагальнюються десятки експериментальних розвідок. У рамках робіт такого роду здійснено розробку теоретичних засад досліджуваного феномену, що включають такі виміри розгляду проблеми:

– аналіз та систематизація термінологічного апарату дослідження D-інновацій у вищій освіті. Зокрема, поняття дистанційна освіта (distance education), он-лайн освіта (online learning, web-based learning, e-learning,), змішане навчання (blended learning, mixed mode, hybrid, or online-supplemented, technology-enhanced learning) [74]; цифрове навчання (digital learning, computer-aided instruction,

computer-supported instruction, Internet-based training) [77];

– виявлення етапів розвитку D-інновацій відповідно до різних критеріальних ознак, зокрема хронологічних, технологічних, методичних тощо;

– дослідження філософських та психологічних засад використання D- інновацій у вищій освіті;

– дослідження освітніх феноменів та процесів, пов'язаних із поняттями цифрові (D-) технології, а саме: D-інфраструктура університету, D-інновації, D-уміння, D-навички, D-компетентність, D-грамотність, D-культура, D-лідерство тощо;

– розробка типологій та класифікацій D-технологій відповідно до сутнісних ознак досліджуваного феномену;

– факторний аналіз ефективності D-інновацій, у межах якого виокремлено фактори макро, мезо та мікрорівнів впливу на ефективність досліджуваного процесу [52];

– побудова моделей та розробка парадигм D-освіти, зокрема дистанційної, он-лайн та змішаної [52].

У сучасних умовах відбувається подальша систематизація та узагальнення мета-досліджень, тобто підготовка мета-мета-досліджень, у межах яких здійснюється системний аналіз досліджуваної проблеми на новому етапі розвитку D-технологій та удосконалення методів їх використання у навчальному процесі.

Прикладом такого дослідження є, зокрема, аналітична доповідь міжнародної групи дослідників (науковці з університетів Австралії, Великої Британії, Канади та США), у якій систематизовано існуючі у світі розвідки з проблем запровадження МООС у вищу освіту (візьмемо до уваги, що вперше МООСи стали предметом уваги дослідників лише восени 2011 р. після глобального поширення такого навчального курсу університетом Стенфорд) [52]. У названій доповіді виділено п'ять тематичних кластерів, що стосуються досліджуваної проблеми:

1) *запровадження МООСів та успіх у навчанні*. Предметом розгляду у таких дослідженнях є форми участі студентів у навчальній діяльності у рамках вивчення МООС, форми взаємного навчання та взаємної оцінки результатів навчання. Аналіз зосереджено на особливостях різних навчальних курсів та навчальних платформ, передусім платформи Coursera;

2) *дизайн та курикулум МООСів*. Дослідження присвячено аналізу індивідуальних освітніх цілей та потреб студентів, які повинні бути реалізовані та задоволені у процесі вивчення МООС. На основі порівняльного аналізу дизайну та змісту навчальних курсів, методів

навчальної діяльності, можливостей різних платформ дослідники роблять висновки щодо можливостей удосконалення якості навчального процесу та його результатів;

3) саморегульоване та соціальне навчання. Завданнями наукових розвідок цього тематичного кластеру є аналіз когнітивної складової навчальних стратегій, мотивація до вибору МООСів, на основі якого обґрунтовується вибір індивідуальних освітніх траєкторій та визначення студентів, що потребують особливої уваги (students at risk);

4) аналіз соціальних мереж (SNA) та мережевого навчання. Предметом розгляду таких досліджень є способи взаємодії студентів з викладачами, студентів між собою та студентів з навчальним контентом в рамках навчального процесу з використанням технологічних можливостей соціальних мереж;

5) мотивація, ставлення до навчання та критерії успіху навчальної діяльності. У дослідженнях схарактеризовано залежність якості навчання від мотивації; методичні особливості побудови різних типів МООСів: хМООС, сМООС; технологічних систем підтримки МООСів, а також ставлення вишів до розвитку системи МООСів у світі. Ще одним напрямом цього кластеру є дослідження перетворення традиційних навчальних курсів на МООСи.

Заслуговує на увагу аналіз джерельної бази дослідження, що має міжпредметний характер, тобто включає наукові розвідки у галузі освітньої політики (міжнародної та національної), теорії вищої освіти, D-методики, інформатики, когнітивної психології, філософії освіти тощо.

Джерельну базу нашого дослідження склали:

− аналітичні доповіді міжнародних організацій щодо перспектив розвитку цифрового навчання та використання D-технологій у вищій школі, зокрема доповіді експертів ЮНЕСКО [100], ОЕСР [79], ЄК [34], ЄАУ [49] та різних благодійних фондів, що є грантодавцями у дослідженні проблеми, яка є предметом нашого розгляду (фонди Сороса, Білла та Мелінди Гейтс, Карнегі тощо);

− фундаментальні монографічні дослідження провідних західних науковців, присвячені системному вивченню чинників інноваційного розвитку вищої освіти і, зокрема, інноваційних D-технологій (С.Дж. Бонк (C. J. Bonk), Б. Холмберг (B. Holmberg), Г. Дженгінгз (H. Jenkins), Д. Кіген (D. Keegan), М.Дж. Мур (M. G. Moore), Г. Кірслі (G. Kearsley), Дж.М. Спектор (J. M. Spector), М.Д. Меррілл (M. D. Merrill), Дж. ван Меррінбор (J. van Merrienboer), М.П. Дрисколл (M. P. Driscoll), Е. Тоффлер (A. Toffler), Б.Бутц (B. Butz), К. Гркхем (C. Graham), К.Р. Генрі (C.R. Henrie), А.С. Гіббонс (A. S. Gibbons), Е. Пічі (A. Peachey), М. Чайлдс (M. Childs) та ін.);

– наукові статті у спеціалізованих журналах, зокрема таких: Journal of Distance Education, Distance Education, International Review of Research in Distance and Open Education, Journal of Asynchronous Learning Networks, Journal of Technology and Teacher Education, Career and Technical Education Research, Internet and Higher Education, Journal of Computing in Higher Education, and Computers and Education, The Internet and Higher Education та ін. Далеко неповний перелік спеціалізованих видань, наведений нами, свідчить про потужний інтерес до досліджуваної проблеми;

– матеріали міжнародних конференцій та форумів, присвячених досліджуваній проблемі, зокрема ICEL, EAI International Conference on e-Learning e-Education and Online Training тощо;

– *матеріали спеціалізованих блогів, які ведуть фахівці з проблем D-освіти, наприклад, блог Gráinne Conole «E-learning innovation: research, evaluation, practice and policy» (e4innovation.com), Ryan Tracey* «Provoking deeper Thinking» (*e-Learning Provocateur*), *Craig Weiss* «The Truth and Realities of E-Learning» (*E-Learning 24/7 Blog*), *Cathy Moore* «Let's Save The World from boring training!*» (Cathy Moore), Mayra Aixa Villa «Creative Design of Learning Experiences» (Creative Design of Learning Experiences), Matthew Guyan «*A diary of sorts about what I'm learning about Learning» (*Learning Snippets),* David Hopkins «eLearning, mLearning, Blackboard, Blogging, Social Media, and the stuff in between*» (Technology Enhanced Learning Blog) та ін.;*

– матеріали сайтів спеціалізованих мереж, наприклад, EDEN (European Distance and E-learning Network), eLN (eLearning Network) та ін.

– матеріали сайтів виробників D-технологій, зокрема BlackBoard, Moodle, Sakai, Pearson, Instructure, Schoology, Educause тощо.

Тематичний аналіз та систематизація названих видів джерел дозволили з'ясувати теоретичні засади освітнього феномену, що вже отримало у наукових розвідках назву D-педагогіки. Отже, *метою нашого дослідження* є з'ясування філософських та психологічних засад D-інновацій, етапів, актуального стану та перспектив їх розвитку.

Поняття «D-інновації» (digital innovations), або *цифрові інновації* означає нововведення у навчальний процес вищої школи, ефект від якого досягається завдяки запровадженню новітніх цифрових технологій.

Епоха D-інновацій у вищій освіті починається з 80-х рр. XX ст., коли у навчальний процес вперше було запроваджено мультимедійні технології, що передбачали використання комп'ютера як носія інформації, яка може бути надана споживачам за допомогою аудіо, відео, анімації та інших засобів на додаток до традиційного, яким є навчальний посібник.

З початку 90-х років XX ст., з появою веб-ресурсів, починається якісно новий етап використання цифрових технологій, тепер уже в усіх аспектах діяльності університету. Знаковою інновацією цього етапу стали, передусім, системи менеджменту навчання (LMS). Найбільш широко відомі та вживані – Moodle, Blackboard, Instructure, Desire2Learn, Sakai, вже довели свою ефективність: стали організаційною основою для стандартизації освітньої та наукової діяльності вишу, розвитку культури якості в університеті, створення умов для активної взаємодії студентів і викладачів, навчання в активному середовищі взаємодії всіх учасників освітнього процесу в офф-лайні і он-лайні. Іншими D-інноваціями кінця XX ст. є навчальні об'єкти, мобільні пристрої, навчальне проектування, ігрові технології, що дуже швидко перетворилися на невід'ємну складову університетського життя, технологічну основу його успішного функціонування.

Початок XXI ст. став часом запровадження у вищу освіту технологій, що мали на меті зробити її загальнодоступною, а інформаційний простір – відкритим і безмежним: з 2001 р. починається ера відкритих освітніх ресурсів, соціальних медіа, віртуальних світів, електронних книг та смарт пристроїв, які, крім демократизації вищої освіти, значно просунули ідеї інтерактивності навчального процесу, його творчих начал.

Нарешті, 2010-ті рр. стали часом появи таких інновацій, як MOOC та навчальна аналітика (Learning analytics) які, на думку песимістично налаштованих теоретиків вищої освіти, можуть зруйнувати університет у традиційній його формі, оскільки принципово і радикально змінюють філософію сучасної освіти та способи організації навчального процесу.

З метою характеристики актуального стану запровадження D-інновацій у вищу освіту у середині 2010-х рр. XXI ст. звернемося, зокрема, до аргументації, наведеної у доповіді ЮНЕСКО [100], щодо аспектів (вимірів) діяльності вишу, удосконалення яких вимагає використання цифрових технологій:

1) адміністративна діяльність, що потребує створення пан-інституційної D-інфраструктури як технологічної основи для менеджменту різних аспектів діяльності вишу. Сферами управління вишем, у яких використання D-технологій є найбільш ефективним, за результатами численних досліджень науковців, визначені такі: загальне управління (менеджмент фінансової діяльності: нарахування заробітної платні, менеджмент фінансової звітності тощо), управління персоналом (процедури прийому на роботу та призначення на посаду,

підписання контракту, моніторингу якості виконання професійних завдань, службової атестації та переатестації, звільнення з роботи та виходу на пенсію тощо), управління студентами (від менеджменту вступної кампанії, зарахування до студентського контингенту, укладання персонального курикулуму, моніторингу навчальних результатів та відвідування навчальних занять, до презентації портфоліо випускника на D-ярмарку професійних вакансій) [29];

2) організація навчального процесу, зокрема руху навчальних матеріалів між викладачами та студентами через віртуальне навчальне середовище (Virtual Learning Environment) та систему управління навчанням (Learning Management System) VLE/LMS;

3) підвищення ефективності наукової діяльності в університеті. Реалізації цієї мети слугують, зокрема, відкриті наукові репозитарії (open access research repository), які є інструментом поширення результатів дослідження університетських науковців у відкритому інформаційному просторі, а також інструментом звітності в інституційному та національному інформаційному просторі (наприклад, Research Excellence Framework у Великій Британії);

4) підвищення рівня розвитку D-навичок та D-грамотності викладачів, студентів, адміністраторів, що є абсолютно необхідним для успішної навчальної та професійної діяльності в умовах D-суспільства, зокрема для створення он-лайн курсів викладачами, ефективної навчальної співпраці в он-лайн, змішаній та навіть традиційній F2F навчальній моделі навчання студентів [62];

5) часове, просторове та змістове розширення доступу до навчальних ресурсів, що передбачає можливість навчальної діяльності в режимі 24/7. Актуальною для студентів є доступність більш якісного навчального контенту у межах відкритих навчальних просторів, зокрема за допомогою МООСів;

6) розвиток відкритого простору інформації щодо досягнень у сфері D-освіти, тобто навчально-методичних репозитаріїв, здебільшого на міжуніверситетській основі, використання яких дозволяє викладачам удосконалювати дизайн та контент навчальних он-лайн матеріалів, обмінюватися досягненнями у цій сфері з колегами, зокрема у межах соціальних мереж Facebook, Twitter, LinkedIn, або спеціалізованих сайтів, таких як Cloudworks [29];

7) співпраця науковців, викладачів та студентів у рамках спільних наукових проектів, що здійснюються як на інституційній, так і на міжінституційній основі, зокрема у рамках співробітництва у національних та міжнародних університетських дослідницьких мереж;

8) проведення навчальних занять у рамках моделей он-лайн та змішаної освіти, що передбачає можливості синхронної та асинхронної комунікації, групові відеоконференції тощо;

9) презентація діяльності університету зовнішньому та внутрішньому середовищу за допомогою його Інтернет-сайту, що слугує інструментом реалізації політики університету у сфері інформаційного забезпечення навчальної та наукової діяльності, популяризації навчальних досягнень викладачів та студентів, рекрутингу, маркетингу, фандрейзингу тощо.

Запровадження D-інновацій має неперервний характер. Відбувається подальша інтенсифікація та диверсифікація використання D-технологій у реалізації місії університету, зокрема у 2015 році академічній громаді було представлено такі програми, технології та пристрої:

- CMS (content management solution) програма управління грантами в університеті, що дозволяє оптимізувати як процес подання запитів на гранти, так і фінансовий супровід грантів у процесі їх виконання та завершення;
- інструменти он-лайн співпраці зі студентами, що мають спеціальні освітні потреби, зокрема зі сліпими студентами, спрямовані на розширення доступності вищої освіти;
- нові інструменти навчальної аналітики (learning analytics), що дають можливість миттєвого зворотного зв'язку у процесі навчальної співпраці між студентом і викладачем, між студентами, студентом і навчальним контентом в он-лайн режимі, та спрямовані на адаптацію студента до навчального процесу у вищій школі, персоналізацію навчального контенту;
- адаптивні електронні підручники (SmartBooks), що дозволяють кожному студенту будувати індивідуальну освітню траєкторію на весь період навчання;
- авторська адаптивна навчальна платформа (Smart Author Adaptive Learning Platform), що являє собою адаптивну технологію, яка дозволяє створювати та удосконалювати за допомогою засобів навчальної аналітики он-лайн навчальні програми та курси відповідно до індивідуальних освітніх потреб студентів;
- технології інтерактивної лекції, що включають засоби оперативної відеопрезентації викладачем конкретних аспектів теми, постановки запитань та завдань, отримання моментального зворотного зв’язку від студента, і, у свою чергу, презентації студентом своїх творчих проектів, участі за допомогою мобільних гаджетів у розгортанні та розкритті навчального контенту лекції тощо;

• платформа Е-портфоліо, що дозволяє студенту акумулювати інформацію про навчальні досягнення, що є значимими для отримання диплома про освіту та формування прес-релізу з метою успішного працевлаштування.

Названі нами етапи розвитку D-інновацій у вищій освіті визначено згідно з хронологією появи найбільш значимих цифрових засобів, пристроїв та технологій отримання, збереження, обробки й поширення інформації, способів комунікації суб'єктів у цифрових мережах.

Важливим класифікаційним критерієм характеристики етапів запровадження D–технологій у навчальний процес вищої школи є ґенеза його філософських та психолого-педагогічних засад. Згідно з висновками експертів, домінуючими підходами до обґрунтування D-інновацій у вищій освіті стали такі:

– 80-90-ті рр. XX ст. – *когнітивізм*, у центрі уваги якого знаходяться інформаційні процеси, що розглядаються за аналогією з функціонуванням обчислювальних приладів. Представники когнітивізму інтерпретують зв'язок мозок-розум як центральну ланку програм обробки інформації, відводять ключову роль мозку як органу когнітивної діяльності, переносять акцент на внутрішню причинність: весь процес мислення відбувається всередині мозку, на противагу зовнішньої причинності, яка акцентувалася біхевіоризмом. Отже, мозок – це накопичувач і перетворювач знань, *високоорганізована обчислювальна машина*, в якій відбувається мислення, здійснюються функції аналізу і мотивації. Філософські та психологічні концепції когнітивізму стали методологічною основою для розробки педагогічних технологій розвивального навчання (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов), проблемного навчання (І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, О. М. Матюшкін), особистісно-орієнтованого навчання (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Г. К. Селевко, В. О. Сухомлинський, І. С. Якиманська,) тощо [1].

– 2000-і рр. – *конструктивізм (соціальний конструктивізм)*, згідно з яким людина конструює нове знання у процесі взаємодії із соціальним оточенням. Представники конструктивізму доводять, що передача навчального матеріалу або знань у вигляді простого односпрямованого переносу від учителя до учня є неможливою. Навчання тільки спонукає процеси конструювання в мозку людини, допомагає їй самій набути нове знання. Навчання, як стверджують теоретики конструктивізму, є процесом активним та конструктивним, який учень здійснює самостійно. На противагу положенням біхевіоризму, згідно з якими в центрі навчального процесу знаходиться

навчальний матеріал, конструктивізм ставить у центр учня і його шлях активної взаємодії з інформацією. До головних принципів навчання згідно з філософією конструктивізму належать такі: а) домінуюча роль учня як суб'єкта пошуку інформації та її свідомої інтерпретації; б) роль викладача як фактора, що підтримує пошук й інтерпретацію знань; в) здійснення помилок як елемент отримання знань (здійснення експерименту, набуття досвіду, активна дія, пошук рішень). Отже, прихильники конструктивізму розглядають навчання як інтерактивний, динамічний процес, в якому нові знання творчо конструюються, учні не «споживають» їх шляхом засвоєння формальних інструкцій. Такий підхід сприяє виробленню мисленнєвих умінь, пошуку самостійного рішення (найчастіше нестандартного), навичок конструювання нових знань у процесі взаємодії з навколишнім світом.

Особливого значення набула концепція колективного конструювання знань соціального конструктивізму (ідея була розвинена П. Бергером і Т. Лукманом, продовжена К. Джерджен та ін.). Як філософія навчання, соціальний конструктивізм найбільшу увагу приділяє комунікації учасників навчального процесу в спільній навчальній діяльності. Слід назвати технології web 2.0, які стали основою D-навчання, передбачають можливості навчальної взаємодії, обміну інформацією, активного мережевого спілкування учасників навчального процесу. Прикладом колективної роботи в он-лайн форматі можна навести вільну Інтернет-енциклопедію «Вікіпедія»;

– 2010-і рр. – *коннективізм*, що ґрунтується на теоріях мережі, хаосу, складно організованих і самоорганізованих систем, розглядає процес навчання як такий, що являє собою процес взаємодії у мережі, підключення спеціалізованих вузлів і джерел інформації. На думку американського науковця Дж. Макшейна, щоразу, утворюючи певний зв'язок, нейрони не зберігають *шлях* (*слід*), через який вони отримали збудження. Але кожен раз, коли виникає потреба відтворення такого *шляху,* нейрони успішно групуються. Тривалість зберігання інформації в мозку людини, за Дж. Макшейном, цілком залежить від сили подразника. Важливим є те, що першочергову цінність для коннектівізму складає особистість. Однак процес навчання не може перебувати повністю під її контролем. Навчання може підтримуватися ззовні і відбуватися одночасно з підключенням інформаційних джерел. Згідно з теоретиками коннективізму Дж. Сімменсом і С. Даунсом, навчання – це процес створення мережі. Мережа вимагає наявності, щонайменше, двох елементів, якими є вузол і з'єднання. Вузлами можуть бути люди, організації, web-сайти, книги, журнали,

бібліотеки, бази даних або будь-яке інше джерело інформації. Сукупність з'єднаних вузлів утворює мережу. Отже, відповідно до філософії коннективізму, в навчанні не може використовуватися одне джерело: інформація повинна збиратися з певної множини джерел. Підключаючи різні джерела потенційної інформації, учень формує персональну (індивідуальну) навчальну мережу PLN (від англ. personal learning network). Навчання реалізується багатоканально, оскільки різні зв'язки використовуються для доставки навчальних матеріалів. До дидактичних принципів коннектівізму науковці відносять такі:

- навчання і знання вимагають різноманітності підходів і можливості вибрати оптимальний;
- навчання – це процес формування мережі підключення спеціалізованих вузлів і джерел інформації;
- знання можуть існувати поза людиною (в мережі), а технології допомагають нам у навчанні;
- здатність впізнавати щось нове більш важливе ніж поточні знання, які ми маємо (здатність розвиватися є більш важливою, ніж рівень накопичених знань);
- навчання і пізнання відбуваються постійно: це завжди процес і ніколи – стан;
- ключова навичка сучасності – здатність встановлювати зв'язки і бачити смисли між галузями знань, концепціями та ідеями;
- своєчасність (оновлюваність знань) – необхідна риса сучасного навчання;
- навчання як процес прийняття рішень [7].

У рамках систематизації теоретичних вимірів розгляду D-інновацій у вищій школі актуальним є питання їх класифікації. Відповідно до функцій новітніх D-технологій у навчальному процесі вищої школи вони можуть бути об’єднані у три класи:

1) інформаційні технології, що здійснюють доставку та прийом інформації. Збереження інформації здійснюється на університетських і корпоративних серверах та ПК, що використовується для індивідуальної навчальної роботи;

2) комунікаційні та інтерактивні технології, що забезпечують взаємодію їх користувачів. Інформація зберігається у мережі (або на «хмарі»), що значно розширює доступ користувачів до неї. Технологія є соціально орієнтованою, що забезпечує web-зв’язки користувачів;

3) соціальні програмні технології, що забезпечують підтримку групових форм навчальної активності. Деякі з таких технологій являють

собою розвиток програм для індивідуального використання, призначених для синхронної та асинхронної комунікації. Сьогодні вони перетворилися на системи менеджменту навчання (LMS), віртуальні навчальні простори (VLE). Представниками технологій цього класу є й інструменти Web 2.0. У цілому соціальні програмні технології дозволяють застосовувати методи групового та індивідуального навчання (відеоконференції, синхронні чати, віртуальні класні кімнати тощо), які були доступними лише у рамках моделі навчання f2f [17].

Далі звернемося ще до однієї класифікації D-інновацій у вищій освіті, за якою виділено чотири покоління цифрових технологій відповідно до критеріїв, які відображають складну динаміку відносин між суб'єктами навчального процесу. Такими критеріями є:

1. Розподіл контролю D-технологій між студентом та викладачем/інституцією, що включає особливості організації структурованих та неструктурованих видів навчальної активності;

2. Власність на інформацію та контент навчальних програм: студент – інституція;

3. Рівень інституційної інтеграції: поміркований, що передбачає обмін інформацією через API, або високий, що здійснюється на основі корпоративної системи LMS/CMS.

4. Структура: централізований/децентралізований підходи до організації навчального процесу.

Відповідно до названих критеріїв дослідники визначають такі покоління D-технологій у вищій освіті:

Покоління 1. Використання базової технології: комп'ютеризованого навчання та веб-сайтів.

Покоління 2. Корпоративні системи: системи менеджменту навчання (*LMS*) та менеджменту навчального контенту (*CMS*).

Покоління 3. Фрагментація та диверсифікація функцій навчальних технологій: соціальні медіатехнології, Е-портфоліо, МООС.

Покоління 4. Дистрибутивні D-технології: адаптивне навчання, дистрибутовані (розподілені) інфраструктури та компетентнісні моделі [89, с. 204].

Далі схарактеризуємо особливості кожного з поколінь відповідно до означених критеріїв.

Перше покоління – *використання базової технології*: комп'ютеризоване викладання та використання веб-сайтів. Такі технології використовувалися у вишах розвинених країн починаючи з 90-х рр. XX ст. Вони передбачали утворення веб-сторінок викладачів (як правило, не пов'язаних з веб-сайтом університету), на яких

поміщалася контактна інформація, матеріали навчальних курсів, іноді – форуми для проведення дискусій або «лінки» (посилання) на сайти новин у відповідній галузі (Usenet News).

В кінці 1990-х рр. з'явилися технології другого покоління – віртуальні навчальні середовища та системи менеджменту навчання (VLE/LMS), що, на перших порах, були «доморощеними», а згодом – здебільшого продуктом виробництва WebCT та Blackboard. Такі технології дозволяли розширити освітні пропозиції вишу, містилися на його базі та контролювалися ним. Зокрема LMS слугувала для поміщення стандартизованого за формою та систематизованого навчального контенту, організації навчальної активності студентів та, як правило, доволі обмеженої взаємодії між учасниками навчального процесу. Вже в цей час з'являються перші блоги, вікі (wiki) та інші, ще більш складні соціальні D-технології. У 2000-х з'являються LMS з відкритими кодами доступу (Opensource LMS), такі, як Moodle та Sakai, а потім і Desire2Learn та Instructure (хмаро-базована LMS), які складають одне одному серйозну конкуренцію та ринку високотехнологічних навчальних систем.

Протягом 1990-х – початку 2000-х рр. розвиток соціальних медіа викликав великий інтерес у академічної громади, оскільки такі технології давали можливість студентам контролювати ті аспекти навчального процесу, які раніше контролювалися виключно вишем. Із поширенням починаючи з 2004 р. концепції Web 2.0, викладачі все більш активно стали використовувати у навчальному процесі блоги, вікі, RSS, соціальний букмаркінг (social bookmarking) як технології, що дозволяють здійснювати активне співробітництво між суб'єктами навчальної діяльності. Застосування широкого різноманіття D-інновацій другого покоління призвело до ефекту «потоншення стін класу» (thinning of classroom walls), тобто можливостей навчальної взаємодії з учнями, що знаходяться у різних куточках світу. Фактором, що гальмував поширення таких технологій на початкових етапах їх розвитку, був недостатній рівень D-компетентностей у більшості викладачів та студентів. Доволі обмеженим було і коло вишів, що володіло такими технологіями.

З появою у 2008 р. технологій нового – третього покоління, а саме – перших МООСів, у центр уваги вишів була поставлена проблема «зшити» разом розмежовані та розподілені між різними D-засобами способи навчальної взаємодії. Такий підхід дозволяє студентам обирати і контролювати засоби навчання відповідно до їх власних уподобань та навчальних інтересів. Разом з тим, такі технології забезпечують

контроль викладача за процесом навчальної взаємодії зі студентом та між студентами. Подальшого розвитку набули на цьому етапі технології LMS, які все більшою мірою включають можливості, що надаються соціальними медіа та платформами. Новацією стало застосування блогів та вікі-технологій в обмеженому інституційному середовищі (walled garden) у рамках інституційної (корпоративної) LMS, що є проявом розвитку партисипативної навчальної моделі. Негативним моментом, пов'язаним з цією новацією, дослідники вважають неможливість спілкування студентів з іноземними партнерами, що знаходяться за межами інституційної LMS. Зі зростанням зацікавленості великих університетів у запровадженні сучасних LMS, з'явилось нове покоління платформ, зокрема таких, як edX/Open, edX та Coursera, що продовжують розвиватися та удосконалюватися.

Проблемою, що є предметом обговорення в контексті подальшого розширення запровадження D-інновацій у життя вишу, є зростаючий вплив учасників ринку освітніх технологій на сферу освіти. Як свідчать експерти, такі впливи призводять до зміни владних повноважень у сфері освіти. Замість цілісної автономної системи, якою є сучасний виш у більшості розвинених країн, у майбутньому він може перетворитися на ярмарок, на якому численні продавці торгують навчальними програмами та D-технологіями, що використовуються у всіх аспектах діяльності навчального закладу, починаючи від прийому на навчання, та закінчуючи видачею диплому.

Ще одним аспектом інновацій третього покоління, крім соціальних медіатехнологій та МООСів, є Е-портфоліо, які поєднуються, як правило, із застосуванням методик оцінки та визнання попередніх навчальних курсів (Prior Learning Assessment and Recognition). У цій сфері теж існує достатня кількість інноваційних пропозицій як комерційного характеру (PebblePad або D2L), так і некомерційних (Mahara).

Отже, перші три покоління D-інновацій у вищій освіті включають дуже широке коло різноманітних технологій як мультифункціонального характеру (Bright-Space, Canvas, Blackboard), так і монофункціонального (Mahara), а також продуктів соціальних медіатехнологій (Facebook, Elgg тощо).

Подальший розвиток D-інновацій – інновацій четвертого покоління, спрямований на реалізацію моделей адаптивного, персоналізованого, само-регулюючого (орієнтованого на потреби студента) навчання, спрямованого на формування професійних компетентностей, орієнтованих на актуальні потреби ринку праці. Вже сьогодні існує широка комерційна пропозиція технологій, зокрема

таких, як Knewton, Smart Sparrow, OLI (на базі спільного проекту університетів Stanford та CMU), LoudCloud. Вибір інноваційних технологічних продуктів часто здійснюється на користь великих гравців на міжнародному ринку. Саме вони визначають тенденції розвитку технологій навчального процесу у вищій школі і вищої освіти в цілому [89].

На особливу увагу дослідників, у контексті аналізованої проблеми, заслуговує питання формування інноваційної екосистеми вищої освіти. Поняття «інноваційна екосистема», що використовується для характеристики сучасної моделі інноваційного розвитку вищої школи, прийшло зі сфери економіки, яка, у свою чергу, запозичила його разом із поняттям «екологія» з біології. У теоріях інноваційного розвитку обидва поняття використовуються в межах застосування екосистемного підходу, який передбачає з'ясування особливостей взаємодії агентів змін, моделей їх інноваційної активності, їх взаємодії з середовищем функціонування. Екосистемний підхід використовується для розгляду інноваційних систем всіх рівнів (глобального, гео-регіонального, національного, інституційного, класного тощо) як соціальних організмів, що неперервно змінюються під впливом один одного на основі принципів саморозвитку.

Поняття «інноваційна екосистема вищої освіти» (IECBO) стало протягом останнього десятиліття предметом розгляду теоретиків інноваційного розвитку вищої освіти R. Adner, S. J. Ball, B. Carlsson, C. Junemann, D. Jackson, K. Laine, L. Leydesdorff, S. Jacobsson, M. Holmen, A. Rickne) і трактується як інтерактивна спільнота індивідів, груп та організацій, що являє собою мережеву ко-еволюційну структуру та має на меті розробку і запровадження інновацій у вищій школі на інституційному, національному й глобальному рівнях шляхом формування й розвитку творчого, сприятливого для інновацій освітнього середовища [58].

Потреба у формуванні інноваційної екосистеми вищої освіти зумовлена широким колом чинників, зокрема процесами економічної та політичної глобалізації, розвитку економіки знань та інтернаціоналізації культурно-освітнього життя людства, що визначають особливості запиту суспільства на вищу освіту. Разом з тим, організаційно-процесуальний вимір досліджуваного феномену пов'язаний визначальною мірою із всезагальним розповсюдженням та якісним розвитком D-технологій, що призвели, з одного боку, до виникнення феномену інтерактивних освітніх середовищ, моделі відкритих мережевих інновацій, а з іншого – суттєво вплинули на характер освітнього продукту, що очікується суспільством від вищої

школи. Йдеться про глобальний процес деінституалізації робочих місць, перенесення їх «на хмари», тобто у мережевий простір, у якому працівника наймають не за наявності диплома про формальну вищу освіту, а за конкретними навичками, необхідними для участі у реалізації певного проекту. Нова парадигма працевлаштування (не на тривалий час та повний робочий день у точно визначеному матеріально існуючому місці, а для здійснення певного внеску у реалізацію віртуального проекту, над яким у соціальних мережах співпрацюють фахівці у різних кінцях світу) вимагає нових навичок та нових підходів до їх застосування. За таких умов вищі школи набувають ознак «хмарних платформ» (cloud platform), «інноваційних хабів» (innovation hub), «соціальноструктуруючих мереж» (socialstructuring network), що навчають фрілансерів з усього світу [58].

Процес формування ІЕСВО пов'язаний із розвитком творчого потенціалу всіх суб'єктів інноваційної діяльності. Особливий інтерес у контексті нашого аналізу представляють характеристики університету як організації, здатної до мережевої взаємодії у розвитку і запровадженні інновацій. Такими характеристиками, згідно з результатами досліджень західних науковців, є: створення відкритих каналів внутрішньо- та зовнішньо-інституційної комунікації; сприяння розвитку контактів із зовнішніми партнерами; організація пошукової роботи за принципами відкритої інновації; залучення до розв'язання наукових проблем фахівців із різних галузей знань; оцінка інноваційної ідеї за її оригінальністю та привабливістю, а не за статусом її розробника; підтримка експериментів та толерантність до ризиків у менеджменті інновацій; децентралізація системи управління організацією; розвиток партисипативного лідерства; створення творчого професійного середовища, у якому панує атмосфера взаємної підтримки, спонукання до досконалості у виконанні завдань, задоволення від виконуваної творчої роботи [58, с. 11].

Провідними характеристиками творчої особистості, що є членом ІЕСВО, дослідники називають такі: відкритість до сприйняття нового, допитливість, здатність до сприйняття та оцінки суперечностей та невизначеностей, незалежність і самодостатність у судженнях, здатність до тривалої роботи над розвитком нових навичок та здобуттям нових знань тощо [58, с. 15].

Розгляд змістової складової досліджуваної проблеми передбачає звернення до організаційного, технологічного та педагогічного вимірів змін у освітній та науковій діяльності університету, що є основоположними складовими його місії. У нашому розгляді

зосередимося на характеристиці освітніх інновацій.

Організаційний вимір змін полягає, перш за все, у запровадженні нових форм організації навчального процесу, що пов'язані з он-лайн навчанням студентів. Найбільш радикальною інновацією у даному контексті є масові відкриті он-лайн курси (МООС), що ставлять під сумнів, на думку деяких футурологів від вищої освіти, сам факт існування університету у традиційній його формі [70]. Частковою організаційною інновацією є так зване змішане навчання (blended learning), що поєднує традиційну стаціонарну форму та он-лайн навчання студента [22]. Суттєві зміни відбуваються у контексті радикального (або часткового) переформатування організації навчального процесу у формах оцінки результатів навчального процесу. В умовах поширення деінституалізованої парадигми працевлаштування актуальною є практика здобуття альтернативних сертифікатів (alternative credentials) [48], що свідчать про засвоєння певного кола МООСів та формування необхідної для виконання конкретних професійних обов'язків набору компетентностей, оцінка досягнень попередніх (неформальних) етапів навчання (prior learning assessment), знаки (сертифікати) визнання альтернативного навчання (badges) [110] тощо.

Технологічний вимір інновацій у контексті аналізу досліджуваної проблеми є важливим, однак, як далеко не вичерпним. Глобальний глосарій технологічних інновацій, яким оперують сьогодні теоретики вищої освіти, включає 3D технології модулювання навчального середовища (3D simulation learning system), продукти та послуги хмарних технологій (cloud products and services), ай-трекінгові технології тощо.

Широким є спектр педагогічних інновацій у вищій освіті, до яких відносимо як зміни курикулярного, так і методичного характеру. До числа курикулярних інновацій належать, передусім, зміни, пов'язані із запровадженням он-лайн, міждисциплінарних та культурно-плюралістичних підходів до побудови навчальних програм. Зокрема, до числа інновацій, пов'язаних із он-лайн формою навчального процесу, відносимо розробку індивідуальних, адаптованих до навчальних потреб та когнітивних можливостей студента навчальних програм, що передбачають індивідуальні темпи початку та завершення навчання. Все більшої популярності набувають міждисциплінарні та білінгвальні навчальні програми, що мають на меті формування кроскурікулярних компетентностей та розширення можливостей успішного працевлаштування майбутніх фахівців.

Вирішальним чинником у розробці методичних інновацій є

поєднання найновіших досягнень психокогнітивної науки, нейрології та можливостей сучасних D-інновацій. Актуальними темами для обговорення теоретиків вищої освіти є такі методичні інновації, як перевернуте навчання (flipped classroom), інтерактивне навчання, колаборативне навчання, кооперованe навчання, технології критичного мислення, раннє дослідно-орієнтоване навчання, взаємне навчання студентів, міждисциплінарне навчання тощо.

Інноваційна екосистема вищої освіти має багато вимірів, що пов'язані між собою контентом та технологіями функціонування: мікро (класна кімната), мезо (інституційний), макро (національний, регіональний) та мега (глобальний). Щоб стати частиною цієї системи, університету необхідно, перш за все, мати відповідне технологічне забезпечення для реалізації навчальних та наукових програм та інноваційний творчий продукт, який може бути запропонований у відкритому інформаційному просторі.

Схарактеризовані у нашому дослідженні філософські та психолого-педагогічні теорії слугують обґрунтуванням доцільності запровадження нових *форм організації навчального процесу*, що стали можливі значною мірою завдяки і D-інноваціям. Такими формами є дистанційне, он-лайн та змішане (гібридне) навчання. Всі названі форми еволюціонізують в сучасних умовах в єдиний *цифровий підхід* до організації навчального процесу [90], Педагогічна ефективність цифрового підходу визначається, згідно з результатами численних досліджень західних науковців (M. Ally, R. M. Bernard, R. E. Clark, D. A. Cook, A. Darabi, D. R. Garrison, B. Jurewitsch, G. Ravenna, R. M. Roberts, G. Siemens, M. K. Tallent-Runnels) широкою сукупністю чинників макро-, мезо- та мікрорівня.

Чинниками *макрорівня* (глобальний та національний виміри) є такі: наявність міжнародних угод та підтримка D-громадою міжнародних Інтернет-стандартів; міжнародна та національна підтримка розвитку відкритих навчальних ресурсів; об'єднання ресурсів університетів-партнерів та координація їх дій для досягнення спільних цілей, у тому числі – надання більш доступної, дешевої та якісної освіти у світовому масштабі (як приклад – онлайн-платформа EDX – спільний проект Массачусетського технологічного інституту і Гарварду) [36].

До чинників *мезорівня* (інституційний вимір), що зумовлюють педагогічну ефективність цифрового підходу до навчання, належать такі: чітка стратегія та активна політика університетської адміністрації щодо запровадження D-інновацій у навчальний процес; фінансове та

технологічне забезпечення реалізації D-стратегій вишу; розвинена технологічна інфраструктура, зокрема система менеджменту навчання (LMS), до якої підключені всі суб'єкти навчальної діяльності; підтримка педагогічного персоналу в освоєнні та використанні D-інновацій у навчальному процесі; розвинене та ефективне цифрове лідерство (digital leadership), спрямоване на координацію зусиль усіх членів академічної громади у набутті та неперервному розвитку цифрових компетентностей та формування у виші цифрової культури [24]; відхід від традиційних навчальних аудиторій на користь відкритих просторів (open space), аудиторій для командної роботи, мультимедійних просторів, що забезпечують віддалену комунікацію.

До чинників *мікрорівня,* що визначають ефективність досліджуваного освітнього феномену, належать декілька груп, що стосуються:

– *студента*: внутрішня навчальна мотивація, відповідальність за результати свого навчання, високий рівень цифрової грамотності, навички взаємодії з навчальним інтерфейсом, іншими студентами в рамках навчальної групи та викладачем;

– *викладача*: позитивне ставлення до D-інновацій, високий рівень цифрової грамотності, суттєві зміни функціональних обов'язків (від постачальника інформації до координатора групової взаємодії, ментора, коуча, члена команди), неперервне удосконалення методики викладання, неперервний моніторинг навчальних результатів студентів, навички роботи в команді та несення спільної відповідальності з колегами та студентами за результати навчання, навички індивідуальної та групової професійної рефлексії, навички здійснення своєчасного нормативного та розвивального D-контролю результатів навчальної діяльності.

– *курикулуму*: постійно поновлюваний, студенто-центрований дизайн навчальних курсів; інтерактивний контент, практико-орієнтовані завдання для самостійної роботи студентів;

– *технологій навчання*: наявність системи менеджменту навчання (LMS), що передбачає достатній набір можливостей для надання освітніх послуг у цифровому форматі, можливість приєднання до навчальної платформи широкого кола сучасних мобільних гаджетів у режимі 24/7;

– *методів навчання*: організація співпраці між студентами в рамках структурованих он-лайн дискусій, утворення груп взаємного навчання, застосування методів кооперованого та персоналізованого навчання, залучення студентів до участі в укладанні навчального контенту;

– *організації навчального процесу*: індивідуальна освітня

траєкторія студента, врахування попередніх навчальних результатів студентів, що отримані в рамках альтернативних (неформальних, інформальних освітніх моделей, зокрема МООСів) утворення студентсько-викладацьких навчальних та наукових он-лайн громад, гнучкі індивідуальні графіки виконання завдань, постійний моніторинг викладачем успіхів студентів, забезпечення зворотного зв'язку на кожному контрольному етапі навчання а також за потребою студента;

– *контролю навчальних досягнень*: компетентнісний підхід до оцінки навчальних досягнень, постійний самоконтроль та самооцінювання студентами результатів своєї діяльності, розвивальне оцінювання процесу та результату навчання командами викладачів; запровадження мікро-кредитів, що передбачають оцінювання окремих процесуальних аспектів та результатів навчальної роботи та отримання цифрових беджів (digital badges).

У цілому ефективність D-інновацій у навчальному процесі вищої школи визначається такими його характеристиками, як студентоцентрованість, гнучкість, доступність, високий рівень педагогічних контактів між викладачами та студентами, низькі ціни за освітні послуги. Однак головним чинником ефективності ми вважаємо синергію D-технології та студенто-орієнтованої методики викладання, що дозволяє максимально розвивати та реалізовувати творчий потенціал усіх суб'єктів навчального процесу, набувати навичок самоосвіти та компетентностей, необхідних для успішного працевлаштування в умовах швидко змінюваного ринку робочої сили.

А. А. Сбруєва, докт.пед.наук, професор

1.4. Трансформація місії університету в умовах суспільства знань

Провідними чинниками розвитку сучасної цивілізації, що впливають на всі аспекти її життєдіяльності, є глобалізація (політична, економічна, екологічна, культурна), інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Суттєву роль відіграють названі чинники у трансформації місії вищої школи, що перетворюється у розвинених країнах на вагомий важіль забезпечення конкурентоздатності національної держави й кожного її громадянина на глобальних ринках товарів, послуг та кваліфікованої робочої сили. На запитання щодо очікувань суспільства від вищої школи, поставлене у цілком прагматичній формі («Навіщо інвестувати в університети?») достатньо вичерпну відповідь знаходимо в аналітичній доповіді британської громадської організації, що має коротку й промовисту назву «Universities UK». Аргументація

щодо підтримки університетів державою включає такі складові:

– університети допомагають студентам розвинути уміння, необхідні для працевлаштування;

– університети здійснюють наукові розробки, що є корисними для всіх: вони дозволяють розвивати бізнес, створювати нові робочі місця, стимулювати розвиток культури та суспільства в цілому;

– університети сприяють підвищенню інноваційного потенціалу національної економіки;

– міжнародна діяльність університетів сприяє визнанню держави та підвищенню її авторитету в усьому світі;

– університети є драйверами інноваційного розвитку у своїх регіонах, що є важливим чинником розвитку соціальної сфери та економіки;

– британські університети є дуже вагомим джерелом поповнення державного бюджету, оскільки їх діяльність стає все більш ефективною та продуктивною [107].

Наведена цитата з документу «Universities UK» являє собою фактично узагальнений виклад місії університету, сформульований у популярній формі. Однак кожен університет визначає свою місію відповідно до власних уявлень про пріоритети діяльності. У ній відбиваються вимоги суспільства і роботодавців, очікування студентів, історичний досвід та стратегічне бачення перспектив свого розвитку академічною громадою. Актуальним видається порівняльний аналіз визначення місії кращих університетів світу: що є особного та загального у її формулюванні, якими є тенденції її розвитку. Узагальнення бачення кращими університетами світу своєї місії стане в нагоді фахівцям у галузі теорії вищої освіти та менеджерам вищої школи України.

Проблема місії університету має багатоаспектний характер та включає, передусім, такі виміри розгляду: філософський, культурологічний, історичний, соціологічний, організаційний, економічний, педагогічний тощо. Протягом тривалого історичного часу розвитку університету як соціального інституту утворився міждисциплінарний дискурс щодо його місії, в рамках якого предметом розгляду були і є ідея університету, історичні та сучасні моделі його функціонування, цінності й принципи розвитку, функції в суспільстві та їх трансформації тощо. Репрезентативними особами, погляди яких є авторитетною теоретичною основою аналізованого нами дискурсу, є Я.А. Коменський, І. Кант, В. фон Гумбольдт, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, Г.Г. Гадамер, Ю. Габермас, Ж. Дерріда та багато інших класиків наукової думки світового рівня. Серед сучасних вітчизняних та

зарубіжних теоретиків вищої освіти, які здійснюють дослідження розглядуваного нами феномену, відзначимо таких, як Ф. Альтбах, В. Андрущенко, О. Аузан, В. Бакіров, Н. Дем'яненко, Г. Етцковітц, М. Зубрицька, С. Квіт, М. Квєк, К. Керр, С. Курбатов, С. Маргінсон, Я. Пелікан, С. Пролеєв, О. Романовський, Дж. Салмі, Дж. Скотт та ін. Абсолютна більшість наукових розвідок з досліджуваної проблеми здійснена на рівні узагальнень історичного досвіду університету як соціально-культурного явища, філософського аналізу його функцій в різних історичних та соціально-економічних умовах або побудови актуальних моделей його функціонування та подальшого розвитку в умовах сучасного суспільства (суспільства ризику, суспільства знань, інформаційного суспільства тощо). Поглиблення розглядуваного нами дискурсу потребує, на нашу думку, порівняльно-педагогічного аналізу конкретної практики формулювання місії сучасними університетами, зокрема тими, що посідають перші місця у міжнародних рейтингах.

Метою наукової розвідки є характеристика тенденцій трансформації місії університету в сучасному суспільстві. Для реалізації поставленої мети було використано метод порівняльного аналізу формулювань місії, цінностей та стратегій розвитку кращих університетів світу.

Перш за все дамо визначення поняття *місія університету*, покладене в основу нашого розгляду. У сучасній теорії організацій поняття місія визначається як загальна мета організації, сукупність загальних установок і принципів, що визначають призначення організації в суспільстві, взаємовідносини з іншими соціально-економічними суб'єктами. У визначенні місії більшості західних університетів констатація основоположних цілей діяльності доповнюється формулюванням візії (перспектив розвитку), принципів діяльності та цінностей організації.

Друге питання, яке передуватиме безпосередньому розгляду проблеми, стосується принципів відбору *кращих університетів світу*. Предметом вивчення стали формулювання місії вишів, що входять у першу десятку (Топ-10) університетів за рейтингами газети «Таймс» (The *Times Higher Education* World University Ranking) та Шанхайського університету Цзяо Тун (The Academic Ranking of World Universities) протягом останніх років. Попри певні відмінності, що існують у показниках Топ-10 університетів названих рейтингів, стабільно в університетську супереліту входять такі заклади, як Гарвард (Harvard University), Каліфорнійський технологічний інститут (California Institute of Technology – CalTech), Оксфорд (University of Oxford), Кембридж (University of Cambridge), Массачусеттський технологічний

інститут (Massachusetts Institute of Technology – MIT), Стенфорд (Stanford University), Принстон (Princeton University), Берклі (University of California Berkley), Імперський коледж Лондона (Imperial College London – ІК Лондон), Єль (Yale University). Предметом аналізу стали також визначення місій ще кількох університетів, які періодично потрапляють до супереліти, а саме: Колумбійського університету (Columbia University), Токійського університету (University of Tokyo), Швейцарського федерального технологічного інституту м. Цюріх (Swiss Federal Institute of Technology Zurich – ETH Цюріх). Розширення бази аналізу за рахунок названих закладів має на меті виявлення можливих відмінностей у формулюваннях місії університетів, що належать до різних академічних традицій та національних культур.

Аспекти порівняльного аналізу було визначено відповідно до логіки знаменитого «*пента питання академіка Берга*»: перш ніж навчати, з'ясуй таке: 1) Для чого навчати? 2) Чому навчати? 3) Кого навчати? 4) Кому навчати? 5) Як навчати? Всі наведені питання відображені тією чи іншою мірою у формулюваннях місії університетів, тому можуть стати предметом порівняльного аналізу.

Перше з питань: «*для чого навчати?*», відображає основу змістового наповнення поняття «місія» університету: його цільові пріоритети. Наведемо визначення цілей діяльності обраних для порівняльного аналізу вишів (див. табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Характеристика цілей діяльності кращих університетів світу (відповідно до формулювання їх місії)

Університет	Цілі діяльності
Гарвард (Гарвард коледж) *https://college.harvard.edu/*	Надання освіти громадянам та лідерам суспільства, чому слугує наша переконаність у перетворювальній силі вільних мистецтв та природничо-наукової освіти. Підтримка сталого розвитку суспільства й збереження оточуючого середовища.
Caltech http://*www.caltech.edu/*	Розширення знань та служіння благу суспільства шляхом інтеграції наукової і освітньої діяльності університету. Створення та підтримка оточуючого середовища для себе та інших.
Оксфорд http://www.ox.ac.uk/	Служіння благу суспільства шляхом розширення знань та удосконалення розуміння світу у процесі навчання та наукових досліджень
Кембридж *https://www.cam.ac.uk/*	Здійснення освітньої та наукової діяльності на найвищому міжнародному рівні досконалості, інноваційне партнерство з бізнесовою громадою, благодійними фундаціями та закладами охорони здоров'я. Турбота про сталий розвиток та збереження оточуючого середовища

Продовження таблиці 1.7.

MIT *web.mit.edu/*	Розвиток знань та надання освіти студентам у галузі природничих наук, інформаційних технологій та у інших сферах, що слугуватимуть благу нації й усього світу у XXI столітті
Стенфорд *exploredegrees.stanford.edu/*	Бути лідером та першовідкривачем у пошуку кращих шляхів надання якісної освіти
Принстон http://www.princeton.edu/]	Досягнення найвищого рівня досконалості у здобутті й поширенні нових знань та удосконаленні розуміння світу
Берклі http://www.berkeley.edu/	Викладання, дослідження та служіння суспільству, що відображає нашу прихильність до критичного осмислення дійсності, відкритих дискусій, досліджень та інновацій, наше глибоке прагнення до удосконалення світу
ІК Лондон http://www.imperial.ac.uk/	Досягнення найвищої досконалості у дослідженнях та освітній діяльності у галузі природничих наук, інженерії, медицини й бізнесу на благо суспільства
Єль http://*www.yale.edu/*	Формування громадян, що глибоко обізнані із нашою спадщиною, готові служити суспільству та зайняти лідерські позиції у всіх сферах людської діяльності
Колумбія www.columbia.edu/	Слугування одним із найважливіших у світі центрів наукових досліджень і одночасно видатним навчальним закладом, у якому створено сприятливе навчальне середовище для студентів багатьох напрямів освітньої діяльності
Токіо http://www.u-tokyo.ac.jp/	Бути інституцією світового рівня у здійсненні наукових досліджень та освітній діяльності у партнерстві з іншими глобальними університетами
ETH Цюріх https://www.ethz.ch/	Відповідність найвищим визнаним міжнародним стандартам в освітній діяльності, наукових дослідженнях та послугах. Допомога молоді у тому, щоб знайти свій шлях у складному та швидко змінюваному світі. Зосередження на проблемах збереження екосистеми Землі для майбутніх поколінь

Зіставлення позицій, представлених у таблиці 1, дозволяє дійти висновку, що у сучасному університетському дискурсі щодо цілей діяльності йдеться передусім про освітню та наукову складові місії вишу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Все більш значимою є так звана «третя місія» університету, що передбачає такі аспекти його діяльності: 1) формування громадянина держави та світу; 2) соціальні послуги місцевій громаді, що здійснюються шляхом організації системи неперервної освіти дорослих та людей третього віку, у різних формах волонтерської діяльності, громадського активізму тощо; 3) формування системи цінностей та культури середнього класу суспільства; 4) трансфер продуктів інноваційної діяльності (знань, компетентностей,

технологій, продуктів наукоємного виробництва тощо) у сферу економіки регіону, країни, світу; 5) підтримка (наукове забезпечення) сталого розвитку суспільства та світу в цілому, участь у розв'язанні місцевих, регіональних та глобальних екологічних проблем.

Традиційне для університетського дискурсу питання: яка складова місії вишу є більш важливою: наукова, освітня чи соціальна, не знайшло однозначної відповіді. Більшість університетів ставлять освітню діяльність на перше місце, вважаючи її своїм пріоритетним суспільним обов'язком. Всі виші розглядають освітню та наукову діяльність як органічну єдність, що забезпечує значною мірою успіх реалізації місії.

У цілому констатуємо наявність трьох підходів до формулювання цілей університету: 1) *соціоцентрований*, в рамках якого місія університету детермінована з позицій суспільних інтересів (місцевої громади, національної держави, геополітичного регіону, світу) та полягає у примноженні знань, інновацій, суспільного блага та сприянні сталому розвитку суспільства й оточуючого середовища; 2) *студентоцентрований*, що передбачає забезпечення університетом розвитку когнітивних, моральних, громадянських та професійних якостей і умінь студентів; 3) *університето(его)-центрований*, у якому відображено власні цілі університету як організації (завоювання та збереження лідерських позицій на національному та глобальному ринку освітніх і наукових послуг).

Порівняльний аналіз цільових пріоритетів Топ-10 університетів світу, що є спадкоємцями різних традиційних культур вищої школи, дозволяє констатувати утворення нового глобального академічного бренду – міжнародного дослідницького університету (університету світового рівня – world class university), у якому домінуючу роль відіграють наукова та освітня складові місії, активно розвивається й набуває все більш диверсифікованого і різнорівневого за географічними ознаками характеру соціальна місія.

Друге з п'яти визначених для розгляду питань: «*чому навчати?*» Деякі позиції щодо цього питання представлені у поданій вище табл. 1. Аналіз університетських сайтів дозволяє констатувати, що абсолютна більшість з Топ-10 університетів світу є багатопрофільними класичними університетами, у яких здійснюється навчання за сотнями навчальних програм з усіх актуальних галузей знань, за всіма академічними та науковими ступенями. Три з розглядуваних нами університетів мають статус політехнічних інститутів (Caltech, MIT, ETH Zurich), однак у своїх програмних документах всі вони підкреслюють той факт, що гуманітарне та суспільне знання є інтегральною складовою підготовки

фахівців будь-якого профілю. Університети одностайні у необхідності забезпечення своїм студентам фундаментальної освіти, розвитку інтердисциплінарного та мультипредметного характеру навчальних програм. Статус дослідницьких університетів усіх розглядуваних нами вишів детермінує надання навчальному процесу дослідно-орієнтованої спрямованості, а знанням – випереджувального характеру. Зокрема, Токійський університет підкреслює необхідність забезпечення у навчальному процесі глибокої спеціалізації і разом з тим широти знань. На необхідності вивчення широкого спектру дисциплін в рамках опанування будь-якої навчальної програми наполягає Кембридж. У документах ЕТН-Цюріх йдеться про надання знань фундаментального характеру, забезпечення їх динамічного розвитку і, разом з тим, підкреслюється їх практичний характер з метою відповідності запитам роботодавців та забезпечення працевлаштування випускників.

Таким чином, у вирішенні проблеми змісту освіти дослідницькі університети керуються принципами фундаменталізації, випереджувального характеру знань, інтердисциплінарності, науковості, гуманітаризації, спеціалізації, практичної спрямованості, модуляризації, індивідуалізації. Існують, безумовно, певні відмінності у наданні пріоритету тому чи іншому принципу в різних національних традиціях університетської освіти, однак в сучасних умовах вони стають все більш умовними, поступаючись міжнародно визнаному та багато в чому стандартизованому (стандартом є світовий рівень, унікальність досягнень в усіх сферах діяльності) бренду міжнародного дослідницького університету.

Третє з питань, що є предметом розгляду*: «кого навчати?»* Характеристика студентства присутня у формулюваннях місії далеко не всіх університетів, тому у табл. 1.8 включено ті з них, що визначили цю позицію.

Таблиця 1.8

Характеристика студентства кращих університетів світу (відповідно до формулювання їх місії)

Університет	Кого навчати? (характеристика студентства)
Гарвард (Гарвард коледж)	Талановиті особистості, спрямовані на розвиток своїх ціннісних орієнтирів та пізнавальних інтересів.
Caltech	Видатні особистості та творчі члени суспільства. Поважне ставлення до студентів як рівноправних членів університетської громади.
Оксфорд	Залучення студентів з усіх куточків країни, Європи та світу в цілому.
Кембридж	Забезпечення доступності здобуття освіти в університеті найширшим контингентам студентів.

Продовження таблиці 1.8

MIT	Особистості, що мають здібності та бажання працювати мудро, творчо та ефективно на покращення людства. Університет залучає викладачів та студентів з усіх куточків світу, результатом чого є енергійний мікс людей, ідей, програм, спрямованих на зростання добробуту в усьому світі.
Стенфорд	Різноманітні за соціальним походженням талановиті студенти.
Принстон	Студентство університету сформовано з індивідів, які мають видатні академічні здібності та сильні особистісні якості, відрізняються великою різноманітністю за соціальним походженням, спрямуванням талантів та інтересів. Надзвичайно вірною своїй alma mater є громада випускників. Вона складається з особистостей, що здійснюють визначальний вплив на розвиток місцевих, національних та глобальних громад, у яких вони живуть і працюють.
Берклі	Студенти з усіх соціальних верств мають рівний доступ до навчання в університеті.
Єль	Виключно перспективні особистості, що походять з усіх верств суспільства, з усіх куточків країни та світу.
Токіо	Перспективні лідери суспільства, що мають розвинене почуття соціальної відповідальності.
ETH Цюріх	Рівноправні члени міжнародної навчальної та наукової громади університету.

Матеріали, подані у табл. 1.8, дозволяють констатувати, що університети декларують дотримання принципу соціальної справедливості, гарантуючи рівні можливості здобуття освіти представникам всіх верств суспільства. Разом з тим, дбаючи про свої конкурентні позиції, виші зацікавлені у залученні найбільш талановитих студентів, здатних до видатних досягнень у навчальній та науковій діяльності, до лідерства у професії та політичному житті. В умовах масовізації вищої освіти, коли до університетів вступає абсолютна більшість випускників шкіл, між вишами відбувається гостра конкуренція за якісного абітурієнта. Як активні учасники міжнародного ринку освітніх послуг, кращі університети цілеспрямовано рекрутують талановиту молодь з усього світу. Провідними тенденціями у контексті розгляду питання (кого навчати?) є такі: 1) пошук та залучення до навчання талановитої молоді з усіх куточків світу; 2) максимальне сприяння розвитку талантів, виховання особистісних якостей лідера у навчальній, науковій, професійній діяльності, громадянина країни та світу; 3) формування міжнародної спільноти випускників університету (alumni), що є пожиттєво вірною своїй alma mater.

Відповідь на четверте з визначених нами питань «*кому навчати?»,* що стосується кадрової політики університету, включає як

персональний, так і інституційний виміри розгляду.

Абсолютною вимогою до кожного викладача вишу світового рівня є поєднання викладацької та дослідної діяльності, що слугує наданню навчальному процесу дослідно-орієнтованого, дослідно-базованого, дослідно-центрованого характеру, залученню студентів до наукових пошуків з першого дня їх перебування у виші. Всі розглядувані нами університети прагнуть залучити до викладацької діяльності професіоналів світового рівня, що здійснюється як задля підвищення якості навчального процесу, так і для підтримки міжнародного іміджу університету та його рейтингової позиції. Значна кількість співробітників Топ-10 університетів світу є науковцями-професіоналами, для яких дослідження є основним видом діяльності, однак їх внеском у «teaching/research nexus» є безпосередня участь у навчальному процесі: викладання навчальних курсів за авторськими програмами, що складені за результатами власних досліджень; керівництво науковими роботами магістрантів та докторантів тощо.

Головною вимогою до кожного співробітника університету є досконалість (excellence) у виконанні професійних обов'язків, умовами досягнення якої визначено такі: досконалість процесу та результату діяльності (CalTech); відданість справі, міцне відчуття єдності університетської громади та пожиттєва ідентифікація себе з нею (Оксфорд); готовність до роботи у колегіальній інтердисциплінарній атмосфері (Кембридж); підтримка почуття дослідницької допитливості, що є вкрай необхідною для процвітання духу творчості та відкриттів (Стенфорд); схильність і здатність до інноваційної, творчої й ефективної роботи (MIT); дотримання принципів чесності та порядності у всіх сферах професійної діяльності (Берклі); висока мотивація до творчої та ефективної взаємодії з колегами в усьому світі (ІК Лондон).

У аналізованих нами документах визначено інституційні цінності університетів. Наведемо кілька прикладів їх формулювання, що можуть слугувати певним стандартом для сучасної академічної громади.

Інституційні цінності університету Берклі:

- Ми визнаємо чесність і порядність абсолютним пріоритетом освітньої, наукової та адміністративної діяльності в університеті;
- Ми усвідомлюємо наявність внутрішнього зв'язку між різноманіттям та досконалістю у всіх видах діяльності університету;
- Ми підтримуємо почуття гідності кожної особистості, розвиток справедливої громади, в якій є неприпустимою дискримінація і ненависть;

• Ми прагнемо до свободи вираження думок і діалогу, який відображає повний спектр поглядів наших різноманітних громад;

• Ми поважаємо відмінності, а також спільні позиції, які об’єднують нас і закликаємо до цивілізованості та поваги в наших особистих відносинах;

• Ми вважаємо, що активна участь і лідерство у вирішенні найбільш актуальних питань, що стоять перед нашими локальними і глобальними громадами, становлять основу нашої освітньої місії;

• Ми приймаємо відкритий і рівноправний доступ до можливостей для навчання та розвитку, як наше зобов'язання і мету діяльності (http://www.berkeley.edu).

Інституційні цінності CalTech:

• Ми несемо відповідальність перед нашими студентами, їхніми батьками, співробітниками, керівниками та всіма громадянами, які покладаються на нас і звітуємо перед ними на всіх рівнях і в усіх сферах нашого діяльності;

• Ми дотримуємося найвищих стандартів наукової чесності у здійсненні експертних оцінок, наданні рецензій і рекомендацій;

• Ми надаємо чесну і точну інформацію про себе нашим колегами, спонсорами, і широкій громадськості;

• Ми є відкритими і чесними у всіх наших стосунках з урядом, зовнішніми агентствами, платниками податків та донорами;

• Ми поважаємо наші зобов'язання перед донорами та спонсорами (http://*www.caltech.edu/*).

Отже, розгляд питання «кому навчати?» на інституційному рівні дозволяє констатувати, що сучасний університет бере на себе ціннісні зобов’язання, які відображають всі аспекти його місії (освітній, науковий, соціальний), виміри (місцевий, національний, гео-регіональний, глобальний), суб’єкти (ми – університетська громада) та об’єкти (студенти та їх батьки, суспільство, роботодавці, спонсори та донори тощо). В основі своїй названі вище цінності відповідають традиції класичного європейського університету: наукова чесність, порядність, повага до людської гідності, висока якість. Елементи новизни, що мають у них місце, пов’язані, передусім, з відмовою університетом від статусу «фортеці із слонової кістки», тобто від елітного характеру вищої освіти. Характерними, навіть для університетів англомовних країн, де навчання є платним, є цінності соціальної справедливості в освіті. Повноправне місце зайняли і цінності підприємницької культури, що характеризують взаємини університету з діловими партнерами. Однак і вони базуються на академічних традиціях чесності, порядності, якості.

Нарешті, звернемося до питання «*як навчати?*» Всі університети, місії яких є предметом розгляду, приділяють цьому питанню велику увагу, тому наведемо відповідні визначення у таблиці (див. табл. 1.9).

Таблиця 1.9

Вимоги до організації навчального процесу у формулюваннях місії кращих університетів світу

Університет	Як навчати?
Гарвард (Гарвард коледж)	Починаючи в навчальній аудиторії зі сприйняття нових ідей, нових способів розуміння і пізнання, студенти ступають на шлях інтелектуальної трансформації. Її поглибленню сприяє вплив університетської громади, члени якої є представниками різних верств суспільства, предметних галузей та особистих уподобань. Інтелектуальна трансформація створює умови для соціальної трансформації. Створюючи умови для інтелектуального та особистісного становлення ми сподіваємося, що студенти отримають розуміння того, куди спрямувати свої здібності і таланти, осмислять свої цінності й інтереси і зрозуміють, як найкращим чином служити світу
CalTech	Сприяння розвитку допитливості у навчанні та науковій діяльності; створення умов, за яких процвітає дух дослідження.
Оксфорд	Ми будуємо свою діяльність на тривалих університетських традиціях незалежного пошуку та академічної свободи, сприяємо розвитку академічної культури, у якій інновації відіграють важливу роль. Ми здійснюємо індивідуальний підхід до навчання кожного студента на високому рівні якості, що забезпечує можливість застосування набутих знань, професійних умінь та цінностей, інтелектуальних якостей у подальшому житті та розвитку кар'єри
Кембридж	Вимогами до організації навчального процесу є такі: заохочення духу допитливості; включення широкого спектру академічних предметів до всіх навчальних програм; якість і глибина засвоєння всіх навчальних предметів; тісний взаємозв'язок між викладанням та дослідженнями; формування у студентів готовності до навчання протягом усього життя
MIT	MIT спеціалізується на наданні своїм студентам освіти, яка поєднує серйозні академічні дослідження, пов'язані із хвилюючими відкриттями, з підтримкою та стимуляцією інтелектуального розвитку різноманітного кампусу університетської громади. Ми прагнемо розвивати в кожного члена громади MIT здібності і пристрасть до інтелектуальної праці, до ефективної творчої діяльності на користь людства
Стенфорд	Університет є лідером у пошуку нових ефективних шляхів надання якісної освіти всім студентам. Викладачі та студенти є суб'єктами навчального процесу, що має інноваційний, творчий, міждисциплінарний характер та дає нове розуміння сутності теорії і практики освіти
Принстон	Університет прагне забезпечити різноманітну студентську громаду всіма можливими курікулярними та екстракурікулярними ресурсами, що дозволить досягти найвищого рівня досягнень у здобутті освіти та підготує до лідерства і професійної діяльності у багатьох сферах людського життя

Продовження таблиці 1.9

Берклі	Всі аспекти нашої місії – освітній, науковий, соціальний, реалізуються шляхом розвитку критичного мислення, обговорення проблем, дослідження, інновацій що слугує втіленню нашої глибокої прихильності до вдосконалення світу
ІК Лондон	Ми здійснюємо навчальний процес у динамічному, дослідницькому, підприємницькому середовищі. Навчання має дослідно-базований характер, тобто здійснюється науковцями, які є експертами у своїх галузях знань, наші студенти набувають практичних, підприємницьких та інтелектуальних навичок для розв'язання соціальних проблем
Єль	Розвиток дисципліни інтелектуальної праці, набуття соціального досвіду, максимального розвитку їх інтелектуальних, моральних якостей та творчих здібностей
Токіо]	Створення навчального середовища світового рівня, що уможливлює здійснення індивідуального підходу до розвитку кожного студента. Розвиток базових здібностей студентів та формування у них духу відкритості, прагнення до розуміння інших та об'єктивної самооцінки
ЕТН Цюріх	Надання допомоги студентам у здобутті знань, практичних навичок та у формуванні готовності до участі у інтердисциплінарній діяльності. Спираючись на атмосферу взаємної довіри між викладачами та студентами, спільного розгляду соціальних і етичних проблем, ETH Zurich спонукає своїх студентів до розвитку індивідуальної творчості, здатності осмислювати й оцінювати свої дії, результатом чого повинно стати формування цілісного світобачення і відповідальної поведінки

Порівняльний аналіз положень, представлених у табл. 1.9, дозволяє дійти висновку, що дидактичними принципами, яких дотримуються у своїй навчальній роботі всі без винятку університети, що входять у Топ-10, є такі: активність та самостійність студента у процесі навчання; дослідницький, інноваційний, особистісно-орієнтований та творчий характер навчального процесу; свідомий характер засвоєння знань; розвивальний та виховальний характер навчання. Актуальним є надання навчальному процесу практико-орієнтованого характеру, формування підприємницької культури випускників вишу. Підкреслимо, що абсолютна більшість названих принципів складають основу класичної дидактики, однак форми, методи, засоби їх реалізації, мають надсучасний характер, що відповідає актуальним досягненням психокогнітивної науки, науково-технічного та інформаційного прогресу. Важливу роль в інноваційних процесах в контексті розв'язання питання «як навчати?» відіграє запровадження інформаційних технологій у навчальний процес, що допомагає будувати індивідуальні освітні траєкторії для кожного студента та максимально реалізовувати його творчий потенціал.

Порівняльно-педагогічний аналіз п’яти вимірів розгляду місії Топ-10 університетів світу дозволив дійти висновку, що всі названі виші зберігають традиційне призначення в суспільстві: надання вищої освіти та здобуття нових знань шляхом наукових досліджень. Під впливом таких домінуючих чинників розвитку сучасної цивілізації як глобалізація, інтернаціоналізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій місія університету набуває, разом з тим, ознак трансформації, до яких ми відносимо такі:

- виникнення нового глобального бренду – міжнародний дослідницький Університет (університет світового рівня – world class university), у якому домінуючу роль відіграють наукова та освітня складові місії;
- поглиблення інтеграції освітньої та наукової складових місії Університету шляхом надання навчальному процесу дослідно-орієнтованого характеру з перших днів навчання студентів у виші та залучення до навчального процесу провідних науковців – експертів з різних галузей знань;
- виникнення в рамках реалізації наукової місії Університету тісного взаємозв’язку та взаємозумовленості дослідної і підприємницької діяльності (research/entrepreneurship nexus), що передбачає трансфер результатів наукової діяльності у виробничу сферу, доведення результатів наукової та інноваційної діяльності вишу до стану готового ринкового продукту, розвиток наукоємного виробництва тощо;
- інноваційний характер реалізації освітньої місії Університету, що означає використання актуальних підходів до побудови навчальних програм, педагогічних технологій, форм та методів навчання;
- поглиблення значимості міжнародної діяльності Університету, що зумовлює її виокремлення як вагомого критерію визначення рейтингової позиції вишу та окремої складової його місії;
- диверсифікація «третьої місії» Університету, що передбачає такі аспекти його діяльності, як формування громадянина держави та світу; соціальні послуги місцевій громаді; формування системи цінностей та культури середнього класу; трансфер продуктів інноваційної діяльності у соціальну сферу; підтримка сталого розвитку суспільства та світу в цілому.

РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дєнєжніков С. С., канд.філософ. наук, доцент

2.1. Розвиток інноваційної освіти в соціальному просторі: нелінійні контексти

Сучасне соціально-філософське пізнання спрямоване не лише на осмислення глибинних засад соціальності, але й на вивчення конкретного історичного етапу розвитку суспільства, на основі чого відбувається розробка концептуальних уявлень про життя соціуму і людини та різних сфер життєдіяльності суспільства. Соціально-філософське пізнання покликане розкрити основні форми людської діяльності, основні закони її функціонування і розвитку. У рамках соціально-філософського пізнання аналізується взаємозв'язок та взаємовплив основних сфер життєдіяльності суспільства, а також виявляється місце людини, яке вона займає в цих системах.

У сучасних умовах в якості безпосереднього об'єкта соціально-філософського пізнання реалізована у глобальному масштабі інноваційна модель суспільства та інноваційна модель людини (особистості).

Проблема інноваційних запитів сучасного суспільства привертає увагу багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проблемам інноваційного розвитку цивілізації початку XXI століття, філософському дискурсові феномена конвергенції супертехнологій в суспільстві ризику та технологічним нововведенням присвячені праці В. Ємеліна та А. Тхостова [19], О. Руденського та О. Рибака [40], В. Цикіна [52] та ін. Методологічним засадам інноваційного суспільства як суб'єкта соціально-філософського аналізу, а також можливостей використання інновацій у соціально-політичній сфері присвячено наукові розвідки В. Жабіної [20] та А. Сунгурова [47]. Такі дослідники як А. Карпов [23; 24], В. Лекторський [28] та А. Новіков [35] досліджують проблему суспільства знання та пов'язані з ним освітні й технологічні новації. У наукових роботах П. Денисенка [14] та О. Пожарницької [37] висвітлено проблеми формування нової освітньої парадигми та її впливу на життєдіяльність соціуму. Перспективні зміни освітнього середовища в контексті постіндустріальних трансформацій досліджуються Н. Скачковою [42] та Є. Струк [46]. Проблема формування навчально-наукового інноваційного середовища розглядається багатьма вітчизняними та зарубіжними авторами. Методологічні та світоглядні аспекти сучасної освіти в умовах глобалізації розглядаються такими вченими як А. Абдіна [2] та З. Абасов [1]. Проблеми постіндустріальної освіти та методологія

розвитку особистості в інформаційному освітньому просторі і соціокультурні аспекти парадигмальності освіти досліджують А. Новіков [35], Г. Берулава та М. Берулава [6], П. Денисенко [14]. Окремі аспекти компетентнісного підходу в умовах розвитку нової освітньої парадигми та методологічні засади інноваційного суспільства вивчаються О. Пожарницькою [37], Дж. Ендрю [54] та В. Жабіною [20]. Окремо слід відзначити наукові розвідки А. Карпова [23;24], присвячені розвиткові інновацій в освітньому середовищі.

Інноваційне суспільство як об'єкт соціально-філософського пізнання характеризується рядом особливостей. На сучасному етапі, це перш за все пов'язано з такими факторами його розвитку, як інновації, які можна визначити як цільову зміну в структурі або функціях системи певного типу. Інновації розуміються як успішне застосування ідей і реалізація процесів для вирішення існуючих проблем, а також відкриття нових можливостей, що передбачають знання, творче мислення, винахідливість та цілеспрямованість. Інновації здатні підвищувати рівень структурної організації та вносити зміни у процеси функціонування суспільства, а за наявності кризи вивести його зі стану крайньої нестабільності.

Інновації виступають потужним та ефективним важелем розвитку і саморозвитку суспільства та його окремих сфер. Продукування і використання інновацій, а також наявність соціальних механізмів постійного відтворення інноваційних можливостей забезпечуються інноваційним процесом. Він являє собою динамічну та позитивно оцінювану взаємодію новатора з зовнішнім середовищем в результаті осмисленої цілеспрямованої зміни стану практичної діяльності, внаслідок застосування нового, або раніше не використовуваного в цій галузі знання.

Інноваційне суспільство виступає однією з характерних особливостей розвинених країн світу і включає в себе становлення економічних систем, заснованих на знаннях, де джерелами конкурентного привілею стають не ресурси і дешева робоча сила, а інформація та ідеї. Інноваційний тип соціального розвитку базується на творчому використанні інформації, що дозволяє сформувати нове знання і в подальшому втілити його в різноманітні суспільні блага [20, с. 8].

Відзначимо, що інноваційне суспільство відрізняється складністю та специфічністю. Воно володіє певним онтологічним контуром, представленим соціальними відносинами, що мають мережевий характер і радикально змінюють соціум в ході соціоінноваційного розвитку. Змістом соціальних відносин в цьому випадку виступає

виробництво та використання інновацій. Для інноваційного суспільства властиві добре організовані та фінансовані освіта і наука, орієнтація на творчий потенціал особистості, соціальних прошарків та груп, розвинена інфраструктура розповсюдження знання.

Слід зазначити, що інновації здійснюють значний вплив на всі сфери та процеси життєдіяльності людини, а також вносять суттєві зміни в соціальні відносини та трансформують соціальну діяльність, формуючи її особливий вид – інноваційну діяльність. Вона виступає процесом, спрямованим на реалізацію результатів наукових досліджень чи науково-технічних досягнень в новий чи удосконалений продукт або процес, що використовується у практичній діяльності. В рамках проведення інноваційної діяльності виявляється потреба у розгляді та сприйнятті творчого мислення як домінуючого фактору креативності, застосування творчого потенціалу для створення і реалізації ідей, використання комплексного дослідження при оцінці варіантів «створення» інновацій, вміння діяти у ситуації невизначеності та виявляти межу ризиків. Інноваційна діяльність передбачає успішне застосування ідей і процесів для вирішення різного роду проблем і створення нових можливостей, для реалізації яких потрібні знання, наявність творчого мислення, винахідливості та цілеспрямованості.

Основою інноваційної діяльності є інноваційних процес, який утворюється в результаті дії інновацій одна на одну, внаслідок чого виникає безперервний ланцюг змін. В рамках інноваційного процесу формуються соціальні відносини по створенню, трансферу та дифузії інновацій з метою використання. Комунікативна природа інноваційного процесу полягає у зв'язках між учасниками інноваційного процесу – інноваторами, виробниками, державою тощо. Знання як основний об'єкт процесу трансферу інновацій являє собою сукупність організованих висловлювань про факти чи ідеї, сформовані в обґрунтоване судження або експериментальний результат, що передається за допомогою засобів комунікації в систематизованій формі.

Трансфер, у свою чергу, являє собою передачу знання від однієї організації до іншої. За допомогою цього процесу знання перетворюються на конкретні нові продукти чи послуги, що сприяє економічному розвитковi та задоволенню соціальних потреб. Трансфер інновацій – це безперервний потік всіх типів новацій, які охоплюють всіх учасників інноваційного процесу, пронизує всю систему відносин між ними, що базуються на внутрішньоорганізаційній та міжорганізаційній взаємодіях.

Важливою характеристикою інноваційного суспільства в рамках соціально-філософського пізнання виступають сфери, які зачіпаються

інноваційними трансформаціями. За масштабами дії інноваційні перетворення охоплюють усі сфери суспільства та всі види людської діяльності, відповідно, впливають на розвиток суспільства та особистості. Висхідними є інновації різних рівнів у технологічній сфері:

- *епохальні*, на яких засноване становлення нового технологічного укладу і способу виробництва;
- *базисні*, що забезпечують зміну технологічних укладів та розвитку і зміни техніки;
- *логістичні*, що розповсюджують посередництвом нових моделей техніки і модифікацій технології нові покоління і допомагають засвоїти нові ринки [46, с. 124].

У свою чергу, технологічні трансформації виступають основою інновацій в екологічній сфері, що ефективно використовують сили природи і зменшують негативний вплив на навколишнє середовище. Важливе значення мають інновації в економічній сфері, які здійснюють вплив на форми організації виробництва та управління ним, сприяють підвищенню ефективності виробництва.

У життєдіяльності соціуму суттєву роль відіграють інновації в соціально-політичній та державно-правовій сферах, забезпечуючи зміни в соціальній стратифікації, складі та співвідношенні соціальних груп, в системі державних та правових інститутів. Головним здобутком розвитку інновацій є інновації в соціокультурній сфері. Вони включають в себе інновації у сфері науки, освіти, культури, ідеології і виступають джерелом інноваційного оновлення.

Інноваційні трансформації знаходять своє відображення в інформаційній сфері, що пов’язане з тенденцією підвищення рівня інформативної комунікабельності суспільства, обумовленої ростом інтенсивності комунікацій у суспільстві, які існують не лише між людьми, але й між організаціями, регіонами, країнами тощо.

Інноваційні трансформації стосуються також сфери культури. Це пов’язано з тим, що тип інноваційного суспільства, який формується, призводить до прискорення темпів розвитку, різких змін ціннісних орієнтацій у галузі культури, усуваючи принцип додатковості у взаємодіях між традиціями як спосіб збереження соціокультурного досвіду та інновацій, спрямованих на творчість і досягнення нових результатів. Названі тенденції серйозно впливають на сучасну соціокультурну ситуацію і додають їй властивість *нелінійності,* яка проявляється в зміні традицій і наданні переваги інноваційній сфері в культурі. Саме порушення співвідношення між традиціями та інноваціями свідчать про знаходження культури в стані кризи. Вихід з

кризи можливий при формуванні особливої культури в інноваційному суспільстві, що являє собою поєднання і компроміс між традиціями та інноваціями [47, с. 12].

Зазначимо, що важливим критерієм інноваційного суспільства є інноваційна система, яка являє собою комплексну систему, що сприяє генерації знань і їх перетворенню в нові технології та послуги. Слід відзначити, що інноваційна система є самоорганізованою системою. Спочатку інноваційна система була представлена як сукупність організованих структур і взаємозв'язків між ними. На сьогодні інноваційна система – це система інститутів, об'єднаних в комплекс економічних взаємовідносин. Таким чином, вона включає в себе економічні, політичні та інші соціальні інститути, що впливають на процес навчання, наукового пошуку та експериментування. В якості ключового елементу інноваційна система включає в себе науку. В рамках інноваційної системи важлива роль належить взаємозв'язкам між суб'єктами інноваційного процесу, з'єднаними між собою різноманітними матеріальними потоками, передачею знань та ідей, що перетворюють дану мережу у систему. Інноваційна система є основою інноваційного суспільства, оскільки об'єднує в собі основні інститути та структури, що забезпечують діяльність і розвиток інноваційного суспільства.

У рамках соціально-філософського пізнання важливу роль відіграє дослідження процесу розвитку інноваційного суспільства. Інноваційне суспільство має циклічно-генетичні закономірності розвитку, частиною яких є об'єктивно обумовлений процес оновлення. Слід відзначити, що інноваційне суспільство як соціокультурна система володіє потенціалом розвитку, життєвими циклами, за допомогою яких реалізується потреба у періодичному оновленні, яке стає всезагальною закономірністю суспільства і його систем. Процес оновлення суспільства тісно пов'язаний з явищем власної межі інноваційного суспільства. Соціальна межа інноваційного суспільства проявляється при відсутності узгодженої єдності технічного та гуманітарного розвитку у вигляді небезпеки збільшення масштабів та кількості техногенних катастроф. В результаті цього може з'явитися інформаційна межа різноманітності та складності системи, що тягне за собою неефективне використання технологій, зростання бідності та соціальну напруженість.

Інноваційне суспільство, прагнучи до різноманіття, зіштовхується з межею самовідтворення людини. Наявність соціальної межі характеризує інноваційне суспільство як перехідне, де поряд з новою соціальною сферою яка виникає, зберігаються і продовжують

розвиватися попередні сфери. В рамках соціальної межі існують межі і у процесу інноваційного оновлення. Це означає його припинення і появу нової сфери буття, що завершує багатовекторність, багатолінійність руху, формуючи нову основу, що складається з явищ, які проходили процес становлення. Крім того, межа означає кінцеве оформлення параметрів та закономірностей, що стають частиною нової реальності та визначають її подальший розвиток. Варто відзначити, що в інноваційному суспільстві, як у суспільстві межі, рушійні сили розвитку розвиваються протягом достатньо великого періоду часу, обумовлюючи континуальність інноваційного суспільства [19, с. 86].

Представлення інноваційного суспільства в якості об'єкта соціально-філософського пізнання забезпечує можливість екстраполяції тенденцій розвитку соціальних процесів, що відбуваються в інноваційному суспільстві, а отже вивчення принципів та закономірностей його розвитку.

Необхідно відзначити той факт, що інноваційні процеси вносять значні зміни в життя особистості, відповідно, відбуваються зміни в соціальному суб'єкті, до якого належать не лише суспільство в цілому та його окремі групи, а й конкретна особистість. Нинішній етап суспільного розвитку, що характеризується стрімким темпом життя і виробництвом інновацій, передбачає становлення інноваційної особистості, сутність якої полягає в потребі синтезу накопичених і перероблених знань. Розвиток інноваційності формує в нових поколіннях риси, що полягають у прийнятті інновацій і прагнення змін.

В інноваційному суспільстві людина є активним творцем соціальної дійсності – вона творець та провідник нових ідей інноваційного суспільства. Однак такі здібності з'явились у людини не випадково. Подібні якісні зміни характеристик людської особистості відбуваються завдяки трансформаціям її свідомості. Сучасна людина володіє інноваційною свідомістю – творчою свідомістю, здатною визначати цілі, мотиви, орієнтації, психологічні установки інноваційної діяльності та інноваційних змін.

У формуванні інноваційного типу особистості важливого значення набуває вміння мислити інтегративно. При даному стилі мислення слід дотримуватись вимог синергії – перетворення протилежностей у єдність. Суб'єктом реалізації даного принципу та інтегративного мислення є особистість, здатна здолати суперечності та дихотомії, що затруднюють її діяльність [6, с. 14].

Варто зазначити, що інноваційна свідомість та інноваційне мислення передбачають різні рівні пізнання соціальної реальності.

Інноваційне мислення являє собою діяльність інноваційної свідомості, спрямованої на пізнання інноваційних відносин, потреб та інтересів, інноваційної діяльності в цілому та її перетворення в ході соціально корисної практичної діяльності. Інноваційні риси сучасної особистості стають ключовим імперативом потенційного передбачення соціального розвитку і створюють іманентно притаманний новому типу особистості творчий потенціал. У зв'язку з цим інноваційність перетворюється в атрибутивну якість, внутрішньо притаманну особистості.

Інноваційний тип особистості своєю практичною діяльністю здатний революційно перетворювати об'єкти, явища, процеси з метою надання їм якісно нового змісту, що задовольняє нові потреби сучасної людини. Для даної діяльності характерний як об'єктивний прояв, що полягає в новому предметі праці, так і суб'єктивний прояв – оригінальна мета, що виступає в якості осмисленої моделі соціоінноваційного майбутнього. Діяльність інноваційної особистості заснована на усвідомленні нею матеріальної та ідеальної сутності інноваційного суспільства.

Особистість інноваційного типу здатна управляти інноваційним розвитком. Ефективним методом управління виступає концепція рефлексивного управління, яка пов'язана з такими факторами впливу на розвиток соціального процесу і особистості, при яких осмислюються суть дії і потреби цілеспрямованої перетворювальної діяльності.

Рефлексія являє собою кумулятивний творчий процес, механізм, на якому заснований будь-який розвиток: системи власних знань, мислення, діяльності, особистості, її взаємовідносин зі світом. Основний прояв рефлексії полягає у здатності людини управляти відносинами, своєю культурою, зміною свого стану, відтворення в цілому. Рефлексія забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності, визначаючи цим, що рефлексивна функція виникає та реалізується при вирішенні проблем у будь-якій діяльності. В сучасному суспільстві рефлексія виступає способом розкриття інноваційних шляхів і виявлення духовного потенціалу людини, а також особливою моральнісною діяльністю, що проявляється в духовному самоаналізі [28, с. 32].

Таким чином, основними рисами інноваційної діяльності особистості є сприйняття інновацій, визнання багатоаспектності сучасних світоглядних установок і усвідомлення свого місця у навколишньому світі, спрямованість на досягнення життєвих цілей і прагнення до усунення екзистенційних бар'єрів, всебічне розкриття особистісних та суспільних життєвих перспектив, наслідування

прогностичним тенденціям інноваційного розвитку, сприйняття ролі освіти і науки в якості найбільш цінних стратегій розвитку сучасного суспільства.

Також варто відзначити такий вагомий аспект виховання та розвитку інноваційної особистості, як освіта. На даний момент найважливішим досягненням можна вважати підвищення доступності якісної освіти. Сьогодні формується система відкритої освіти, у віртуальному просторі створюються аналоги вищих навчальних закладів, які здатні надати можливість одночасного навчання у декількох навчальних закладах, здійснюючи при цьому індивідуальне навчання. Це дозволяє людині обирати власну стратегію освіти і шлях отримання знання. Враховуючи цей факт, можемо припустити, що подібне використання високих технологій може впливати на загальний рівень освіченості людей, а також на якість їх професійної підготовки. Якщо володіння необхідними технологіями стане доступним великій кількості людей, то це вплине на розширення системи вищої освіти, що забезпечить перехід на новий технологічний рівень суспільного виробництва [35, с. 67-69].

Більше того, можна з упевненістю стверджувати, що головним результатом підвищення доступності якісної освіти стане загальне підвищення якості людського потенціалу. Це є достатнім приводом для перегляду ставлення до людини з економічної точки зору, оскільки розвиток людини і вкладення засобів у цю діяльність стане ефективним вкладенням засобів не лише з економічних, а й з гуманітарних позицій.

Формування та розвиток інноваційного суспільства пред’являє нові вимоги до соціально-філософських досліджень, пов’язаних з оновленням їх концептуального змісту та методології. Інноваційний розвиток вимагає від соціально-філософських досліджень ускладнення, розширення наявних та створення нових концепцій, є методологічною основою для розвитку відповідних соціально-філософських категорій (інноваційна діяльність, інноваційні процеси, сфери інноваційного суспільства, інноваційна освіта тощо). Дослідники відзначають, що в рамках соціальної філософії слід приділяти увагу розробці концепції дуальної опозиції, суть якої полягає в теорії, що заповнює логічний простір між наявними полюсами, що являють собою сукупність теорій про позитивні та негативні ефекти інноваційного розвитку. Застосування даної концепції до інноваційного суспільства, як до об’єкта дослідження, дозволить доповнити його зміст. Враховуючи вищесказане можна стверджувати, що в сучасних умовах інноваційного розвитку

формується новий об’єкт соціально-філософської рефлексії, що являє собою нові тенденції соціокультурних трансформацій сучасності. Інноваційне суспільство як об’єкт соціально-філософського аналізу володіє комплексним характером, що підтверджується наявністю його компонентів, що в своїй сукупності дають уявлення про інноваційне суспільство як соціальну систему. Соціально-філософська концептуалізація інноваційного суспільства стає новим ідейно-категоріальним простором прояву творчого потенціалу сучасних філософських та міждисциплінарних досліджень.

Відзначимо, що умовою ефективності сучасної вищої освіти є теоретико-методологічне обґрунтування інноваційної стратегії, що адекватно формується відповідно до освітньої парадигми і забезпечує:

- спільність ідей, методів, норм, проективних технологій, міждисциплінарні зв'язки;
- побудову єдиного освітнього простору, розробку моделей та механізмів вдосконалення поліфункціональної освітньої системи;
- трансформацію методів прогнозування і проектування на базі принципів соціокультурної конвергенції;
- інтернаціоналізацію вищої школи [14, с. 92].

Основою досліджень ефективності стратегії розвитку вищої освіти є аналіз парадигм як моделей постановки теоретичних і методологічних проблем і способів дій для їх вирішення. Парадигмальний аналіз діалектичної єдності в системі провідних парадигм методом подібності та відмінності показує, що жодна з них не є самодостатньою без залучення цінностей інших парадигм. У той же час при різному рівні адекватності соціокультурним потребам суспільства та різноспрямованості освітнього процесу всі провідні парадигми вищої школи у нашій державі мають загальногуманістичну основу, взаємодіють, взаємозбагачуються в інтерпретації головної мети освіти – формування цілісної творчої особистості. Звідси систематизація інноваційних освітніх стратегій розвитку вищої школи можлива в контексті всіх методологічних підходів при порівняльному аналізі їх теоретико-методологічної єдності і взаємодії.

Множинність парадигм у сучасній освіті надає поліпарадигмальному підходу статус дослідницької методології, що визначається як сукупність методів, об'єднуючих ідей, принципів конструювання та трансформації вищої школи, як методологічний регулятив її випереджального розвитку. Поліпарадигмальний підхід дозволяє систематизувати знання про стратегії вищої освіти, створити теоретико-методологічну базу для їх аналізу і оцінки, зробитти зрізи

інноваційності; виявити напрямки і продукувати нові ідеї розвитку освітніх стратегій на національному й інтернаціональному рівнях; формувати багатовимірне, полісистемне уявлення про інноваційні стратегії вищої школи; узагальнити потенціал провідних парадигм для вдосконалення стратегії розвитку вищої освіти, виявляти пріоритетні зв'язки в концептуальній множині для генезису правил і стандартів стратегічного прогнозування і проектування [2, с. 37].

Інноваційні освітні стратегії, як категоричний імператив створення соціокультурного середовища вищого навчального закладу з найбільшою повнотою розробляються в університеті – наближеному до ідеалу поліфункціональної моделі взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Місія університету в своїй основі поліпарадигмальна, оскільки він акумулює інтелектуальний капітал, що розповсюджується на всі сфери життя суспільства, в єдності трьох соціальних систем: освіти, культури, науки. Інноваційна стратегія в соціокультурному середовищі університету базується на інтерпретації місії вищої школи (як сприяння формуванню цілісної творчої особистості; як механізму досягнення сталого розвитку держави; як регулятора нових ідей цивілізаційного прогресу); на досвіді реалізації традиційних та інноваційних стратегій (проектних, комунікативних та ін.); на трансформації і розширенні функцій (ідентифікаційна роль, політична роль, управлінська роль, підприємницька роль, прогностична роль, дослідницька роль тощо); ініціює перетворення і вдосконалення освітніх методів і технологій (наукоємні технології освіти; інформаційні освітні технології; технології форсайту; технології організації взаємодії; технології проектного навчання та ін.); створення єдиного інформаційного простору університету, системи управління якістю освіти.

Протиріччя між зростанням варіативності вищих навчальних закладів і нерозробленістю методологічних, методичних та організаційних засад їх діяльності потребують вивчення різних видів вишів (університет, академія, інститут), їх різних моделей: прагматична модель (комерційний, підприємницький університет); мережева університетська корпорація; мультиуніверситет; дослідницька модель; інноваційна модель для виявлення пріоритетних напрямів освітніх стратегій та їх систематизації.

Парадигмальний аналіз моделей вищого навчального закладу показує:

- сучасний вищий навчальний заклад, головним чином, університет, не є втіленням якоїсь однієї моделі, а поєднує різні елементи з багатьох;

- теоретико-методологічні моделі вітчизняного інноваційного університету відображають одночасно процес адаптації до проникнення ринкових відносин в систему освіти і процес збереження культуроформуючих функцій і соціальної спрямованості шляхом з'єднання класичних і постнекласичних академічних цінностей;
- вирішальною тенденцією вибору сучасної моделі вишу є інновації стосовно до будь-якої освітньої програми. Звідси, глобальною стратегією напрямів розвитку вищої школи виступає інноваційність, багатовимірність відбивається в освітній політиці, педагогічних технологіях, інформатизації освітнього процесу [42, с. 5].

На сьогоднішній день інноваційна свідомість відіграє вирішальну роль для розвитку суспільства, що живе в епоху росту культурного знання. Така свідомість не може виникнути з нічого та існувати в оточенні, інструментально і структурно не оснащеному відносно його прагнення створювати і включати в життя щось нове. Соціальні ефекти знання викликають трансформацію інституційно-середовищного базису пізнавального ставлення, який віднині повинен задовольняти умовам інноваційної епістеми. Інноваційне середовище, становлячись основою соціальної конституції, має свій вимір в освітній системі суспільства. Загалом, суть яка міститься в понятті «інноваційне середовище» розглядається як середовище, що сприяє змінам. Середовище як система має своє психічне, фізичне та конструктивне наповнення. Середовище здатне стати творчим простором, коли воно націлене на інтелектуальне виробництво. Сам по собі творчий простір не зобов’язаний бути чимось однорідним, з приводу його гетерогенності часто говорять, що воно включає в себе різноманітні середовища [24, с. 619].

Досить часто освітнє середовище розглядають як адаптивну структуру, насичену пізнавальними сегментами, з яких формується когнітивно-комфортна оболонка для творчих можливостей конкретної особистості і навчальних колективів. Однак невизначеності, покладені в творче середовище, стимулюють уяву; проблемні ситуації, які воно пропонує, структурують пізнавальну діяльність; інструменти, якими воно насичене, по суті являють собою варіанти руху до відкриття; а колективи людей, що складають з ним нерозривне ціле, функціонують як самостійне творче начало.

В такому варіанті виконання творче середовище далеко відходить від концепції адаптивності, що має на увазі лише конкретне комфортне для творчості оточення та можливості, що пропонуються. Творчість дисонансна, а наукова творчість окрім середовищного оснащення

вимагає свого розповсюдження в рамках активно діючого пізнання. Таким чином, середовище, яке для нього підходить, не лише адаптивне, а й генеративне, тобто передбачає активно діючі навколо протагоніста пізнавальні структури, які формують дисонансну модель розкриття себе і відкриття нового. Поряд з тим, що таке середовище є провідним чинником в дослідницькому пошуку, в ньому закладені авторитетні істини та жорсткі епістемічні моделі, які доводиться долати.

Для середовища, яке складає опору дослідницького пізнання, його креативним внутрішнім початком стають працюючі зі знанням колективи людей та спеціалізовані лабораторії, виробничо-технологічні майданчики, комунікації, фонди знань тощо, що прийшли у навчальне середовище з мережі професійних партнерств, що вибудовуються освітнім інститутом. Звідси відбувається включення в освітній інститут контекстів дослідницького відкриття знання, які тепер діють поряд з його традиційними контекстами дискурсивного засвоєння знання, і воно створює ту логіку пізнавального мислення, яка долає розрив мислення і діяльності. Так освітній інститут виходить за рамки чисто навчального простору [23, с. 32].

Генеративне навчальне середовище призводить до появи принципово нових властивостей навчального процесу, таких як індетермінованість, відкритість, трансформативність, авторегуляція пізнання, динамічність пізнавальних контекстів. В його основі лежить принцип генеративної дидактики, яка розглядає метод, середовище, знання і пізнання з точки зору процесу навчання і виховання особистості, здатної до виробництва і технологізації знань. Таке навчання характеризується пізнавальною плинністю, пізнавальною генеративністю і соціокультурною взаємодією. Генеративне навчальне середовище діє як система пізнавальних евристик, тобто визначає ймовірно кращі чи оптимальні способи пізнавальної діяльності в спеціалізованих проблемних контекстах, спираючись на комплекс домінуючих епістемічних логік. В той же час тут є місце для тестування ідей та творчої продукції.

Здатність генеративного навчального середовища виступати агентом створення дослідницьких нововведень відображено в його назві – навчально-наукове інноваційне середовище.

В системах дослідницької освіти середовище конструктивно стає слоїстим. Зовнішньо воно виявляється у вигляді конфігурації навчальних та професійних організацій, на внутрішньому структурному рівні воно існує як навчально-наукове інноваційне середовище. Останнє є комплексом пізнавальних макро- та мікрогруп, кожна з яких володіє

своїм середовищним кліматом. В більш широкому розумінні навчально-наукове середовище являє собою конструкцію освітнього простору, в якому знаходиться дослідницьке навчання. Воно включає в себе пізнавальні колективи, що інтегрують структури типу «викладач – наставник». Пізнавальний колектив – це елементарний структурний сегмент, з якого формуються та конфігуруються навчально-наукові інноваційні середовища. Інтегруючі структури складають організаційно-пізнавальні композиції з таких елементарних сегментів, які слугують, наприклад, для вирішення міждисциплінарних завдань чи виконання технологічних гетерогенних проектів. Вони виконують управлінські, координуючі та експертні функції. Роль викладача вищого навчального закладу в дослідницькому навчанні доповнюється професійним наставником – вченим чи спеціалістом, що володіє практичним досвідом роботи зі спеціальним знанням. Виникнення педагогічної пари є результатом глибокої тематизації індивідуальної пізнавальної діяльності, яка складає генетичну характеристику навчальної дослідницької епістеми.

В умовах навчально-наукового інноваційного середовища в найбільш радикальному плані здійснюється ідея контекстного навчання. Дослідники відзначають, що оволодіння теоретичними та практичними знаннями в соціальній групі та через соціокультурну практику набагато краще підходить процесові соціалізації особистості.

За посередництва навчально-наукового інноваційного середовища в навчальній спільноті моделюються соціокультурні і професійні ролі та ієрархії, в процесі пізнавальної діяльності диференціюються якості індивідуальності, набувається досвід самостійної активності та подолання перешкод, досвід усвідомленого і вільного прийняття рішень, досвід спокуси соціальними стимулами і досвід соціального узгодження. Так народжується соціальний інтелект особистості.

Навчально-наукове інноваційне середовище являє собою соціоморфну систему внутрішньої організації навчальних спільнот, що спирається на контекстні форми конвертації навчальної діяльності в пошукове пізнання і технологізацію знань, реалізується в системі соціальних зв’язків з науково-професійними інституціями суспільства і конструктивно включають:

- базисні *структурно-функціональні компоненти* – спеціалізовані форми та способи роботи зі знанням, наділені проблемним змістом та необхідним інструментальним оточенням;
- *метакомпоненти* – інтегруючі структури, які здатні виконувати навчально-організаційні, методичні, експертні, комунікаційні,

економічні та інші функції з метою забезпечення спеціалізованих форм роботи зі знанням, життєдіяльності і розвитку всього інституційно-середовищного базису освітньої системи [23, с. 33].

Структурно-функціонально компоненти навчально-наукового інноваційного середовища являють собою форми організації і способи ведення типової пізнавальної діяльності студента в професійному та соціокультурному контекстах, в результаті якої створюється нове знання або здійснюється його технологізація, а відповідна йому частина знаннєвого комплексу особистості набуває властивості інноваційності. Останнє в даному випадку виступає відчуттям особистої та соціальної корисності знань, розуміння його розташування в навколишньому світі та набуття інструментальних навичок роботи з ним в середовищі його реального знаходження, в тому числі для створення нових знаннєвих продуктів. Серед сконструйованих об'єктів, що наповнюють навчально-наукове інноваційне середовище, структурно-функціональні компоненти являють собою першооснови, тобто первинні його елементи; без них, або у випадку відсутності у них здатності породжувати інноваційне знання, вся конструкція перетворюється у відомого роду декорацію.

До структурно-функціональних компонентів належать пізнавальні колективи, що діють у формах дослідницьких груп, лабораторії, конструкторські бюро, творчі майстерні тощо. У цей ряд сьогодні включаються інноваційні підприємства, бізнес-інкубатори, центри трансферу технологій, офіси з розповсюдження знань та інші організації, що здійснюють процеси технологізації і комерціалізації знання. Дослідники відзначають, що традиційні форми організації пізнавальної діяльності можуть набувати інноваційного характеру у контексті роботи зі знанням, наприклад, наукові семінари у вищих навчальних закладах або гуртки чи секції в установах післядипломної або неформальної освіти.

Інтегруючі структури – це метасередовищні конструкції, які розширюють навчально-наукове інноваційне середовище окремого навчального закладу до обсягу освітньої спільноти, що знаходиться як у межах інтегрованої освітньої системи, так і виходить за її межі. Як правило, вони пов'язані зі структурно складними формами організації пізнавальної діяльності і технологізації знань. Через інтегруючі структури відбувається акумуляція в середовищі навчального закладу досвіду роботи з інноваційним знанням, що створюються в колективах, діючих на структурно-функціональному рівні; здійснюється репрезентація цього досвіду в соціальних структурах зовнішнього світу; проводяться пізнавальні інвестиції в суспільне життя. В той же час метасередовищні конструкції вносять досвід та

ресурси зовнішнього світу в середовище пізнавальних колективів.

Наукові спільноти студентів – це, перш за все, макромоделі професійних сегментів суспільства. Вони вносять елементи самоуправління у навчальний процес. Посередництвом таких організацій відбувається аутотентична взаємотрансляція реалій зовнішнього світу і навчально-виховного процесу. Комплексні програми і проекти поєднують в собі різнорідні соціокультурні контексти та інструменти пізнавальної діяльності, різнопланові професійні інститути і рольові функції. Подібні пізнавальні акції здійснюються як навчальним закладом так і зовнішніми організаціями. В останньому випадку в інноваційному середовищі навчальної спільноти індукуються співставлені з цими акціями інтегруючі структури. Науково-освітні виставки, конференції, семінари, кейс-стаді, в тому числі і дистанційні, вирішують завдання, пов'язані з науковим консультуванням і професійною освітою, з апробацією та просуванням до споживача результатів науково-інноваційної діяльності студентів. Їх також слід віднести до інтегруючих структур, що створюють метарівень навчально-наукового інноваційного середовища [37, с. 162].

Структура навчально-наукового середовища на сьогоднішній день в значній мірі визначається інноваційною стратегією розвитку суспільства. Університети намагаються отримати максимальну користь від інновацій та сприяти своєму розвитку, а також забезпечити підготовку студентів на рівні, який перевищує загальний рівень попиту на ринку праці. Облік в економічній ролі освіти потреб високотехнологічних компаній та бізнесу призводить до формування загальних контрактних майданчиків для інноваційно відповідальних агентів суспільства, в рамках яких здійснюється зближення їх корпоративних політик. В числі цілей, які переслідує організація таких партнерств – створення ефективних схем обміну знаннями, розширення доступу підприємствами до досліджень та розробок, інтенсифікація інвестицій у технологічні дослідження, інженерні розробки і процес комерціалізації знань, формування нових ринків, заснованих на технологічних досягненнях, розробка нових наукових комплексів, в тому числі і для корпорацій [1, с. 34].

Створення тісного партнерства між університетами, високотехнологічними кампаніями, дослідницькими інститутами та венчурним бізнесом відбувається на основі моделі відкритих інновацій. У цьому випадку кампанія розраховує не лише на власні внутрішні розробки, але й активно залучає інновації із зовнішнього середовища.

Навчально-наукове інноваційне середовище сучасного

дослідницького університету будується як система інституціалізованих агентів інноваційної діяльності, що володіє структурно-функціональними та метакомпонентними рівнями організації.

На структурно-функціональному рівні доволі перспективною вбачається консолідація інноваційної активності студентів та успішних у науково-технічній діяльності науковців в сучасних організаційних формах, зокрема, в системі малих інноваційних підприємств, які можуть являти собою стартап-компанії. В основу економічної діяльності таких компаній покладено інноваційні розробки чи технології, які просуваються на ринок; при чому інноваційність їх бізнес-продукту може бути як локальною, для певного ринку, так і глобальною. Окремий венчурний проект також можна назвати стартапом. Для створення та розвитку інноваційного середовища не тільки важливо формувати «готові» стартапи, але й бути здатним організувати систему конкурсного відбору студентів-менеджерів і студентів-розробників, що залучає найбільш здібних для роботи в ній [54, с. 14].

Однією з форм організації допомоги суб'єктам інноваційного підприємництва може стати *бізнес-інкубатор*, який володіє технологічною інфраструктурою, системою робочих місць, консультаційним сервісом. Для залучення засобів у реалізацію та просування на ринок розробок студентів та молодих учених в університетах створюються *інвестиційні майданчики*. Такий формуючий інноваційний клімат середовища об'єднує впроваджені підрозділи навчальних закладів і виробництва, які залучаються в якості замовників і споживачів як стартап-проектів, так і технологізованих пропозицій. Формою навчально-просвітницької організації інноваційного середовища в сучасних університетах виступають *офіси по розповсюдженню знань*. Для підтримки підприємницької діяльності такий офіс організовує комплекс навчальних заходів, зорієнтованих на проблеми організації наукового бізнесу, його фінансові та правові особливості, адміністрування та кооперацію. Інша функція офісу пов'язана зі створенням системи зв'язків як регіональних, так і міжнародних, спрямованих на грантову підтримку підприємництва, включення інтересів своїх клієнтів в проекти науково-економічного співробітництва. Формою організації, яка забезпечує комерціалізацію інноваційного продукту, виступає *центр трансферу технологій*, а формою інфраструктурно-технічної підтримки його виробництва – *інноваційно-технологічний центр*.

Метарівень організації інноваційної складової в навчально-науковому середовищі виконує завдання системного комплексування структурно-функціональних компонент для операціоналізації вирішен-

ня стратегічних завдань. До агентів інноваційного метарівня належать:

- *технологічні консорціуми*, що об'єднують інноваційні підрозділи навчальних закладів і високотехнологічного бізнесу;
- *узагальнені фонди знань*, що інтегрують дослідницькі середовища університетів і наукових організацій;
- *наукові парки*, які створюють загальний теоретичний простір для наукоємних фірм та дослідницьких колективів;
- *технопарки,* що приносять інфраструктурну компоненту для інноваційної діяльності і забезпечують повний інженерно-технологічний цикл матеріалізації наукових новацій [40, с. 64].

Дослідники стверджують, що системна конфігурація таких метаелементів може бути побудована з точки зору подолання трьох головних розривів в інноваційній діяльності; *в науковому середовищі* – між фундаментальною та прикладною наукою, *в середовищі контакту наукової спільноти з корпорацією технологів* тобто на межі прикладної науки і дослідного виробництва, і, насамкінець, при переході технології від її розробників до виробників, інакше кажучи, між дослідним виробництвом та промисловістю.

Найбільш ефективні інструменти для функціонування метарівня навчально-наукового інноваційного середовища сьогодні дає організація багатосторонніх партнерств високотехнологічних компаній з університетами.

Консорціум являє собою системно складний об'єкт і може бути описаний як метаформування, що включає, для прикладу, в операційній частині комплекс генерації і підтримки стартапів, центр трансферу технологій, інноваційний майданчик та офіс з розповсюдження знань. Очевидною перевагою є роль консорціуму в якості структури, яка, з одно боку, з'єднує інноваційні інтереси групи провідних високотехнологічних підприємств, а з іншого боку – велику кількість університетів і наукових інститутів. Вона здатна стати організатором мережевих проектів, що стимулює створення горизонтальних та вертикальних зв'язків, що, як відзначають дослідники, сьогодні мають першочергове значення для розвитку трансферу технологій.

Іншою вагомою компонентою метарівня навчально-наукового інноваційного середовища сьогодні виступають узагальнені фонди знань, що інтегрують дослідницькі середовища університетів. Створення узагальнених ресурсів знань є найновішим напрямком у європейській освітній політиці. В основі концепції створення мереж зверхності лежить ідея об'єднання наукових середовищ університетів на глобальному рівні в мережеві структури, що використовують сильні

сторони своїх учасників. Сконцентрований таким чином резервний фонд знання, талантів та енергії стає стратегічним ресурсом суспільства для вирішення мультидисциплінарних і трансдисциплінарних завдань. Знання отримує свою істинну соціальну ціну, дає прибуток і надприбуток; а когерентна взаємодія з бізнесом набуває стратегічного значення з точки зору конверсії знань в конкретний продукт, процес, технологію та просування культурних і соціальних інновацій.

Отже, створення навчально-наукового інноваційного середовища веде до з'єднання навчального процесу на різних стадіях підготовки – вузівської та дослідницької з науковим пошуком і технологізацією знання для вирішення практичних і теоретичних задач, в тому числі при створенні нової техніки, технологій, виробів та послуг, при дослідженнях у галузі фундаментальних наук, при вивченні навколишнього середовища – природного, техногенного, соціального. Навчально-наукове інноваційне середовище є безумовною необхідністю для розвитку сучасної дослідницької освіти, в основу якої покладені намагання отримання корисного і практичного результату як у прикладних, так і в теоретичних галузях діяльності, що дозволить готувати фахівців високої кваліфікації, здатних створювати наукову продукцію, перетворюючи світ. Разом з тим саме дослідницька освіта створює таку культуру знання, яка робить суспільство здатним до сприйняття нових наукових результатів, до асиміляції нових знань, до зміни навколишньої дійсності.

Дєнєжніков С.С., канд.філософ. наук, доцент

2.2. Методологія форсайту та проблема прогнозування науково-технічного розвитку в умовах інноваційної освіти

На сьогоднішній день потреба у середньострокових та довгострокових наукових прогнозах розвитку соціальних процесів досить гостро обумовлена переходом людини у глобальний етап розвитку цивілізації, та до сьогоднішнього дня невідомих загроз і небезпек, викликаних процесами глобалізації, прискоренням темпів розвитку високотехнологічної продукції, розширенням наукових знань у мікро та мега світ та ускладненням різноманітних соціальних процесів. З поміж великої кількості підходів до аналізу та прогнозування майбутнього розвитку, обґрунтування стратегії та тактики дій і прийняття рішень в умовах швидких змін глобалізованого світу виділяють соціальну метатехнологію або особливий підхід, що має назву форсайту.

На початку XXI століття в зв'язку з широким розповсюдженням високих наукомістких технологій та комплексу NBICS-конвергенції

постає широке коло питань стосовно перспектив розвитку високих технологій та їх впливу на суспільне та індивідуальне буття людини. В епоху глобальних трансформацій, змін та криз, нагальним постає питання про зміну специфікації наукового та технологічного розвитку людства в цілому, що у свою чергу викликає запити щодо їх глибокого переосмислення та переоцінки [22, с. 145].

Гострі соціальні проблеми, такі як, забруднення навколишнього середовища, загроза техногенної катастрофи, енергетична безпека, зовнішня безпека тощо стають предметним полем досліджень філософії та методології. Саме філософія дозволяє нам конструювати майбутнє (дозволяє охопити існуючу реальність, побачити її глибину і вибудувати нову картину реальності, що дозволить здолати повсякденні стереотипи, зламати старі і передбачити нагальні зміни), яке іманентно присутнє у теперішньому.

Слід відзначити, що українське суспільство, яке переживає глибокі трансформації, не може залишатись осторонь науково-технологічного розвитку у сучасних глобалізаційних процесах, і вимагає врахування тенденцій і викликів світового розвитку. Підкреслимо, що глибока криза світової соціальної, політичної, економічної, ідеологічної та культурної систем, перехід до нового технологічного укладу, вимагає побудови нових алгоритмів та технологій розвитку, в першу чергу в рамках когнітивної сфери. Людство зіштовхнулося зі швидким прогресом у галузі конвергентних технологій, які об'єднують провідні науки та новітні технології, перетворюючи сучасну людську індустрію в єдиний науково-технологічний комплекс [51, с. 186].

Сучасне суспільство визначається тенденціями до зростання ролі та впливу науки та використання знань у технологічному виробництві всіх галузей економіки й послуг з одного боку, і той факт, що сучасна наука майже повністю зрослася зі своїми технічними та технологічними додатками, з іншого. З необхідністю слід констатувати, що технологічний розвиток держави прямо-пропорційно залежить від того, наскільки суспільство задіяне в ньому.

Науково-технологічний розвиток стає засадою формування постіндустріального суспільства, яке характеризується глибокими культурними та соціальними трансформаціями з урахуванням росту значення науки і наукових досліджень та значним зростанням наукомістких технологій. Новітній етап глобалізації суспільно-економічного розвитку вносить цілий ряд проблем взаємодії сфер науки і технологій, з якими недостатньо справляються відповідні соціальні інституції [50, с. 84].

Вирішенням цих проблем може стати розвиток міждисциплінарних та конвергентних технологій, що використовують досягнення високих технологій і новітні досягнення сучасної науки. Феномен конвергенції науки і технологій, на думку більшості сучасних дослідників, дозволить здійснити розвиток нового технологічного укладу, який відбувається за такими основним напрямками, а саме:

- розвиток окремих галузей – флагманів нового технологічного укладу (комплекс НБІКС) – нанотехнології, біотехнології, інформаційні технологій, когнітивні науки та соціальні технології;
- запровадження вищеназваних технологій у всі сфери людської життєдіяльності;
- розвиток принципово нових конвергентних технологій, які забезпечують сходження і взаємопроникнення технологій і науки (оскільки найбільш цікаві результати ми отримуємо в «точці зіткнення» провідних галузей);
- конвергентні технології мають значний футуристичний потенціал: всепроникність, необмежена інформаційна доступність, конструювання людського тіла та свідомості (hi-hume, трансгуманістичні перспективи) тощо;
- конвергентні технології пред'являють нові вимоги до природи людини, якості людського потенціалу (гуманотехнології), і в тому числі, до підготовки і освіти нових спеціалістів в галузі науки і технологій (професійна компетентність) [26, с. 8].

Відмітимо, що вагомим чинником виступає проблема прогнозування розвитку хай-тек. Одним з найбільш прийнятних методів у вирішенні поставленого питання виступає застосування методу *форсайту*. Ідея форсайту сформувалась у результаті конвергенції можливостей сучасних розробок у галузі соціально-політичного та соціально-економічного аналізу, стратегічного аналізу та прогнозування і отримала розвиток, починаючи з 80-х років минулого століття.

На сьогоднішній день існує досить велика кількість дефініцій терміну «форсайт». У перекладі з англійської мови, слово «форсайт» означає «бачення майбутнього» або «погляд у майбутнє», і являє собою процес і технологію досліджень довгострокових трендів розвитку та ефективності форматів реалізації стратегій у всіх сферах діяльності, формування цільових пріоритетів, мобілізації а́кторів для досягнення певних результатів. На думку деяких дослідників, форсайт являє собою процес, що включає всіх стейкхолдерів (зацікавлених сторін): промислові підприємства, громадські організації, науково-дослідницькі

центри, неурядові організації, транснаціональні корпорації тощо до вироблення прогнозів.

Головною метою форсайту виступає визначення можливого майбутнього, створення бажаного образу майбутнього і визначення стратегій його досягнення. Форсайт це систематичний процес побудови бачення майбутнього, направлений на підвищення якості рішень, що приймаються та прискорення спільних дій. Відмітимо, що ідеологія форсайту походить від конвергенції тенденцій сучасних розробок в галузі технологічного та наукового аналізу, стратегічного аналізу та прогнозування.

Форсайт являє собою метод, технологію, процес систематичних спроб заглянути у майбутнє науки, високих технологій, економіки та суспільства на основі масштабного опитування фахівців та експертів з певної проблематики. Він являє собою систему методів експертної оцінки стратегічних напрямів соціально-економічного та інноваційного розвитку, виявлення технологічних проривів, здатних зробити вплив на економіку і суспільство в середньо- і довгостроковій перспективі. Методологія форсайту увібрала в себе десятки традиційних і досить нових експертних методів. При цьому відбувається їх постійне вдосконалення, відпрацювання прийомів і процедур, що забезпечує підвищення обґрунтованості передбачення перспектив науково-технічного і соціально-економічного розвитку. Основний вектор розвитку методології спрямований на більш активне і цілеспрямоване використання знань експертів, що беруть участь в проектах. Зазвичай в кожному з форсайт-проектів застосовується комбінація різних методів, серед яких експертні панелі, Дельфі (опитування експертів у два етапи), SWOT-аналіз, мозковий штурм, побудова сценаріїв, технологічні дорожні карти, дерева релевантності, аналіз взаємного впливу та ін. [16, с. 41].

Відмітимо, що методологія форсайту принципово відрізняється від традиційного прогнозування та футурології (як методу вивчення майбутнього) і стратегічного планування та не зводиться до передбачень: форсайт являє собою методологію організації процесу, який спрямовано на створення загального бачення майбутнього у всіх учасників та намагання врахувати та підтримати всі зацікавлені сторони.

Можемо з упевненістю стверджувати, що названа методологія не пов’язана з передбаченням майбутнього, а швидше з його формуванням, що дозволяє вченим визначати форсайт як специфічний інструмент управління технологічним розвитком, що спирається на створювану в його рамках інфраструктуру [5, с. 57].

Форсайт вибудовується на системі формалізованих технологій, які дозволяють отримувати досить точні прогнози будь-якого масштабу, сумісні з результатами роботи всіх груп, залучених у певних дослідженнях. Методологія форсайтних досліджень увібрала в себе набори методів, які можуть комбінуватися між собою.

Технологічний цикл форсайтного дослідження включає в себе, на думку різних дослідників та експертів, кілька етапів, основний зміст яких зводиться до аналізу поточної ситуації, формування так званих істотних умов підготовки проекту. Найбільш детальна схема включає в себе сім технологічних етапів:

- формування об'єкта дослідження (англ. framing), що дозволить відповісти на головне питання дослідження на основі вивчення проекту, цілей, аудиторій;
- формування команди дослідження, вибір експертів, методів дослідження (англ. experting);
- моніторинг даних для збору максимально повної інформації (англ. scanning);
- прогнозування (англ. forecasting) – це опис драйверів, проблем, виділення тенденцій, які можна спрогнозувати, виділення зон невизначеності і створення можливих сценаріїв, інструментів для виявлення базових та альтернативних варіантів майбутнього розвитку;
- формування бачення (передбачення) (англ. visioning) для визначення загальної системи цінностей і координат учасників проекту, вибору бажаних варіантів майбутнього, проведення експертних опитувань;
- планування (англ. planning), тобто створення стратегій і планів, шляхів реалізації передбачення;
- виконання (англ. acting) – передбачає доведення результатів до всіх зацікавлених сторін, інституалізацію і безпосередньо реалізацію стратегій та планів в процесі конкретних дій, наприклад створення дорожніх карт, включення всіх стейкхолдерів в обговорення майбутнього, коригування стратегії [30].

Можемо виокремити основні методи, які використовуються в процесі реалізації етапів технологічного циклу форсайту, а саме:

- огляд джерел (англ. literature review);
- бібліографічний аналіз (англ. bibliometical analysis),
- SWOT-аналіз (англ. SWOT analysis) – метод стратегічного планування, сутність якого полягає у виявленні факторів внутрішнього та зовнішнього середовища організації та поділ їх на

чотири категорії: сильні сторони (strengths), слабкі сторони (weaknesses), можливості (opportunities) і загрози (threats);
- моніторинг даних навколишнього середовища/оточення (англ. environmental scanning);
- створення сценаріїв, сценарне прогнозування (англ. scenarios);
- мозкові штурми (англ. brainstorming);
- експертні панелі (англ. expert panels);
- майстерні/технології розробок майбутнього (англ. future workshops);
- аналіз глобальних трендів (англ. megatrend analysis);
- всебічний аналіз по максимальній кількості критеріїв (англ. multi-criteria analysis);
- метод Делфі (англ. Delphi) – один з основних класів методів науково-технічного прогнозування, який ґрунтується на припущенні, що на основі думок експертів можна збудувати адекватну модель майбутнього розвитку об'єкта прогнозування;
- виділення ключових технологій (англ. key technologies);
- екстраполяція трендів (англ. trend extrapolation);
- технологія створення «дорожніх карт» (англ. roadmapping technology);
- створення карт стейкхолдерів (англ. stakeholder mapping);
- громадське обговорення проблем (англ. citizens panels);
- моделювання та макетування (англ. modelling and simulation);
- ретроспективний аналіз (англ. backcasting);
- перевірочні випробування (англ. essays);
- ігрова перевірка (англ. gaming);
- аналіз взаємних впливів (англ. cross-impact analysis) і ін. [30].

У кожному з типових форсайтних досліджень застосовується комбінація різних методів. Методи і їх комбінації постійно вдосконалюються. Класичним вважається розглянутий вище американський варіант форсайту; також застосовуються європейський (заснований на концепції інерційного розвитку), японський (заснований на методі Дельфі) та їх варіанти.

Ключовою перевагою є залучення якомого більшої кількості (до декількох тисяч) експертів, що дозволяє отримати найбільш широкий спектр варіантів, тобто більш адекватний результат (для прикладу можемо назати діяльність ЦЕРНу, в якому працює біля 200000 вчених з різноманітних країн світу). У той же час основні проблеми при проведенні форсайтних досліджень найчастіше пов’язані з «людським

фактором»: коректністю питань, координацією обговорень експертів, безпосередньо комунікаційним супроводом всіх етапів, а також безпосередньо з об'єктом дослідження. Таким чином, основний напрямок оптимізації методології в даний час пов’заний саме з «людським фактором» – активізацією індивідуальної і колегіальної роботи експертів.

Зазначимо, що вищеназвані підходи до прогнозування та проектування майбутнього склалися в останні п’ятдесят років. При цьому сучасні форсайтні розробки тісно пов’язані з технікою та технологією сценування. Форсайт у найбільшій мірі узгоджується з моделлю сценування, оскільки в останній виділяється загальне для всіх майбутнє і розглядаються різноманітні версії майбутнього, проте не зводяться до якогось певного варіанту майбутнього.

На думку сучасних дослідників форсайт являє собою єдність трьох засновків, а саме:

- прогнозування, прогностику, передбачення майбутнього;
- управлінська практика, управління майбутнім;
- соціальна інженерія – конструювання майбутнього [48, с. 212].

Особливу увагу слід приділити так званим технологічним абрисам, що співвідносні з твердженням про те, що інновація має «матеріальну» трактовку і відображає одну з рис форсайту, який розглядається як ефективний спосіб оцінки інноваційних стратегій, і в той же час як релевантний інструмент проведення політики у науково-технологічній сфері. Саме в цьому ключі дослідники бачать форсайт як спробу «заглянути у віддалене майбутнє науки, технології, економіки».

На думку сучасних дослідників, зв'язок методології форсайту з сучасними «технологічними міфами» насправді досить глибокий, ніж проста апеляція до інструментальних можливостей управління технологічним розвитком постіндустріального суспільства. Мегатренди початку XXI століття, зв’язавши інформаційно-телекомунікаційною мережею глобальні процеси технологічного та економічного розвитку, перетворились у «глобальний простір». Інноваційні засоби комунікації сприяли створенню та конструюванню нових образів сприйняття майбутнього, розширенню можливостей включення світової спільноти в глобальну комунікацію ризиків. У цьому аспекті проблеми можемо вказати на ще одну специфічну рису – формування так званих «технологій думок» – організаційно-технологічну схему, цикли якої складають активній обмін різноманітними думками між експертами, фахівцями і стейкхолдерами. Результат такої взаємодії стає похідним від вкладу усіх сторін, які зацікавлені в певному проекті, і готовність переглянути позиції і погляди та прийняти певну конвенцію [34, с. 146].

Відзначимо, що комунікативні майданчики технології форсайту співвідносяться з «трансдисциплінарним поворотом» і відносинами між наукою, технологіями, суспільством, державою, що постійно ускладнюються. Це знаходить свій прояв у відмові від вузького розуміння технологічного розвитку як лінійного та автономного процесу. Наступний момент декларує трансдисциплінарний формат форсайту, пов'язаний з виходом когнітивного компоненту за межі класичної науки [9, с. 13-14].

Слід зауважити, що експлікація когнітивних ресурсів методології форсайту у рамках розвитку постнекласичної науки виявляє ще один вагомий момент – реконтекстуалізацію наукової експертизи. Мова йде про розширення експертного поля досліджень у глобальному масштабі. В основному це пов’язано не лише з усвідомленням вразливості експертних оцінок і заклопотаністю світової спільноти збільшенням кількості ризиків, а й із прийняттям відповідальних рішень за розвиток інфраструктури.

У цьому ракурсі процеси соціального розподілу знання співвідносяться з розподілом відповідальності, що не відміняє персональну відповідальність кожного, хто приймає відповідне рішення.

Зауважимо, що не менш істотною передумовою актуальності методології форсайту виступає специфіка виробництва знання в умовах розвитку постнекласичної науки. Ключові характеристики останньої – орієнтація на конвергенцію фундаментального та прикладного знання. Комерційні інтереси і соціальні чинники вимагають комплексних програм і широких комунікативних каналів, де визначення перспектив стає способом їх формування, а науково-технологічна політика – результатом конвенцій зацікавлених сторін. В даному напрямку форсайт може бути інтерпретований як середовище об'єднання соціально розподілених, але не роз'єднаних в необхідності суб'єктів, що відповідально ставляться, пред'являють різні запити на знання про майбутнє.

Відзначимо, що у форсайтних дослідженнях, які проводяться у всьому світі, дослідники виділили такі основні тенденції науково-технологічного розвитку:

- посилення конвергенції авангардних технологій; посилення дифузії сучасних високих технологій в середньотехнологічні сектори виробництва;
- зростаюче значення мультидисциплінарності наукових досліджень та розвідок в умовах крос-культурної взаємодії;
- посилення дії нових технологій на управління і організаційні форми науково-дослідницьких центрів, підприємництва,

стимулюючий розвиток гнучких мережевих структур [4, с. 17].

Слід сказати, що у рамках кожної з вищеназваних тенденцій формуються нові технології і галузі науки з точки зору їх потенційного застосування в різних сферах суспільної та людської діяльності. Ці технології потенційно є відповідями на глобальні виклики і формують новий технологічний образ світу.

На сьогоднішній день в науковій літературі закріпився термін «конвергенція технологій» або «конвергентні технології» під яким розуміється широкий круг процесів – як конвергенція окремих областей наук, так і безпосередньо технологій. Слід відмітити, що при цьому висловлюються дві протилежні точки зору на сутнісні характеристики самого процесу NBICS-конвергенції:

- перший погляд – це проста міждисциплінарна конвергенція на основі горизонтального впливу нанотехнології на інші технології даного комплексу;
- другий погляд – це поява повністю нових напрямів науки і технології, які в майбутньому розвиватимуться за своїми власними траєкторіями.

Можемо з упевненістю сказати, що у розвинених країнах світу, підтвердженням процесів конвергенції, які в них відбуваються, можуть служити державна стратегія фінансування нових напрямів досліджень, бібліометричні і патентні показники, зростаюча науково-технічна кооперація у галузях комп'ютерних технологій (альянси і мережі), диверсифікація діяльності приватних компаній (компанії інформаційно-комунікаційних технологій розвивають аутсорсинг з біотехнічним бізнесом), потоки венчурного капіталу, політика університетів (перебудовуються науково-дослідницькі програми), створення науково-промислових кластерів тощо.

Зауважимо, що фундаментальні дослідження у галузі конвергентних технологій носять стратегічний характер. У довгостроковій перспективі їх результати будуть покладені в основу істотно перетворених високотехнологічних галузей, які неабиякою мірою визначатимуть інноваційний потенціал будь-якої країни.

У довгостроковій перспективі до 2045 року конвергентні технології будуть спрямовані на:

- створення біодетекторів з «розумним» нанопокриттям, розробка наноаналзаторів і діагносторів, які можуть проникати в клітини без порушення їх нормальної діяльності;
- створення нових наноструктурованих матеріалів, що замінюють традиційні матеріали (в тому числі полімери);

- «доставка» лікарських засобів на наночастках до хворого органу може стати стандартною процедурою, можливість використання для внутрішньої діагностики людського організму «розумних» часток, що дають сигнал досягши хворого органу, застосування наноінструментів для маніпуляцій усередині людської клітини, широке використання біоінженерних матеріалів, створених на принципах біомімікрії;
- створення «лабораторії на чіпі», яка широко використовуватиметься для різних цілей, в різних секторах, включаючи домашнє господарство, протеїнові чіпи, інтегровані з ДНК чіпами, що використовуватимуться для специфічної діагностики в лікарнях;
- розвиток комерційного виробництва і використання біосенсорів на клітинному рівні, технологія «самозбирання» може широко використовуватись для розробки матеріалів і різноманітних пристроїв;
- прогресс в нанобіотехнології дозволить конструювати штучні людські органи; біологічні системи консервації енергії (в т.ч. біомолекулярні двигуни) використовуватимуться у штучних мікро/нано системах тощо [12, с. 54].

Форсайт створює нову мультидисциплінарну картину конструйованої соціальної реальності, породжуючи новий погляд на старі поняття і створюючи міждисциплінарні ментальні установки, в тому числі і на «тут і зараз». Сучасний форсайт являє собою комплекс методів аналізу, оцінювання, експертизи, проектування та реалізації соціального майбутнього. Форсайт призначений для прогнозування і управління в умовах глобалізованого світу.

Слід відзначити, що основними розробниками форсайтних проектів наприклад у Сполучених Штатах Америки є «фабрики думок», які використовують цю техніку для виконання запитів урядових організацій, і комерційні дослідницькі центри, які створюють з її допомогою комерційні прогнози. Уряд США не використовує форсайти, залишаючи цю роботу фабрикам думок. Структури військового відомства також, як правило не займаються форсайтами, хоча час від часу розробляють сценарії.

При тому, цікаво, що вплив фабрик думок на політику уряду, у т. ч. через розробки, засновані на форсайтних проектах, вкрай великий, у той час як вплив розробок комерційних дослідницьких центрів на владу прагне до нуля. Причина цього в тому, що комерційні дослідницькі центри знаходяться «поза» ланцюжком передачі інформації для уряду і руху документів та замовлень. У цьому ланцюжку – три рівні:

- перший – це безпосередньо уряд, основні документи – це стратегії і інші «виконавчі» тексти;
- другий – це фабрики думок, які досліджують ту чи іншу проблему на замовлення уряду і передають підсумки дослідження «наверх» у вигляді звітів з готовими рішеннями;
- третій – це *академічне співтовариство*, яке служить «генератором ідей» і особливо яскраві представники якого отримують можливість працювати на фабриках думок.

Комерційні дослідники в цей «харчовий ланцюг» не входять, так само як і громадські організації. Примітно, що незважаючи на високу активність громадянського суспільства в США, «дослідження» і «доповіді», вироблені громадськими структурами, до уряду зазвичай не доходять. Сюди відносяться численні «зелені», «ліві», «пацифісти» тощо. В кращому випадку, така структура може бути визнана фабрикою думок і взяти участь у змаганні за право готувати рішення для урядових кіл. Що стосується комерційних дослідницьких організацій, то вони можуть постачати експертів для широких експертних обговорень, але ніколи не можуть донести свої розробки до уряду [39, с. 32].

Особливість форсайтів (як і інших робіт по дослідженню майбутнього), виконуваних американськими фабриками думок, є їх прихильність до однієї, певної онтологічної картини світу. Основними характеристики останньої виступають:

- *технократичність.* Технології є визначальними по відношенню до розвитку суспільства;
- *прихильність до економічної моделі світу.* Розвитком можна раціонально керувати, застосовуючи ринкові інструменти;
- *геополитичність* (в сенсі тріади геополітика-геоекономіка-геокультура) [9, с. 117].

Основні здобутки фабрик думок характеризує також високий внутрішній конвенціоналізм, що носить «замовний» характер. Іншими словами, якщо з тих чи інших причин прийнято вважати, що інформаційні технології або лібералізація ринків є добре, всі як один відстоюють цю позицію.

Типовим прикладом форсайтних проектів, реалізованих фабриками думок в подібній онтології є робота RAND «Глобальна технологічна революція – 2020» і робота Національної ради з розвідки «Карта глобального майбутнього». В якості додаткового прикладу можна навести роботу Центру стратегічних і міжнародних досліджень щодо майбутнього світової енергетики.

Світ майбутнього, описуваний в форсайтних проектах

американських фабрик думок має такі основні характеристики:

- *американоцентричність.* Навіть визнаючи, що майбутнє глобалізації – в Азії, вважається що США «залишаться лідером»;
- *глобалізованість.* Припинення глобалізації всерйоз не розглядається і згадується тільки в катастрофічних сценаріях.
- *відсутність катастроф* в широкому сенсі слова;
- продовження стрімкого розвитку технологій в дусі сучасного *«мейнстріму»* [9, с. 144].

Перспективи подальшого розвитку технологій широко обговорюються, але не виходять за рамки «мейнстріму», тобто інфо-, біо-, нано тощо технологій. Ситуація зі світовою енергетикою описується часто суперечливо; видно, що в цій сфері «є різні думки», причому екологічна точка зору не є панівною.

На відміну від США, де форсайт використовується вузько і досить специфічно, у Європейському Союзі цей метод має масове поширення. Масове – означає, що форсайтні проекти розробляються урядовими структурами, дослідницькими центрами, університетами, неурядовими організаціями, з будь-яких тем. Саме в Європі розвинений форсайт в галузі культури, а також регіонального розвитку. Настільки широке поширення цього методу пов'язане, по суті справи, з майже директивною політикою ЄС, що настійно рекомендує використовувати форсайт для вирішення максимально широкого спектру питань. Були розроблені спеціальні підручники і рекомендації по застосуванню форсайтних проектів в різних сферах. Результатом цього стала величезна кількість форсайтних проектів у різних галузях [31, с. 112].

«Стандартний єврофорсайт» являє собою роботу за однією, досить вузько взятою темою: якщо це енергетика, то виключно питання генеруючих потужностей, ресурсів і споживання, а суміжні проблеми якості життя та ін. просто не розглядаються. Всі форсайтні проекти виконуються за рекомендованими методиками, тому структурно дуже схожі. Також схожі вони і в змістовній частині, що пов'язано з практично загальними для всіх єврофорсайтів онтологічними засадами:

- *екологічність.* Питання екології, енергозбереження і т.д. відіграють чи не ключову роль при розгляді будь-якої проблеми;
- *наднаціональність.* Інтереси Європи часто ставляться вище державних. Передбачається, що існує якась «страхувальна мережа» з інститутів і механізмів ЄС, а також, що Європейський Союз завжди стане на захист своїх членів;
- *ідеалізм.* Багато розроблюваних рішень суперечать традиційному розумінню національних інтересів і розвитку

національної економіки. Рекомендації передбачають непорушну віру в міжнародні договори та режими [9, с. 176].

Незважаючи на в цілому «некатастрофічність» мислення, в єврофорсайтах розглядаються перспективи припинення глобалізації та енергетичної кризи. При цьому, проблеми проектуються на місцевий рівень і місцеві ж і розглядаються. Аналогічно, пропоновані рішення також мають «місцевий» вплив.

Майбутнє, згідно з єврофорсайтними проектами, глобалізоване і «зручне»:

- екологічне виробництво, енергетика і спосіб життя;
- розвиток Об'єднаної Європи;
- можливі кризи, в т.ч. призупинення глобалізації [25, с. 178].

В Японії здійснюється велика кількість форсайтних проектів на різних рівнях, але при цьому витримується чітка ієрархія: на рівні уряду займаються спільним баченням, міністерства займаються форсайтами макрорівня, далі йдуть форсайти груп компаній і окремих фірм.

Форсайти з розвитку технологій, організовані урядом, проводяться кожні 5 років, починаючи з 1971 року. Горизонт прогнозу становить 30 років. Замовником форсайту є уряд, а виконавцем – Агентство з науки і технології, а зараз – спеціально створений Національний інститут з наукової і технологічної політики.

На нашу думку,, японські форсайти, що проводяться державою, справжніми форсайтами не є. Це максимально формалізована вправа по методиці Делфі. У зв'язку з цим, у їх «побудовах» відсутні проривні ідеї; вони, швидше, представляють собою «дорожну карту» технологічного розвитку на найближчу перспективу.

Онтологія, закладена в форсайт, ґрунтується на таких принципах:

- *японоцентризм.* Інтереси Японії первинні по відношенню до всього. Японія володіє власною проектністю і власними цілями в світі;
- *гіпотеза про постіндустріальний перехід.* Японія проходить «постіндустріальний перехід», який призведе до формування суспільства нового типу;
- *соціоекономіка.* У термінах соціоекономіка, що об'єднує соціальний і економічний простір, розглядається в тому числі і розвиток технологій [9, с. 192].

Форсайтні проекти, що розробляються консалтинговими компаніями і транснаціональними корпораціями, різко відрізняються від робіт урядів і фабрик думок. Їх відмінності полягають, в першу

чергу, в тому, що цільова аудиторія цих форсайтів – представники бізнесу, має принципово інші завдання та інші інструменти їх вирішення. Їм не цікаві питання геополітики, міграційних потоків, розвитку технологій, але критично важливі проблеми митних і торговельних режимів, еволюції цільової аудиторії і нові перспективні товари та бізнес-рішення. Крім того, швидкі темпи ділового світу накладають велику відповідальність і пред'являють більш високі вимоги до розробників, так і до їх продуктів. В цілому, корпоративні та бізнес-форсайты мають наступні особливості:

- написані в геоекономічній логіці;
- орієнтовані на конкретні питання і конкретні пропозиції розвитку бізнесу;
- без зайвого пієтету відносяться до «мейнстріму» технологічного розвитку і глобалізації;
- відсутність необхідності у надмірній політкоректності дозволяє доводити висновки і міркування до логічного кінця;
- розвиток технологій само по собі є вторинним по відношенню до ділового середовища, споживчого ринку і т.п. питань [61, с. 48].

В цілому, картини світу в корпоративних форсайтах розрізняються досить слабо. Деякі відмінності неминуче присутні, але визначаються, в основному, глибиною опрацювання того чи іншого питання, а також специфікою розв'язуваних завдань. Майбутнє, намальоване у вивчених корпоративних форсайтах, має такі особливості:

- глобалізація з високою ймовірністю буде носити «обмежений» характер. «Необмежена» глобалізація, як і розпад глобальної системи, що розглядаються, але вважаються малоймовірними;
- найбільш значущими технологіями є технології «управління знаннями на людях», глобальні управлінські технології, соціальні технології;
- світ є потенційно конфліктним, загальний рівень довіри знижується, але ймовірність глобального конфлікту мала. У будь-якому випадку, міждержавні конфлікти розглядаються через призму торгових режимів і т.п.;
- «Зелене», екологічне майбутнє – не є глобалізованим. Реальний перехід до відновлюваних джерел енергії можливий тільки під тиском національних інтересів, що в свою чергу відбудеться тільки внаслідок розвалу світової системи торгівлі;
- зростання соціальної зв'язності і прискорення темпів формують нові типи споживачів і споживання, вимагаючи принципово нових маркетингових підходів;

- технологізація і автоматизація всього висувають на перший план необхідність в «особистісних» послугах, міжособистісному спілкуванні, обміні емоціями;
- прискорені темпи і «рваний» спосіб життя накладають нові вимоги на конструювання особистого простору і часу людини через предметний світ і послуги [61, с. 65].

Головною науковою проблемою виступає аналіз філософсько-епістемологічних засад форсайту як стратегії отримання проектного знання про майбутнє на основі аналізу та комплексного синтезу таких методів як експертні панелі, метод Делфі, SWOT-аналіз, мозковий штурм, побудова сценаріїв, «дорожні карти», дерева релевантності, аналіз взаємного впливу тощо, а також аналіз епістемологічних особливостей форсайт-проектування у галузі вітчизняної галузі освіти.

Сучасний поліпарадигмальний підхід ініціює і забезпечує інтегративні процеси в стратегічному прогнозуванні і проектуванні розвитку вищої школи, які проявляються:

- у теоретико-методологічній базі (ієрархія багаторівневої системи уявлень змісту проекту; сукупність системних характеристик змісту; форми закріплення процесу проектування і реалізації змісту);
- в системі принципів (багатовимірність, багатокритеріальність, нелінійність, безперервність, наступність, процесуальність);
- в системі установок (фундаменталізація, аксіологізація, плюралізація, інформатизація, інституціоналізація, інструменталізація тощо);
- в напрямках інтеграції (міжпредметна інтеграція, інтеграція змістовних складових різних освітніх галузей, організаційно-технологічна, внутрішньо - і зовнішньоосвітні зв'язки і відносини, інтеграція науки й освіти та ін.);
- в реалізації напрямів діяльності щодо інформатизації освіти, створення єдиного інформаційного простору вищого навчального закладу, прищеплення інформаційної культури суб'єктів освітнього процесу [29, с. 36].

У традиційній вітчизняній методології стратегічного прогнозування і проектування вищої освіти слабко теоретично розроблено єдність усіх факторів, всіх змістових елементів, практичні заходи, реалізація проекту, що опосередковує необхідність звернення до передового досвіду застосування цілісної, чітко скоординованої, практико-орієнтованої та науково-обгрунтованої стратегії. Цим вимогам відповідає освітній форсайт – специфічна методологія

активного, системного процесу мобільного, швидкореалізаваної дії багатьох учасників, нової освітньої стратегії. Переваги форсайту з позицій поліпарадигмального підходу визначаються:

- *політематизмом* (об'єднання в одне ціле великої кількості тем дослідження);
- *багатоваріантністю інструментарію* (комбінація різних методів, консультацій, підготовка варіантів сценаріїв проекту, дискусій, широке поле збору інформації та ін.);
- принципово високим рівнем *відкритості*, максимальною поширеністю ідей, широким форматом участі – залученістю дуже великого числа експертів з різних сфер діяльності в обговоренні і побудові довгострокових інноваційних освітніх проектів;
- спрямованістю на конкретний *алгоритм практичних кроків*, які забезпечують швидку розробку і реалізацію форсайт-проектів, що формують конкурентну інноваційну освітню політику [45, с. 156].

В сучасних освітніх стратегіях (комунікативні стратегії, проективні стратегії) відображається синтез ряду принципів і установок з діючих парадигм (культурологічної, синергетичної, компетентнісної), що створює передумови для побудови універсальної інноваційної стратегії вищої освіти за напрямами формування нової освітньої парадигми:

- *студентоцентризм* (суб'єкт-суб'єктна концепція);
- *якість освіти* (компетентнісний підхід);
- *інтернаціоналізація освіти* (концепція єдиного освітнього простору);
- *результатоцентризм* (концепції соціалізації та інкультурації особистості);
- *гуманізація освіт*и (спільність мети: розвиток творчої особистості) [31, с. 192].

Стратегією здійснення навчальної діяльності студента з переходом української вищої школи на компетентнісну основу навчання має стати повсюдне запровадження інноваційних практик:

- індивідуальної освітньої програми (як умови становлення суб'єктної позиції студента, розвитку рефлексії способів його самонавчання, спрограмованих через компоненти цілей, завдань, особистісного змісту освіти, темпу, форм, методів, системи контролю і оцінки результатів);
- індивідуальної освітньої траєкторії (як шляху творчої реалізації особистого потенціалу конкретного студента в освітньому

процесі, значення, цілі, завдання, зміст, темп, форми, методи, системи контролю і оцінки результатів якого осмислені самостійно або в спільній діяльності з викладачем).

Побудова та реалізація індивідуальної освітньої програми вимагає супроводу діяльності студента індивідуальним консультантом: викладачем-тьютором. Тьюторинг як стратегічний вектор «європейського виміру» якості освіти може бути впроваджений у практику української вищої школи за умов:

- теоретичної розробки концепції тьюторинга в контексті традиційної для української педагогіки самобутності синтезу навчання і виховання;
- розробки моделі і технології тьюторського супроводу індивідуальної діяльності студента;
- розробки стандартів тьюторської діяльності, ролей, функцій, компетенцій педагога-тьютора.
- Виклики, які, на думку провідних дослідників, сьогодні лежать в основі пошуку нової моделі інноваційної освіти, наступні:
- інтернет та цифрові технології дають можливість появи нових моделей створення, збереження і трансляції знань;
- технологічні стартапи в освіті (венчурні фонди вже визнали, що майбутнє за онлайн-освітою);
- гіперконкуренція за таланти і швидкий розвиток галузей (нові вимоги до форматів підготовки кадрів: «максимальна гнучкість і розвиток надпрофесійних компетенцій, надшвидка підготовка і точкова компетенція»);
- освіта як актив (інвестування в університети, розрахунок віддачі коштів, витрачених на підготовку кожної конкретної людини);
- виклик споживчого товариства, яке прагнення до полегшення життя автоматично призводить до отупіння (коли послугу можна отримати натисканням кнопки, знижуються стимули до розвитку когнітивних функцій людини) [45, с. 160].

Вбачаючи вищесказане, можемо стверджувати, що основними тенденціями розвитку інноваційної освіти в нашій державі в першій половині XXI століття стануть:

1) *глобалізація освіти і експансія зарубіжних освітніх франшиз.* До нашої держави прийдуть «університети для мільярда» (такі як Coursera, EdX тощо), які мають змогу надавати курси на національній мові, які за якістю і ефективністю педагогіки легко можуть перевершити те, що дають вітчизняному студентові національні університети. Причому, це не просто окремі курси, їх вже починають вибудовувати в довгі освітні

ланцюжки і доповнюють системою найму, тим самим отримуючи ефективну систему добору кадрів зі всього світу.

2) *поляризація вузівської освіти на елітну (офф-лайн) та масову (он-лайн).* На тлі величезної кількості багатокористувацьких он-лайн курсів, які пропонуються безкоштовно або досить дешево («освітній фаст-фуд»), все більшу цінність буде отримувати «жива», «наявна» офф-лайн освіта, яка стане привілеєм невеликої кількості людей. Спостерігається тренд на підвищення цінності персональної передачі знань.

3) *прозорість вузівської системи.* В найближчі п'ять-десять років у нашій державії будуть з'являтися нові формати, спрямовані на забезпечення прозорості результатів і процесів у системі вищої освіти. Наприклад, системи оцінки курсових і дипломних робіт, онлайн-рейтинги вузівських викладачів, створення електронних дипломів – з фіксацією всіх робіт та іспитів в електронному вигляді, а також створення профілю компетенцій як заміни трудової книжки.

4) *підвищення значущості додаткової освіти.* Додаткова освіта трансформується в сферу безперервної освіти протягом всього життя. Більше того, через 10-15 років вона стане більш значущою, ніж вища освіта. Цьому також буде сприяти збільшення числа випускників вузів з неякісною вищою освітою. Курси і програми додаткової освіти та підвищення кваліфікації повинні стати більш короткими, але більш інтенсивними, при цьому найближчим часом будуть затребувані курси для населення від 45 років і старше.

5) *розмивання кордонів між інженерами, керівниками і робітниками.* Цей процес визначається впливом глобальних економічних трендів і зміною технологій у виробництві, проектуванні та управлінні. Сучасні складні високотехнологічні виробництва вимагають комбінованих технологічних і управлінських компетенцій. Оскільки виробничі і сервісні процеси починають здійснюватися в програмованих робочих середовищах, то сучасний робітник – це одночасно ще й інженер з хорошим знанням програмування і технічних процесів у різних галузях. Експерти прогнозують, що найближчим часом «робочими» будуть визнані спеціальності, які зараз вважаються інтелектуальними: програмісти, веб-дизайнери, 3D-проектувальники та ін.

6) *кластеризація вишів, бізнесу та професійних спільнот.* У найближчі десять років в нашій державі посилиться роль вишів дослідного і підприємницького типу, що формують навколо себе розподілені мультикластери різних освітніх форматів, роботодавців та спільнот. Якщо поглибленої інтеграції вищих навчальних закладів з професійними спільнотами не відбудеться, то зберігатиметься розрив

у підготовці кадрів для нової економіки нашої держави. І це підірве потенціал країни в глобальній конкуренції, оскільки існуюча вища освіта стає все більше відірваною від потреб суспільства та бізнесу. Вона все менше пов'язана з ринком працевлаштування: вищий навчальний заклад ставить перед студентом одні завдання, роботодавець чекає виконання інших.

7) *гейміфікація в освіті.* Гейміфікація сприяє кращому залучення в освітній процес і в тій чи іншій мірі застосовується в багатьох провідних університетах світу вже сьогодні. Відбувається масове включення ігор та симуляторів в навчальні курси (особливо для нових галузей, а також при перепідготовці для створення команд). Даний тренд також підкріплюється впровадженням гейміфікації в технологічні процеси в бізнесі. Так, за оцінками експертів, до 2020 року ринок гейміфікації досягне $15 млрд, і вона проникне в усі сфери людської діяльності. Тренди: гра як норма життя, гра як стандарт діяльності.

8) *Smart Grid в провідних галузях.* В ході Форсайт-проектів був розроблений контур дорожньої карти «Смарт-грід-2030», в яку включені п'ять послідовних кроків: розробка стандартів «Смарт-грід» в провідних галузях»; включення заходів щодо створення смарт-грід в галузеві програми провідних компаній з державним участю; запуск регіональних пілотних проектів щодо створення мікро-і смарт-грід; впровадження програм розвитку місцевих і локалізація іноземних постачальників технологічних рішень для смарт-грід; створення національного центру переваги в смарт-грід для провідних галузей з подальшим виходом на створення національного інтегратора (створення смарт-грід «під ключ») [13, с. 8-11].

Розробка нових конвергентних технологій і їх використання вимагає розширення співпраці і кооперації усередині наукового співтовариства, між наукою і промисловістю на регіональному, національному і міжнародному рівнях, підвищення значення горизонтальних і вертикальних мереж.

Відзначимо, що необхідність стратегічних підходів, створення стратегій, прийняття рішень, виходячи з оптимальної мети, характеризують актуальність когнітивного компоненту форсайтних технологій у сучасному суспільстві, індустрії, соціальних інститутах, які самостійно планують і формують власне майбутнє у швидко мінливому світі.

Таким чином, сучасною відповіддю на виклики науково-технологічного розвитку людства може виявитися феномен виникнення і розвитку принципово нових напрямків конвергенції і конвергентних технологій, які забезпечать сходження і

взаємопроникнення технологій, інноваційних науки та освіти, що дозволить подолати глобальні проблеми людства. Саме розвиток цієї індустрії діяльності світової спільноти дозволить з найменшими ризиками подолати найважливіші проблеми сучасного суспільства.

Дєнєжніков С.С., канд. філософ. наук, доцент

2.3. Форсайт як інструмент прогнозування діяльності вищого навчального закладу: зарубіжний досвід та українські пріоритети

Процес реформування вищої освіти на теренах нашої держави, який затягнувся на багато років, є відображенням складної соціально-економічного ситуації, в якій опинилося українське суспільство. Пошук но-вих форм і методів управління вищими навчальними закладами обумовлений необхідністю відродження цінності освіти, мотивації студентів до набуття знань, умінь і навичок, повернення викладачеві його основних функцій, активізації виховної ролі вищого навчального закладу, формування соціально-орієнтованої, творчої особистості.

У нашій державі з кінця XX ст. значного поширення набула практика некритичного запозичення і реалізації зарубіжних соціальних проектів, у тому числі в сфері інноваційних управлінських форм. Досить справедливо про це розмірковує Семенова Н.Н., вельми аргументовано відстоюючи точку зору, згідно якої процеси глобалізації сполучені з чужорідними запозиченнями, а це у сфері освіти призводить до вкрай небажаних результатів [41, с.133]. На її думку, слід враховувати межі допустимого запозичення в сфері освіти.

Зауважимо, що відмова від використання історичних, національних, культурних та інших вітчизняних традицій стала нормою при розробці державних інноваційних стратегічних програм розвитку різних сфер життєдіяльності нашого суспільства.

Звернення до історії розвитку української вищої школи показує, що якість одержуваної освіти високо оцінювалася не тільки в нашій країні, але і за кордоном. Це було обумовлено багатьма факторами, у тому числі відносною соціально-економічною стабільністю, єдністю духовного менталітету населення країни, сталими принципами соціальної відповідальності та колективізму, а також визнанням соціокультурної цінності освіти.

Перехід України на рейки ринкової економіки зумовив докорінну зміни в стратегії управління закладами вищої освіти. Перед керівниками вищих навчальних закладів постала непросте завдання – в умовах дуже обмеженого фінансування, демографічної «дірки», зниження мотивації студентів до здобуття якісної освіти, здійснити

перехід до нового механізму управління вищим навчальним закладом. Причому цей механізм повинен дати імпульс розвитку вищої освіти в цілому. Всебічне вивчення теорії і практики впровадження різних інноваційних управлінських технологій у закладах вищої освіти постає вельми актуальним завданням.

Освіта являє собою інститут, що постійно розвивається, знаходячись в процесі змін і реформування, що безпосередньо відображає тенденції розвитку сучасного суспільства в цілому. Стратегія розвитку та реформування української освіти знаходить своє відображення в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року» [33], де визначено стратегічні цілі освіти у взаємозв'язку з проблемами розвитку українського суспільства, але сценарій розвитку вітчизняної освіти в XXI ст. не позначений. Для адекватної відповіді на виклик стратегії освіта повинна враховувати і зберігати баланс між традиціямі розвитку національної освіти і світовими тенденціями, а також містити прогнозний сценарій ролі освіти.

Створення подібного сценарію можливо за допомогою методології форсайту, яка вже починає застосовуватися при визначенні пріоритетних напрямків наукових досліджень, але з урахуванням української специфіки взаємодії науки та освіти. Останнім часом форсайт набирає популярність як метатехнологія прогнозування майбутнього в перспективі 20-30 років і більше. До недоліків вже існуючих проектів форсайту слід віднести те, що прогнози, як правило, формуються вузьким колом експертів, тоді як форсайт завжди має на увазі участь великої кількості експертів з усіх сфер діяльності, пов'язаних з тематикою конкретного форсайт-проекту, і обговорення широким колом зацікавлених осіб [56].

Головна відмінність форсайту від традиційних прогнозів – націленість на розробку практичних заходів із наближення обраних стратегічних орієнтирів в рамках вже існуючих проектів. Форсайт не виключає наявності декількох сценаріїв розвитку майбутнього і визнання можливості реалізації одного з передбачуваних повною мірою або частково. Який саме з цих варіантів буде реалізовано, залежить від тенденцій, перевага яким віддається зараз, і рішень, які приймаються сьогодні.

Динаміка процесів, що відбуваються в суспільстві, безпосередньо залежить від об'єктивних чинників зміни в соціально-економічних, політичних і, як показав час, геополітичних сферах. Якщо до визначеного моменту тема зміни вектора розвитку – диверсифікації економіки, подолання технологічного відставання, зниження небезпечної залежності від експорту сировини та імпорту товарів і технологій –

звучала в проектах, то зараз у силу сформованої ситуації дана тема перейшла в площину необхідного. У цьому зв'язку ще більш актуальним стало питання про перехід до економіки, що базується на наукоємних галузях промисловості, на досягненнях в фундаментальних і прикладних галузях науки, впровадженні нанотехнологій у виробництво [36, с. 36].

Досягнення названих цілей прямо пов'язане з необхідністю підготовки високоосвічених фахівців, що володіють широким спектром знань і умінь, здатних реалізувати творчий підхід до постановки та вирішення актуальних завдань, відповідних часу, що мають широкий кругозір, орієнтованих на самореалізацію і перспективу використання свого потенціалу для розвитку науки.

Ступінь впливу освітньої системи на процес становлення людини в умовах сучасних динамічно мінливих глобалізаційних процесів можна оцінити як дуже високий. У Законі України «Про вищу освіту» дається таке визначення: «вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [21]. Це визначення дозволяє розглядати освіту як систему знань і умінь, покликану сприяти адаптації індивідів до життя, як одну з основних складових життєдіяльності людини, що служить фундаментом соціальних та економічних трансформацій. Крім того, вища освіта являє собою в сучасних умовах інститут, що розвивається і знаходиться в процесі змін, та напряму відображає тенденції розвитку сучасного суспільства в цілому. Д.В. Євзрезов та Б.О. Майєр, розмірковуючи про «глобальну освіту» як один з концептів майбутнього, відзначили, що «освіта сьогодні повинна не тільки модернізуватися, а й футуризуватися як випереджаюча освіта» [17, с. 11].

До певного моменту стратегія розвитку та реформування української освіти знаходила своє відображення в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в якій були визначені стратегічні цілі освіти у взаємозв'язку з проблемами розвитку українського суспільства [33].

На думку укладачів, що була висловлена на етапі обговорення документа, «доктрина освіти» повинна містити системний виклад основних цілей, принципів і положень організації ... баланс урахування традицій розвитку національної освіти та зарубіжного досвіду ...; облік тенденцій розвитку вітчизняної освіти і світових тенденцій; облік

прогнозного сценарію ролі освіти в XXI столітті [33]. У названому документі є всі ці положення, але роль і сценарій розвитку освіти в XXI ст. в Україні розкриті в ньому лише частково. Для ліквідації виниклого пробілу теоретично існує можливість використання методології форсайту, яка вже починає застосовуватися при визначенні пріоритетних напрямів наукових досліджень. При цьому необхідно враховувати суто українські особливості взаємодії науки і освіти. Справа в тому, що інтенсивні процеси реформування у вітчизняній науці в останні роки призвели до радикальної зміни як управлінських стратегій, так і методів управління. Не зупиняючись на оцінці та аналізі процесів, що відбуваються, відзначимо, що наукова спільнота також прийшла до усвідомлення необхідності прогнозування сценаріїв на перспективу найближчу і віддалену.

Відзначимо, що інтерес до майбутнього і процес його передбачення, конструювання сценаріїв не є чимось незвичайним і новим, але форсайт як методологія має ряд відмінностей.

Форсайт ми розуміємо передусім як комплекс методів прогнозування майбутнього. Існують різні визначення форсайта. Наведемо деякі з них:

- це систематичний, спільний процес побудови бачення майбутнього, націлений на підвищення якості прийнятих зараз рішень і прискорення спільних дій;
- систематичні спроби оцінити довгострокові перспективи науки, технологій, економіки і суспільства, щоб визначити стратегічні напрями досліджень і нові технології, здатні принести найбільші соціально-економічні блага;
- «погляд у майбутнє» – найбільш ефективний інструмент формування пріоритетів у сфері науки і технологій, економіки, держави і суспільства. За результатами форсайт-проектів створюються дорожні карти, які дозволяють вирішити питання формування майбутнього;
- процес загальнонаціонального відбору нових напрямків, в ході якого досягається консенсус думок різних суб'єктів національної інноваційної системи і встановлюються зв'язки між її елементами;
- процес систематичного визначення нових стратегічних наукових напрямів і технологічних досягнень, які в довготерміновій перспективі зможуть мати серйозний вплив на економічний і соціальний розвиток країни, підприємства [49].

Таким чином, незважаючи на деякі нюанси у визначеннях, головне у форсайті те, що це один з методів прогнозування більш розвиненого в соціально-економічному відношенні майбутнього і розробки

стратегчних шляхів його досягнення. Форсайт, на думку Разгуляєва К.О., являє собою «систематичні спроби оцінити довгострокові перспективи науки, технологій, економіки і суспільства, щоб визначити стратегічні напрямки досліджень і нові технології, здатні принести найбільші соціально-економічні блага» [38, с.162].

До інструментарію, використовуваного в форсайті, можна віднести метод експертної оцінки із залученням експертів високого рівня і різноспрямованої специфіки; метод Дельфі (опитування експертів в два етапи); SWOT-аналіз, побудова сценаріїв, технологічні дорожні карти. Головна особливість форсайту полягає в тому, що це має бути систематичний процес, що вимагає суворої організованості, оскільки форсайт має сенс у тому випадку, якщо є процесом систематичним; часовий горизонт передбачення перевищує п'ять років; пріоритети розглядаються з точки зору їх впливу на соціально-економічний розвиток країни. На Заході, де дані методики опробовані і використовуються з середини минулого століття, форсайт-проекти здійснюються регулярно, часто за повторюваною схемою, або проводяться як послідовність взаємопов'язаних проектів, націлених на вирішення певних завдань і формування узгодженого уявлення про довгострокові перспективи розвитку технологій, інновацій та суспільства [62].

У нашій країні форсайт використовується не так давно, хоча вже є приклади побудови сценаріїв розвитку освіти і науки на його основі. Складність реалізації такого роду сценаріїв в нашій державі пов'язана з великим числом невизначеностей в даний час і специфікою сучасного етапу розвитку економіки в цілому та її інноваційної складової зокрема. Ці ж фактори визначають і специфіку використання даної методології стосовно уточнення основних тенденцій та перспектив розвитку вітчизняної освіти і науки, але важливість даного роду досліджень і прогнозів експертами часто заперечується.

Ще у 90-х роках минулого століття в Україні була зроблена спроба створити форсайт-проект у галузі освіти, яким стала Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) [15].

У результаті проведених досліджень до числа найбільш істотних факторів, що впливають на майбутнє вищої школи, були віднесені:

- становлення постіндустріального суспільства в розвинених країнах світу (глобалізація і входження України у світове інформаційне співтовариство);
- закінчення соціально-антропологічного проекту «Просвіта» («Людина досвідчена», «Навчати всіх усьому»);
- перетворення української системи суспільних відносин в

результаті соціально-економічних трансформацій 1990-2015 рр.

У цьому ж проекті було визначено чотири можливі сценарії розвитку країни, які, на думку експертів, вплинуть і на ситуацію в освіті: «сировинне майбутнє», «наздоганяльна модернізація», «локальне лідерство», «когнітивне суспільство».

У даний час реалізується ще один проект форсайт «Національна доктрина розвитку освіти». Його упорядники вважають, що форсайт відрізняється від прогнозу, який є «абсолютно безвідповідальна заява однієї людини» про те, що «в процес створення майбутнього залучені ті, хто в ньому зацікавлений» і обов'язковим «комплексним моделюванням основних факторів і сил, які на це майбутнє впливають»[32].

В рамках даного проекту виділено три системи освіти, напряму пов'язані зі стадіями розвитку країн: ранньоіндустріальний, індустріальний і постіндустріальний розвиток. Україна, на думку авторів, знаходиться між другим і третім рівнями. Третій, самий високий, характеризується новими методиками навчання, новими компетенціями, «проектною діяльнісною освітою».

Автори форсайту «Національна доктрина розвитку освіти» роблять такі висновки:

– по-перше, необхідно сформулювати першочергові вимоги до освітніх програмам – надпредметні навички та мультидисциплінарна підготовка;

– по-друге, потрібна «велика чистка» освітніх програм і введення нових стандартів підготовки, особливо для технічних спеціальностей;

– по-третє, особлива увага повинна приділятися роботі з командами (команди, а не тільки індивіди як продукт випуску);

– по-четверте, необхідний конструктивний діалог відносно майбутнього кадрового замовлення, для чого мають бути сформовані групи «стейкхолдерів» між бізнесом і освітою.

Принципову різницю між стратегіями майбутнього і форсайтом автори бачать у підходах. Стратегія виходить з того, що має місце сьогодні, з оцінки ресурсів. Робота форсайту прямо зворотна – береться точка в майбутньому, описується, а потім планується певний підхід з майбутнього. Але при цьому форсайт апелює переважно до економічного та організаційного компонентів, практично не враховуючи змістовий аспект освіти на сучасному етапі, а також не беручи до уваги національну специфіку і позитивний досвід вітчизняної освіти, накопичений на попередніх етапах її історичного розвитку. Це є істотним недоліком форсайта [55].

Узагальнюючи особливості форсайту, слід відзначити, що у

країнах зі стабільною економікою досвід використання досліджуваних методів тренду – продовження вже наявних тенденцій. Наша держава перебуває в перехідному стані, а в деяких відношеннях в стані кризовому, тому прості екстраполяції тенденцій у нас не спрацюють. Необхідним є передбачення критичних ситуацій, а для цього потрібно залучення громадськості, широкого кола фахівців [57].

Ми не завжди знаємо, як на появу тих чи інших технологій буде реагувати спільнота. Поки практично всі українські форсайти можна вважати пілотними: триває тестування прогнозного інструментарію, взаємодія експертів, коректування думки, кількісний і якісний аналіз, розробка технологічних дорожніх карт і сценаріїв. При цьому виконання форсайту в науці не настільки широко обговорюється, наукові установи в одночас були поставлені перед необхідністю заповнення дорожніх карт і планування основних напрямів і тем досліджень до 2030 р. В якості критеріїв успішності реалізації дорожньої карти було запропоновано показники, які викликали подив у науковому товаристі, але заперечення не було прийнято.

Якщо врахувати, що основний посил форсайту – стратегія розвитку майбутнього на 25-30 років (розвитку економіки, науки, освіти, технологій, націлених на підвищення конкурентоспроможності, і максимально ефективного развитку соціально-економічної сфери), то очевидною стає необхідність підготовки та супроводу проекту інформаційною програмою, великою кількістю конференцій, семінарів, презентацій, інтернет-форумів, у ході яких вирішуються такі завдання:

- створення мереж з обміну інформацією;
- широке обговорення інноваційної політики;
- зміна ставлення суспільства до інновацій [8, с. 65].

У випадку форсайту в освіті і науці ці умови в нашій державі не було виконано.

Другий момент: результатом діяльності інститутів форсайту постають «дорожні карти», що являють собою документ, у якому відпрацьовано можливі шляхи розвитку в майбутньому, сформульовано довгострокові пріоритети в різних галузях і сферах, в політиці та суспільстві (фактично дорожня карта передбачає вже задане майбутнє і надає основу для її реалізації). На думку ідеологів форсайту, дорожні карти є ключовим інструментом для політики країни, оскільки націлені на майбутнє і сценарії її розвитку. Дорожні карти можуть бути підставою для вироблення стратегій і цілей розвитку країни; для прийняття важливих рішень у проблемних і

конфліктних ситуаціях; для координації політичної та громадської діяльності країни і підставою для спонукання до певної дії різних гравців політичного та суспільного простору.

Що стосується науки і освіти, то слід зазначити, що методологія форсайту націлена на проектування перспектив розвитку науки, технологій, освіти. Очевидно, що ці питання мають бути предметом обговорення вчених, політиків, бізнесменів, фахівців-практиків з різних галузей економіки, і в результаті повинні виникати ідеї, пов'язані з удосконаленням механізмів управління наукою, інтеграцією науки і освіти.

В українській моделі форсайту в названих галузях має місце специфіка, про яку слід сказати наступне. І в науці, і в освіті використання методології форсайту можливо лише за умови врахування основних факторів, що здійснюють вплив на розвиток і трансформацію названих інститутів. До недоліків вже існуючих проектів форсайту слід віднести те, що прогнози, як правило, формуються вузьким колом експертів, тоді як форсайт завжди має на увазі участь великої кількості експертів з усіх сфер діяльності, пов'язаних з тематикою конкретного форсайт-проекту, і обговорення широким колом зацікавлених осіб.

В Україні методологічним інструментом, в якому постійно декларується «дорожня карта» розвитку вітчизняної системи освіти, виступає «Концепція розвитку освіти до 2025 року» [27], яка щорічно коригується, та реалізовується за участю Міністерства освіти і науки України та Національної академії наук України. Особливістю форсайт-проектування української освіти є конструювання та приведення всіх аспектів освітньої системи України до європейського стандарту на основі тези про наростання конкурентної боротьби в умовах глобалізації.

У контексті глобалізаційних процесів форсайт цікавий насамперед як інструмент глобального управління, оскільки в умовах росту невизначеностей форсайт в деякому розумінні надає можливість для більш стабільної гри у все більш нестабільному світі. Він дозволяє мінімізувати витрати, забезпечує стратегічну мобілізацію інтелектуального потенціалу для розробки пріоритетів, стратегій і стратегічну мобілізацію ресурсів для їх реалізації [18, с. 25].

Зміст програми форсайт «Концепція розвитку освіти до 2025 року» можна звести до трьох центральних ідей:

- виділення в освітній вибірці безумовної інтелектуальної еліти і безумовної інтелектуальної «черні»;

- імперативна вимога «відриву» високотехнологічних сервісів освіти, що піддаються редукції на користь позасистемної освіти;
- трансформація вітчизняної освіти – перетворення її в освітній ринок в якості головної мети і завдання.

Найважливішою особливістю форсайту як процесу впливу інформа-ційної глобалізації на вітчизняну освіту слід назвати постійно акцентований тиск «роздержавлення» освітньої системи взагалі і вищої школи зокрема.

В умовах сучасних глобалізаційних процесів форсайт освіти стає одним з факторів глобалізаційного тиску на національні системи освіти, в тому числі на українську. При цьому необхідно вказати, що тематика форсайту освіти не є виключною реальністю сучасної України. Наприклад, серед європейських авторів виділяється робота, присвячена плануванню освіти дорослих на період до 2030 р. [58], а також дослідження, пов'язане з розвитком програм навчання методології форсайту студентів університету в Х'юстоні (США); аналізуються роль і значення форсайту професійної освіти в перспективах сталого розвитку суспільства.

Розуміння особливостей і онтології форсайту неможливе без вказівки на унікальний і єдиний у своєму роді, глобальний за масштабом форсайт під назвою «Міленіум-проект», який здійснюється з 1996 р. американською радою Університету ООН. У рамках цього проекту міжнародні експерти аналізують основні проблеми сучасності, що стоять перед людством в цілому, а також перед макрорегіонами і країнами. Даний форсайт-проект розробляється на перспективу аж до +2050 р. Щорічно публікується черговий том звіту «Міленіум-проекту» «Держава майбутнього» («Стан майбутнього»). Експерти форсайту «Міленіум-проект» виділяють 15 загальносвітових проблем, серед яких відзначено зміну системи освіти. Фактично «Міленіум-проект» – це глобальний сценарій перетворення світового співтовариства на перспективу до 2050 р., в якому порушено основні світові проблеми і кризові явища і намічено сценарії їхнього подолання з допомогою розгорнутої соціальної інженерії. Наприклад, у тому ж Форсайті «Міленіум-Проект» проводиться дослідження футуристичних перспектив щодо майбутнього освіти в світі в цілому [60].

В даний час здійснюються такі форсайт-проекти, як «Концепція розвитку освіти до 2025 року» та «Сталий розвиток в Україні і роль освіти», які розробляються в рамках діяльності, в першу чергу, таких організацій: Міністерство освіти і науки України, КНУ імені Т. Шевченка, Інститут стратегічних досліджень тощо. Проте в них, на

нашу думку, практично відсутні розгорнуті системи змістовних аргументів для обгрунтування перебудови освіти в Україні.

Однак якщо ми розглядаємо питання вибору пріоритетів зміни української освіти в традиційних термінах, то виходить, що реформатори пропонують певні заходи щодо зміни державності, оскілдьки перехід від державної індустріальної масової освіти до постіндустріального індивідуального платного навчання не передбачає наявності сильної і самостійної української державності. Прірва між державно-індустріальною масовою освітою і постіндустріальною платною приватною освітою є прірва між метрополією і колонією-сателітом.

Отже, програми форсайт-освіти фіксують протиріччя, яке полягає в тому, що з точки зору розвитку української промисловості нашій державі слід повернутися до індустріального виробництва, але у сфері освіти вона повинна прагнути до формату постіндустріальної освіти. Тимчасовим засобом для подолання зазначеного протиріччя є ідея розвитку одного величезного онлайнового університету.

Укладачі названих форсайтів мають надію на глобальний технічний ресурс для реалізації їх ідей – загальний високотехнологічний комп'ютерний супровід усіх аспектів життя людини майбутнього. І така постановка питання обгрунтована, як вважають автори форсайту, всіма реаліями, або, як це модно називати «трендами» сучасного життя. Однак змістовим ядром ефективної освіти і навчання не є технологічні ускладнення системи управління індивідуальною освітою, а розвиток пізнавальних можливостей та творчих здібностей, які відносно незалежні від формального застосування різних технічних засобів.

Розробниками форсайту постулюється, що інтернет – це широке системне утворення, в яке включені і так звані гаджети. Будучи системною частиною інтернету, гаджети в свою чергу починають перебудовувати під себе все, що пов’язане з освітою. При цьому, звичайно, відбувається підміна причини і наслідків, бо гаджети проектуються під властивості, вигідні з точки зору маркетингу інтернету. Далі масовий користувач привчається до запропонованих йому властивостей гаджетів, а потім йому раптом оголошують, що такі споживаські звички мають для користувача далекосяжні наслідки, зокрема, вони вплинуть на його так звану освітню траєкторію.

Більш зважена оцінка дає інший погляд на ці тези. Інтернет та цифрові технології є важливим доповненням до традиційних форм освіти і навчання, але не їх виключною альтернативою. Фатальною

епістемологічною помилкою авторів форсайту є модель створення знання. Сучасна модель створення знань точно така ж, як і в часи Аристотеля. Що ж стосується процесів трансляції та збереження знання, то в них відбулися масштабні, але епістемологічно не принципові зміни в зв'язку з появою комп'ютерів та інтернету. Останні не є принципово новими моделями зберігання і передачі інформації, але є причиною мультиплікації цих процесів.

Разом з тим форсайт освіти знаходиться поза як соціально-функціональним, так і антропологічним розумінням освіти. Фактично форсайт освіти – це якась прогностична побудова, що вийшла з експертно-управлінського спільноти, засноване на ліберально побудованих та економічно супроводжуваних концепціях рикового фундаменталізму. Як пише Дж. Сорос, в сучасному світі складається (якщо вже не склалася) маргінальна форма господарювання у вигляді «ринкового фундаменталізму», по суті, нічим не відмінного від інших форм фундаменталізму, тільки оформлена у фрейм наукоподібних «економічних» термінів [3].

Більше того, за заявою Б. Гейтса, ринок праці чекають великі пере-міни, до яких не готові ні рядові громадяни, ні уряди. «Програмні субститути для самої різної діяльності – будь то водії, офіціанти чи доглядальниці. Ці технології прогресують. З часом технологія буде знижувати попит на робочіф місця, особливо в нижній частині професійного спектру. Через 20 років попит на працю в багатьох сферах діяльності буде істотно нижче, ніж сьогодні. І я не думаю, що люди утримують цей нюанс у своїй ментальній моделі [10].

Технічний директор Google Р. Курцвейл виходить з того, що «темп змін, що відбуваються в еволюціонуючих системах, зростає за експоненціальним законом. Приклад такого зростання, знайомий будь-якому комп'ютерникові, – це закон Мура, згідно з яким кількість транзисторів в інтегральних схемах подвоюється кожні два роки. У 1990 році процесори кожні два роки додавали мільйони транзисторів. Зараз рахунок йде на мільярди. Це і є шлях до сингулярності, вважає Курцвейл: «Комп'ютери поки недостатньо потужні, щоб симулювати роботу людського мозку ... Якщо почекати, вони з'являться. Закон Мура дозволяє підрахувати, коли це станеться: у 2030 р. відбудеться експоненціальне зростання обчислювальної потужності. Незабаром після того, як ми навчимося симулювати людський мозок, настане сингулярність, і тоді не залишиться нічого неможливого. «Нічого» в самому буквальному сенсі: люди будуть жити вічно, померлі воскреснуть, а світ перетвориться на гігантський суперкомп'ютер.

Треба тільки дотягнути до цього чудесного моменту» [53].

При такому глобальному контексті майбутніх перетворень вектор майбутньої освіти будуватиметься на технологічному базисі, а поки це майбутнє не настало, можна вже починати реформувати традиційні форми освіти [43].

Ефективний шлях розвитку вищого навчального закладу передбачає правильно вибрані перспективні науково-технічні напрями, які реалізуються з одного боку у вигляді портфеля науково-дослідної та інноваційно технічної діяльності, а з іншого боку у вигляді перспективних проектів розвитку. У зв'язку, з чим виникає задача забезпечення системи прогнозування та постійного моніторингу актуальних науково-технічних галузей.

При цьому необхідно зазначити, що основна маса форсайтних досліджень зводиться до покрокових експертних опитувань. Проте експертне прогнозування визначає майбутнє багато в чому некоректно і часто інваріантно, в результаті чого суб'єкти управління будують власні стратегії і формують проекти у відповідності до цих некоректних прогнозів [7].

Справджений прогноз або реалізований проект у такій ситуації часто неефективний, сприяючи закріпленню і продовженню певної групи стереотипів – соціальних, технологічних, наукових, зокрема закріплюючи у вищому навчальному закладі групи неперспективних науково-технічних напрямів дослідження.

Техніка форсайту в сучасному високому розумінні тісно пов'язана з технікою сценування або ситуаційного управління, при якому форсайт використовує сценарний підхід до управління науковими дослідженнями і проектами розвитку, що обумовлено наявністю криз управління в науці та в інноваційній сфері: кризою проектності внаслідок різкого збільшення щільності проектного простору (запеклої конкуренції проектів), а також кризою суб'єктності через збільшення кількості «гравців» на міжнародній і внутрішній аренах і пропорційного скорочення можливостей цих гравців.

За відсутності власного прогнозування вищий навчальний заклад неминуче займає або наздоганяє позицію по відношенню до інших гравців, або діє на предметному полі, яке вони задають. Він змушений орієнтуватися на маркетингові методи й існуючі публічні роботи, завжди на кілька кроків відстаючи від руху думки конкурентів. [38 с.160]

Саме з цих причин існують величезні труднощі з виходом малих інноваційних компаній на ринок, а також відставання у впровадженні

вузівських технологій в реальний сектор.

Таким чином сучасний науково-технологічний розвиток вищого навчального закладу і розробка інноваційних технологічних рішень і продуктів вимагають прогностичної підтримки. По суті справи, частиною процесу досліджень і розробок повинен бути безперервний форсайт – довгострокове прогнозування вакансій у науково–технологічних областях та втілення результатів прогнозів як завдання для дослідників і розробників.

Сучасна система форсайту і прогнозу науково-технологічних напрямків діяльності в рамках вищого навчального закладу являє собою одну з постіндустріальних технік управління. Прогнозування як управлінська діяльність являє собою єдність мислення (дослідження), комунікації (погодження) та діяльності.

Мета системи форсайту і прогнозу науково-технологічних напрямків діяльності – забезпечення науково-технологічного прогнозування внутрішнього і зовнішнього середовищ, розвиток технологічного та інноваційного середовища і пріоритетних інноваційних напрямів вищого навчального закладу. У задачі прогнозування входять:

- проектна робота з технологічними трендами (надбудова актуальних досліджень і проектних ідей на логічний розвиток існуючих трендів), пошук протиріч у трендах і вбудовування в них проектних ідей;
- пошук перспективних, поки не позначених можливостей розвитку технологій і областей застосування;
- пошук втрачених і забутих технологічних і продуктових ідей, які можуть бути ефективно втілені;
- аналіз ризиків для розвитку технологій або ризиків внаслідок розвитку технологій.

Одним з найбільш вдалих зарубіжних прикладів створення системи форсайту і прогнозу науково-технологічних напрямків є Університет Манчестера (Великобританія). Система прогнозування в університеті Манчестера націлена на форсайтні дослідження в різних науково-технологічних напрямах і на взаємоув’язування знань і факторів, що описують або впливають на можливе майбутнє науки, технологій та інновацій в Європі і світі. Ідентифікація та аналіз відбуваються на основі методології «диких карт і слабких сигналів» і їх можливих ефектів на розвиток досліджуваних галузей.

При цьому Університет Манчестера відіграє важливу роль у системі форсайтів і визначення майбутніх досліджень в Європі,

вирішуючи такі завдання:

- структуроване і постійне сканування диких карт і слабких сигналів, (дане сканування здійснюється на основі даних, одержуваних від партнерів проекту. Після досягнення критичної кількості диких карт і слабких сигналів система відкривається для широкого кола експертів);
- організація міжнародних досліджень, інтерв'ю та дельфі-досліджень з метою загального розуміння диких карт і слабких сигналів;
- валідація та поширення висновків за допомогою інструментів державної політики, методик і посібників, спрямованих на підтримку експертів державних організацій.

Ще одним значимим прикладом університету, що базується в навчанні на результатах форсайт-досліджень, можна назвати Singularity University. Singularity University – проект Американського аерокосмічного агентства (NASA) по створенню нового міждисциплінарного університету майбутнього здійснений за підтримки Google, E-planet Ventures, Autodesk, Cisco, Kauffman Foundation і Nokia.

Місія університету полягає у навчанні й інспірізації лідерів, які прагнуть сприяти експоненціальному розвитку технологій в цілях відповіді на нові виклики людства.

Основна 10-тижнева міждисциплінарна річна програма розрахована на кращих студентів, аспірантів і підприємців у світі, та проводиться при підтримці широкого кола провідних спеціалістів науки, бізнесу та уряду. Середній вік студентів, які беруть участь у програмі GSP - 35 років; тільки 27% учнів набрані із США, інші – представники 35 країн.

На закінчення важливо відзначити необхідність вибудовування провідними вищими навчальними закладами України, в першу чергу, національними дослідницькими університетами, прогностичної діяльності, для досягнення провідних позицій на світовому ринку досліджень і розробок.

На наш погляд, можливі три сценарії організації форсайтної і прогностичної діяльності у вищому навчальному закладі:

Сценарій перший: «Вищий навчальний заклад як навчальний центр прогностичного знання». У даному сценарії реалізується розуміння розвитку вищого навчального закладу як освітнього і наукового центру в сенсі планування необхідних в найближчому майбутньому освітніх компетенцій, кваліфікацій, планування і реалізації розвитку технологічних напрямів. Результати роботи центру форсайту використовуються суб'єктами всередині вищого навчального закладу.

Маркетингова діяльність пов'язана з такими завжаннями:

- рекламою вищого навчального закладу як постачальника якісної, сучасної і своєчасної освіти для абітурієнтів;
- просуванням на ринок конкретних технічних розробок і продуктів. Ринок переважно регіональний. У вищому навчальному закладі існує курс навчання з форсайту та аналітики. Модель роботи вищого начального закладу не масштабується.

Сценарій другий: «Вищий навчальний заклад як консультант з майбутнього в своїх пріоритетних науково-технологічих напрямах». Крім обслуговування внутрішніх потреб вищий навчальний заклад надає окремі послуги з консалтингу в галузі прогнозування в обраних науково-технологічних напрямах окремим замовникам як на регіональному, так і на глобальному рівні. Існує окремий маркетинговий напрям щодо просування даного типу послуг на ринок і пошук відповідних споживачів. У вищому навчальному закладі працює власна фабрика думки, орієнтована на внутрішні потреби і зовнішніх замовників.

Сценарій третій: «Вищий навчальний заклад як джерело бачення майбутнього» / «Вищий навчальний заклад як генератор майбутнього». Вищий навчальний заклад проводить дослідження широкого профілю в галузях своєї спеціалізації й організовує вільне надання прогностичної інформації, а також створює інформаційну систему, що дозволяє збирати, узгоджувати і управляти позиціями експертів і значущих гравців у сфері роботи з трендами, технологічними розвилками, альтернативними сценаріями, дикими картами.

Прогностичний центр має власний відділ маркетингу. Маркетинг і PR-технології спрямовані на управління поінформованістю громадської думки щодо технологічних трендів, створення моди, в тому числі, в галузі майбутніх компетенцій і кваліфікацій, тролінг і викриття псевдотрендів. Вищий навчальний заклад виступає постачальником принципового розуміння в галузі розвитку і застосування науково-технологічних напрямів.

Методологія форсайту застосовується сьогодні не тільки розвиненими країнами для формування стратегічних напрямів науково-технологічних досліджень та їх підтримки в рамках однієї конкретної країни. Сьогодні з'являється все більше прикладів застосування цієї технології активного дослідження майбутнього в рамках об'єднаних блоків країн, а також крупними світовими корпораціями із залученням провідних експертів країн, що здійснюють істотний вплив на розвиток відповідної галузі.

Таким чином, основна ідея форсайту полягає у визначенні напрямів розвитку економіки, науки, освіти, технології, суспільства в цілому тощо, які через 10-20 років стануть ключовими для світового прогресу, і будуть надприбутковими, а держави або корпорації, які встигли зайняти лідируючі позиції в цих напрямах, отримають значну перевагу в конкурентній боротьбі за світові ринки і політичний вплив. Форсайт забезпечує базу для прийняття рішень про довгострокові інвестиції на 15-30 років. Форсайт, як технологія визначення пріоритетів розвитку, перешкоджає безцільному використанню інвестицій, матеріальних і людських ресурсів і дозволяє зосередити зусилля на організації технологічного прориву в ключових галузях.

Особлива увага у форсайтних роботах приділяється створенню експертних панелей для осіб, що готують і приймають рішення (представників міністерств та відомств, організацій бізнесу, наукових організацій та провідних експертів). Реалізація постійних експертних процедур і формування експертної спільноти для оцінки та узгодженого вибору перспективних наукових та технологічних напрямів забезпечує валідність прогнозу та ефективне використання його результатів.

Формальний результат форсайт-проекту надається замовнику або спонсору дослідження у вигляді документів, звітів, створених веб-сайтів, відеофільмів і постерів тощо. Ці матеріали є результатом систематичного процесу міркувань про майбутні події за участю великої кількості людей з різних верств суспільства. При цьому, вони спираються на широке коло джерел знань і відображають різноманітні доводи різних зацікавлених сторін. У багатьох випадках формально результати форсайту включають рекомендації для політиків і керівників корпорацій (дослідницьких університетів). Такі продукти широко розповсюджуються і використовуються в якості джерела для прийняття рішень і формування стратегій різноманітними організаціями або окремими особами.

Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Листопад О. В., канд.пед.наук, доцент

3.1. Соціально-економічні домінанти інноваційного розвитку освіти в суспільстві знань та інновацій

Теорію інноваційного розвитку вищої освіти складають концепції, якими обґрунтовано сутність інноваційності в природі соціального розвитку суспільства, розкрито змістові, процесуальні, організаційно-управлінські засади освітнього розвитку в умовах інноваційного суспільства. У розділі акцентовано увагу на аналізі соціально-економічних домінант інноваційного розвитку вищої освіти, що представлені сучасними теоріями розвитку, людського капіталу, економічного росту. У дослідженні визначено роль інноваційного розвитку вищої освіти у розбудові суспільства знань та інновацій.

Дискурс інноваційного розвитку суспільства сформульовано та системно висвітлено у працях класиків економічної теорії (А. Сміт, Д. Рікардо, М. Туган-Барановський, Дж. Берналл, Е. Хансен, М. Кондратьєв, Й. Шумпетер, Ф. Хайєк, П. Сорокін та ін.), у роботах сучасних економістів зарубіжного і пострадянського наукового простору (К. Фріман, К. Едквіст, Б. Лундвалл, Р. Нельсон, Н. Розенберг, Б. Амабль, Р. Манселл, І. Дежина, Н. Іванова, Ю. Яковець, Г. Салтиков та ін.). Значний внесок у дослідження окресленої проблеми зроблено українськими вченими (В. Андрущенко, В. Геєць, М. Згуровський, Г. Кремень, І. Макаренко, А. Гальчинський, О. Трофімчук, В. Кузьменко, Л. Семів, С. Козьменко та ін.).

Аналіз праць названих авторів дозволяє стверджувати, що інноваційний розвиток суспільства являє собою процес кардинальних змін усіх сфер життя суспільства, заснований на розробленні, популяризації, активному упровадженні різноманітних за змістом та спрямуванню інновацій, що забезпечує підвищення конкурентоспроможності країни і зростання добробуту населення.

Формування теорії інноваційного розвитку суспільства відбувається в умовах еволюції теорії розвитку, представниками якої є як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники (В. Абушенко, Ф. Варел, Ю. Данилов, В. Ебелінг, М. Ейген, Б. Кадомцев, С. Капіця, С. Курдюмов, О. Князєва, Е. Ласло, Г. Малинецький, К. Майнцер, Н. Моісеєв, І. Пригожин, А. Самарський, Д. Чернавський, М. Фуллан, Г. Хакен та ін.).

На думку В. Абушенко, «розвиток» являє собою характеристику якісних змін об'єктів, появи нових форм буття, інновацій і

нововведень; він виявляється у змінах, проте припускає збереження (системної) якості об'єктів, що розвиваються; поєднується з перетворенням внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єктів; ускладненням елементного складу і диференціації структур і функцій, організації взаємодії і відносин між людьми [2].

Аналіз концепцій сучасної теорії розвитку дозволяє стверджувати, що основними ключовими ознаками поняття «розвиток» є процесуальність, багатовимірність, змінність, наявність циклів, фазових й структурних переходів, нелінійних трансформацій, автоколивань, автокаталізованих посилень й загальмувань, перехід кількісних змін у якісні. Розвиток є основним чинником змін цілей соціальних систем, умов, способів їх змін, характеру управління. Як зауважує М. Фуллан, «розвиток» являє собою безперервне удосконалення здатності зростати і формувати ще тісніший зв'язок між різноманітними середовищами [35]. В контексті синергетичного підходу розвиток пояснюється в межах ідей складності, невизначеності, нелінійності.

Аналіз трактування досліджуваного поняття у сучасній вітчизняній і зарубіжній енциклопедично-довідковій літературі дозволяє визначити його родовим для низки інших. Так, відповідно ключової ознаки можна представити ряд синонімічних поняттю «розвиток» термінів: еволюція, зростання, удосконалення, зміна та ін. (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Ключові ознаки поняття «розвиток» в україномовній та англомовній термінологічних традиціях

Україномовні терміни	**Англомовні терміни**	**Ключові ознаки поняття «розвиток»**
Еволюція, зростання, прогрес, відкриття, зміна	evolution, evolvement, growth, progress, unfolding, change	Поетапний перехід від простої форми існування до складної
Приріст, збільшення, примноження, поширення, зростання	accretion, buildup, enlargement, multiplication, proliferation, increase	Результатативність
Покращення, модернізація, удосконалення, інтенсифікація, прогрес	amelioration, betterment, improvement, intensification, melioration, progress	Стабільне удосконалення
Умова, епізод, випадок, подія, інцидент, новина, випадок	circumstance, episode, event, happening, incident, news, occasion, occurrence, thing	Дещо значне, що відбувається

Вживання похідних понять дозволяє більш докладно схарактеризувати процесуальні особливості *розвитку,* його види, специфіку, результати тощо. Похідні поняття є допоміжними для встановлення сутнісних ознак розвитку. Так, поняття «зміни» використовується переважно для характеристики соціального розвитку, процесу переходу до нових форм соціальної поведінки, соціальних відношень, нової соціоекономічної структури суспільства, тобто, у соціальній сфері. Соціальні зміни (social change) реалізуються культурними, релігійними, економічними, науковими, технологічними засобами.

Поняття «удосконалення», «модернізація», «інтенсифікація» дозволяють схарактеризувати особливості розвитку економічної сфери суспільства, спрямованого на виявлення і використання засобів подолання бідності й підвищення життєвого рівня суспільства, модернізації технологій, зміни технологічних укладів із відповідним збільшенням прибутків (передусім, подібними засобами визнано механізацію, удосконалення інфраструктури і фінансової системи, інтенсифікацію сільського господарства) [88].

Зазначимо, що терміни «розвиток» і «еволюція» не є тотожними. Так, «соціокультурний розвиток» (sociocultural development) представлено у «Britannica Concise Encyclopedia» як уніфікований процес інтеграції і диференціації, спрямований на зростання соціокультурної багатоваріантності (complexity), у той час як «соціокультурна еволюція» (sociocultural evolution) може супроводжуватися й зниженням соціокультурної багатоваріантності, регресом, дегенерацією або відсутністю змін. Передусім, соціокультурна еволюція трактується як процес структурної реорганізації, що відбувається у часі і просторі і спрямована на вироблення структури, відмінної від родової.

Як відомо, розвиток спрямований на покращення певних ознак соціального життя. Індикаторами розвитку суспільства, за даними Світового Банку, є показники народжуваності й тривалості життя, рівня здоров'я, прибутку, енергоспоживання, освіти та ін. Проте подібні індикатори потребують подальшого вдосконалення, передусім, встановлення індексів розвитку для окремих типів суспільства, виявлення критеріїв та їх ранжування [89]. Індикаторами розвитку, згідно з Індексом людського розвитку, (Human Development Index) є збільшення валового національного продукту (per capita GNP), рівень інвестицій, виробництва тощо.

Подібні індикатори є не лише критеріями, що дозволяють встановити рівень розвитку суспільства, основоположні з них

визначають засоби такого розвитку. Так, засобами освіти уможливлюються якісні зміни інших сфер життя суспільства.

Рамки предметного поля дослідження зумовлюють необхідність аналізу концепцій, які обґрунтовують сутність інноваційності в природі соціального розвитку суспільства, складовою якого є розвиток освіти. Встановити її роль дозволяє аналіз сутнісних ознак розвитку сучасного суспільства, яку складають типи, види, форми, напрямки і тенденції (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Сутнісні ознаки розвитку суспільства [11]

Сутнісні ознаки розвитку суспільства	Типи розвитку	Види розвитку	Форми розвитку	Напрямки розвитку	Тенденції розвитку
Характеристика компонентів	Конвергенція Дивергенція Універсалізація Спеціалізація Паралелізм	Модернізація Оптимізація Інтенсифікація	Еволюція Революція Реформування	Прогрес Регрес Імітація Інноваційна спрямованість	Тенденція захисту громадянських прав і свобод особистості Тенденція до «звільнення» людини

Як зазначає М. Згуровський, пріоритетним напрямом розвитку суспільства, що визначає його динаміку, є інноваційна спрямованість. Так, вибір інноваційних стратегій розвитку такими країнам, як Велика Британія, Канада, США, дозволив їм здійснити успішний перехід у постіндустрійну еру, забезпечити національну конкурентоспроможність, зберегти лідерські позиції на світовому ринку товарів і послуг. Про ефективність інноваційної спрямованості суспільного розвитку свідчать високі індикатори розвитку у Скандинавських країнах, Китаї, Індії, Бразилії.

Зазначимо, що характеристику специфіки і закономірностей соціальних трансформацій, заснованих на використанні інноваційних стратегій суспільного розвитку, а також їх наслідків обгрунтовано у площині формування нової моделі суспільтства – інноваційного суспільства.

Важдивлю ознакою інноваційного суспільства є інтенсивний розвиток інтелектуального потенціалу як сукупності факторів, що

визначають рівень освіченості населення та його здатності творчо використовувати здобуті знання з метою модернізації й удосконалення суспільного буття.

Визначальними факторами розбудови інноваційного суспільства є людські ресурси (людський капітал), на основі яких формується інтелектуальний потенціал країни, й фінансові можливості, які забезпечуються інвестиціями. Подібні фактори визначають характер обраної країною моделі інноваційного суспільства – інноваційно-інвестиційної або інтелектуально-інноваційної. Сучасний етап суспільного розвитку характеризується формуванням комплексної моделі інноваційного суспільства – інноваційно-знаннєвої, або моделі «суспільства знань та інновацій». Ключовою характеристикою моделі є її спрямованість на розвиток суспільства засобами формування інноваційного мислення населення, заснованого на здатності використовувати існуючі знання, що надходять із численних джерел інформації, формувати нові знання й перетворювати їх на інновації. Інтелектуальний і креативний ресурси нової моделі реалізують функцію «соціального ліфту», яка дозволяє здійснити перехід на більш високий рівень суспільного розвитку.

Неодмінною умовою формування «суспільства знань та інновацій» є інноваційна спрямованість розвитку суспільства.

Докладну характеристику сутнісних ознак інноваційного розвитку суспільства представлено у працях вітчизняних дослідників М. Згуровського, С. Ілляшенка, В. Онікієнка, В. Ніколаєнка та ін. Аналіз праць названих авторів дозволяє стверджувати, що у сучасній науковій літературі існують різні трактування досліджуваного феномену. Так, І. Галиця підкреслює, що інноваційний розвиток слід розуміти, як розвиток інноваційних систем, тобто упорядкованої сукупності елементів, що має ієрархію та структуру і спрямовану на генерування і впровадження інновацій [4, с. 32].

Зарубіжні дослідники акцентують увагу на тому, що інноваційний розвиток суспільства спрямований значною мірою на удосконалення управління «системами послуг» (on service systems); «проектування послуг» (service design); підвищення прибутковості діяльності організацій [50].

Зазначимо, що інноваційний розвиток суспільства здійснюється під впливом низки соціально-економічних чинників (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Класифікація чинників інноваційного розвитку суспільства

Критерії	Чинники інноваційного розвитку суспільства
Характер впливів на розвиток	Зовнішні (екзогенні), внутрішні (ендогенні)
Функціональні ознаки розвитку	Політичні, економічні, соціальні, екологічні, культурні, науково-технічні, інформаційні, організаційно-управлінські
Рівень формалізації результатів розвитку	Формальні, неформальні
Рівень впливу на розвиток	Мега-, макро-, мезо-, мікрочинники

Зовнішні чинники інноваційного розвитку суспільства (глобалізація й інтернаціоналізація суспільства; специфіка зовнішньої інституціалізації суспільства на глобальному, міжнародному, національному рівнях; рівень економічної інтеграції країни у світове співтовариство; рівень науково-технічного розвитку країни у світовому масштабі; спосіб реагування країни на виклики глобалізації; ступінь політичної й економічної незалежності країни; тип економічної системи; рівень розвитку інноваційного потенціалу) відображають специфіку взаємодії суб'єктів розвитку із зовнішнім середовищем, здатність соціальної системи відповідати глобальним вимогам до розвитку.

Внутрішні чинники інноваційного розвитку суспільства (політичні, економічні, соціальні, екологічні, культурні, науково-технічні, інформаційні, організаційно-управлінські) визначаються характером національного врегулювання розвитку. Так, рівень розвитку освіти і науки є одним з найважливіших чинників інноваційного розвитку суспільства і розбудови суспільства знань та інновацій. Саме знання забезпечують розвиток інноваційної економіки, визначають інноваційний характер соціальних перетворень, оскільки знання являють собою продукт, який суспільство отримує з середовища, і який перетворюється, трансформується у нові знання. Знання визначають рівень інтелектуального потенціалу суспільства як основного його ресурсу. Економічні чинники забезпечують ефективність і стабільність економіки країни на макрорівні, функціональність усіх її економічних інститутів. Організаційно-управлінські чинники відіграють важливу роль у реалізації завдань інноваційного розвитку через організацію інноваційної діяльності, формування національної інноваційної системи, інноваційної інфраструктури, засобами якої здійснюється підтримка суб'єктів інноваційної діяльності на всіх стадіях інноваційного процесу. Соціальні чинники інноваційного розвитку суспільства відіграють вирішальну роль у формуванні соціального і людського капіталу,

соціальної відповідальності, партнерства як факторів і ресурсів інноваційного розвитку і розкривають рівень розвитку громадянського суспільства як ймовірних його вихідних й вхідних характеристик, формальних або неформальних.

Мега-, макро-, мезо-, мікрочинники інноваційного розвитку дозволяють схарактеризувати систему впливів, що забезпечує його на різних рівнях соціального життя (глобальний, міжнародний, національний, локальний).

Інноваційний розвиток суспільства не тотожний процесам модернізації, оптимізації й удосконалення. Інноваційний тип розвитку спрямований на формування соціальної моделі, яку характеризують такі ознаки як динамічність, гнучкість, кардинально нові утворення і взаємозв'язки. Інноваційна спрямованість розвитку забезпечує здатність трансформації суспільства в нові форми і стани, які не завжди є запорукою соціальної рівноваги, що забезпечують вказані вище процеси.

Підкреслимо, що економічні знання є базовими для трактування сутності і механізмів інноваційного розвитку суспільства. Положеннями сучасної економічної науки обґрунтовано ефективні умови досягнення сталих темпів зростання економіки та підвищення якості життя населення, існуючі підходи щодо підвищення продуктивності праці у матеріальному виробництві засобами розвитку різноманітних сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі неекономічних. Проте саме неекономічні сфери здатні забезпечити економіку нематеріальними, перш за все інтелектуальними продуктами, які впливають на зростання продуктивності праці і, у кінцевому результаті, прискорюють розвиток.

Таким чином, комплексне обґрунтування сутності інноваційного розвитку суспільства передбачає вихід за межі економічної науки, екстраполяцію економічних знань на інші сфери соціального життя передусім на освіту, яка є як складовою інноваційного розвитку суспільства, так і його основним ресурсом і засобом, що забезпечує такий розвиток. Інноваційний розвиток є ціннісною основою і головним принципом існування сучасної освіти, що забезпечує підвищення рівня життя громадян і призводить до економічного зростання суспільства. У той самий час освіта як соціальний інститут, процес і результат передачі і засвоєння знань, формування умінь і навичок населення вважається одним із найбільш важливих ресурсів інноваційного розвитку суспільства.

Аналіз і узагальнення праць представників пострадянського (Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Кремінь, Л. Калініна, Є. Коротков, В. Загвязінський, М. Кларін, В. Ляудіс, Л. Подимова, М. Поташник,

А. Пригожин, А. Сбруєва, В. Сластьонін, А. Тряпіцина, А. Хуторської, Т. Шамова, Н. Юсуфбекова та ін.) і зарубіжного наукового простору (К.Ангеловскі, Р. Бетті, С. Болл, Е. Брансуїк, Б. Дейвіс, Дж. Еванс, Ш. Гервітц, С. Говард, У.Кінгстон, Н.Лагервей, Є.Ляск, Г. Марклунд, Т. Найхоф, Дж. Фітц, Е.фон Хіппель) з проблем інноваційного розвитку освіти дозволяє визначити досліджуване поняття як процес удосконалення освіти, що досягається переважно за рахунок практичного використання нових концептуальних та методичних підходів для підвищення її якості й ефективності.

Інноваційний розвиток освіти є комплексним процесом створення і запровадження організаційно-управлінських, змістово-методичних нововведень на основі урахування низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи.

Інноваційний розвиток освіти детермінований дією зовнішніх і внутрішніх чинників. *Зовнішні чинники* зумовлюють необхідність врахування впливу глобалізації, інформатизації й інтернаціоналізації освіти, рівня соціально-економічного розвитку держави, характеру державної політики у сфері інноваційного розвитку. *Внутрішні чинники* відображають специфіку інноваційної діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, рівень їхнього інноваційного потенціалу і професійної компетентності суб'єктів освітнього процесу.

У документах ОЕСР зазначено, що інвестиції в інноваційний розвиток освіти відіграють визначальну роль у суспільному прогресі. При цьому інновації визнано ключовим фактором економічного і соціального розвитку. Відсутність інновацій призводить до регресу й гальмування розвитку.

Інноваційний розвиток освіти є соціально-орієнтованим процесом. Так, у широко відомій доповіді «Відкрита книга соціальних інновацій» (The Open Book of Social Innovation (2010)) наголошено, що соціальний характер інноваційного розвитку освіти визначається його спрямованістю на розв'язання соціальних проблем, відповідністю соціальним потребам й мотивам суспільного розвитку [84 ,с. 10].

Соціальні детермінанти, що розкривають базові характеристики інноваційного розвитку освіти, обґрунтовані в рамках пояснення сутності і специфіки «соціальних інновацій». Так, соціальні інновації визнано новими викликами, зумовленими актуальними вимогами суспільства до пошуку засобів соціальної взаємодії. Вони характеризуються виробництвом «соціального повернення» й створенням нових соціальних зв'язків; дозволяють сформувати і

надати нові послуги, що суттєво покращують якість життя; забезпечити ринок праці новою робочою силою, значно підвищити рівень компетентності працівників, сформувати нові робочі місця й нові форми участі конкретних осіб в удосконаленні ринку робочої сили [58]; є засобом накопичення соціального капіталу через активну інноваційну діяльність у суспільстві, що навчається [100].

Соціальні інновації не мають матеріального вираження, являють собою соціальний (духовний) продукт, цінність якого визначають стосунки і зв'язки між споживачами й провайдерами освітніх послуг [63], прагнення, цілі, цінності, місії учасників інноваційних процесів в освіті, що спрямовані на задоволення освітніх потреб споживачів послуг, формування соціальних цінностей й нових соціальних зв'язків.

Соціальний характер інноваційного розвитку освіти розкрито у сучасній науково-педагогічній літературі з проблем удосконалення освітніх послуг на базі виробництва і упровадження інновацій. Передусім, використано поняття «соціальні інновації у сфері надання послугах» (innovation in services) й поняття «інноваційних послуг» (service (by) innovation).

Визнання інноваційних послуг (service (by) innovation) базовими характеристиками інноваційного розвитку, необхідність врахування фактору їх прибутковості і виправданості дозволяє визначити інноваційний розвиток освіти процесом удосконалення освітніх послуг відповідно зростаючим освітнім потребам споживачів.

Як відомо, класичне розуміння інновацій, представлене у працях Й. Шумпетера, полягає у «творчому знищенні», відмові від традицій і створенні кардинально нового. Ефективність інновацій зумовлена людським фактором, наявним творчим потенціалом, рівнем знань і компетентностей, які забезпечуються освітою. Дж. Луней підкреслює, що інноваційний розвиток освіти спрямований на зміцнення інтелектуального потенціалу суспільства, зміни усіх сфер соціального життя, прискорену технологізацію суспільства, підвищення стимулювальної функції освіти щодо розвитку креативності населення [76, с. 4], формування інноваційного потенціалу суспільства. Основними засобами досягнення окреслених перспектив визнано освіту упродовж життя, що реалізує завдання формування інтелектуального потенціалу суспільства через неперервний розвиток критичного мислення, креативності, ініціативності, гнучкості і т. ін., й якість освіти, що дозволяє забезпечити рівні можливості кожному у здобутті відповідної освіти й розвитку здібностей, здатність до продуктивної творчої діяльності в умовах інноваційного суспільства і суспільства знань.

На думку Дж. Малгена, Р. Алі, С. Такера та Б. Сендерс, інновації в освіті є соціальними, тобто являють собою діяльність і послуги, що вмотивовані потребами суспільства й розроблені та упроваджені соціальними інститутами [83]. Освітні інновації, що упроваджуються в освіту, систематизовано у роботі М. Ролдеу «Школа майбутнього» у формі основних моделей інноваційного процесу [94]. Передусім, дослідницею було виділено такі моделі інноваційних процесів в освіті: науково-дослідна модель, епідемологічна модель, модель соціальної взаємодії, модель інституціоналізації.

Науково-дослідна модель (Research-development-dissemination-adoption model) заснована на баченні освітніх інновацій технологічним процесом, що зумовлює їх лінійну раціональність, спланованість, розподіл праці. З подібних позицій можуть бути обґрунтовані прояви поширення (дифузії) інновацій.

Згідно епідемологічної моделі *(*epidemiological model), інновації здобувають поширення подібно епідеміям, за S-подібною кривою. При цьому, поширення здобувають ідеї, а не реальні процеси. Дифузії завжди передують процеси поширення на різних етапах і в різних аспектах діяльності.

Модель соціальної взаємодії (social-interactionist model) пояснює природу інноваційних процесів з позицій формування окремих ідей та їх інтеграції у соціум. Подібні зв'язки відображають процеси поширення і передачі інформації й формування комунікативних мереж.

Модель інституціалізації (institutionalisation innovation model), відображає процес поглинання інновацій, втрати новизни, трансформацію у програму життєдіяльності конкретної організації.

Пропоновані моделі дозволяють представити комплексну характеристику інноваційного процесу в освіті у чотирьох вимірах: науковий, організаційний (горизонтальної організації, мережевої взаємодії), структурний (модульної структури), інформаційно-технологічний (базованості на використанні ІКТ). Подібне трактування сутності інноваційних процесів визнано найбільш повним, системним, покладено в основу сучасних міжнародних стратегій інноваційного розвитку освіти [86, с. 8].

За даними ОЕСР та Євростату, розуміння інновацій як «творчого знищення» передбачає у сучасних умовах виділення двох основних видів досліджуваного феномену: продуктових (товарних) інновацій (товари й послуги) й процесних (методи, практична діяльність, організаційні умови) [86]. Зазначимо, що інновації в освіті мають ознаки процесних інновацій.

Аналітична доповідь ОЄСР «Оцінка й інновації в освіті» (2009) (Assessment and Innovation in Education), дозволяє виявити освітні сегменти, в межах яких відбувається розроблення й упровадження інновацій в освіті зарубіжних країн, а також результати, отримані в ході реалізації інноваційної діяльності в освіті (див. табл. 3.4.).

Таблиця 3.4

Об'єкти й результати інноваційної діяльності в освіті

Об'єкти інноваційної освітньої діяльності	**Країни**	**Результати реалізації інноваційної діяльності**
Розроблення ключових компетентностей в межах національного курикулуму	Австрія, Бельгія, Чехія, Франція, Фінляндія, Німеччина, Угорщина, Італія, Люксембург, Нова Зеландія, Норвегія, Швейцарія, Велика Британія	Виявлення і конкретизація обсягу базових знань і умінь, освітніх компетентностей (здатність учитися вчитися, працювати в команді, спілкуватись і т. ін.), що дозволяє використовувати знання в практичній діяльності
Розроблення кросскурикулуму і упровадження інтегрованого навчання	Бельгія, Японія, корея, нідерланди, Польща, Швейцарія, Швеція, Турція, Велика Британія	Включення змісту базових навчальних дисциплін до змісту інших навчальних предметів; інтеграція змісту академічної й професійної освіти; упровадження інтердисциплінарних проектів, що дозволяє отримати системні синтезовані знання
Упровадження ідей конструктивізму у навчання і виховання	Канада, Фінляндія, Ірландія, Японія Корея, Турція	Модернізація курикулуму й програм професійного розвитку на базі принципів студентоцентрованості, спрямованих на стимулювання учнів до активної творчої діяльності
Удосконалення системи оцінки якості освіти	Австралія, Канада Данія, Фінляндія, Ірландія, Італія, Нова Зеландія, Швейцарія, Турція, Велика Британія	Уведення формувального оцінювання formative assessment (інтерактивна оцінка успішності), спрямованого на виявлення індивідуальних освітніх потреб учнів, врахування їх у навчальному процесі, стимулювання до самооцінювання, формування здатності «вчитися вчитися»
Індивідуалізація навчання	Франція, Угощина, Японія, Велика Британія, Канада	Уведення індивідуалізованих навчальних програм, які забезпечують свободу освітнього вибору в межах існуючого курикулуму і дозволяють врахувати освітні потреби учнів

Продовження таблиці 3.4.

Диференціація навчання	Австралія, Нідерланди, Велика Британія	Поява спеціалізованих шкіл, розроблення спеціалізованих навчальних програм, в яких ураховано навчальні інтереси учнів й які базуються на інноваційних підходах до навчання і викладання
Інформатизація освіти	Більшість зарубіжних країн	Значні державні інвестиції у розвиток електронних засобів, що дозволить підвищити інформаційну грамотність населення

Як видно з матеріалів, представлених у подані вище таблиці, інновації в освіті полягають у використанні нових або значно удосконалених підходів у викладанні, навчанні, оцінці результатів навчальної діяльності; зумовлюють необхідність зміни характеру управління й організації діяльності освітніх інститутів [76, с. 5]. Дж. Луней підкреслює, що нові підходи до навчання і викладання мають «студентоцентрований» характер, іншими словами, є конструктивістськими. Реалізація завдань розвитку мислення й компетентностей (уміння вчитися «learning-to-learn»), здатності синтезувати отриманні знання супроводжується трансформацією навчання з процесу передачі знань у процес стимулювання учнів до активної творчої пізнавальної діяльності, заснованої на врахуванні індивідуальних інтересів і можливостей учнів.

Роль інноваційного розвитку вищої освіти у суспільному розвитку розкривають його економічні домінанти, що представлені зовнішнім (роль в економічному зростанні) і внутрішнім (змінність природи інноваційного розвитку; удосконалення освіти, підвищення ефективності і якості освіти, реформування освіти) вимірами.

Внутрішній вимір інноваційного розвитку освіти дозволяє розкрити процесуальні характеристики досліджуваного явища, його сутність в межах соціально-економічної системи. Внутрішній вимір розкривають поняття освітніх змін, удосконалення, підвищення ефективності і якості, реформування. Так, поняття освітніх змін слід розуміти як процес прийняття (адаптації) інновацій, спрямований на удосконалення освіти засобами якісного оновлення існуючих підходів. Процес освітніх змін є комплексним і містить у собі різноманітні типи змін. Конкретизація сутнісних характеристик освітніх змін передбачає здійснення аналізу факторів, що їх спричиняють; організаційної структури й рівнів упровадження інновацій; природи змін, ймовірних бар'єрів і ризиків, що знижують ефективність змін.

Зовнішній вимір інноваційного розвитку освіти обгрунтовано концепціями теорії людського капіталу й економічної теорії. Викладені авторами концепцій ідеї розкривають роль інноваційного розвитку вищої освти у суспільному розвитку й економічному зростанні. Згідно даних концепцій, економічне зростання знаходиться у прямій залежності від якості освіти, її здатності забезпечити суспільство висококваліфікованою робочою силою засобами якісного удосконалення організаційно-управлінського й змістово-процесуального освітнього сектору активним упровадженням інновацій.

Так, положення теорії людського капіталу дозволяють встановити роль людського капіталу в економічному зростанні, у підвищенні конкурентоспроможності країни, з'ясувати взаємозв'язки між інвестиціями в освіту і інноваційною спроможністю суспільства.

Основний внесок в становлення теорії людського капіталу було зроблено Г. Беккером, Й. Бен-Поертом, М. Блаугом, С. Боулсом, Б. Вейсбродом, Ц. Гріліхесом, М. Гроссманом, Б. Денісоном, Дж. Кендріком, Е. Лезерм, Р. Лейардом, Р. Лукасом, Дж. Мінсером, М. Перлменом, Дж. Псахаропулосом, Ш. Розеном, М. Томсом, Л. Туроу, Ф. Уелчем, М. Фішером, Л. Хансеном, Б. Чізуіком, Т. Шульцем та ін.

Основні положення теорії людського капіталу отримали розвиток у працях сучасних українських й російських дослідників (В. Антонюк, В. Басов, В. Близнюк, М. Богиня, В. Брич, Є. Галаєва, В. Гойло, О. Гришнова, Н. Голівкова, А. Добринін, С. Дятлов, В. Євтушенко, Н. Звєрєв, І. Калабихіна, І. Каленюк, Р. Капелюшников, А. Корицький, М. Критський, В. Куценко, В. Мандибура, В. Марцинкевич, О. Стефанішин, С. Тютюнніков, Л. Харкянен, І. Чекан, А Чухно, В. Щетінін та ін.).

Згідно з поглядами представників теорії людського капіталу, нновaційний розвиток суспільства, спрямований на розбудову інноваційної економіки, передбачає використання головним ресурсом створення добавленої вартості знань, що трансформуються в інтелектуальний капітал. В сучасній науковій літературі інтелектуальний капітал пов'язується з людським капіталом [13]. Погодимось, що саме людські ресурси відіграють головну роль у досягненні конкурентоспроможності держави, забезпеченні якісних параметрів інноваційного розвитку.

В основу сучасної теорії людського капіталу покладено економічний підхід до поведінки людини (Г.Беккер), відображений в таких положеннях:

- здібності, знання, професійні навички, мотивація перетворюються у капітал в момент купівлі-продажу або отримання

винагороди виконавцем роботи;

• розвиток людського капіталу має сприяти розвитку продуктивності праці і виробництва;

• виправдане використання капіталу має призводити до збільшення прибутків робітників;

• збільшення прибутків стимулює працівника здійснювати внески у здоров'я й освіту (для збільшення обсягу знань і подальшого їх ефективного використання).

Людські ресурси перетворюються у людський капітал за умови реалізації закладеного в них потенціалу в результати діяльності, що мають товарний вигляд. У широкому розумінні людський капітал є соціально-економічною формою якості наявних людських ресурсів в масштабах певного суспільства (наприклад, країни); у вузькому – їх частина, що використовується підприємцями з метою отримання прибутку.

Пріоритетна роль людського капіталу, насамперед, рівень освіченості й професійної кваліфікації робітників, в інноваційному розвитку суспільства потребує чіткого осмислення й конкретизації оптимальних способів його вимірювання, оцінки запасів, віддачі, ефективного використання, внеску в економічне зростання і розвиток.

Аналіз концепцій сучасної теорії людського капіталу свідчить про існування різноманітних підходів у трактуванні його сутності, що пояснюється специфікою бачення дослідниками способів володіння цим видом нематеріального багатства, його накопичення, витрат, що пов'язані з цими процесами, віддачі, прибутку, результатів його використання (див. табл.3.5). Проте, і зарубіжні, і вітчизняні вчені єдині у розумінні людського капіталу, як такого, що дозволяє отримувати дохід.

Таблиця 3.5

Людський капітал: категорійні ознаки поняття

Автор	Визначення поняття
Т. Шульц	Здібності та знання, які надаються шкільною освітою, навчанням на робочому місці, запас економічної інформації . Усе, що є джерелом майбутніх задоволень або заробітків; будь-який актив – матеріальний або людський, що володіє здатністю генерувати потік майбутніх доходів.
Г. Беккер	Запас знань, навичок, мотивацій, яким володіє людина. Формується за рахунок інвестицій у людину, серед яких освіта, професійна підготовка на виробництві, витрати на охорону здоров'я, міграцію і пошуки інформації про ціни і доходи. Сукупність продуктивних здібностей, що отримує індивідуум засобами акумуляції загальних та специфічних знань, умінь та ін.

Продовження таблиці 3.5

Й. Бен-Порет	Фонд, функція якого – виробництво торгівельних послуг в загальноприйнятих одиницях виміру, аналогічний уречевленому капіталу.
Л. Туроу	Здатність особи виробляти предмети й послуги.
А. Добринін, С. Дятлов, С. Курганскій	Сформований в результаті інвестицій й накопичений людиною певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, які доцільно використовуються в певній сфері суспільного виробництва, сприяють зростанню продуктивності праці та ефективності виробництва й тим самим впливають на зростання заробітків .
С. Фішер, Р. Дорнбуш, Р. Шмалензі	Міра втіленої в людині здатності приносити дохід. Включає успадковані таланти, освіту, придбану кваліфікацію.
Е. Долан, Д. Ліндсей	Капітал у формі розумових здібностей, що здобуваються в межах формальної освіти або на основі практичного досвіду.
Ф. Махлуп	Будь-які вдосконалення, що збільшують фізичні або розумові здібності людини
В. Куценко, Г. Євтушенко	Сукупність знань, здібностей і кваліфікацій, здатність кваліфікованої робочої сили створювати прибуток у вигляді частини заробітної плати та прибуток підприємства.
О. Гришнова	Економічна категорія, яка характеризує сукупність сформованих і розвинутих внаслідок інвестицій продуктивних здібностей, особистих рис і мотивацій індивідів, що перебувають у їх власності, використовуються в економічній діяльності, сприяють продуктивності праці і завдяки цьому впливають на зростання доходів (заробітків) свого власника та національного доходу.
Ж.. Поплавська, В. Поплавський	Результат інвестицій і нагромаджень у вигляді здоров'я, знань, навичок, здібностей, що використовуються для отримання корисного результату через їх реалізацію за допомогою інтелектуальної праці.

Основою формування людського капіталу є інвестиції у розвиток людських ресурсів для підвищення їх продуктивності, тобто інвестиції у здобуття базових навичок, кваліфікації, накопичення досвіду і знань (інвестиції в освіту); у підтримання працездатності (інвестиції в охорону здоров'я); у здобуття специфічних особистісних характеристик, необхідних у процесі здійснення професійної діяльності.

Саме інвестиції в освіту й особистісний розвиток людини збільшують фонд людського капіталу, визначають високу економічну прибутковість таких вкладень. Так, за умови кваліфікованого менеджменту максимальна сума прибутку від інвестицій у людський капітал майже у три рази перевищує прибутки від інвестицій у розвиток технологічного сектору. Дослідження залежності продуктивності праці від освіти свідчить, що за умови підвищення рівня освіченості особи на 10% продуктивність праці зростає на 8,6%.

За таких саме умов зростання акціонерного капіталу продуктивність зростає лише на 3-4% [31, с. 77].

Інвестиції у людський капітал майже не підлягають диверсифікації, що зумовлює підвищений ризик втрати прибутків внаслідок знецінювання людського капіталу через скорочення попиту на послуги спеціалістів певної кваліфікації. Крім того, період інвестування у людський капітал є довготривалим, що потребує довгострокового планування інвестиційного процесу родиною або самою особою.

Основні положення теорії людського капіталу знайшли використання у дослідженні макро- і мікроекономічних процесів. Так, представниками теорії здійснено обґрунтування економічної рентабельності інвестицій в освіту, визначено рівень її економічної ефективності, обґрунтовано модель розподілу особистих доходів через порівняння попиту і пропозицій інвестицій у людський капітал, відмінність між специфічними й загальними інвестиціями в людину (Г. Беккер).

Теорія людського капіталу пояснює, що саме норми повернення виступають основним регулятором розподілу інвестицій між різними освітніми рівнями, між системою освіти й економікою в цілому. Г. Беккер, вважає, що інвестування в освіту в межах американської родини є раціональним, оскільки відбувається співставлення очікуваної норми повернення від таких внесків з прибутковістю альтернативних інвестицій (банківські вклади, цінні папери). Саме економічна вигідність спричиняє жертвування частиною сучасних доходів родини заради ймовірних прибутків у майбутньому.

Порівняння витрат і прибутку дозволило дослідникам встановити рентабельність інвестицій в людину. Насамперед, рентабельність вищої освіти визначено порівнянням суми ймовірної зарплатні, яку можуть отримати випускники коледжів й університетів, і осіб, які не мають вищої освіти. Освітні витрати при цьому складають так звані «втрачені заробітки», тобто прибутки, які не отримані протягом навчання (час, витрачений на формування людського капіталу). На думку Г. Беккера, рентабельність вищої освіти у США у 60-х роках минулого століття на 10-15% перевищувала рентабельність більшості фірм, що підтверджує факт раціональності поведінки студентів та їхніх батьків.

Інший підхід, викладений Дж. Мінсером на основі оцінки параметрів так званої «виробничої функції заробітків», пояснює залежність заробітків людини від рівня її освіти, трудового стажу,

тривалості відпрацьованого часу і т.ін. На думку дослідника, коефіцієнт освітньої змінної еквівалентний показникам внутрішнього повернення, що в цілому спрощує оцінку ефективності інвестицій в освіту. Рентабельність людського капіталу є вищою, ніж рентабельність фізичного капіталу, що підтверджує правомочність ідеї про раціональну поведінку учнів та їх родин.

Слід зазначити, що сформоване в межах теорії людського капіталу положення про існування взаємозв'язку між рівнем економічного розвитку і нормами повернення витат на освіту зазнало у 70-ті роки ХХ ст. значної критики з боку прихильників теорії фільтру (А.Берг, М.Спенс, Дж.Стігліц, П.Уілс, К.Ерроу), які наполягали на тому, що висока продуктивність залежить не стільки від освітнього рівня працівників, скільки від їх особистих здібностей, які освіта перетворює у явні. Теорія фільтру не піддає сумніву значущість освіти для окремої особистості, проте інвестиції в освіту на рівні держави вважає неефективними, оскільки існують більш дешеві методи перевірки ділових якостей працівників. Між тим, неоднозначність позицій представників теорії фільтру не суперечить їх врахуванню у подальшому розвитку теорії людського капіталу, насамперед, у використанні освіти як засобу відбору кваліфікованих спеціалістів.

Універсальна модель розподілу особистих ресурсів Г.Беккера дозволила пояснити причини нерівності розподілу людського капіталу, а з тим й заробітків в межах ідеї елітарності й егалітарності [39]. Так, встановлено, що зростання попиту на інвестиції в освіту супроводжується такими негативними проявами: зростанням фізичних й інтелектуальних навантажень протягом тривалого терміну навчання, збільшенням ризиковості вкладів, удорожченням втрати заробітків внаслідок збільшення обсягу людського капіталу окремої особи, зменшенням терміну рентабельності більш пізніх інвестицій. Позитивними проявами зростання попиту на інвестиції в освіту є здатність особи до прискореного здобуття і накопичення нових знань. Більш обдарована людина при однакових сумах витрат здатна оволодівати більшим обсягом знань і навичок, що пояснює зростання попиту на інвестування в освіту.

Аналіз пропозицій щодо інвестування в освіту дозволяє встановити специфіку і розміри фінансування додаткової одиниці людського капіталу. Так, раціональний інвестор використовує найдешевші джерела фінансування і віддає їм перевагу (кошти родини) у порівнянні з джерелами більш високої вартості (банківські позики, пільгові кредити коледжів чи університетів).Таким чином,

більші фінансові можливості студентів та їхніх родин знижують рівень інвестиційних пропозицій і породжують нерівність.

Слід зазначити, що теорія людського капіталу дозволила суттєво оптимізувати подальший розвиток ідей економічної й соціальної рівності. Насамперед, Г. Беккером встановлено, що нерівність розподілу людського капіталу зумовлено в більшій мірі попитом (а не пропозицією) на інвестиції в освіту. Так, нерівномірність структури майбутніх заробітків пояснюється високою ймовірністю оволодіння представниками заможних родин більш глибокими знаннями й вміннями.

Концептуальними положеннями теорії людського капіталу доведено, що більш ефективними є інвестиції в людський, а не фізичний капітал. Оскільки результативність інвестування в людський капітал знижується із зростанням обсягу інвестицій, а інвестування в інші активи (нерухомість, цінні папери, банківські вклади) залишається незмінною, або майже не змінюється, пріоритетною сферою інвестування раціональних родин залишається людський капітал (віддача від нього є високою). По мірі зрівняння віддачі від інвестування в освіту (людський капітал) з рівнем прибутковості інших активів відбувається зміна об'єктів інвестування (фізичний капітал), який у майбутньому успадковується. Це дозволило встановити в межах теорії людських ресурсів таку закономірність: родини, які залишають спадок, здійснюють інвестиції в людський капітал в оптимальних розмірах, у той час як родини, які не залишають спадок, недоінвестують в освіту своїх дітей.

Стабільність економічної нерівності у часі проаналізовано в роботах Г.Беккера й Н. Томса. Так, ними було встановлено, що коефіцієнт трансмісії нерівності у заробітках за генетичними (успадкована обдарованість) й соціокультурними (рівень заможності родини) ознаками становить близько 0,3. Тобто, простежується суттєве зниження економічних переваг протягом життя приблизно трьох поколінь: за умови суми заробітків у два рази вище середніх простежується зберігання таких позицій (вище середніх) у другому поколінні на 30%, у третьому – на 9% й т.д .[40]. Проте перехід вихідців з бідних родин на середній рівень відбувається значно більш повільними темпами, а нерівність у доходах в більшій мірі передається від покоління до покоління.

Щодо аналізу макроекономічних процесів, положення теорії людського капіталу дозволили виявити джерела економічного зростання, насамперед, одним із вагомих визнано освіту.

Окрім важливих теоретичних висновків теорія людського

капіталу має велике практичне значення. Так, її положення дозволяють сформувати й реалізовувати стратегії освітнього розвитку. Наприклад, вони використовуються в межах аналізу ефективності розподілу державних ресурсів на підтримку і розвиток системи освіти, державної соціальної політики стимулювання освітнього розвитку населення, розробки заходів компенсації від знецінювання людського капіталу через зміну кон'юнктури в певних галузях економіки, програм перекваліфікації працівників стагнуючих галузей. Інвестиції в освіту визнано не менш важливою умовою інноваційного розвитку , ніж капіталовкладення в матеріальну сферу.

Як свідчить світовий досвід, передові позиції за рівнем інноваційного розвитку займають держави, економічна політика яких відрізняється високими інвестиціями в освіту. Як показано у табл.3.3, високий рейтинг країни за інноваційною діяльністю в межах «Глобального інноваційного індексу», оцінка якого є порівнянням результатів інноваційної діяльності й сприяння та підтримки інновацій в межах державної політики 110 країн світу, включає як інноваційні витрати в галузі освіти й інфраструктури, фіскальної політики, так й інноваційну віддачу (ефективність), що відображає ефективність підприємницької діяльності, вплив інновацій на міграцію бізнесу й економічне зростання, патентування тощо. Індекс розроблено Бостонською консалтинговою групою (БКГ), Національною асоціацією виробників (НАВ), Інститутом виробництва (ІВ), незалежним науково-дослідним центром, афілійованим з НАВ [36]. Як бачимо, сприятлива освітня політика, в тому числі й інвестиційна, забезпечує накопичення й зберігання людського капіталу, що позитивно впливає на посилення інноваційної спроможності цих країн (див. табл.3.6)[2].

Таблиця 3.6

Рейтинг розвинених англомовних країн, України й Росії за «Глобальним інноваційним індексом» (2009)

Рейтинг	**Країна**	**Інноваційний потенціал (сумарний бал)**	**Інноваційна активність (інноваційні витрати)**	**Інноваційні результати (інноваційна ефективність)**
8	США	1.80	1.28	2.16
14	Канада	1.42	1.39	1.32
15	Великобританія	1.42	1.33	1.37
22	Австралія	1.02	0.89	1.05
49	Росія	-0.09	-0.02	-0.16
64	Україна	-0.45	-0.13	-0.73

Рейтинг країн за «Освітнім індексом» (Education index) (компонент «Індексу людського розвитку» (Human Development Index(HDI)) свідчить про надзвичайно високий рівень розвитку людського капіталу країн з високим інноваційним потенціалом (табл.3.7).

Таблиця 3.7

Рейтинг розвинених англомовних країн, України й Росії за «Освітнім індексом»

Рейтинг	Країна	2000	2006	2009	2011
2	Австралія	0,974	0,978	0,979	0,981
4	США	0,937	0,930	0,936	0,939
6	Канада	0,883	0,902	0,921	0,927
28	Велика Британія	0,778	0,798	0,811	0,815
66	Росія	0,733	0,773	0,784	0,784
76	Україна	0,782	0,845	0,857	0,858

Високі рейтингові позиції забезпечують зміни інвестиційної політики, в першу чергу, в освітній сфері.

Отже, положення теорії людського капіталу доводять необхідність, якісного удосконалення освіти, у тому числі засобами інновацій, що дозволить суттєво посилити інтелектуальний капітал суспільства й сприятиме розбудові суспільства знань і інновацій.

Поділяємо думку Дж. Мінцера про те, що людський капітал становить як основну умову, так і результат економічного зростання. Людський капітал представлений робітниками, які є носіями знань (Р. Лукас), цінністю освіти, реалізованої у робочій силі (Ядсон), носіями людського капіталу є окремі особи (С. Доурік). Виробництво людського капіталу відбувається засобами формальної і неформальної освіти. Р. Барро та Х. Сала-і-Мартін [38] зазначають, що людський капітал є конкурентоспроможним товаром, оскільки залежить від здібностей і компетентностей окремих осіб, має виражений суб'єктивний характер.

Концептуальні засади економічної теорії розкривають закономірності економічного зростання в контексті інноваційного розвитку освіти. Так, класична модель економічного зростання «капітал-труд») (Heckscher-Ohlin (HO) theorem) в умовах переходу до постіндустрійного суспільства здобула нову інтерпретацію, засновану на ідеях про залежність економічного зростання суспільства від рівня кваліфікації працівників (Д. Девіс, Г. Керзковскі, Р. Меннінг, Е. Овен, Т. Рів, Р. Фіндлей та ін.). Передусім, усвідомлення різниці між прибутками, що отримані на основі використання кваліфікованої і некваліфікованої праці, дозволило представникам економічної науки визначити роль, яку відіграє освіта, в економічному зростанні й удосконаленні якості

суспільного життя. Так, основними показниками нерівності в оплаті праці сучасного працівника визнано високу конкуренцію на світовому ринку неякісних товарів, виробниками яких є країни з низьким рівнем прибутків, й високі вимоги до рівня кваліфікації працівників в умовах розвитку інтенсивних технологій у розвинених країнах. Е. Овен довів, що для країн, які відрізняються низьким рівнем економічного зростання, диспропорції між кваліфікованою й некваліфіклваною робочою силою є незначними [87]. Для розвинених країн світу визначальною умовою ефективності економіки є рівень кваліфікації працівників, основним джерелом якої є якісна освіта. Подібні міркування пояснюють значущість освітньої складової у стратегічних орієнтирах суспільного розвитку розвинених країн у сучасних умовах.

Модель *економічного ефекту розвитку освіти* Р. Меннінга [78] дозволяє розкрити зовнішні характеристики економічного ефекту, отриманого від розвитку освіти. Подібний ефект обґрунтовано ідеями про те, що освіта, яка є неприбутковою сферою виробництва кваліфікованих кадрів й знаходиться за межами економічного сектору, спочатку знижує рівень загальної прибутковості суспільства і потребує певних витрат, проте з часом дозволяє значно збільшити економічні прибутки за рахунок використання підготовленої кваліфікованої робочої сили. Дослідник довів, що, не зважаючи на великі витрати, яких потребує освіта, темпи приросту кваліфікації робочої сили (коефіцієнт компетентності кваліфікованого працівника), мають позитивну динаміку: зростає рівень кваліфікації робочої сили у загальнонаціональному масштабі, рівень освітньої компетентносі студентів, професійної компетентності педагогічного персоналу, а також загальні характеристики рівня освіченості населення.

У *моделі загальної рівноваги* Р. Фіндлея й Г. Кірзковскі [60] розкрито внутрішній економічний ефект розвитку освіти. Передусім, дослідники зазначають, що засоби освіти, якою охоплені всі учні, дозволяють підвищувати рівень кваліфікації робочої сили й забезпечувати зростання людського капіталу, незалежно від раціонального вибору самих учнів, їхнього бажання або небажання бути освіченими. Освітній ефект забезпечується «освітнім капіталом», який складають рівень професійно-педагогічної підготовки вчителів і наявні ресурси, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність, а також конкурентоздатна діяльність окремих індивідуумів. Оскільки часовий фактор відіграє значну роль в отриманні освітнього ефекту, модель обмежена дією так званої «проблеми одночасної рівноваги» (a simultaneous equilibrium problem), поширюється лише на учнів, які

залучені до освітнього процесу. Некваліфіковану робочу силу, згідно з моделлю, складають індивідуми, які з тих чи інших причин не мали можливості здобути освіту. Таким чином, значні переваги щодо екомічного зростання мають країни, які інвестують кошти в освіту. Коефіцієнт й рівень кваліфікації робочої сили є результатом дії міжчасової рівноваги (inter-temporal equilibrium).

У *моделі рівноваги мінімальної оплати праці* К. Флага й О. Гелора [62] ідеї Р. Фендлея й Г. Кірзковскі було адаптовано до умов ринкової економіки. Так, дослідники встановили залежність мінімальної оплати праці кваліфікованого працівника від потреб ринку праці, рівня безробіття, стабільності економіки тощо, які впливають на відносну ймовірність використання накопичених знань, умінь, навичок, а з тим, посилюють дію міжчасової рівноваги.

У *моделі глобальної економіки* Т. Ріва й Д. Девіса [52] обґрунтування економічного ефекту розвитку освіти здійснено на базі врахування особливостей міжнародного ринку праці. Згідно з даною моделлю, потреба у кваліфікованій робочій силі у різних країнах суттєво відрізняється, що зумовлено різним рівем оплати праці фахівців у різних країнах. Відповідно, різняться інвестиції в освіту, зацікавленість у збагаченні освітнього й інтелектуального потенціалу навселення.

На думку Е. Овена [87], внутрішній економічний ефект розвитку освіти, представлений моделлю Р. Фіндлея й Г. Кірзковскі, потребує визначення ролі фінансових механізмів й національної інвестиційної політики у процесі зростання обсягів кваліфікованої робочої сили. Дослідники зауважують, що фінансова спроможність батьків учнів може визначати кінцевий результат освітнього процесу, який, у свою чергу, зумовлений особливостями розвитку національної економіки. Так, потреба країни у кваліфікованих працівниках виступає стимулом для отримання відповідної освіти. У той самий час, некваліфіковані працівники в іншій окремо взятій країні будуть зазнавати зниження власних доходів, будуть неспроможними здійснювати інвестиції в освіту власних дітей. Отже, зростання людського капіталу потребує врахування двох представлених чинників та їх рівноваги. Як зазначає автор, спад накопичення людського капіталу ймовірний у країнах, в яких кредитні обмеження є домінуючими; зростання людського капіталу гарантоване у країнах, в яких оплата праці кваліфікованих працівників є високою.

Зумовленість економічного зростання підвищенням освітнього рівня населення в контексті зовнішньо-орієнтованого розвитку економіки представлено у працях С. Кіма, Ю. Кіма, Р. Мак Неба, Р. Мура та ін.

Так, у дослідженні С. Кіма та Ю. Кіма «Економічні прибутки від виробництва до освіти» [72] встановлено зумовленість економічного зростання й розвитку освіти зростанням мобільності у країнах Східно-Азійського регіону. Підвищення освітнього рівня населення, на думку дослідників, спричиняє мобільність кваліфікованої робочої сили, її переміщення в сектор високоготехнологічного розвитку. Проте подібні трактування було спростовано Р. МакНабом й Р. Муром [80], які вважають, що подібні процеси характерні для країн з невисоким рівнем економічного розвитку.

Представлені моделі визначають зумовленість економічного зростання рівнем освіченості населення, доводять необхідність зосередження в умовах розбудови суспільства знань та інновацій на належному інвестуванні в освіту, визначенні вимог до якості підготовки сучасних фахівців, які складають людський капітал окремої країни і суспільства у цілому. При цьому доведено, що розвиток тих чи інших складових освітньої системи відображено у специфіці економічного зростання. Так, активні інвестиції в розвиток початкової освіти притаманні стратегіям країн, що розвиваються; середній рівень економічного зростання забезпечено державними стратегіями активного інвестування у розвиток середньої освіти; державними стратегіями розвинених країн світу забезпечується прискорений розвиток вищої освіти, здійснюється інвестування цієї сфери, що знаходить відображення у швидких темпах економічного зростання [96].

Зазначимо, що положеннями представлених концепцій теорії людського капіталу й економічного зростання обґрунтовано пріоритетну роль освіти у розбудові суспільства знань та інновацій, зумовленість інноваційного розвитку суспільства й інноваційного розвитку освіти. Подібні ідеї потребують кардинального удосконалення освіти з позицій забезпечення її якості.

У сучасних умовах існують два підходи визначення якості сучасної освіти – кількісний і компетентнісний. Згідно з першим, якість освіти визначається ресурсами, які було використано в освітньому процесі відповідно чітко визначених часових меж (Т. Вілсон, С. Дастмен, Л. Деаден та ін.). Критерії виміру якості освіти, згідно представленого підходу, становлять коефіцієнти «вчитель - учень», фінансові витрати на учнів, наповненість класів, рівень кваліфікації вчителів, наявність засобів навчання, проіндексовані часовими витратами на навчання. Згідно компетентнісного підходу, якість освіти становлять зусилля, витрачені учнями в процесі здобуття знань, і відображені у сформованих навичках, здатність

використовувати отримані знання у практичній діяльності (Е. Хенушек). Погодимось, що роки начання є кількісною характеристикою, що розкриває особистісні часові витрати на здобуття освіти. Реальну якість освіти становлять саме якісні її закрактеристики. (Л. Вебмен, П. Глів,Е. Хенушек та ін.).

Подібну точку зору викладено у працях Л. Вебмена, який зауважує, що людський капітал визначається не тільки роками навчання, а й спроможністю кожного до продуктивної діяльності, відповідно витраченого часу на здобуття необхідних знань. Суттєвою ознакою якості освіти є її національні особливості, освітні традиції, специфіка змістово-процесуального компоненту, що мають чітко визначені територіальні межі. Так, Е.Хенушек зазначає, що якість освіти залежить від місця її здобуття; Л. Вебмен, зауважує, що результати навчання за один і той самий час у розвинених країнах і країнах, що розвиваються, відрізняється; П. Глів звертає увагу на те, що наявність диплому або сертифікату про здобуття освіти не завжди є показником її якості. На думку дослідника, безпосереднім показником якості освіти, який впливає на зростання продуктивності праці й реалізується у розмірі заробітної плати, є наявні інтелектуальні здібності й сформовані практичні навички [64]. Подібної точки зору дотримуються Д. Берман та Н. Бердсол, які підкреслюють, що якість освіти визначається практичними зусиллями, спрямованими на більш ефективне використання ресурсів для удосконалення прогнозованих результатів [41].

Забезпечення якості вищої освіти в умовах розбудови суспільства знань та інновацій зумовлює необхідність розроблення і упровадження у практичну діяльність нових освітніх моделей, які відповідають вимогам відповідного етапу розвитку супільства.

Листопад О. В., канд. пед. наук, доцент

3.2. Формування нової освітньої парадигми в умовах суспільства знань та інновацій

Необхідність кардинальних змін сучасної освіти в умовах розбудови інноваційного суспільства задекларована документами міжнародного рівня. Передусім у «Кронбергській Декларації про майбутнє процесів здобуття і передачі знань» (Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing (2007)) головною умовою відповідності сучасної освіти вимогам інноваційного суспільства визнано формування нової освітньої парадигми [Kronberg Declaration].

Термін «парадигма» (грец. – приклад, зразок) трактується у вітчизняній педагогічній науці як система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, які поділяються більшістю й беруться за зразок членами наукового співтовариств [29, с. 170]. У зарубіжній енциклопедичній літературі поняття «парадигма» представлено як зразок, модель; комплекс наукових припущень, концепцій, підходів, які складають основу для формування картини світу; превалюючий погляд на проблеми та шляхи її розв'язання (The American Heritage Dictionary of the English Language; Random House Kernerman Webster's College Dictionary).

Таким чином, наукову парадигму будемо розуміти як сукупність загальноприйнятих наукових концепцій, на основі яких відбувається трактування явищ і процесів об'єктивної реальності, й підходів, покладених в основу розв'язання наукових проблем.

Поняття парадигмальних змін (paradigm shift) було введено і обґрунтовано Т. Куном у роботі «Структура наукових революцій» (1962) з метою пояснення причин і результатів якісних змін базових положень науки (парадигми), традиційних поглядів на наукову проблему, що зумовлює появу нових гіпотез і теорій. Дослідник зауважував, що парадигма являє собою визнані усіма наукові досягнення, які є домінуючими у суспільстві протягом певного відрізку часу, вони дозволяють науковому співтовариству представити модель постановки проблем й засобів їх розв'язання. На думку Т. Куна, епістомологічна зміна парадигми являє собою наукову революцію, зумовлену появою аномалій, природу яких не є можливим пояснити засобами традиційних наукових підходів і концепцій. Парадигмальні зміни зумовлюють формування нової картини раціонального устрою світу; дозволяють схарактеризувати нову систему переконань, цінностей і т. ін. в рамках єдиного наукового поля; нові загальні моделі розв'язання наукових проблем.

Подібні трактування дозволили вченому використати термін «дисциплінарна матриця», що обмежує усвідомлення сутності наукової парадигми і парадигмальних змін полем діяльності науковців відповідно визначених правил. На думку дослідника, формування нової парадигми відбувається в умовах накопичення даних про суттєві аномалії, які суперечать традиційним поглядам на сутність явищ і фактів об'єктивної реальності. Таким чином, розвиток наукової теорії визначають парадигмальні зміни [17].

Аналіз робіт Т. Куна дозволив К. Попперу дійти висновку про те, що існування домінуючої парадигми обмежено часовими рамками, доповнити ідеї Т. Куна про циклічність розвитку науки положеннями

про наявність періодів співіснування або протистояння декілька парадигм, в яких може бути представлено полярне трактування сутності одних і тих самих явищ і фактів [24; 25].

Таким чином, періоди наукових революцій визначаються так званими конфліктами парадигм, тобто протистоянням систем цінностей, різноманітних підходів розв'язання задач, способів вивчення явищ, які не обмежуються існуючими поглядами на загальну картину світу, в ході яких вібуваються парадигмальні зміни. Парадигмальні зміни як відмова від визнаних усіма наукових досягнень, не зводяться до механічного чергування авторських теорій й концепцій. Вони відображають зміну ставлення до об'єкту дослідження, що у наслідку призводить до зміни дослідницьких методів, цілей дослідження, кардинальної корекції самого «бачення», точки зору, позиції, з якої вивчається об'єкт. Зміна парадигм у певних галузях знань нерозривно пов'язана зі змінами уявлень про картину світу й місце особистості у ньому, сформованих протягом кожної епохи (Н.Гендіна).

Парадигмальні зміни в освітній сфері дозволяють встановити рівновагу між особистістю, яка розвивається, і суспільством в умовах соціальних змін (П. Друкер).

Як зазначає В. Калін, сучасна філософія визнає відсутність домінуючої освітньої парадигми і виділяє сукупність освітніх моделей, які базуються на теоретичних концепціях, що пояснюють її сутнісні характеристики в соціальному контексті: традиціоналістсько-консервативна, технократична, раціоналістична, гуманістична [15, с. 44] (див. табл.3.8).

Таблиця 3.8

Моделі традиційної освітньої парадигми

Назва моделі	**Концептуальні положення та ідеї , покладені в основу моделі**
Традиціоналістсько-консервативна освітня модель	Передача готових знань, формування на їх основі умінь і навичок в умовах суб'єкт-об'єктної навчально-пізнавальної діяльності
Технократична освітня модель	Організація навчання і виховання в умовах репродуктивної діяльності тих, хто навчається
Раціоналістична освітня модель	Роль інтелектуальних потреб і особистісних інтересів у формуванні дій і способів поведінки тих, хто навчається
Гуманістична освітня модель	Забезпечення розвитку природних задатків кожного, формування системи поглядів на світ, заснованих на загальнолюдських цінностях.

Так, засобами традиціоналістсько-консервативної освітньої моделі обґрунтовано сутність системи передачі готових знань,

формування на їх основі умінь і навичок в умовах суб'єкт-об'єктної навчально-пізнавальної діяльності.

Технократична освітня модель пояснює специфіку організації навчання і виховання в умовах репродуктивної діяльності тих, хто навчається. Метою технократичної освіти є формування умінь і навичок, які відповідають певним зразкам. Проте недоліком моделі є знецінення особистісного фактору, суб'єктивних інтересів на противагу цінностям технічного прогресу.

Раціоналістична освітня модель спрямована на виявлення і врахування ролі інтелектуальних потреб і особистісних інтересів у формуванні дій і способів поведінки тих, хто навчається.

В основу гуманістичної освітньої моделі покладено гуманістичний підхід до організації навчання, виховання і розвитку учнів, ідеї про необхідність забезпечення розвитку природних задатків кожного, формування системи поглядів на світ, заснованих на загальнолюдських цінностях.

Як бачимо, традиційна освітня парадигма є комплексом представлених моделей, в рамках яких обґрунтовано основні методологічні установки, прийняті у науковому співтоваристві.

Проте перехід до постіндустрійної ери і розбудова суспільства знань та інновацій зумовлюють нову хвилю наукових революцій, а з тим – конфліктів існуючих парадигм, у тому числі, освітніх. Подібні процеси призводять до формування нових моделей освітнього розвитку, обґрунтованих в рамках ідеї інноваційної освіти і навчання.

Сучасні дослідники активно полемізують з приводу гострого протистояння існуючих моделей розвитку освіти. Так, спроби обгрунтування сутності парадигмальних змін в умовах розбудови суспільства знань та інновацій представлено у роботах представників пострадянського (В. Андрущенко, Н. Гендіна, Е.Гирусов, Н.Депенчук, Г. Дроздова, М. Згуровський, Н. Кисільов, В. Крисаченко, В. Кремінь, Ю. Лихіна, А. Сбруєва, А Урсул та ін.) і зарубіжного (Й. Ченг, Р. Бар і Д. Таг та ін.) наукового простору.

В основу систематизованих у роботах А. Кусжанової існуючих моделей освітнього розвитку, у тому числі традиційних освітніх моделей (модель формування наукової картини світу, професіоналізації, формування культури розумової праці, підготовки до життя, безперервної освіти) покладено принципи подальшої фундаменталізації освіти, прикладного характеру знань, необхідності упровадження компетентнісного підходу в освіту, ідеї особистісно-орієнтованої і безперервної освіти.

Проте концепції, покладені в основу обґрунтування даних моделей, сьогодні перестають виступати альтернативою базовим концепціям традиційної освітньої парадигми. Зумовлені першою хвилею соціальних трансформацій передінформаційної ери, в умовах сьогодення вони також перестають відповідати потребам суспільства, потребують зміни парадигмальних основ освіти [18].

Специфіку й сутність парадигмальних змін освіти у світлі так званих «хвиль» освітніх реформ представлено у працях Й. Ченга [47, с. 255]; Перехід від однієї хвилі до іншої, на думку Й. Ченга, і зумовлює парадигмальні зміни в освіті [48; 47, с. 258]. Докладну характеристику основоположних вимірів реформ (політичного, академічного, соціального, культурного) на європейському просторі вищої освіти, що призвели до трансформації місії вищої школи, представлено у працях А. Сбруєвої [26; 27]).

Про активізацію процесу парадигмальних змін в освіті свідчать спроби зарубіжних дослідників не тільки пояснити природу таких змін, а й представити альтернативні моделі освітнього розвитку: критично-креативна освіта, проектно-дослідницька освіта, «педагогіка оточення», прискорене навчання, інформаційна освіта, освіта «шалених знань».

Так, концепціями критично-креативної освіти (Р. Бар і Д. Таг) обґрунтовано необхідність формування творчого потенціалу суспільства засобами освіти. Передусім, наголошується на необхідності трансформації навчального середовища в активне і творче; упровадження інтерактивних методів у навчальний процес; зміни позицій і ролі «агентів» навчання, що сприятиме активізації творчої самостійної самоосвітньої діяльності учнів; розроблення і використання відповідних засобів навчання (наприклад, цілодобовий доступ до бібліотек, використання мережі Інтернет тощо) [37, с.25].

Концепції контекстуалізації множинного інтелекту й необхідності реформування освіти на глобальному, локальному й індивідуальному рівні покладені в основу моделі «утроєння» («триплізації») освіти (triplization paradigm) (Й.Ченг) [46, с.156-174].

Засоби триплізації освіти, згідно моделі Й. Ченга, представлено у таблиці 3.9.

Моделями інформаційної освіти, педагогіки оточення, проектно-дослідницької освіти, економічної освіти узагальнено інноваційні підходи до організації навчання і виховання в інформаційну еру.

Поява зарубіжних моделей освітнього розвитку, які є альтернативними традиційним моделям «підтримуючого» навчання, є

свідченням формування інноваційної освітньої парадигми, що має відповідати вимогам інноваційного суспільства.

Таблиця 3.9

Засоби триплізації освіти (Й. Ченг)

Рівні процесу триплізації	Засоби триплізації
Глобальний	Електронне навчання, дистанційне-навчання, інтернаціональний вимір освітніх програм, міжнародне партнерство у навчанні і викладанні (на всіх освітніх рівнях), співробітництво і популяризація нових ідей засобами відеоконференцій, модернізація курикулуму, збагачення його технологічною, економічною, соціальною, політичною, культурною складовими глобалізації
Локальний	Участь місцевої громади в освітніх змінах; соціально-інституційне співробітництво; автономний шкільний менеджмент; міжінституційне співробітництво; відповідність курикулуму потребам місцевої громади; збагачення курикулуму технологічними, економічними, соціальними, культурними можливостями, наданими локальним соціумом
Індивідуальний	Індивідуалізовані освітні програми; індивідуалізація цілей, методів, особливостей організації педагогічного процесу; самоосвіта протягом життя, самоактуалізація, самомотивація у навчанні; самоуправління навчальною діяльністю, врахування індивідуальних освітніх потреб, розвиток множинного інтелекту

Отже, невідповідність традиційної освітньої парадигми потребам суспільства знань та інновацій пояснюється потребою у формуванні особистості, здатної до мобільної й творчої адаптації у динамічному й змінному суспільстві, до використання знань у процесі створення нової конкурентоспроможної продукції або послуг, аналізу і розв'язання проблем, які виникають у процесі професійної діяльності; виробництва знань і упровадження інноваційних ідей в практичну площину; удосконалення особистої траєкторії розвитку й визначення її стратегії. Освіта в інноваційному суспільстві має бути спрямованою не на засвоєння суми знань, а на формування здатності студентів учитися, системно, критично й творчо мислити, використовувати й створювати знання у динамічному суспільстві, так званому «глобальному селищі з високим рівнем інформаційної, технологічної, мультикультурної освіти» (Й. Ченг) [45].

Зазначені Й. Ченгом вимоги до освітньої парадигми, що формується в умовах інноваційного суспільства, на думку А. Кредаро [51], можуть бути доповнені відповідністю нової освітньої парадигми

вимогам інформаційної ери. Так, дослідниця зауважує, що безпрецедентний обсяг інформації зумовлює необхідність формування аналітичних здібностей особистості, потребує парадигмальних змін у напрямі подальшої інформатизації освіти. Подібні завдання, вважають М. Хоу й Дж. Пеін, потребують подальшої реструктуризації освіти, формування громади, яка навчається, а не функціонування освітніх інститутів, пріоритетною функцією яких є передача інформації [69, с.192].

Подібні ідеї викладено у програмному документі ЮНЕСКО «Вчителі і викладання в епоху змін» (Teachers and Teaching in a Changing World (UNESCO, 1998), яким проголошено необхідність підготовки молодого покоління, здатного до діяльності в умовах змін усіх сфер суспільного життя: наукової, технологічної, політичної, економічної, соціальної, культурної. [102]; а також – в аналітичній доповіді ОЕСР «Навчання XXI століття: наука, інновації, політика», в якому акцентовано увагу на необхідності відмови від технократичних підходів в освіті й розроблення нової освітньої парадигми, без упровадження якої будь-які інноваційні зрушення або реформи приречені на невдачу [86].

Формування нової освітньої парадигми зумовлено потребою у вихованні особистості, здатної до мобільної адаптації у динамічному й змінному суспільстві, до використання знань у процесі створення нової конкурентоспроможної продукції або послуг, аналізу і розв'язання проблем, які виникають у процесі професійної діяльності, удосконалення й визначення стратегії особистісного розвитку.

Аналіз праць, присвячених питанням парадигмальних змін в освіті, дозволяє стверджувати, що формування нової освітньої парадигми відбувається на основі удосконалення традиційної освітньої моделі, збагачення її ідеями педагогічної інноватики, прискореного навчання, інтеграції з інформаційно-технологічною і гуманітарно-екологічною моделями. Ознаками нової освітньої парадигми є акцент не на засвоєння значного обсягу інформації, а на формування здатності до неперервного набуття й використання знань, продукування на їх основі нових знань, уміння навчатись самостійно; навичок роботи з будь-якою інформацією (див. рис.3. 1).

Відмова від традиційної моделі освіти, орієнтованої на підтримуюче навчання, проголошує необхідність орієнтації освіти на розвиток особистості засобами упровадження моделі випереджальної освіти.

Так, зарубіжні дослідники Е.Херкінз й Дж. Моревік [68] зазначають, що прискорення, випереджувальний характер дозволять оптимізувати процеси змін і забезпечити відповідність освіти вимогам інформаційної ери.

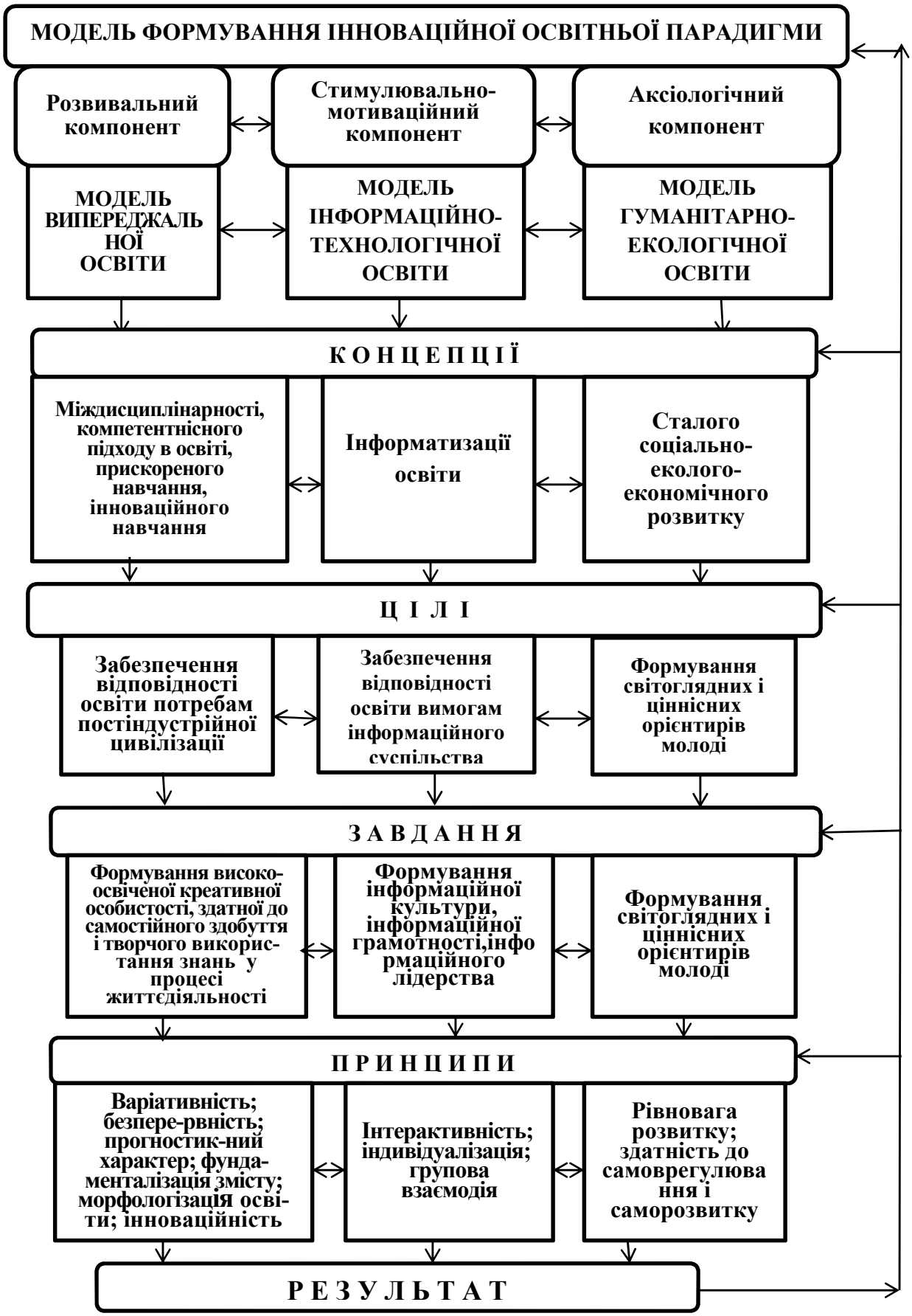

Рис. 3.1. Модель формування інноваційної освітньої парадигми

Науковці трактують прискорення (leapfrog) як принцип реалізації цілей за рахунок використання продуктивних, або інноваційних підходів, що дозволяють заощадити часові, фінансово-матеріальні і людські ресурси. За поглядами Е. Херкінза й Дж. Моревіка, принцип прискорення має визначати характер парадигмальних змін в освіті, що дозволить забезпечити її відповідність вимогам невизначеності і непередбаченості, підготувати покоління, здатне до креативної і продуктивної діяльності [67; 68].

А. І. Субетто обґрунтовує необхідність переходу до випереджальної освіти потребою актуалізації розв'язання екологічних проблем людства. Він зазначає, що сучасну економічну ситуацію слід розцінювати не як глобальну економічну кризу, а як першу фазу глобальної екологічної катастрофи, що вже відбулася та процеси якої стрімко розвиваються. За таких обставин, на його погляд, «імператив виживання людства включає в себе імператив трансформації цивілізації «інформаційного суспільства» в цивілізацію «*освітнього суспільства*», в якій діє закон випереджального розвитку якості людини, якості суспільного інтелекту та якості освітніх систем у суспільстві» [30].

К. Колін відзначає, що випереджальний характер освіти виявляється в її націленості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації. Сутність концепції випереджальної освіти, на його думку, «полягає в тому, щоб таким чином перебудувати зміст та методологію начального процесу в усіх ланках системи освіти, щоб вона була здатною своєчасно готувати людей до нових умов існування, давати їм такі знання та навички, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватися до нового соціального та інформаційного середовища, а й активно впливати на нього в інтересах збереження і подальшого гармонійного розвитку людського суспільства та оточуючого середовища» [16, с. 14]. Таким чином, модель випереджальної освіти передбачає якісне оновлення традиційної моделі освіти, орієнтованої на підтримуюче навчання, проголошує необхідність орієнтації освіти на розвиток особистості. Освіта за умов традиційної моделі спрямована на формування раціонального, репродуктивного мислення, а діяльність того, кого навчають, є жорстко регламентованою. Подібна модель освіти була властива для абсолютної більшості країн світового співтовариства і у другій половині XX ст. вичерпала себе. Нова освітня модель має базуватися на положеннях про необхідність забезпечення готовності особистості до дій в умовах мінливості і невизначеності, що кардинально відрізняє її від традиційної освітньої моделі, заснованої на ідеях відтворюваності готових знань, і дозволяє сформувати необхідні для цього

якості: системне наукове мислення, креативність, соціальну активність, толерантність, уміння працювати в команді, високу моральність.

Сутність випереджальної освіти розкриває її мета, спрямована на формування на основі освітніх трансформацій високоосвіченої креативної особистості, здатної до самостійного здобуття і творчого використання знань у процесі життєдіяльності. У кінцевому результаті мета випереджальної освіти полягає у підвищенні рівня освіченості населення відповідно потреб інноваційного суспільства і перспективних вимог до суб'єктів соціальної діяльності засобами удосконалення організаційно-управлінських і змістово-процесуальних підходів, в основу яких покладено освітні інновації.

Основу моделі випереджальної освіти складають концепції, які обґрунтовують її сутність з позицій міждисциплінарності, компетентнісного підходу, прискореного навчання, інноваційної спрямованості навчання. Основними принципами випереджальної освіти є варіативність; безперевність; прогностичний характер; фундаменталізація змісту; морфологізація освіти; інноваційність змісту, форм, методів та технологій навчання і виховання; функціональна спрямованість (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Принципи випереджальної освіти

Принципи випереджальної освіти	Характеристика принципів
Варіативність	Швидке реагування освіти на зовнішні зміни шляхом оновлення змісту, форм і методів навчання й виховання
Безперевність освіти	Спроможність забезпечити розвиток освітнього потенціалу людини протягом усього життя
Прогностичний характер	Орієнтація освітньої системи на перспективний ринок праці засобами прогнозування і моніторингу поточних і перспективних його потреб
Фундаменталізація змісту	Спрямованість змісту освіти на вивчення фундаментальних знань, базових для формування загального рівня освіченості, професійної компетентності, загальної культури
Морфологізація освіти	Якісні і кількісні зміни освітньої сфери відповідно задоволення суспільних й індивідуальних освітніх потреб
Інноваційність змісту, форм, методів, технологій	Якісне оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання за рахунок розроблення і упровадження освітніх інновацій
Функціональна спрямованість	Узгодженість складових освітньої системи, спрямованість на реалізацію соціальних функцій, адаптованість до вимог інноваційного суспільства

Отже, засобами випереджальної освіти створюються умови для розвитку особистості і її підготовки до продуктивної творчої діяльності з урахуванням перспективних вимог до особистості як суб'єкта соціальних трансформацій.

А. Урсул пояснює важливість переходу до випереджальної освіти необхідністю формування нових світоглядних орієнтирів, основу яких складають ноосферна свідомість, системно-діяльнісний та системно-інформаційний світогляд; посиленням інтеграції освіти та фундаментальної науки, що активізується в умовах інформаційного суспільства [32, с. 287]. Подібні характеристики можуть бути сформовані за умови інтеграції випереджальної освіти з інформаційно-технологічною й гуманітарно-екологічною освітніми моделями.

Інформаційно-технологічна модель освіти відповідає вимогам еволюційних перетворень постіндустрійної ери і переходу до інформаційного суспільства. Визначальною ознакою даної моделі є забезпечення відповідності освіти вимогам інформаційного суспільства засобами інформатизації. Пріоритетними завданнями інформаційної освіти є формування інформаційної культури і інформаційної грамотності населення.

Термін «інформатизація» вперше було введено М. Поретом в контексті виділення етапів розвитку цивілізації (аграрна, промислова, інформаційна ери) [91]. Е. Роджерс визначає інформатизацію як процес використання нових технологій для забезпечення подальшого суспільного розвитку [93].

Р. Клавер визначає інформатизацію як процес мінімізації бар'єрів між економічними і соціальними зв'язками виключно засобами інформаційних технологій. Дослідник суттєво розширює розуміння меж інформатизації, вбачає її процесом формування культурної й громадянської свідомості засобами ІКТ [73]. Дж. Венг представила феномен інформатизації як, по-перше, процес трансформації ІКТ у домінуючу силу управління економічним, політичним, соціальним розвитком; по-друге, як процес безпрецедентного зростання інтенсивності, якості, поширення інформаційного виробництва й розподілу. Слід відмітити кардинальну переорієнтацію поглядів на роль ІКТ в інформаційну еру. Так, А. Мінком було запропоновано використання терміну «інформатизація» замість «комп'ютерізація», яку було офіційно визнано провідним засобом трансформації суспільства в інформаційну еру.

Зазначимо, що на відміну від комп'ютерізації й споріднених з нею електронізації, автоматизації, сутність яких переважно пов'язана

з розвитком інформаційної техніки й технологій, технічної бази, інформатизація спрямована на покращення умов праці й життя сучасної людини засобами забезпечення вільного доступу до інформації, незалежно від географічних факторів. При цьому основна увага приділяється комплексу мір, спрямованих на забезпечення використання достовірних, вичерпних, своєчасних знань в усіх видах діяльності людини [5, с. 17].

Зазначимо, що більшість дослідників підкреслюють пріоритетну роль освіти в процесі інформатизації. Так, у розроблених С. Кімом підходах щодо встановлення рівня інформатизації окремої країни провідні позиції у складі комплексних показників високого рівня інформатизації (освіта, науково-дослідницький сектор, R&D, агропромисловість, інтелектуальний розвиток) займає саме освіта.

Формування мети, вибір механізмів й інструментів інформатизації освіти здійснюється в рамках оновлення системи управління освітою, передусім в умовах реалізації міжнародних і національних стратегій інформатизації [70; 74]. Національна політика інформатизації освіти має бути спрямована на сприяння економічному зростанню, забезпечення соціального розвитку, реформування освіти, модернізацію управління, розвиток інфраструктури, модернізацію системи професійно-педагогічної підготовки, оновлення змістово-методичного компоненту освіти тощо. Окреслені напрями національної політики інформатизації освіти, систематизовані Р.Козма, можуть бути використані у процесі здійснення моніторингових досліджень і дозволяють встановити рівень інформатизації освіти в конкретній країні.

Актуальні завдання національної політики інформатизації освіти, систематизовані у працях дослідника, передбачають розвиток інформаційної інфраструктури, удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя до діяльності в умовах інформатизації суспільства, технічну підтримку і співробітництво у сфері інформатизації освіти, оновлення змістово-методичного компоненту навчального процесу, розвиток ІКТ-компоненту національних стратегій.

Розвиток інформаційної інфраструктури спрямований на забезпечення освітніх установ ІКТ та медіа ресурсами переважно шляхом розробки і реалізації національних фінансових стратегій. Вони є *пріоритетними* для країн, інформаційна освіта яких знаходиться на ранніх етапах розвитку.

Ключову роль в інформатизації освіти відіграє удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя до діяльності в умовах

інформаційного суспільства. Відповідно до сучасних вимог суспільного розвитку ефективність інформаційної освіти в першу чергу забезпечують уведення ІКТ-складової до базових навчальних планів, розробка нових підходів до формування ІКТ-компетентності вчителя .

Технічна підтримка полягає у сприянні розвитку співробітництва між освітніми установами різних рівнів з проблем використання апаратних засобів й програмного забезпечення у навчальному процесі, упровадження ІКТ-складової у навчальні плани й програми освітніх установ.

Оновлення змісту освіти й методики викладання спрямовано на упровадження у навчальний процес кросскурикулуму; активне використання інноваційних методик викладання, що забезпечують формування ІКТ-компетентності студентів; розроблення ІКТ-освітніх стандартів і критеріїв оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Розвиток ІКТ-компоненту національних стратегій забезпечує відповідність національної освітньої політики вимогам інформаційного суспільства. На основі врахування специфіки національного розвитку і напрямів національних стратегій інформатизації освіти здійснюється розроблення національних планів і програм, реалізація яких базується на створенні інноваційних інформаційних ресурсів (освітні платформи, портали, інформаційні кіоски) [74].

Підкреслимо, що формування інформаційно-технологічної освітньої моделі забезпечується дотриманням комплексу принципів управління інформатизацією освіти: узгодженості управління; розподілу повноважень; практичного впровадження; приватно-громадського партнерства; орієнтації на процес, результат й оцінку результатів; цільового використання ресурсів.

Так, принцип узгодженості управління забезпечується, по-перше, відповідністю національних стратегій інформатизації освіти пріоритетам національної освітньої політики. Такий підхід гарантує успішне уведення інформаційної складової до національних освітніх пріоритетів. По-друге, ефективне управління інформатизацією освіти передбачає так звану горизонтальну узгодженість (Horizontal alignment), тобто відповідність політики інформатизації освіти іншим напрямам інноваційного розвитку освіти (наприклад, оновлення змісту, методів, оцінювання ефективності, модернізації системи професійно-педагогічної підготовки вчителя) й інформаційної політики інших міністерств і відомств. По-третє, вертикальна узгодженість (Vertical alignment), або ієрархічна, гарантує

послідовність і результативність процесу інформатизації освіти на національному, регіональному, локальному рівнях.

Дотримання принципу розподілу повноважень, або дистриб'юторства, полягає у врахуванні в реалізації завдань національної політики інформатизації освіти особливостей національної освітньої системи (централізована, децентралізована, централізовано-децентралізована) [54].

Принцип упровадження забезпечується засобами практичного використання положень й реалізації завдань національної політики інформатизації освіти у навчальному процесі.

Приватно-громадське партнерство оптимізує процеси інформатизації освіти в першу чергу через фінансову підтримку. У цьому контексті визнаними на міжнародному рівні є партнерство з компаніями Intel, Microsoft та ін.[90], потужними венчурними фондами та ін.

Інформатизація освіти потребує значних інвестицій, повернення яких забезпечується зростанням інтелектуального капіталу нації, збільшенням кількості працівників, здатних до продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. У цьому контексті необхідною умовою ефективності національних стратегій інформатизації освіти є спрямованість програм і проектів на забезпечення економічного зростання й соціального розвитку, що гарантує дотримання принципу орієнтації процесу інформатизації освіти та оцінки її ефективності на результат.

Комплексний характер управління інформатизацією освіти забезпечує принцип цільового використання ресурсів, перш за все - міжнародних і національних програм і проектів інформатизації освіти.

Отже, характеристиками інформаційно-технологічної освітньої моделі є спрямованість на формування здатності особистості до неперервного набуття, використання й виробництва знань, уміння навчатись самостійно; навичок роботи з будь-якою інформацією. Пріоритетним принципом, покладеним в основу моделі інформаційно-технологічної освіти є інформатизація освіти, засобами якої здійснюється формування інформаційної культури і інформаційної грамотності населення.

Модель гуманітарно-екологічної освіти відображає рух суспільства у напрямі ноосферо-стабільності і коеволюції [20, с. 157].

Базою гуманітарно-екологічної освіти має стати концепція триєдиної комплексної моделі розвитку (концепція сталого соціально-еколого-економічного розвитку), в якій інтегровано його основні компоненти: економічний, соціальний, екологічний [9; 21]. Відповідно

даної концепції інноваційний розвиток суспільства обґрунтовано в рамках економічного, соціального і екологічного підходів.

Економічний підхід базується на економічних теоріях, положення яких розкривають оптимальні умови і засоби створення валового національного доходу в умовах інформаційного суспільства і суспільства знань на засадах розроблення інновацій (передусім природо-, енерго-, матеріалозберігаючих технологій) та їх дифузії, визначають роль освіти в забезпеченні конкурентоспроможності держави.

Екологічний підхід обґрунтовано положеннями синергетики, теорії систем, теорії змін, теорії людських стосунків та ін. про взаємозумовленість і цілісність біологічних і фізичних систем, здатності їх до самовідновлення й адаптації до змін.

Соціальний підхід викладено в теоріях конфліктів, соціального блага, геополітичної теорії та ін., положення яких обґрунтовують умови збереження стабільності соціальних систем, збереження і розвитку інтелектуального потенціалу, справедливого розподілу блага у суспільстві.

Концепція триєдиної комплексної моделі розвитку, покладена в основу гуманітарно-екологічної моделі освіти, дозволяє сформувати світоглядні і ціннісні орієнтири дітей і молоді, які відповідають вимогам інноваційного суспільства, сприяють вихованню покоління, здатного до життєдіяльності в умовах сталого розвитку і забезпечувати його [9].

Якщо випереджальна й інформаційно-технологічна освіта складають розвивальний й мотиваційно-стимулювальний компонент нової освітньої парадигми, то гуманітарно-екологічна освіта являє собою її аксіологічну основу, що відповідає вимогам і задовольняє потреби суспільства у коеволюційному розвитку [20].

Таким чином, нова освітня парадигма у XXI ст. має стати моделлю інноваційної освіти, яка перетворюється на пріоритетний фактор розв'язання глобальних проблем цивілізації й переходу до стабільного розвитку. Освіта як процес і результат засвоєння систематизованих знань, формування умінь і навичок в умовах формування нової парадигми отримує нові системні цілі й функції – вона перетворюється не тільки на фактор, що сприяє реалізації завдань інноваційного розвитку суспільства, а й пріоритетний його механізм.

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ, РЕСУРСИ ТА ФАКТОРИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Козлова О.Г. канд. пед. наук, професор

4.1. Основні характеристики інноваційних процесів у системі вищої освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства

Серед найвизначніших досягнень людства другої половини XX століття важливе місце посідає масова вища освіта, суспільним призначенням якої є сприяння самореалізації людини. Як зазначають численні документи міжнародних організацій (ЮНЕСКО, МОП та ін.), у яких сформульовано стратегії розвитку соціальної сфери, апатія, бідність, хвороби і голод – найбільші суспільні лиха, які можна викорінити лише тоді, коли люди зрозуміють причини й навчаться боротися з ними. Саме освіта, і зокрема вища, має сприяти усвідомленню національної єдності та стати провідником змін, соціалізації та інтеграції, бути засобом підготовки до виробничої діяльності в умовах інноваційної економіки.

Актуальною є ідея професора М. Дробнохода [14, с. 17] проте, що «перехід до інноваційної економіки означає рух до економіки побудованої на нових знаннях, котрі, як засвідчує досвід європейських країн, потребують неформального поєднання освіти, науки та інновацій. В Україні ці три складові роз'єднані між собою». Науковець зазначає, що для створення сприятливого інноваційного середовища потрібна чітка, цілеспрямована державна політика, яка передбачає чітке формування цілей та завдань вищої освіти.

Проблема цілей вищої освіти набуває особливого значення й інтересу, коли в суспільстві відбуваються масштабні зміни. На думку професора О. Лєбєдєва, нині має бути дещо інший підхід до визначення цілей освіти [39, с. 7]. Зокрема, слід враховувати реальний потенціал педагогічної системи освіти та особистісний потенціал тих, хто навчається. З цією метою треба проаналізувати соціальне замовлення освітній системі, оцінити педагогічні можливості, засоби управління та ступінь раціонального використання її ресурсів.

Отже, цілі вищої освіти мають відповідати реальним можливостям системи освіти і враховувати можливості людини, яка здобуває конкретну освіту.

Останнє десятиліття характеризується зміною поглядів на вищу освіту. Цей процес визначався як засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; як здійснення педагогічно організованої соціалізації в інтересах особистості і суспільства. Освіта – це спеціально організований

процес розвитку тих, хто вчиться, здатність до самостійного розв'язання проблем, що мають соціальне і особистісне значення в різних сферах діяльності на основі засвоєння культури суспільства.

До основних стратегічних цілей вищої освіти на сучасному етапі слід віднести:

– створення умов для реалізації принципу рівних можливостей особистості у здійсненні права на вищу освіту;

– більш повне врахування соціальних запитів на основі різноманітності вищих навчальних закладів;

– досягнення нової якості вищої освіти на основі підвищення рівня її результативності й ефективності.

Слушною є думка професора В. Андрущенка, що до основних характеристик вищої освіти слід віднести: «академічну мобільність викладачів і студентів» [2, с. 12], «академічну чесність», що є досить складним і багаторівневим утворенням, в якому зосереджується комплекс моральних чеснот, які зумовлюють свідомість і поведінку, визначають стиль життя кожного з учасників освітянського процесу [2, с. 14].

Оновлення змісту вищої освіти має забезпечити можливість досягнення освітніх результатів, що відповідають сучасним соціальним очікуванням. У зв'язку з цим виникає питання цінності. І. Пригожин [55], аналізуючи роль культурних цінностей, вказує, що цінності – це коди, які ми використовуємо, щоб утримати соціальну систему на певній лінії розвитку, визначеній історично. Система цінностей завжди протистоїть ефектам флуктуацій, які її дестабілізують. Водночас дія останніх надає процесу в цілому рис незворотності та непередбачуваності, отже, майбутнє бачиться не фіксованим жорстко.

Головним результатом вищої освіти повинна бути здатність молодих людей нести особисту відповідальність за власний добробут і добробут суспільства. Досягнення цього результату можливе, якщо молодь засвоює соціальні навички і практичні вміння, що забезпечують її соціальну адаптацію в умовах мінливого світу й соціальну мобільність: здатність до можливої швидкої зміни соціальних та економічних ролей. Важливе місце має зайняти формування толерантності до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити компроміси. Отже, йдеться про здатність до комунікації. Не менш важливим результатом вищої освіти має стати здатність особи до самореалізації, вміння відстоювати власні права, володіння високим рівнем правової культури, готовність до співпраці, вміння діяти конструктивно.

Фундаментальні цілі освіти, відображені документах ЮНЕСКО, спрямовані на розв'язання головної проблеми людства, яку слід

вирішувати освіті в найближчі часи, – навчити людей жити разом. Дедалі більша взаємозалежність приводить до спільного аналізу ризиків, здійснення спільних проектів, розумного і мирного вирішення неминучих конфліктів, а відтак виникає необхідність розширення знань про інших: про їхню спільну історію, культуру, традиції, способи мислення, мови, релігії. Зрозуміло, що саме така освіта може стати основою нового мислення.

Крім того, до основних елементів навчання спільного життя слід віднести три інші складники освіти, а саме: навчити здобувати знання (вчити вчитися), навчити працювати і заробляти (навчання для праці), навчити жити (навчання для існування).

Зрозуміло, що головним для людини є передовсім навчитися здобувати знання. В епоху розвитку інформаційного суспільства, яке забезпечує широкі можливості доступу до даних і фактів, вища освіта має надати можливість кожному користуватися цією інформацією. Важливо володіти новими інформаційними технологіями, розуміти межі їх застосування, вміти критично ставитися до інформації та реклами. Професор В. Андрущенко наголошує, що «комплекс проблем, пов’язаних із входженням української університетської освіти в Європейський простір, вимальовується в царині інформатизації, впровадження нових і новітніх педагогічних технологій» [2, с. 12]. У зв’язку з тим важливим є формування пізнавальних (когнітивних) та дослідницьких умінь особистості. Окреслимо їх головні складові частини. Так, до пізнавальних відносимо вміння:

- працювати з поняттями і пояснювати їх смисл;
- бачити контекстуальні межі смислу понять;
- уникати багатозначності;
- визначати відмінності і встановлювати зв’язки, не допускаючи некоректних узагальнень;
- обґрунтовувати думку;
- встановлювати відмінності між сильними і слабкими аргументами;
- свідомо застосовувати різноманітні критерії;
- наводити приклади і контрприклади;
- наводити факти для ілюстрації правил і законів;
- робити висновки з посилань;
- перевіряти логічну коректність висновку;
- працювати з причинно-наслідковими зв’язками;
- працювати з логічними формулами;

– знати елементарні логічні правила побудови умовисновків та узагальнень;
– розпізнавати типи стосунків та їх зв’язки;
– бачити залежність результатів від пізнавальних засобів, що використовуються;
– працювати з аналогіями, альтернативами, метафорами;
– робити збалансовані оцінні судження;
– бачити плюси і мінуси описової, порівняльної й аналітичної роботи у сфері цінностей і т. ін. [31, с. 60–61].

Дослідницькі вміння включають:

– уміння виокремити проблемну ситуацію;
– фіксувати суперечності в отриманій інформації;
– точно формулювати запитання, відповідно до проблемної ситуації;
– уникати узагальнень на основі поодиноких фактів;
– використовувати елементарні прийоми фактичного підтвердження;
– висувати гіпотези для належного пояснення фактів;
– усвідомлювати небезпеку при роботі з гіпотезами;
– співвідносити контексти й аналізувати їх відмінності;
– володіти різним інструментарієм пояснення;
– аналізувати приховані упущення і т. ін. [31, с. 61].

В умовах науково-технічного прогресу і розвитку форм економічної та соціальної діяльності найоптимальнішим є поєднання широкої загальнокультурної освіти з глибоким засвоєнням конкретних вузькоспеціальних знань. Зрозуміло, що в сучасному світі загальний культурний рівень є фундаментом для неперервної освіти протягом усього життя.

Необхідно також навчити людину працювати, що пов’язано з необхідністю постійного вдосконалення у сфері професійної діяльності; навчити вирішувати різні ситуації (в тому числі й непередбачувані), працювати у групі і т. ін.

Надзвичайно важливо навчитися жити, краще пізнавати себе, не залишати нереалізованим жоден з талантів, якими потенційно володіє кожна людина (пам’ять, уява, здатність до розмірковування, естетичні почуття, здатність до спілкування з іншими, фізичні можливості і т. ін.).

Досягненню таких результатів вищої освіти може сприяти формування в особистості соціально-психологічних та етичних умінь, а саме:

– вміння працювати в колективі і розглядати своє «я» збоку;
– слухати іншого й уникати монологізму;
– захищати власну думку і поважати думку інших;
– брати участь у змаганнях поглядів і визнавати авторитет сильного аргументу;
– давати волю уяві і бути інтелектуально відповідальним;
– критикувати інших і вислуховувати критику на власну адресу;
– визнавати помилки і виправляти їх;
– відстоювати позиції та досягати компромісів;
– дбати про власну індивідуальність і автономію, робити внесок до спільного пошуку істини;
– стримувати емоції та нести відповідальність за спільний хід діалогу;
– самостійно висловлюватися й самоствердуватися в дискусіях;
– дотримуватись етичних норм та етикету дискусії і т. ін. [31].

Безумовно, оволодіння названими ключовими вміннями має здійснюватися в орієнтації на формування в особистості наукової картини світу, на духовну і соціальну активність.

Процес освіти людини зумовлює включення її в цілісне освітнє середовище, систему, що постає в усьому розмаїтті соціальних зв'язків кожного окремого індивіда, з його стосунками з суспільством. Спрямованість і активність кожної окремої особи, її ціннісні уявлення, задатки і здібності, потреба в самореалізації дають нам підстави говорити про необхідність утворення множини освітніх середовищ (систем).

Освітні системи можна трактувати як соціально-педагогічні, що задовольняють соціальні потреби особи і суспільства педагогічними засобами. Вони забезпечують передачу соціального досвіду на основі єдності педагогічних норм (встановлені правила, традиції, професійні цінності, концепції, погляди і т. ін.).

Аналізуючи підходи О. Лєбєдєва [39, с. 14–15] зазначимо, що університетські освітні системи, як складова частина соціальних систем, є складними, динамічними, відкритими, керованими, яким притаманний цілий ряд властивостей, зокрема:
– цілісність (береться до уваги весь потенціал освітньої системи – цілі, зміст, ресурси освіти, педагогічні програми);
– структурність (типи і види вищих освітніх закладів, їх мережа);
– ієрархія системи (види і число рівнів в організаційно-педагогічній системі, диференціал освітніх систем за їх масштабами і функціями);

– взаємозв’язки освітньої системи і соціального середовища (спосіб визначення соціальних цілей освіти, відкритість системи, принципи стосунків системи з іншими соціальними інститутами, міжрегіональні та міжнародні зв’язки):
– поліфункціональність системи (зміст функцій соціалізації неперервної освіти, соціально-педагогічного захисту, індивідуалізації особистості і т. ін.).

Водночас університетські освітні системи здатні до саморозвитку, самореалізації та здійснення метаболічних процесів з навколишньою ієрархією середовищ/систем. Саме метаболізм є однією з умов підтримки життєспроможності та функціонування системи вищої освіти.

На думку філософів В. Андрущенка, І. Добронравової, І. Єршової-Бабенко, Н. Кочубей, В. Кременя, В. Лутая, В. Цикіна та ін., введення до сучасної науки категорії хаосу є одним з найважливіших здобутків синергетичної методології.

Концептуальні положення синергетики розкривають будову світу і дають можливість виокремити рівні закономірностей усталеної організації. Ці рівні перебувають у певних субординованих зв’язках між собою, зміна якості нижчого рівня такої організації звичайно змінюється відповідно до незмінності більш сталих, а тому й більш загальних закономірностей вищих рівнів цієї організації [55].

Саме синергетичний аналіз складних систем, до яких належать й університетські освітні системи, свідчить про те, що, як правило, в них існує декілька альтернативних шляхів розвитку.

Відзначимо, що у філософії для характеристики процесу розвитку застосовуються поняття можливості і реальності. Під реальністю розуміється те, що існує нині, що вже настало. Можливістю є те, чого ще немає, але що може стати реальністю. Реальність – це здійснена можливість, а можливість – це потенційна дійсність. Можливість перетворюється на реальність за певних умов, які являють собою сукупність факторів, необхідних для здійснення можливості. Виникнення реальної можливості має передумовою появу необхідних, але ще недостатніх умов для перетворення можливості на дійсність. Перетворення можливості на реальну діяльність означає виникнення нової можливості [31, с. 62].

Практика підтверджує: що чим є оптимальніший ступінь відкритості системи соціуму, то більші в неї можливості розвитку. Поява можливості насамперед забезпечується дотриманням таких принципів:

– енергія зв’язків між елементами і підсистемами системи не повинна бути рівною або меншою енергії зв’язків між системою і елементами та підсистемами інших систем (принцип збереження гомеостазу);

– рівень розвитку системи тим вищий, чим з більшою ефективністю використовуються зовнішні ресурси для її розвитку (принцип мінімізації дисипації) [31, с. 62].

Обидва принципи виявляються як тенденції, а їх взаємодія у вигляді суперечливості станів стабільності і змінності постає джерелом розвитку системи.

Можна стверджувати, що університетські освітні системи – це дисипативні структури, що отримують енергію для свого існування і розвитку (виникнення нових структур, зв’язків і стосунків і т. ін.) з навколишнього середовища. У цьому плані дисипативне начало є ентропінним, веде до максимуму хаосу у відповідній точці біфуркації. Вважаємо доцільним обґрунтування професора В. Лутая стосовно того, що ототожнення дисипативного начала з хаосом є помилковим. Будь-яка синергетична система чи її частини як системи нижчого структурного рівня організації обов’язково проходять у своєму розвитку хаотично-біфуркаційний етап.

Залежно від характеру суперечливої взаємодії тенденції збереження гомеостазу і тенденції мінімізації дисипації розвиток будь-якої соціальної системи, в тому числі й освітньої, може йти як за адаптивним, так і за біфуркаційним типами.

Адаптивний розвиток освітньої системи, на думку Г. Єльникової [15], ґрунтується: на розробці концепції її реалізації; створенні умов для самоорганізації діяльності учасників навчально-виховного процесу; забезпеченні рефлексивного її характеру; створенні спеціального моніторингового механізму управління її розвитком та синергетичному підході до аналізу ситуацій і до процедури прийняття управлінських рішень щодо забезпечення її життєдіяльності.

Професор Т. Давиденко стверджує, що при адаптивному типові розвитку освітньої системи відбувається її адаптація до зміни зовнішнього середовища. Не заперечуючи важливість розвитку за адаптивним типом, варто зазначити, що в цьому випадку превалює тенденція до збереження гомеостазу: залишаються незмінними основні змістові й організаційно-структурні компоненти системи [13, с. 39].

На думку Т. Давиденко, адаптивному типові розвитку притаманні гомеостатичні процеси, в основі яких лежать кількісні екстенсивні зміни. Вони лише деякою мірою порушують її стабільність без зміни характеру функціонування її механізмів.

Зауважимо, що університетська освітня система має такі важливі особливості адаптивного розвитку:

– прогресивно підсилювана самоорієнтація на збереження структури освітнього процесу в умовах університету;

– адаптація (пристосування) до змін зовнішнього і внутрішнього середовища при збереженні характеру функціонування системи;

– зміна умов зовнішнього і внутрішнього середовища за межами адаптивних можливостей спричиняє докорінні зміни її суттєвих можливостей і злам гомеостазу системи [31, с. 63].

Різка зміна структури властивостей освітньої системи, що визначають її сутність, характеризує біфуркаційний розвиток. Оскільки зміна структури властивостей університетської освітньої системи відбувається в разі переходу її до нового якісного стану, то біфуркацію можна трактувати як «перехід системи в новий якісний стан, причому цей перехід і його характер визначається не лише зміною зовнішніх умов, а й властивостями самої системи» [23, с. 140].

Біфуркаційний розвиток університетської освітньої системи можна описати такими параметрами:

– максимально ефективне використання можливостей внутрішнього середовища і ресурсів ВНЗ, що визначаються змінами умов у зовнішньому середовищі;

– перетворення механізмів розвитку від гомеостатичних до гомеодинамічних (останні характеризуються якісними змінами, неперервним самооновленням за рахунок ефективного використання ресурсів зовнішнього і внутрішнього середовища вищого навчального закладу);

– нестійкість і велика множина можливих траєкторій розвитку університетської освітньої системи [31, с. 63].

Зазначимо, що розвиток системи вищої освіти характеризується нелінійністю та вибірковою чутливістю до зовнішніх і внутрішніх впливів, які залежать від ступеня і відповідності впливу нинішньому її стану, і об'єктивно зумовленими можливими траєкторіями розвитку (рис. 4.1).

З погляду синергетичної методології біфуркаційні режими більш прийнятні для розвитку освітніх систем. «Коли ми до кінця зрозуміємо динаміку..., ми зможемо всі явища поділити на два класи: феномени стійкі і нестійкі. Якщо феномен стійкий, то, знаючи початкові умови, можна його виокремити і передбачити. Якщо феномен нестійкий, його еволюція залежить від розповсюдження малих випадкових збурень, передбачити які ми не можемо. Але якщо ми розуміємо динаміку, ми зможемо самі створювати такі збурення,

щоб змушувати нестійкі явища розвиватися в необхідному для нас напрямі. Таким шляхом ми зможемо впливати на нестійкі явища. Отож ми зможемо керувати всім, чого не зможемо передбачити, і передбачити все, чим не зможемо керувати» [42, с. 3].

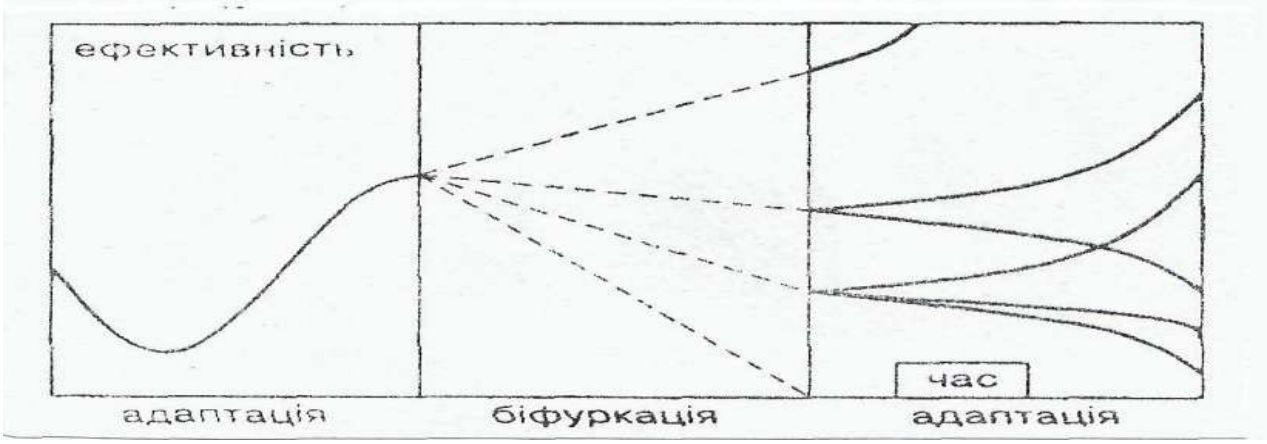

Рис. 4.1. Розвиток освітніх систем (за матеріалами Т. Давиденко) [13, с. 41]

Підкреслимо, що надзвичайно важливою особливістю університетських систем є їх цілеспрямованість, унікальність і слабка передбачуваність (остання обставина пояснює, чому складно прогнозувати розвиток освітніх систем). Водночас слід відзначити, що будь-яка освітня система перебуває у стані постійних інноваційних змін. Для керування розвитком університетських систем необхідно уявити собі, що може змінюватися в цих системах, чим вони відрізняються одна від одної. Зрозуміло, що складним університетським системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. Важливо усвідомлювати, як саме можна сприяти реалізації їх власних тенденцій розвитку та, яким чином їх виводити на означені стратегічні шляхи (атрактори).

Вважаємо за доцільне підкреслити, що саме застосування концептуальних положень синергетики дає можливість описати інноваційні процеси, що відбуваються в нестійкій системі вищої освіти у вигляді моделей, та пояснити можливі переведення її з одного стану в інший, якісно відмінний від попереднього.

Розглянемо основні характеристики інноваційних процесів у системі вищої освіти.

Зауважимо, що інноваційні процеси, що включають у себе зародження ідеї, її апробацію і розповсюдження, мають спільні властивості, визначені загальними законами матеріального світу: стохастичністю, невизначеністю, суперечливістю, можливістю за певних конкретних умов зберегти наступність, адаптуватися до умов зовнішнього середовища, дивергенцією, метаболізмом,

багатозначущістю і різноманітністю організаційних форм, ускладненістю, інтегративним характером позитивних, негативних зв'язків у гомеостазі, наявністю біфуркаційних механізмів.

Дослідники інноваційних процесів виокремлюють такі підходи до вивчення їх структури, а саме:

а) предметно-феноменологічний або предметно-технологічний мікрорівень індивідуального нововведення, за яким структура процесу нововведення поділяється на частини, аналізується його змістовний аспект, тобто розглядається деяка нова ідея, що втілюється в дійсність;

б) взаємодія окремих нововведень – макрорівень, визначається як діалектика окремих нововведень: їх поєднання, конкуренція, наступна зміна [36, с. 63].

Розглядаючи мікроструктуру інноваційного процесу, виокремимо його властивості. До головних із них відносимо: втрата ідей, накопичення витрат, життєвий цикл [32, с. 11].

Протягом всього інноваційного процесу відбувається поступова втрата вихідного основного об’єму ідей, імпульсів, думок. Ця властивість визначає основні закономірності інноваційного процесу в системі вищої освіти.

Втрата вихідних ідей (імпульсів, поштовхів, думок) у процесі створення інновації у вищій школі пов’язана з тим, що розум має такі ж властивості, як і весь матеріальний світ: мінливість, спадковість, відбір. Властивості поступової втрати вихідного об’єму ідеї можна подати в такому вигляді (рис. 4.2).

На початку інноваційного циклу в системі вищої освіти в наявності є всі 100% інноваційних спонукань (імпульсів, поштовхів, думок).

На першій фазі – у процесі створення освітньої інновації відкидається близько 70-90% первинних ідей. На цій фазі відбираються привабливіші ідеї і тим самим усуваються можливі невдалі освітні інновації.

На другій фазі – у процесі створення інновації в університетській освіті – із вихідної кількості ідей відкидається 80-95%. Якщо на першій фазі робиться акцент на функціональні характеристики освітніх інновацій, то на наступній фазі пророблюється їх економічний ефект.

Третя фаза – застосування освітньої інновації – із вихідної кількості ідей відкидається 95-98%, тобто застосовується лише 2-5 ідей з першочергово виникаючих.

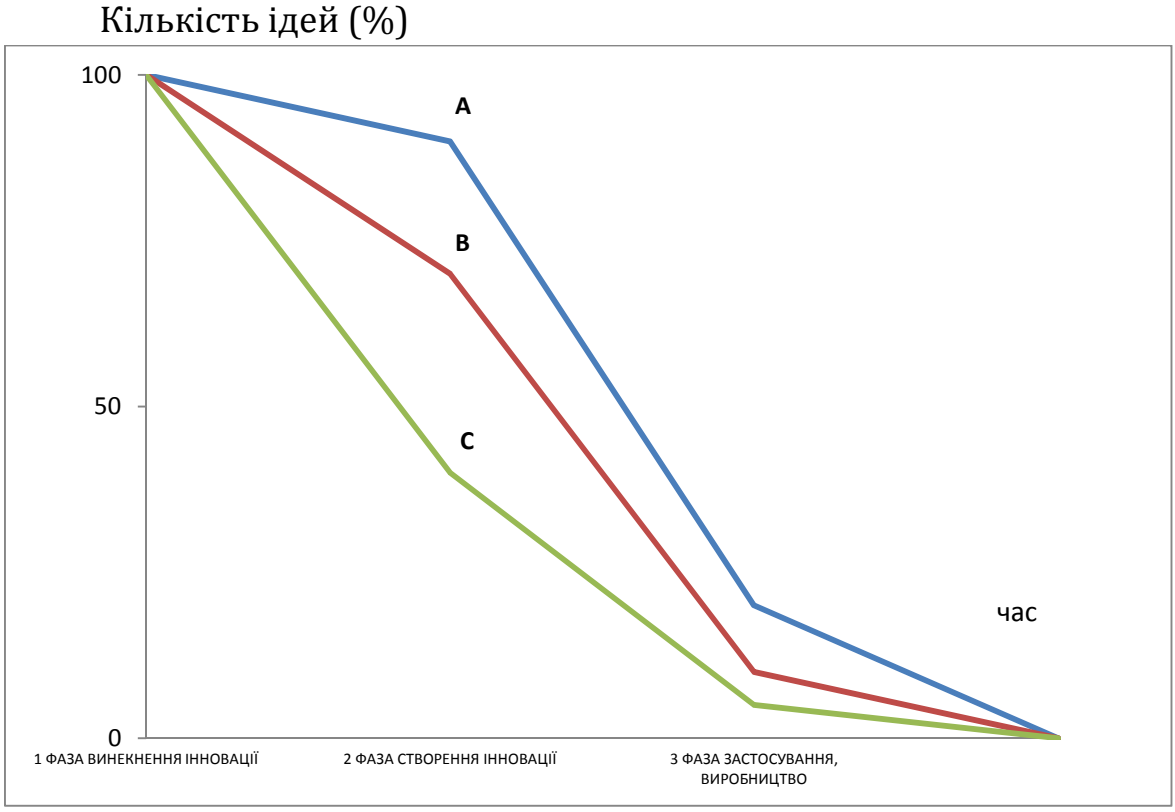

Рис. 4.2. Втрата ідей у інноваційному процесі у системі вищої освіти

На рис. 4.2 крива А означає такий вищий навчальний заклад, в якому освітні інновації не потребують значних витрат і тому може бути розроблена велика кількість варіантів інновацій. Варіанти будуть скорочуватися лише на стадії впровадження. Крива С характерна для вищого навчального закладу, який реалізує інновації, що вимагають значних витрат, і тому вони знижують (зменшують) кількість можливих нових рішень.

Наступною властивістю інноваційних процесів в системі вищої освіти є накопичення витрат. У першій частині інноваційного процесу витрати відносно незначні і ростуть повільно. Це – витрати, що пов’язані зі збором інформації, проведенням різного роду експертиз. У наступній частині інноваційного освітнього процесу настає значне збільшення витрат. На стадії впровадження витрати ще більше зростають, це супроводжується відповідною організаційною і технологічною підготовкою у ВНЗ.

Накопичення витрат в інноваційному процесі в університетській освіті показано на рис. 4.3. На рис. 4.3 крива А зображує першочергові витрати, які є однаково значними як для розробок, що виконуються власними силами, так і для отримання ліцензій на них.

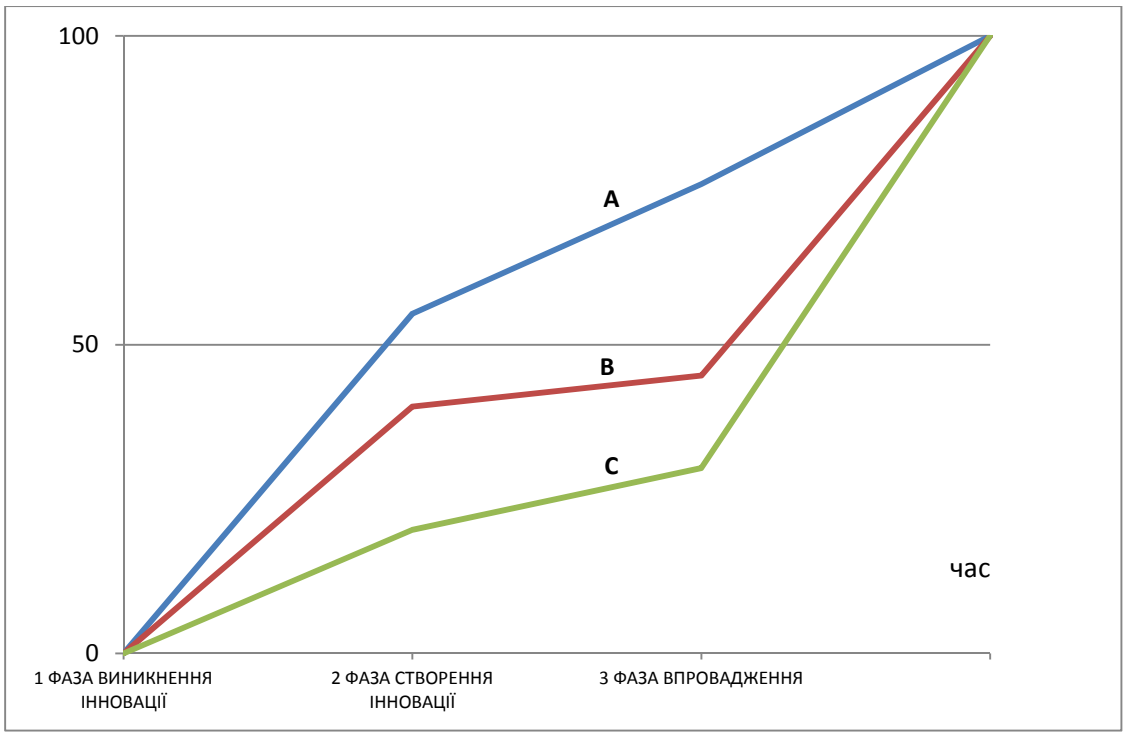

Рис. 4.3. Накопичення витрат в інноваційному процесі в системі вищої освіти

Крива С описує низькі першочергові витрати, характерні для вирішення нескладних проблем. Швидке зростання витрат у наступних фазах для всіх випадків пов'язується із витратами на інформацію про діяльність вищого навчального закладу (реклама, семінари тощо).

Наступною властивістю інноваційних процесів у вищій школі є їх життєвий цикл. Мова йде про те, що нововведення – це процес, який проходить в часі, що й складає життєвий цикл. Розглядаючи мікроструктуру інноваційного процесу С. Меньшиков, Л. Клименко стверджують, що проходження і довжина життєвого циклу залежать від багатьох факторів: від ступеня інновації, від успіху чи невдачі інновації; від предметного характеру інновації тощо [43]. У життєвому циклі вичленяються етапи, які відрізняються за видами діяльності, що забезпечує створення і реалізацію нововведень [32, с. 13]. Нині в науковій літературі склалася така схема розчленування інноваційного процесу на етапи:

1. Етап зародження нової ідеї (старт) або виникнення нової концепції нововведення, умовно його можна назвати етапом відкриття, який є, як правило, результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень (або життєвого «осяяння»).

2. Етап винаходу, тобто створення нововведення, втіленого в деякий об'єкт, матеріальний чи духовний проект-зразок.

3. Етап реалізації нововведення (швидке зростання), на якому відбувається практичне застосування отриманого нововведення, його доопрацювання. Завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від нововведення.

Після цього починається самостійне існування нововведення, процес реалізації вступає до наступної стадії, яка може відбутися лише за умови сприйнятливості до нововведення і тоді починається фаза його використання.

4. Етап розповсюдження нововведення (зрілість) полягає в його широкому впровадженні, дифузії нововведення в нові галузі.

5. Етап насичення в конкретній галузі, коли власне нововведення перестає бути як таким, втрачаючи свою новизну. Завершується цей етап появою ефективної альтернативи або заміною даного нововведення більш ефективним.

6. Етап спаду (занепад, фініш, криза) скорочення масштабів застосування нововведення, пов'язується з його заміною.

Графічно життєвий цикл нововведення зображено на рис. 4.4.

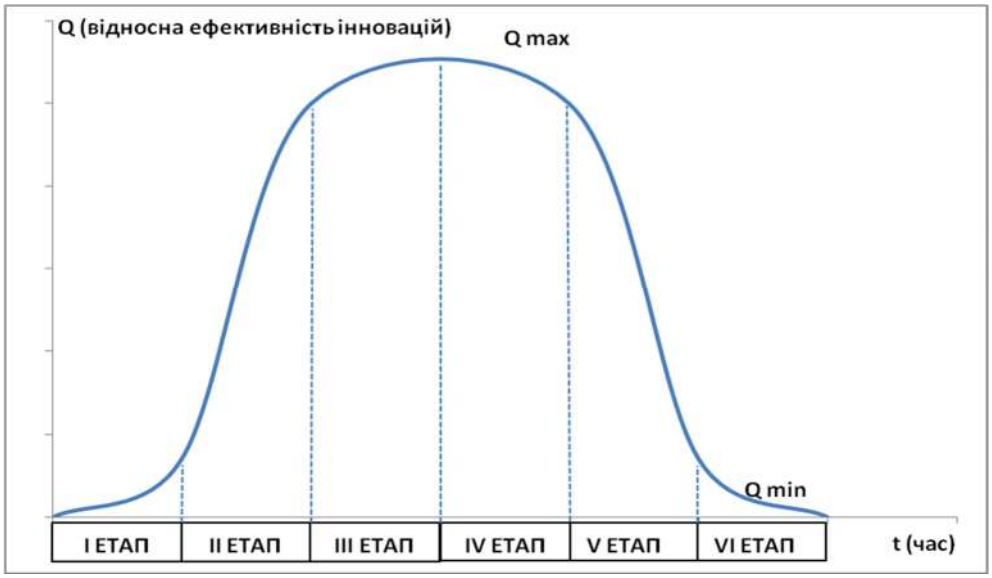

Рис. 4.4. Життєвий цикл інновацій в системі вищої освіти

Розглянута лінійна структура послідовно змінюваних один за одним часових етапів інноваційного процесу у вищій освіті представляє собою спрощену схему його реального розгортання. Конкретний інноваційний процес у виші не обов'язково повинен включати всі розглянуті етапи в їх послідовності і нерозривності. Вказані етапи можуть мати різну тривалість. О. Кругліков [50] справедливо вважає, що етапи інноваційного процесу можна розглядати як окремі на часовій шкалі: після наукового відкриття можуть пройти десятиліття, перш ніж воно буде застосоване за відповідних соціально-економічних умов.

Зауважимо, що в період розповсюдження нововведення можуть виникати певні утруднення: швидке впровадження в одній галузі може супроводжуватися затримками при впровадженні в інших. Період насичення може панувати необмежений час, не маючи заміни в майбутньому. Зазначимо, що те ж саме стосується й заключного етапу: використання нововведення може припинитися, але знову відтвориться (якщо не вважати це відродження в новій якості окремим нововведенням).

Зауважимо, що на трьох останніх етапах у вищому навчальному закладі відбувається неперервне вдосконалення нововведення, пов'язане з різними обставинами: зміна структури управління у ВНЗ, поліпшення навчально-виховного процесу, зміна технічних засобів його забезпечення тощо.

У цьому випадку лінійність структури інноваційного процесу у ВНЗ порушується через те, що на останніх етапах продовжується дія перших, крім того, може мимоволі змінюватися й сама послідовність останніх етапів. У результаті структура інноваційного процесу у ВНЗ втрачає свою лінійність, виникає чергування і накладання етапів, з'являються нові зв'язки і стосунки.

Відмітимо, що нововведення мають внутрішню логіку й спрямованість, яка визначається логікою розгортання від ідеї нововведення до його використання, а також логікою стосунків між учасниками інноваційного процесу у вищій школі.

Зазначимо, що формою організації інноваційної діяльності у виші є нововведення, яке визначається як комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу (нового) для нової або для кращого задоволення вже існуючої потреби учасників навчально-виховного процесу; одночасно «це є процес пов'язаних із уведенням даного нововведення змін в тому соціальному та матеріальному середовищі, в якому здійснюється його життєвий цикл» [37, с. 10].

Інноваційні процеси у вищому навчальному закладі виражають не лише внутрішню, предметну логіку нововведення, а й логіку його взаємодії із навколишнім середовищем. З цієї точки зору нововведення характеризується динамічним співвіднесенням параметрів, що виражають як його вплив на навколишнє середовище, так і вплив останнього на саме нововведення. Динаміка цих характеристик у часі й утворює життєвий цикл нововведення [32, с. 15].

Зрозуміло, що інноваційний процес пов'язується з переходом одного стану речей в якісно інший стан, і ревізуванням застарілих норм і

положень, ролей, а часто й з їх переглядом у виші. Сукупність ряду нововведень одного рівня утворює інноваційний масив, пучок [32, с. 15].

Завдяки наявності механізмів самовідтворення інноваційний процес в системі вищої освіти має певну сталість. Різні набори цих механізмів і їх поєднання обумовлюють різноманітність інноваційних процесів та індивідуальну відмінність кожного з них.

Поділяючи ідеї авторів системної концепції нововведень Н. Лапіна, А. Пригожина, Б. Сазонова, В. Толстого та ін., виокремимо найбільш значущі форми протікання інноваційних процесів у системі вищої освіти, а саме:

1) просте відтворення нововведення, яке характеризується тим, що воно створюється лише в тому вищому навчальному закладі, у якому його започаткування було вперше освоєно. Цей цикл включає такі стадії: формування підстав для появи нововведення – потреби в ньому, наукові відкриття, створення нововведення, включаючи перше його освоєння, розповсюдження нововведення серед користувачів та подальше його використання;

2) розширене відтворення, яке характеризується тим, що процес реалізації нововведення у системі вищої освіти розповсюджується на декілька навчальних закладів. У цьому циклі між створенням нововведення і його розповсюдженням з'являється стадія розповсюдження методів виробництва нового і форм його використання; широке виробництво нового, що забезпечує насичення потреби в означеному новому.

Зауважимо, що нововведення в університетській освіті є динамічною системою, що характеризується як внутрішньою логікою університету (інноваційний процес), так і закономірним розвитком в часі його взаємодії із навколишнім середовищем (життєвий цикл).

Представимо динаміку ефективності нововведення у вищій школі на різних стадіях його життєвого циклу та необхідність своєчасного «запуску» чергового нововведення для підтримки рівня сукупної ефективності системи вищої освіти (рис. 4.5).

Слід відмітити, що описані характеристики інноваційних процесів мають універсальне значення: вони стосуються технічних, організаційних, культурних, освітніх та педагогічних проблем, які за своєю природою є багатоаспектними і складними. Означені характеристики інноваційних процесів у системі вищої освіти не є твердими алгоритмами, вони вимагають не універсального набору правил, а індивідуального мистецтва прокладання маршруту інноваційного розвитку складних освітніх систем. Актуальною є думка

Е. Морана про те, що «принципи складаного мислення не можуть вам продиктувати програму пізнання, вони можуть до певного ступеня продиктувати стратегію» [45, с. 19].

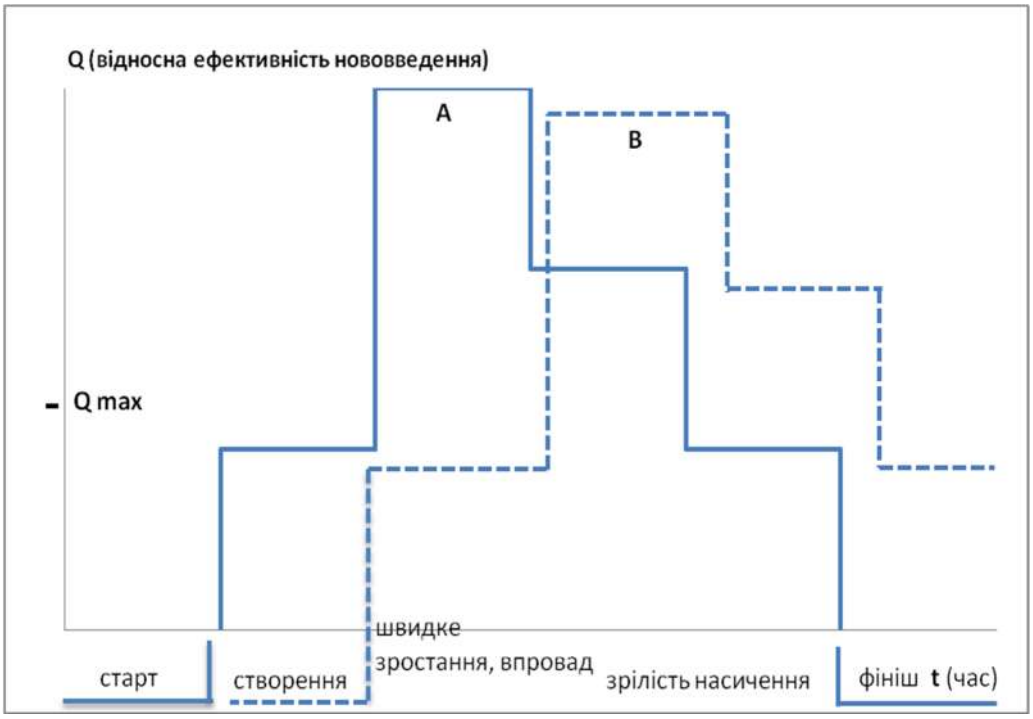

Рис. 4.5. Динаміка ефективності нововведення на різних стадіях його життєвого циклу у системі вищої освіти

У контексті досліджуваної проблеми важливим є осмислення закономірностей перебігу інноваційних процесів у системі вищої освіти.

Серед визначення закономірностей перебігу інноваційних процесів Н. Юсуфбєкова [73] виділяє такі закони: дестабілізація педагогічного інноваційного середовища; фінальна реалізація інноваційного процесу; стереотипізація педагогічних інновацій; циклове повторення, або повернення педагогічних інновацій.

Спробуємо перенести означене на систему вищої освіти.

Сутність закону незворотної дестабілізації інноваційного середовища в системі вищої освіти полягає в тому, що будь-який інноваційний процес у системі вищої освіти неминуче вносить при своїй реалізації незворотні деструктивні зміни до соціально-педагогічного середовища, де він здійснювався. Поява педагогічного нововведення в соціально-педагогічному середовищі університету веде до розмежування професійної свідомості, оцінок, пов'язаних із педагогічним нововведенням. Чим педагогічне нововведення більш значуще, тим масштабніша дестабілізація, що стосується інноваційного університетського середовища в частині теоретичного,

дослідницького, комунікативного, організаційно-управлінського, соціально-економічного, психічного його вимірах.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу виявляється в тому, що цей процес, на початковому етапі якого знаходиться освітнє (педагогічне, управлінське) нововведення, повинен рано чи пізно, стихійно чи свідомо реалізуватися. Навіть ті нововведення, що спочатку здаються безнадійними для оволодіння педагогічною спільнотою, а тим паче для впровадження, врешті-решт, пробивають собі шлях і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення).

Закон стереотипізації інновацій в системі вищої освіти стверджує, що будь-яка педагогічна інновація, що реалізується в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися на стереотип мислення і практичної дії учасників навчально-виховного процесу у виші.

Закон циклового повторення, повернення інновацій полягає в повторному відродженні нововведення за нових умов. Для системи вищої освіти – це характерна особливість, тому в теорії і практиці нововведення викликають особливу протидію, оскільки громада університету часто приходить до них як до того, що вже було, не помічаючи того, що це є впровадженням нового, а не старого.

Названі закони істотні для розуміння загального розвитку і суперечностей інноваційних процесів у системі вищої освіти.

Визначаючи тенденції інноваційних процесів у вищій освіті, більшість дослідників єдині в тому, що інноваційні процеси є провідною і необхідною тенденцією її розвитку в сучасному світі. Інноваційні процеси, що об’єднують створення, освоєння і застосування нововведень, здатні значно прискорити оновлення вищого навчального закладу та системи вищої освіти в цілому.

Отже, розвиток університету як освітньої системи розглядаємо з позиції динамічності її самої та окремих її компонентів, що детермінується як нестабільністю зовнішнього, так і внутрішнього освітнього середовища. Перехід системи вищої освіти з одного якісного стану до іншого є біфуркаційним етапом її саморозвитку, що описується протіканням відповідних освітніх інноваційних процесів.

О. Г. Козлова, канд. пед. наук, професор
Д. О. Козлов, канд. пед. наук

4.2. Професійна мобільність педагога – фактор інноваційних змін у вищій освіті

Процеси глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації та інноваційних змін у сучасному світі ставлять особистість перед

необхідністю бути постійно готовою до викликів та переміщень у соціальному просторі, швидко адаптуватися до стрімких змін, гнучко взаємодіяти з найрізноманітнішими культурними та соціальними суб'єктами та системами. Зростаюча кількість та складність інформаційних потоків вимагають від кваліфікованого спеціаліста вміння оперативно та адекватно оновлювати власні знання. Спеціалісту, якому потрібно діяти у постійно мінливому оточенні, необхідно вміти визначати, аналізувати та інтерпретувати існуючи умови, прогнозувати результати власної діяльності, творчо освоювати інноваційні процеси в сфері професійної діяльності. Саме ці суспільні вимоги до особистості фахівця потребують від нього здатності бути професійно мобільним. Безперервна зміна умов і якості професійної діяльності спонукає фахівця неодноразово підвищувати рівень освіти і кваліфікації, змінювати місце роботи, подекуди навіть професію.

Актуальність означеної проблеми визначається потребою суспільства й держави в професійно-мобільних фахівцях, які володіють професійними знаннями, вміннями та навичками, широкою соціокультурною компетенцією, що підвищує їх конкурентоздатність та адаптивність у сучасних інноваційних змінах. Зрозуміло, що професійна мобільність тісно пов'язана зі станом ринку праці та розвитку економіки в державі, зокрема в галузі освіти.

Сьогодні мобільність розглядається як якість особистості і як процес, тобто має бівалентний характер. Бівалентність такої категорії як «мобільність» характеризується тим, що людина може бути мобільною в силу наявності в неї певних особистісних та професійних якостей, проте її мобільність може виявлятися лише в діяльності і оцінювати рівень мобільності особистості можна лише за умови її реалізації у діяльності. Професійна мобільність – це нагальна вимога і важливий компонент кваліфікаційної структури спеціаліста кожної галузі.

Для того, щоб бути успішним та конкурентноспроможним, сучасний фахівець, і особливо педагог вищої школи, повинен мати визначені особистісні якості – бути рухливим, динамічним, готовим до будь-яких змін, уміти швидко адаптуватися до інноваційних змін освітнього середовища, виявляти гнучкість, мобільність та дивергентність мислення.

Теоретичні основи дослідження професійної мобільності майбутнього педагога в контексті розвитку особистості як інтегральної якості розглядаються такими авторами як А. Віневська, О. Кіпіна, О. Лапіна, Л. Прядко та інші. Такі вчені як М. Гордієнко, Ю. Музиченко обґрунтовують зміст і структуру мобільності, розглядаючи її як динамічну якість.

Достатньо цікавими та інформативними є збірки наукових праць, присвячених проблемі визначення категорії професійної мобільності [64; 69].

Проте прикладні питання формування професійної мобільності педагога, зорієнтованого на інноваційний розвиток освіти, поки що досліджено недостатньо.

Отже, виникає потреба у здійсненні філософсько-педагогічного аналізу професійної мобільності майбутнього педагога як чинника становлення фахівця нової генерації в умовах інноваційних освітніх змін.

Для вирішення поставлених завдань і перевірки вихідних припущень було використано комплекс методів дослідження, взаємозбагачуючих і доповнюючих один одного, що включає в себе: методи аналізу педагогічної, філософської, соціологічної і психолого-педагогічної літератури (історіографічний, порівняльний, моделювання, ідеалізація); обсерваційні методи (пряме, опосередковане і включене спостереження, експертна оцінка); праксиметричні методи (аналіз продуктів діяльності); вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; методи теоретичного аналізу (історико-педагогічний, ретроспективний); методи наукового дослідження (синтез, аналіз, зіставлення, порівняння різних документальних і дослідних даних); прогностичні методи (узагальнення незалежних характеристик), моделювання педагогічного процесу у навчальному закладі тощо.

На сьогоднішній день склалося уявлення про професійну мобільність особистості як здатність змінювати професію чи рід діяльності в умовах високої динамічності суспільних відносин і зв’язків. Означення передбачає здатність особистості до успішної самореалізації у суспільному (побутовому, сімейному, конфесійному, етнічному тощо) середовищі. Однак, мобільність, що є одним з основних показників професійної і соціальної затребуваності суб’єкта, визначається одночасно як ціннісно-смисловий конструкт, так і як тип реагування особистості на ситуацію (життєву, професійну) в мінливих умовах життєдіяльності.

Цей термін був уведений в науковий обіг соціологами для визначення явищ, які характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність).

Для осмислення поняття «мобільність» звернемося до аналізу довідкової літератури. Зокрема, словник С. Ожегова надає таке визначення: «мобільний – рухливий, здатний до швидкого та скорого пересування, дії» [52, с. 348].

Сучасний словник іншомовних слів трактує «мобільність» (від лат. Mobilis – рухомий) як рухливість, здатність швидко щось виконувати [66, с. 441].

Словник Лонгмана визначає «мобільність» (mobility) як здатність легко пересуватись від однієї професії, сфери або соціального класу до іншої соціальної мобільності [74, с. 1122].

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «мобільний» як: 1) здатний до швидкого пересування; рухливий. 2) здатний швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності [7, с. 534].

Зазначимо, що П. Сорокін, засновник терміну «соціальна мобільність», у праці «Соціальна мобільність», яку видав у 1927 р. у Нью-Йорку, визначав мобільність як перехід, переміщення соціального об'єкта або цінності, створеної або модифікованої завдяки людській діяльності, від однієї соціальної позиції до іншої [63].

У сучасній соціології поняття «мобільність соціальна» використовується переважно у вузькому розумінні для визначення руху людей, індивідів, груп в межах соціальної структури суспільства між класами, групами, верствами, категоріями, колективами [68, с. 459]. Соціологи акцентують увагу на переміщеннях індивідів, шансах на кар'єру, фактах її усвідомлення, на цілях і мотивах соціальної адаптації.

Двоєдина мета освіти, яка полягає у спрямованості на якісне засвоєння особами, які навчаються, необхідного змісту з одного боку, і, з іншого – на розвиток їх особистісних якостей, зумовлює необхідність вибудови для суспільства педагога, який може бути здатним перетворювати педагогічну дійсність і самого себе у відповідності з вимогами соціуму, що розвивається. Специфіка педагогічної професії передбачає, що її носій завжди знаходиться в центрі всіх соціальних подій і в ситуації постійного соціального оцінювання. Першочерговим є те, що суспільство оцінює діяльність педагога, однак – в силу професійних обов'язків він оцінює інших. В умовах сучасної школи ситуація взаємооцінювання має особливе значення. Серед особливостей педагогічної діяльності виокремимо те, що знаходячись у постійному контакті з учнями, педагог виступає для них об'єктом наслідування [24, с. 29]. Ті, хто навчається, переймають не лише манеру його зовнішнього вигляду і поведінки, але й стиль діяльності та спілкування, характер ставлення до навколишнього світу, до дорученої справи, до інших людей, до самого себе. Разом з тим, згідно зі статистичними даними, нині середній вік учителів школи продовжує збільшуватися. Отже, ті педагоги, які сьогодні

займаються навчанням і вихованням підростаючого покоління, – це фахівці, які значною мірою підготовлені в інших соціально-економічних, політичних, професійно-культурних умовах, в яких домінували відповідні соціально-культурні коди і цінності.

Проте, вважаємо, що виховати мобільну особистість може лише мобільна особистість.

Незаперечним є те, що процес реформування сучасної освіти у контексті підготовки нового закону «Про освіту» вимагає підготовки вчителів, здатних в ситуації мінливого змісту діяльності якісно та кваліфіковано виконувати власні професійні обов'язки. Наголосимо, що суперечність між необхідністю ефективного вирішення професійних завдань, відповідальності за результат і недостатньою підготовкою вчителів до їх виконання з урахуванням власних особистісних можливостей і специфіки педагогічної діяльності повинна вирішуватися на основі аналізу досвіду вітчизняної школи, що доводить обумовленість професійно-педагогічної підготовки суспільно-економічними умовами [50, с. 40–41].

Відмітимо, що основою сучасної інноваційної освітньої парадигми стають такі ключові компоненти, як саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, самопроектування – суб'єктно спрямовані складові освітнього простору. Збільшується відповідальність викладача за результати власної праці. В даний час суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинен уміти керувати освітніми процесами, проектувати та реалізовувати на практиці освітні ситуації нового типу, що постійно розвиваються і вдосконалюються, орієнтуючись, насамперед, на розвиток людських здібностей, а не тільки на трансляцію традиційних знань, умінь, навичок. Таким чином, педагог стає активним організатором освітнього процесу, здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності.

Діяльність викладача вищої школи, яка є специфічною в силу поля її функціональних особливостей, передбачає грамотну і ефективну реалізацію численних професійних функцій, реалізація яких можлива лише тоді, коли будуть створені умови і розроблені механізми розвитку професійно-педагогічної мобільності, що сприяє реалізації освітніх цілей з орієнтацією на перспективу. Виникає необхідність організації безперервного професійно-педагогічного розвитку викладачів, які спроможні успішно адаптуватися в умовах глобальних соціальних змін [54, с. 162].

Так, дослідник Є. Дорожків виділяє чотири групи передумов, що обумовлюють необхідність підготовки професійно мобільного фахівця сфери освіти, пов'язану з формуванням нової концепції освіти, збільшенням обсягу виробленої інформації і розширенням інформаційного споживання, інтеграційними процесами в освіті, проблемами якості освіти [64, с. 18].

Викликає інтерес думка О. Малигіної, яка визначає професійну мобільність, як «здатність» особистості викладача-педагога (андрагога, менеджера освіти) організувати співдіяльність з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу (стдентами, колегами, адміністрацією, партнерами, представниками соціуму) у відповідності з цілями і завданнями сучасної концепції розвитку вищої освіти, цінностями світової, вітчизняної, регіональної та національної культур. Дослідниця пропонує розглядати педагогічну мобільність у вертикальному і горизонтальному напрямках, а саме:

- вертикальна педагогічна мобільність, яка являє собою рух по адміністративних сходах у сфері освіти, збігається із соціальною і неможлива, без таких якостей, як гнучкість, дивергентність, конвергентність, здатність міркувати, рефлексувати, приймати і розуміти позицію інших, сприймати, створювати новації, володіти широтою пізнавальних потреб.
- горизонтальна педагогічна мобільність розуміється як «рух по підвищенню професійної майстерності, яка визнана і оцінена соціумом», тобто супроводжується певними встановленими соціально-статусними показниками [69, с. 161–162].

У контексті нашого дослідження звернемося до думки Є. Іванченко, про те, що професійна мобільність фахівця – це є інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності успішно «переключатися» на іншу діяльність або змінювати види діяльності у професійній сфері; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання завдань у професійній сфері, спираючись на передові світові тенденції в кон'юнктурі ринку праці [20, с. 31].

Слід зазначити, що в трактуванні О. Кіпіної, педагогічна мобільність є інтегративною характеристикою, що включає всі види

мобільності й компетентності, що є необхідними при самореалізації педагога в професійній діяльності, соціумі та культурі [25, с. 82].

Заслуговує на увагу думка І. Хорєва про те, що «професійна мобільність викладача передбачає системне бачення його професії, володіння високого рівня узагальнення системою знань професійно-педагогічних та суміжних галузей науки й уміння їх ефективного застосування» [70, с. 246].

Зауважимо, що у даний час проблеми професійної мобільності розглядаються з позицій компетентнісного підходу. Варто відмітити, що в основу формування професійної мобільності майбутніх фахівців слід покласти професійні компетенції, які мають широкий радіус дії та дозволяють виходити за межі однієї групи професій, професійно та психологічно готують майбутнього вчителя до освоєння нових професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності.

Однак, якщо вироблення професійної компетентності майбутніх фахівців у магістратурі вищого навчального закладу можливе лише в рамках власне навчально-виховного процесу, за умови відповідної його організації, то для цілеспрямованого формування у майбутнього вчителя професійної мобільності цього недостатньо. Вважаємо, що для визначення ефективних педагогічних засобів розвитку цієї якості слід враховувати складові властивості особистості.

Зокрема, О. Лапіна вважає, що професійна мобільність являє собою комплекс таких особистісних якостей та здібностей особистості:

- соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різноманітних громадських заходах, проектах різної змістової спрямованості;
- діяльний інтерес до різних сфер соціальної і професійної активності;
- висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності;
- креативність, інноваційність, налаштованість на творче ставлення до будь-якої справи, творче перетворення будь-якої ситуації [38, с. 44].

Б. Ігошев в структурі професійної мобільності виокремлює такі якості й здібності особистості, а саме:

- відкритість, що зумовлює схильність до всього нового, невідомого, незвичного, неочікуваного, здатність відмовлятись від стереотипів та шаблонів у сприйнятті дійсності і в діяльності;

- активність, що забезпечує постійну готовність до діяльності, зовнішньому прояву намірів, до освоєння нових форм та видів діяльності та перетворення зовнішнього (професійного та соціального) середовища та ін.;

- адаптивність як здатність ефективно пристосовуватись до мінливих умов професійної та соціальної діяльності;

- комунікативність як здатність та готовність встановлювати необхідні зв'язки та контакти з суб'єктами освітньої діяльності;

- креативність, що забезпечує творче ставлення до зовнішнього середовища та організації власної діяльності, готовність до їх цілеспрямованого та доцільного перетворення [22, с. 21-22].

В якості критеріїв оцінки мобільності фахівця дослідниця Віневська А. В. виділяє такі:

- властивості й якості особистості: відкритість світу та суспільству, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність;
- вміння рефлексії, саморегуляції, самовизначення, цілепокладання;
- здібності: відзначати і розуміти сутність інноваційних змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити (креативне мислення); проектувати необхідні зміни в мікро-, мезо- та мегасоціумі, групі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін [9, с. 66–67].

Актуальною є думка М. Гордієнка про те, що професійна мобільність як інтегральна особистісно-професійна якість майбутнього педагога, що забезпечує його особистісно-професійну самореалізацію і в той же час розвиток сфери професійної педагогічної діяльності, стає чинником динамічного розвитку суспільства [10, с. 108].

Відмітимо, що професійна мобільність набуває важливого значення в освітньому, педагогічному аспекті, тобто з точки зору цілеспрямованого розвитку професійної мобільності фахівців освітніми засобами. Це дозволяє дослідникам конкретизувати освітню мету підготовки професійно мобільних кадрів у педагогічній освіті та виділити в якості цілей-складових такі:

- формування універсальних навичок діяльності, що забезпечують мобільність як якість особистості;
- орієнтацію на інноваційну діяльність;
- забезпечення широкої професійної педагогічної підготовки як бази для можливого освоєння інших професій педагогічного профілю;

- посилення менеджерської підготовки майбутніх педагогічних кадрів;
- забезпечення фундаментальної соціально-гуманітарної підготовки як бази для освоєння професій іншого профілю [46, с. 16].

Одним з можливих способів розвитку професійної мобільності педагога є його адаптація до професійного середовища, яке постійно змінюється. Зауважимо, що положення про необхідність формування професійної мобільності викладача не може бути доповнено лише тезою про врахування специфіки його діяльності при зміні освітньої парадигми. Потрібен принципово новий погляд на професійно-педагогічну підготовку і її результат, що являє собою професійно-педагогічну мобільність, під якою слід розуміти інтегративну властивість особистості, що представляє динамічний стан індивіда, здатного гнучко адаптуватися до зміни змісту і умов професійно-педагогічної діяльності, усвідомлює необхідність безперервної самоосвіти і вміє з її допомогою підтримувати власний професійно-творчий і соціальний потенціал.

Зазначимо, що професійна мобільність майбутнього педагога має забезпечити проектування освітньої системи, що відбиває логіку розвитку її компонентів, з опорою на системний (інтегруються мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний, особистісно-діяльнісний, управлінський, оцінно-результативний елементи), синергетичний (система формування професійно-педагогічної мобільності педагога є відкритою, самоорганізованою, нелінійною), особистісно-орієнтований (вчитель виступає активним суб'єктом власної діяльності та саморозвитку), діяльнісний (зміст навчальних дисциплін і педагогічної практики відбирається з урахуванням поліфункціональності діяльності педагога) підходи.

Варто відзначити, що вдосконаленню професійної мобільності майбутнього вчителя сприяє така організація процесу навчання, у межах якої:

- здійснюється відбір і конструювання змісту на основі принципу модульності;
- організаційні форми і методи навчання усувають труднощі у прийнятті професійних рішень і психологічні бар'єри, сприяючи розвитку навичок самокорекції;
- досягається їх адекватність структурним компонентам професійно-педагогічної мобільності [27, с. 14].

Аналіз особливостей професійної діяльності педагога, уявлення про особистість як динамічну систему, дозволяють застосувати

модель професійно-педагогічної мобільності, під якою розуміється інтегративна властивість особистості, що включає мотиваційно-ціннісний, креативний, діяльнісний, рефлексивний компоненти.

Спираючись на сучасні психолого-педагогічні дослідження, можна виділили критерії сформованості компонентів професійно-педагогічної мобільності майбутнього педагога:

- мотиваційно-ціннісний – професійно-педагогічна спрямованість;
- креативний – творча активність;
- діяльнісний – технологічна готовність;
- рефлексивний – здатність до самопізнання [47, с. 18].

Можемо стверджувати, що засоби педагогічної діагностики професійної мобільності мають бути спрямовані на:

- виявлення рівня розвитку показників професійно-педагогічної мобільності (діагностика на вході);
- відстеження динаміки показників професійно-педагогічної мобільності в результаті здійснення педагогічного впливу (проміжна діагностика);
- визначення рівня розвитку показників компонентів професійно-педагогічної мобільності після експерименту (діагностика на виході) [57, с. 329].

Вважаємо, що у результаті означений методичний інструментарій відображується в діяльності педагогів, включених в освітню систему та передбачає відбір засобів формування їх професійної мобільності з урахуванням її структурно-змістових характеристик. Зауважимо, що ефективність як оцінна категорія, що характеризує підсумки освітньої діяльності щодо розвитку професійної мобільності майбутнього педагога за критерієм їх відповідності поставленим цілям, свідчить про тотожність результатів вимогам, що пред'являються до суб'єкта педагогічної діяльності. Ефективність системи формування професійно-педагогічної мобільності педагога буде виражатися зростанням показників компонентів у структурі мобільності і домінуванням одного з них у складі кожного компонента.

Отже, встановлено, що професійна мобільність майбутнього педагога (як інтегративна якість особистості) передбачає здатність гнучко адаптуватися до зміни форм, змісту і умов професійно-педагогічної діяльності, готовність до системної самоосвіти, що може вироблятися в ході безперервногої професійно-педагогічного розвитку, що являє собою спеціально організований процес на основі системного, синергетичного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного

підходів. Професійна мобільність, яка складається з мотиваційно-цільового, змістовного, особистісно-діяльнісного, процесуального, управлінського, оцінно-результативного елементів, обумовлена особливостями діяльності вчителя і характером вимог, які пред'являються до особистості майбутнього педагога, що виражається у змісті, формах і методах навчального процесу, відбір яких вимагає їх адекватності структурним компонентам мобільності. За ефективні компоненти процесу формування професійної мобільності педагога слід приймати: установку на професійно-педагогічне вдосконалення (мотиваційно-ціннісний компонент); інтелектуальну та творчу активність (креативний компонент); вміння проектувати власну професійно-педагогічну діяльність та передбачити її наслідки (діяльнісний компонент); здатність до осмислення власних професійних і особистісних можливостей (рефлексивний компонент).

Актуальним завданням подальшого розвитку піднятої проблеми вважаємо розробку теоретичної моделі професійної мобільності як стратегії адаптації, виділення її емпіричних індикаторів. Виникає гіпотеза про зумовленість професійної мобільності різнорівневими індивідуально-психологічними якостями педагогів та різноманіття в характері детермінації на різних етапах професіоналізації.

Д. О. Козлов, канд. пед. наук

4.3. Управлінська компетентність викладача вищої школи як ресурс інноваційного розвитку вищої освіти

Розуміння сутності управлінської компетентності викладача вищого навчального закладу потребує виокремлення низки понять, таких як «компетентнісний підхід», «професійна компетентність викладача», «управлінська компетентність викладача» та ін.

У довідковій літературі поняття «компетенція» (від лат. competentia – належність по праву) трактується як:

1) коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний;

2) коло питань, які людина вповноважена вирішувати [6, с. 437];

3) коло повноважень, прав і обов'язків будь-якого органу або посадової особи;

4) коло питань, у яких посадова особа володіє знаннями і досвідом.

Наведені визначення є загальними і містять сукупність взаємопов'язаних якостей (знання, уміння, досвід, спосіб діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, і є

необхідними для якісної, продуктивної діяльності.

Відмітимо, що категорія компетентнісного підходу ввійшла до складу понятійного апарату української педагогіки у зв'язку з приєднанням вітчизняної системи освіти до Болонського руху в Європі і запозиченням західноєвропейської освітньої термінології [56].

Компетентнісний підхід в освіті, на думку О. Овчарука, І. Родигіної, Г. Селевка та ін., став новою концептуальною засадою, яка забезпечує поступову переорієнтацію системи освіти з прямого надання знань та формування умінь і навичок на створення умов для оволодіння певними компетенціями, які відображають потенціал, здатність до активних форм взаємодії людини із зовнішнім оточенням, формування компетентних людей, які спроможні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, і компетентність яких полягала б у вмінні включатися до постійної самоосвіти впродовж усього життя.

Поділяємо думку О. Овчарук про те, що «основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна розвиватися» [51, с. 16].

Введення поняття «професійна компетентність» обумовлено широтою його змісту, інтеграційною характеристикою, яка об'єднує такі поняття як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

Зауважимо, що процес соціального та економічного розвитку України актуалізує проблему становлення професіоналізму викладача, розвитку його професійної компетентності. Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», інші нормативні документи [49] акцентують увагу на високих вимогах до особистості і професійної діяльності педагога.

Для професійного становлення викладача вишу, на думку вітчизняного філософа освіти С. Клепка, важливим є прийняття того, що в умовах розвитку інноваційної економіки та стрімких змін, метою освіти стає формування високоякісного людського капіталу: інтелектуального, соціального, фізичного. Основним фактором розвитку нових знань виступає розвиток мислення, формування універсальних навчальних методик як засобу переробки інформації в особистісне знання і основи діяльності в нестандартних ситуаціях [26, с. 38].

Реалізація основних положень компетентнісного підходу, на думку провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, є одним із перспективних шляхів реформування освіти [33]. Слушною є думка О. Овчарука про те, що у контексті компетентнісного підходу слід забезпечити перехід від «конвеєрного виробництва» фахівців різних

галузей до виробництва їх «малими» серіями чи навіть «поштучно», при цьому найважливішою властивістю особистості, що набуває освіту, стає гнучкість, здатність до переналагодження; це стосується й освітньої системи в цілому [51, с. 16]. О. Сухомлинська стверджує, що ключовою фігурою перетворень в освітній галузі є педагог [65].

Виникла необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів вищих навчальних закладів у відповідності до нових вимог. Викликає інтерес науковий доробок А. Сбруєвої [58; 59], яка виявила провідні аспекти зміни культури європейського університету, зумовлені сучасними освітніми реформами (політичні, соціальні, академічні) та визначила пріоритети розвитку управлінських компетентностей викладача вищої школи, що зумовлені Болонськими реформами вищої освіти. А це, у свою чергу, потребує аналізу якості професійно-педагогічної діяльності викладача (з позиції розвитку його компетенцій), який повинен мати високий ступінь креативності, мобільності й адаптивності до професійної діяльності, готовності до навчання протягом усього життя.

Незаперечною бачиться думка про те, що сучасний викладач вищої школи має усвідомлювати необхідність соціальних змін, бути готовим жити в умовах суспільних перетворень. На необхідність науково-педагогічного супроводу трансформаційних процесів звертає увагу В. Кремень, наголошуючи, що освіта і система виховання повинні переорієнтуватися на формування людини інноваційного типу мислення і готовності до інноваційного типу дій. Динамізм розвитку, змінність як така, стає сутнісною рисою способу життя людини [35].

Проблемі професійної компетентності викладача сучасного вищого навчального закладу присвячено значну кількість наукових праць у вітчизняних і зарубіжних виданнях.

Методологічною основою дослідження окресленої проблеми є наукові праці вчених, які розкривають проблеми філософії освіти, а саме вітчизняні – В. Андрущенко, С. Клепко та ін. і зарубіжні – І. Альохін, Л. Матроніна та ін., дослідницькі зусилля яких спрямовано на стратегічні пріоритети підготовки висококваліфікованих працівників у галузі вищої освіти в умовах модернізаційних процесів, упровадження інноваційних технологій в освітній простір. У центрі уваги філософів освіти знаходяться глибинні проблеми конструювання системи освіти в Україні, її реформування відповідно до вимог сучасності з урахуванням глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Важливою є думка В. Лугового [40, с. 13] про те, що освіта, як спеціалізована складова в соціальному організмі, який

самоорганізується, самозберігається, саморозвивається, протистоїть стихійним і тому малоефективним культурним механізмам передачі досвіду, необхідного для відтворення суспільного життя.

Науковому осмисленню проблеми професійної компетентності викладача вищого навчального закладу сприяють ґрунтовні дослідження Л. Івлєвої, Є. Сідоріної, С. Карбовської [21], що розкривають перспективи інноваційного розвитку освіти України в контексті глобального соціально-економічного виміру.

Викликає інтерес думка Ю. Зіньковського [19, с. 16] про те, що у сучасному суспільстві фактором успіху професіонала стає здатність адекватно сприймати, аналізувати і творити новації. Засада інноваційності передбачає оперативне введення найновітніших досягнень наукових досліджень і високих технологій у сферу освіти, а сучасний викладач вишу повинен мати інноваційний стиль мислення як фактор подолання стандартних штампів, однозначності, лінійності, стереотипів тощо.

Заслуговує на увагу науковий доробок В. Цикіна [71], присвячений філософському дискурсу сучасних освітніх технологій у суспільстві ризику, проблемі фундаментальної підготовки фахівців високої якості та превентивної освіти. Досить змістовними є праці Д. Панасевича та А. Солоденко [53], що розглядають прерогативи зв'язку вищої освіти з виробництвом, як ключового фактору підвищення якості підготовки фахівців. Питання підвищення професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників актуалізує І. Мікульонок [44]; проблеми, перспективи і орієнтири професійної компетентності та підготовки сучасного вчителя – І. Коцан [34].

У психолого-педагогічній літературі професійна компетентність розглядається у широкому і вузькому сенсі.

У широкому сенсі професійна компетентність – це вміння застосовувати власні знання і уміння на практиці, використовуючи при цьому розумові, психологічні і навіть фізичні можливості. Зазначимо, що професійна компетентність фахівця включає: спеціальну компетентність (підготовленість до самостійного виконання професійно-виробничих завдань; уміння оцінювати результати власної праці, здатність самостійного здобуття нових знань і умінь), соціальну компетентність (здатність до групової, колективної діяльності і співпраці з іншими працівниками, готовність до прийняття на себе відповідальності за результати праці). Професійна компетентність, на думку Л. Матроніної, є формування на базі загальної освіти таких професійно значущих для особи і суспільства якостей, які дозволяють

людині якнайповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання [41, с. 12].

У вузькому сенсі професійна компетентність фахівця – це професійна підготовка і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності.

Отже, професійна компетентність викладача вищого навчального закладу є якісною характеристикою особистості спеціаліста, яка включає систему науково-теоретичних знань у різноманітних галузях, способів їх застосування, аксіологічні орієнтації, а також інтегративні показники його культури.

І. Коцан справедливо вважає, що професійна компетентність викладача вищого навчального закладу має такі компоненти:

- мотиваційний, який включає в себе мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, творчі стимули, інтерес до професії та інше;
- функціональний, який виявляється у вигляді знань про способи професійної діяльності, які потрібні для проектування і реалізації певної технології;
- комунікативний, який передбачає здатність чітко і ясно виражати думки, аргументувати, переконувати, аналізувати, будувати докази, висловлювати судження, узгоджувати власні дії, організовувати і підтримувати діалог, обирати оптимальний стиль спілкування в різноманітних нестандартних ситуаціях, передавати раціональну та емоційно забарвлену інформацію тощо;
- рефлексивний, який виявляється у здатності свідомо контролювати наслідки і результати власної діяльності та рівень власного саморозвитку, вбачати і аналізувати особистісні досягнення, формувати та вдосконалювати такі якості як креативність, здатність до самоаналізу, самоуправління, професійного росту, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності, ініціативності, формування індивідуального стилю діяльності тощо [34, с. 14–15].

Відповідно до сучасних запитів освіти та аналізу творчого доробку означеної проблеми, вважаємо, що кваліфікований викладач вишу має володіти певним набором умінь, а саме:

- аналітичних, за допомогою яких здійснюється виокремлення знань з практики: це уміння розділяти явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули тощо), осмислювати явища у їх взаємозв'язку з навколишнім середовищем, правильно діагностувати явища, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, способи,

закономірності, що відповідають логіці досліджуваного явища, виокремлювати завдання і визначати оптимальні способи їх вирішення;

• проектних, – це здатність до постановки проектної мети, її максимальної концентрації і обґрунтування способів її поетапної реалізації, визначення змісту і видів діяльності;

• організаційних, які передбачають включення учасників освітнього процесу до різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності й ефективної організації взаємодії, розвиток сталих інтересів до здобуття певних умінь, праці, активної діяльності, формування потреби в знаннях, творчого ставлення до навколишнього світу. Сюди ж відносимо вміння і навички роботи з друкованими та комп'ютерними джерелами, вміння дидактично їх перетворювати, інтерпретувати та адаптовувати інформацію до завдань навчання і виховання студентів, правильно та чітко використовувати технічні засоби навчання, використовувати графіки, схеми, діаграми, рисунки, оперативно діагностувати новий матеріал. Ці вміння направлені на формування наукового світогляду, морально-ціннісних установок, набуття професійних навичок, організації спільної творчої діяльності;

• прогностичних, сутність яких полягає у здатності викладача передбачати результат діяльності до того, як вона буде реально завершена;

• рефлексивних, які мають місце при здійсненні контролюючої та оцінної діяльності, спрямованої на викладача, осмислення його власних дій, аналізі та наслідків цих дій;

• комунікативних, що передбачає встановлення доцільних взаємовідносин з колегами та студентами, причому викладач повинен виступати активатором освітнього процесу, організовувати його та управляти ним;

• перцептивних, суть яких полягає у проникненні викладача у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали тощо.

• управлінських, до яких входять мотивація, прогнозування, постановка мети, планування, регулювання, координація, контроль, мотивація та забезпечення ресурсами та ін. [29, с. 4–5].

На основі аналізу, синтезу, узагальнення ідей із досліджуваної проблеми, нами виділено такі основні групи компетенцій, що притаманні сучасному викладачеві вищого навчального закладу:

1) компетенції, які визначають людину як особистість, суб'єкт спілкування і діяльності, до яких належать: здоров'язбереження, ціннісно-смислові орієнтації у світі, інтеграція, самовдосконалення,

саморегулювання, саморозвиток, особистісна і предметна рефлексія, самореалізація в соціально-громадянській сфері;

2) компетенції, які забезпечують взаємодію людини із соціальною сферою, а саме: спілкування, соціальна взаємодія у сфері особистого життя, взаємозв'язок із суспільством, колективом тощо;

3) компетенції, які забезпечують діяльність людини, а саме: пізнавальна діяльність, діяльність загалом, професійна придатність, управління інформаційними потоками [29, с. 5].

В. Андрущенко справедливо відзначає, що сформованість широкого спектру компетенцій на достатньо високому рівні і використання їх викладачем вищої школи у різноманітній навчально-виховній, організаційній, методичній, науково-дослідницькій діяльності є передумовою підвищення мотивації студентів до навчання, комфортності інтерактивної взаємодії в системі «викладач – студент – адміністрація», можливості впливу на державні рішення у галузі вищої освіти є підставою зростання якості освіти і конкурентоспроможності вищого навчального закладу [1, с. 12].

У сучасній психолого-педагогічній літературі увага акцентується на своєрідності навчання як системи управління.

Відмітимо, що процес управління виступає одночасно як циклічний і безперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Викликає інтерес думка І. Ширшової про те, що ефективне управління процесом навчання можливе при виконанні певних вимог, а саме: формулювання цілей навчання; встановлення вихідного рівня (стану) керованого процесу; розробка програми дій, яка передбачає основні перехідні стани процесу навчання; отримання за певними параметрами інформації про стан процесу навчання (зворотний зв'язок); переробка інформації, отриманої по каналу зворотного зв'язку, вироблення та внесення в навчальний процес коригувальних впливів [72, с. 128].

Зазначимо, що характерними ознаками управління навчальним процесом є свідомий та планомірний вплив, який завжди превалює над стихійним регулюванням; наявність причинно-наслідкових зв'язків між керуючою підсистемою (викладач) і об'єктом управління (студент); динамічність або здатність керованої підсистеми переходити з одного якісного стану в інший; надійність, тобто здатність системи виконувати задані управлінням функції при певних умовах протікання процесу; стійкість – здатність системи зберігати рух за наміченою траєкторією, підтримувати намічений режим функціонування, незважаючи на різні зовнішні і внутрішні зміни [30, с. 161].

Зауважимо, що управління навчальним процесом передбачає послідовну зміну етапів, що характеризується тісним взаємозв'язком етапів, які закономірно змінюються. Діяльність викладача можна охарактеризувати як полісуб'єктну дію: з одного боку, викладач виступає суб'єктом не тільки навчально-виховного впливу у взаємодії з тими, на кого спрямоване управління, але й суб'єктом формування та розвитку колективу студентів, а також суб'єктом взаємодії з вищим навчальним закладом; а з іншого – він є суб'єктом особистісного та професійного розвитку. Специфіка навчального процесу у ВНЗ полягає в опосередкованості впливу на студента, регулюванні умов його розвитку. Така діяльність викладача вимагає високого рівня управлінської компетентності, яка виявляється в його готовності до вирішення педагогічних завдань й здійснення управління навчально-виховним процесом [30, с. 160–161].

Отже, виникає необхідність розгляду проблеми формування управлінської компетентності майбутнього викладача ВНЗ в умовах магістерської підготовки.

Поділяємо думку О. Єременко про те, що мета підготовки магістрів полягає в отриманні «якісно нової (за рівнем і характером) вищої освіти» [16, с. 19]. Викликає інтерес позиція В. Сенашенка [62, с. 27], що процес магістерської підготовки потребує не лише «принципового переосмислення змістових аспектів і реального перегляду наукових і освітніх парадигм, але й застосування провідних технологій сучасного навчального процесу». У контексті нашого дослідження важливим є узагальнення В. Береки стосовно визначення мети магістерської підготовки, яка, на думку автора, полягає у оволодінні «знаннями, інтелектуальними вміннями (виявлення, систематизація, узагальнення, аналіз, обґрунтування, прогнозування, моделювання, застосування), цінностями суспільства (збереження культурно-історичних та етносоціальних цінностей), практичними навичками управлінської діяльності (вивчати, застосовувати, приймати рішення і діяти відповідно до них) як компонентами управлінської компетентності» [5, с. 72].

У контексті означеної проблеми викликають інтерес наукові розвідки Р. Цокур, присвячені розкриттю особливостей магістерської підготовки, спрямованої на професійний саморозвиток студентів, О. Глузмана, стосовно системного дослідження університетської педагогічної освіти, Ю. Варданян, що орієнтують на осмислення побудови та розвитку професійної компетентності педагога з вищою освітою, В. Кушніра, що розкривають теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи, О.

Мещанінова, присвячені аналізу сучасних моделей розвитку університетської освіти в Україні, М. Дробнохода, спрямовані на розкриття широкого кола проблем вищої школи України тощо.

Розглядаючи соціально-педагогічні характеристики магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи у річищі обраної проблематики, доцільно виокремити науковий доробок вітчизняних науковців С. Вітвицької, А. Алексюка, В. Лугового, О. Мороза, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Відмітимо, що формування управлінської компетентності викладача вишу в процесі магістерської підготовки дозволяє розглядати педагогічну діяльність як цілісну систему. Постає завдання організації процесу навчання, що забезпечує єдність керуючої діяльності викладача і навчальної діяльності студента, створення моделі формування управлінської компетентності студентів і виявлення її структури.

Управлінську компетентність викладача вишу розглядаємо як здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату, а саме: конкретизувати цілі навчання і виховання; оцінювати рівень навчальних досягнень студентів; використовувати різні види і методи контролю; керувати роботою студентів на заняттях; організовувати самостійну роботу студентів; визначати педагогічні задачі відповідно до навчальної дисципліни.

У процесі реалізації управлінських дій, як зазначає Л. Матроніна, викладач намічає програму проведення проблемно орієнтованого педагогічного аналізу; визначає порядок пошуку, збору, переробки, використання, зберігання інформації; розподіляє права, обов'язки і повноваження його учасників; знаходить ресурс для зміни процесу, оцінює результативність аналізу на основі уточнення причинно-наслідкових зв'язків; забезпечує формування бази даних у заданому технологічному режимі, усуває негативні відхилення [41, с. 13].

У контексті нашого дослідження викликає інтерес думка В. Андрущенка, який відзначає, що управлінська компетентність викладача вишу – це знання про організаційну структуру вищого навчального закладу, особливостей горизонтальних і вертикальних позицій у ньому, вміння користуватися нормативно-правовими актами, що регулюють діяльність ВНЗ, формувати стратегічні плани і концепції, оперативно приймати рішення тощо. Науковець також констатує, що для активної участі викладача вишу в самоорганізації навчально-виховного процесу потрібна не лише його активна громадянська пози-

ція, але й набір певних знань, щодо основних методів і закономірностей менеджменту, особливостей організації роботи вищого навчального закладу, умінь і навичок виконання управлінських функцій [1, с. 11].

У сучасних наукових дослідженнях під управлінською компетентністю майбутнього викладача вищої школи розуміється здатність до актуального прояву в діяльності базових і спеціальних компетенцій. У даному контексті заслуговує на увагу ідея В. Бездухова про те, що важливими є теоретичні й практично орієнтовані знання, уміння і навички в галузі управління, здійснення випереджаючого планування, моделювання і прогнозування навчально-виховного процесу у виші, ефективне володіння методикою викладання, управління власною діяльністю та діяльністю студентів у процесі їх навчання, відбір і адекватне ефективне використання технологій при навчанні, управління відбором і використанням такої технології у вищому навчальному закладі; реалізація управлінських функцій у процесі навчання через удосконалення індивідуальних особистісних якостей викладача, самостійне оволодіння новими знаннями та уміннями у галузі управління, вдосконалення професійної компетентності на основі осмислення ходу і результатів власної діяльності.

Цілком слушно, на нашу думку, розглядати управлінську компетентність як невід'ємну складову професійної компетентності педагога і визначати як умову успішності управлінсько-педагогічної діяльності й спілкування, що забезпечується готовністю і здатністю творчо і раціонально підходити до вирішення управлінсько-педагогічних завдань. Проте, на думку дослідника Е. Зеєра [18], компетентність включає не лише знаннєву, але й когнітивну, операціонально-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові та систему ціннісних орієнтацій.

Цікавою є думка О. Великодної [8, с. 67] про те, що управлінська компетентність викладача вищої школи являє собою складне індивідуально-психологічне утворення, яке включає в себе певний комплекс здібностей і готовність професіонала глибоко та цілісно аналізувати, виявляти, формулювати проблеми навчально-виховного процесу у ВНЗ, вибирати з найбільшої кількості альтернативних підходів до їх вирішення найбільш ефективний і доцільний.

Проблема виокремлення сутнісних складових управлінської компетентності сучасного викладача вишу є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Філософсько-методологічні засади управлінської компетентності викладача знаходимо у працях В. Андрущенка, С. Колодезнікової, І. Ширшової та ін.

Організаційно-педагогічні та інноваційні компоненти управлінської компетентності висвітлено в працях О. Козлової та А. Сбруєвої та ін. Значимими для нашого дослідження є наукові розвідки Ю. Зіньковського, І. Мікульонка, Д. Панасевича, Л. Матроніної, Г. Єльнікової та ін., що присвячені проблемі становлення професійних компетенцій викладача вишу. Зокрема, дослідниця І. Аннікова у структурі управлінської компетентності викладача ВНЗ виділяє такі основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний [3, с. 30]. О. Бєлова виокремлює когнітивний, організаційний, комунікативний та рефлексивний компоненти [4, с. 22].

Отже, узагальнення позицій провідних науковців щодо досліджуваної проблеми дозволяє дійти висновку, що управлінська компетентність викладача вищої школи являє собою інтегративну сукупність професійно-особистісних здібностей і операційно-технологічних характеристик управлінських умінь, що забезпечують прийняття управлінських рішень. У нашому дослідженні до основних компонентів управлінської компетентності викладача вищої школи відносимо такі:

- позиційно-ціннісний – це сформованість інтегральних професійно значущих особистісних якостей: професійно-педагогічна спрямованість, професійна мотивація, професійно-ціннісна орієнтація і педагогічні здібності;
- когнітивно-операційний – система знань про управління як провідну діяльність викладача-професіонала; про педагогічний менеджмент; про способи і форми професійного самовдосконалення, узагальнення і трансляції досвіду, а також самопрезентації;
- аналітико-рефлексивний – уміння здійснювати педагогічний аналіз ресурсів; уміння проектувати цілі для студента і для викладача в управлінських формулюваннях; уміння планувати навчальний процес від кінцевої мети; вміння його спланувати, організувати, здійснювати та проаналізувати; здатність до постійного професійного вдосконалення, володіння прийомами аналізу і узагальнення власного досвіду через статті, виступи і т.д.; уміння вибрати стратегічний напрямок і форми діяльності для професійного зростання [30, с. 204].

У контексті розгляду досліджуваної проблеми доцільним вважаємо звернення до поняття «управлінська культура викладача».

Важливим є питання співвідношення управлінської компетентності й управлінської культури майбутнього викладача вищої школи Аналіз означеної проблеми доводить, що управлінська культура

майбутнього викладача може бути сформована і розвинена лише через управлінську компетентність і є синтезом базових знань з теорії і методології управління взагалі та знань принципів і правил управління навчальним процесом і самоуправління у ВНЗ зокрема. Управлінська культура передбачає оволодіння високим рівнем методологічної культури при вирішенні проблемних питань, знання оперативно-технологічних функцій управління (оптимізації навчального процесу), знання змісту мотиваційно-цільового управління навчальним процесом. Ми поділяємо точку зору А. Губи щодо виділення спеціальних управлінських компетенцій, які характеризують і складають основу управлінської культури педагога і виражають його готовність до здійснення професійно-педагогічної діяльності. Науковець справедливо виокремлює низку управлінських компетенцій, які охоплюють поняття «управлінська культура», а саме: фізична (психофізіологічна), психологічна, інформаційно-гностична, інтелектуально-творча, регулятивна, організаційно-комунікативна, дієво-творча, правова [12].

Науковці А. Сбруєва та О. Козлова стверджують, що управлінські компетенції, що необхідні майбутньому викладачеві вищої школи для управління інноваційним розвитком своєї професійної діяльності, мають бути спрямовані на: відповідальність за власну роботу та прийняті управлінські рішення; відкритість до світу та його динамічних трансформацій; здатність до створення комфортного творчого середовища; орієнтацію на майбутнє, зосередження на перспективах розвитку; вільний обмін інформацією та здатність швидко орієнтуватися в інформаційних потоках; стимулювання колег до проявів творчості, розвитку креативних здібностей, залучення до співпраці; створення позитивної моральної атмосфери, відкритості, довіри, розуміння; рефлексію власного досвіду тощо [61, с. 138].

Додамо, що майбутній викладач вищої школи у процесі магістерської підготовки має бути зорієнтованим на засвоєння і розробку інноваційних освітніх технологій навчання і виховання студентів. Важливим є процес формування готовності майбутнього викладача до участі в інтеграційних наукових міжнародних проектах.

Управлінські компетенції надають зміст управлінській компетентності, яка інтеріорізується в процесі оволодіння базовими та фундаментальними знаннями з управління та освітнього менеджменту (компетенціями), це усталена якість особистості викладача, міра володіння компетенцією, що характеризує компетентного викладача в галузі управління навчальною діяльністю студентів [75].

Як зазначалося раніше, управлінську компетентність викладача вищого навчального закладу складають управлінські уміння і навички.

На основі аналізу наукових джерел виокремлюємо такі управлінські вміння й навички:

- діагностико-прогностичні (проективні) – вміння чітко визначати мету, цілі і завдання в ході навчального процесу;
- гностичні вміння як здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вносити корективи;
- організаційно-регулятивні – самостійно приймати доцільні управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей конкретної ситуації;
- соціально-психологічні – організовувати сприятливий психологічний клімат, підвищувати мотивацію;
- контрольно-коригувальні – регулювання взаємовідносин і підвищення згуртованості учнівського колективу, ліквідація конфліктів, координація навчальної та пізнавальної діяльності учнів.

Зазначимо, що управлінська діяльність майбутнього викладача вишу відноситься до розумової категорії, яка здійснюється людиною у вигляді нервово-психічних зусиль та існує в трьох основних формах: евристичній, адміністративній і операційній: евристична діяльність зводиться до сукупності дій стосовно аналізу і вивчення тих чи інших проблем, що стоять перед вищим навчальним закладом, і розробки на їх основі різних варіантів рішень – управлінських, економічних, технічних. Залежно від складності і характеру існуючих проблем така діяльність здійснюється як керівниками вишу, так і викладачами; адміністративна праця є прерогативою власне керівників навчального закладу. Вона пов’язана з виконанням таких видів діяльності як поточна координація діяльності підлеглих, їх контроль, оцінка, мотивація, розпорядництво (доведення в усному і письмовому вигляді прийнятих рішень до виконавців), інструктаж, обмін інформацією (здійснюється в процесі проведення зборів і нарад, прийому відвідувачів, ведення ділових переговорів, відповідей на листи і телефонні дзвінки, огляду робочих місць). Операційна діяльність спрямована на технічне забезпечення виробничих і управлінських процесів необхідною інформацією та включає такі види як: 1) документаційна (оформлення, розмноження, сортування, і зберігання різного роду документів); 2) первинно-рахункова і облікова (збір статистичної та іншої інформації про діяльність виробничих, соціальних та інших процесів, що протікають у рамках організації навчально-виховного процесу у виші); 3) комунікативно-

технічна, обчислювальна і формально-логічна (послідовна обробка зібраної інформації та здійснення на її основі та за заданим алгоритмом, розрахунків, необхідних для прийняття відповідних рішень) [28, с. 51–52].

Складність управлінської праці викладача вищого навчального закладу обумовлюється, на нашу думку, певними обставинами, серед яких виокремлюємо:

– по-перше, масштаби, кількість і складність вирішуваних проблем, визначення зв'язків між ними, різноманітність продуктивних методів, організаційних принципів;

– по-друге, необхідність приймати нові, нетрадиційні рішення, часто в умовах невизначеності або ризику, що вимагає ґрунтовних професійних знань, досвіду, широкої ерудиції;

– по-третє, рівнем оперативності, самостійності, відповідальності, ризиковості рішень, які необхідно приймати. Викладач, приймаючи рішення, часто бере на себе відповідальність не лише за академічну мобільність, матеріальний добробут студентів, але й за їх здоров'я і навіть майбутнє життя [28, с. 52].

За змістом напрямки управлінської праці викладача у вищому навчальному закладі можуть бути такими:

1) комунікаційними (ведення переговорів, прийом відвідувачів, виїзд у відрядження, участь у наукових форумах);

2) розпорядливими і координаційними (доведення до виконавців прийнятих рішень в усній і письмовій формі, складання і видача завдань, інструктаж);

3) контрольно-оцінними (перевірка своєчасності та якості виконання студентами завдань);

4) аналітико-конструктивними (вивчення інформації та підготовка рішень);

5) інформаційно-технічними (з носіями інформації), на які йде 10–15% робочого часу;

6) первинно-рахунковими і обліковими тощо.

Документально зафіксована послідовність виконання елементів управлінського процесу, що визначає склад, послідовність, зміст складових його операцій, дістала назву управлінської процедури. Зрозуміло, що процедура повинна відбивати мету роботи викладача, документи для використання, їх зміст, порядок проходження, розробку моделей організації навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Спосіб виконання управлінських операцій і їх елементів в оптимальній послідовності при раціональному розподілі між

виконавцями з урахуванням їх кваліфікації і витрат часу пов'язаний з управлінською технологією.

Головними завданнями означеної технології в управлінській компетентності майбутнього викладача є: встановлення організаційного порядку і раціональної послідовності виконання управлінських робіт; забезпечення єдності, безперервності й узгодженості дій суб'єктів при ухваленні рішень; рівномірний розподіл роботи між виконавцями тощо.

Зрозуміло, що особистість можна назвати менеджером у галузі вищої освіти тоді, коли вона ухвалює організаційні рішення і реалізує їх через інших людей, враховуючи при цьому їх власні цілі та інтереси. Прийняття рішень, як і обмін інформацією, є основною складовою управлінської діяльності викладача у вищій школі.

Важливо відмітити, що на необхідності розвитку управлінської діяльності викладача вищого навчального закладу, його управлінської компетентності та управлінської компетенції наголошується у «Типовому положенні про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів». У документі зазначено, що процес підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників має «спрямовуватися на оволодіння, оновлення та поглиблення педагогічними і науково-педагогічними працівниками спеціальними фаховими, науково-методичними, педагогічними, соціально-гуманітарними, психологічними, правовими, економічними та управлінськими компетенціями» [67].

Важливим є прийняття майбутнім викладачем ідеї про те, що рішення виявиться більш оптимальним, якщо воно буде погоджено з тими, кого воно безпосередньо стосується, або з тими, хто допомагав у підготовці його прийняття. У зв'язку з цим, для успішної реалізації будь-якого значущого рішення доцільно залучати до його вироблення максимальну кількість учасників навчально-виховного процесу вишу (систему «викладач – студент», «викладач – викладач», «керівник – викладач»). Після того, як рішення прийняте і почало реалізовуватися, обов'язково необхідно встановити зворотній зв'язок. Система контролю необхідна для забезпечення оптимального виконання даного процесу або дії. Зворотній зв'язок дозволяє викладачеві частково коригувати прийняте рішення і сприяти більш ефективній його реалізації. Оцінка результатів реалізації рішень дозволяє врахувати наявний досвід недоліків у подальшій роботі.

Сучасна управлінська компетентність викладача вишу передбачає оволодіння метазнаннями методологічного характеру і вміння керувати власною діяльністю на основі рефлексії та здійснення алгоритмізованих процедур стосовно навчального матеріалу, розвиток як пізнавальних, так і творчих здібностей студента.

Поділяємо точку зору Т. Гребеник [11, с. 139] про те, що викладач ВНЗ як менеджер освітніх змін є «ключовим фактором розвитку, основною продуктивною силою забезпечення конкурентоспроможності, економічної стабільності» вищого навчального закладу.

Таким чином, управлінська компетентність викладача вищого навчального закладу розглядається нами як інтегративна якість фахівця, що відображає його здатність до керівництва навчальним процесом і спілкування у професійному середовищі та виявляється у високому рівні професіоналізму, є системоутворювальним чинником ефективності функціонування вищого навчального закладу.

Наголосимо, що у процесі реалізації управлінських дій викладач вищого навчального закладу намічає програму проведення проблемно-орієнтованого педагогічного аналізу; визначає порядок пошуку, збору, переробки, використання, збереження інформації; розподіляє права, обов'язки і повноваження його учасників; знаходить ресурс для зміни процесу, оцінює результативність аналізу на основі уточнення причинно-наслідкових зв'язків; забезпечує формування бази даних у заданому технологічному режимі, усуває негативні відхилення [48, с. 127].

Важливим є усвідомлення майбутнім викладачем вищого навчального закладу, як справедливо відмічають Л. Івлєва, С. Карбовська, Є. Сідоріна, що у міру розвитку інтелектуалізації та інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства створюється синергетичний ефект кооперації різноманітних соціальних структур і творчого потенціалу особистості. Формується соціальний інтелект, створюються нові типи кооперації, здатність до командної роботи, комерціалізація знання (перетворення знання в товар), формується підприємницька культура [21, с. 52].

Враховуючи вищесказане, актуалізується проблема інноваційної діяльності майбутнього викладача вищого навчального закладу, що передбачає формування у нього готовності до інноваційної діяльності. Вважаємо, що основними компонентами інноваційної діяльності майбутнього викладача ВНЗ є: гностичний – визначає пізнавальні, дослідницькі вміння, пов'язаний з обробкою та накопиченням

матеріалу, включає систему знань і вмінь викладача, складає основу його професійної діяльності, творчий пошук інноваційних методів роботи; організаційний – передбачає організацію і корекцію власної діяльності в реальних умовах; комунікативний – окреслює особливості комунікативної діяльності викладача, виявляє наявність у нього потреб у спілкуванні, становленні та розвитку контактів з колегами та суспільством [29, с. 5].

У роботі А. Сбруєвої [60] схарактеризовано ключові компетентності викладача ВНЗ, які є необхідними для управління інноваційною діяльністю у сфері освіти, до числа яких автор включає базові, академічні, соціальні, підприємницькі, творчі та конструктивні.

Слід відзначити, що включеність майбутнього викладача до інноваційної діяльності [17] впливає на його готовність до здійснення професійної діяльності, формує творчий підхід до справи, професійного зростання, підвищення результативності власної діяльності. Стосовно психологічних факторів, що сприяють результативності інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу, слід виокремити високий рівень загального і невербального інтелекту і креативності, домінування мотивації досягнень, низький рівень фрустрованості, відповідний тип поведінкової активності тощо.

З огляду на вищезазначене, можемо зробити такі висновки:

1) професійно-педагогічна діяльність викладача ВНЗ носить багатоаспектний характер і зумовлює необхідність формування управлінської компетентності майбутнього викладача як обов’язкової складової його фахової підготовки;

2) управлінська компетентність викладача ВНЗ є інтегрованим особистісним утворенням, що відображає єдність теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольно-регулятивної та ін.) у навчально-виховному процесі ВНЗ;

3) управлінська компетентність як інтегрована якість особистості викладача є результатом синтезу управлінських знань, умінь і компетенцій. До основних компонентів управлінської компетентності викладача ВНЗ відносимо такі: позиційно-ціннісний, когнітивно-операційний, аналітико-рефлексивний;

4) досягнення викладачем вишу високого рівня управлінської компетентності є не лише базисом для становлення професійної компетентності, але й обов’язковою умовою розвитку вищої освіти. Управлінську компетентність викладача ВНЗ розуміємо як

інтегративну якість фахівця у галузі педагогіки вищої школи, що відображає його здатність до керівництва навчальним процесом і спілкування у професійному середовищі та виявляється у високому рівні професіоналізму, є системоутворювальним чинником ефективності функціонування вищого навчального закладу;

5) формування управлінської компетентності майбутнього викладача вишу в умовах магістерської підготовки базується на якісному оновленні форм і методів навчання і виховання, розробці інноваційних освітніх технологій, створенні умов для розробки програми освіти протягом усього життя, участі в інтеграційних міжнародних проектах, ґрунтовному оновленні взаємозв'язку освіти, науки і виробництва та ін.

ЧАСТИНА ІІ.
ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розділ І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ РИЗИКІВ В У БРИТАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Т. І. Клочкова, канд. пед. наук

1.1. Концептуальні засади менеджменту ризиків у вищій школі

Наприкінці ХХ ст. у зв'язку з необхідністю управляти ризиками, що носять глобальний характер, відбувається становлення ризик-менеджменту як нової парадигми стратегічного управління. Важливою у контексті розгляду провідних концепцій менеджменту ризиків у теорії освіти є концепція стратегічного менеджменту, що була запроваджена в управління вищою освітою з кінця 1970-х років. Зменшення контингенту студентів внаслідок демографічної ситуації та недостатні обсяги державного фінансування змусили коледжі та університети функціонувати в більш агресивному конкурентному середовищі. Система управління вищою освітою потребувала впровадження нових методів, націлених на активні зміни, адаптацію, позиціонування і орієнтацію вищих навчальних закладів на ринок освітніх послуг. Вимоги до освітньої галузі поклали велику відповідальність на управління на інституційному рівні. За словами Дж. Расмуссена (J. Rasmussen), «багато було сказано про необхідність впровадження стратегічного менеджменту в практику корпоративного управління вишами. Такі слова, як «підприємницький», «інноваційний», «корпоративний стиль», «менеджеризм», «діловий», «зовнішня орієнтація», почали використовуватися для того, щоб підкреслити важливість управління ВНЗ у процесі динамічного розвитку суспільства, до якого вони належать повною мірою» [25, с. 38].

Серед науковців, які зробили істотний внесок у дослідження сутності стратегічного менеджменту і можливостей застосування його методології у сфері управління вищою освітою, варто виділити І. Ансоффа (I. Ansoff), А.Чандлера (A. Chandler), М. Портера (M. Porter), Г. Хемела (G. Hamel), К. Прахалада (C. Prahalad), П. Лоуренса (P. Lawrence), Д. Лорша (J.Lorsch), Г. Мінцберга (H. Mintzberg), Дж. Коттера (J. Kotter) та ін. У наукових розвідках Р. Коупа (R. Cope) і Л. Хосмера (L. Hosmer) було обґрунтовано концепцію стратегічного менеджменту й особливості її використання у галузі вищої освіти. Предметом наукових розвідок таких

вчених, як П. Гумпорт (P. Gumport), Дж. Пфеффер (J. Pfeffer) і Дж. Селенсік (G. Salencik), стали дослідження та аналіз процесів адаптації університету до зовнішнього середовища. Вищезазначені вчені були одними з перших, хто провів комплексне дослідження проблеми управління зовнішнім середовищем організації. К. Таверньє (K. Tavernier) запропонував найбільш популярний підхід до стратегічного управління у сфері вищої освіти, пов'язаний зі SWOT-аналізом, одним із інструментів стратегічного менеджменту, що дозволяє побудувати стратегію поведінки університету в конкурентному середовищі і виявити стратегічно важливі тенденції на основі аналізу сильних (strengths) і слабких (weaknesses) сторін. За допомогою такого методу здійснюється оцінка можливостей, загроз та ризиків у зовнішньому середовищі. Американський вчений М. Петерсон (M. Peterson), який досліджує питання менеджменту в освітній галузі, запропонував застосування контекстуального планування (context planning) як процесу створення зовнішніх контекстів, що сприятливо впливають на місію, цілі та напрями розвитку вищого навчального закладу. Взаємозв'язок між внутрішнім інституційним середовищем та зовнішнім середовищем він називає контекстом. Аналіз праць названих науковців дав змогу дійти висновку, що особлива увага приділяється змінам у зовнішньому середовищі, яких зазнають університети і яким вони намагаються протистояти [24].

Існує ряд факторів зовнішнього і внутрішнього середовища сектору вищої освіти, що впливають на стратегічний розвиток ВНЗ. Серед них, як зазначають дослідники Б. Бейенет (B. Bayenet), К. Феола (C. Feola) та М. Тавернір (M. Tavernier), такі: демографічні та технологічні зрушення, інформаційна революція, зміни у відносинах між ВНЗ і урядом, зміни пропорцій рівня попиту на фахівців на ринку праці й пропозиції, диверсифікація джерел фінансування, технологічна інфраструктура, нові технології навчання, нові організаційні структури, взаємодія та співробітництво з новими партнерами тощо. Такі зміни вимагають більш динамічного та стратегічного підходу до управління ВНЗ, тому й виникає необхідність у професійному менеджменті для успішної адаптації університетів до нової ролі, яку вони змушені відігравати у сучасному суспільстві у зв'язку з процесами інтернаціоналізації, масовізації та фінансовою кризою у галузі вищої освіти [8, с. 70].

Вищі навчальні заклади опинилися в ситуації постійної напруженості між зовнішнім тиском упровадження змін і внутрішнім опором таких змінам задля збереження їх індивідуальності,

традиційних цінностей, режиму роботи та характеру функціонування. В умовах зовнішнього мінливого середовища і, відповідно, зростаючих вимог до адаптаційної можливості вишів, з початку 1980-х років нагальним стає застосування нових підходів до управління, а саме – стратегічного менеджменту. Відбувається перехід від традиційної у вишах форми управління «знизу вгору» до ієрархічно організованої системи управління «згори вниз». Традиційна форма академічного управління, що характеризувалася прийняттям колегіальних рішень та простим реагуванням на виниклі обставини, вже не в змозі застосовуватися в умовах турбулентного середовища і трансформується в новий стратегічний підхід, що має попереджувальний характер та націлений на розробку й застосування методів і засобів з урахуванням прогнозу розвитку подій та ситуацій.

Сучасна наука трактує стратегічний менеджмент як «безперервний, циклічний процес, спрямований на підтримку балансу у взаємодії установи із середовищем» [9]. Стратегічний менеджмент ґрунтується на передбаченні майбутнього (більш ефективне планування), стратегічному мисленні (планування швидкого реагування на ситуації, пов'язані з ризиком, оцінка стратегічних альтернатив та динамічний розподіл ресурсів) і створенні майбутнього (стратегічне планування за рахунок координації всіх ресурсів для створення конкурентних переваг).

У зарубіжних дослідженнях окреслено ряд переваг від зміни класичної моделі управління на стратегічну, а саме: розроблення місії університету; визначення стратегій подолання бар’єрів та труднощів, з якими стикається університет, підвищення готовності до управління змінами, до оптимізації шляхів прийняття стратегічних рішень, до забезпечення раціонального розподілу ресурсів; професіоналізація адміністративних кадрів університету. Отже, підкреслює К. Тавернір (K. Tavernier), у контексті стратегічного менеджменту головною метою стало перетворення університету та всіх його підрозділів на гнучку організацію, що в змозі стратегічно мислити і діяти, швидко реагувати на можливості і загрози та ризики в швидко мінливих умовах на основі чіткого уявлення про місію і реалістичного сприйняття свого потенціалу [42].

Систематизована і комплексна модель з елементами стратегічного планування й стратегічного менеджменту вищої освіти була розроблена Р. Ширлі (R. Shirley). Науковець виокремив наступні етапи процесу стратегічного менеджменту:

1) Формулювання стратегії починається з аналізу або сканування

зовнішнього середовища, за допомогою якого контролюються зовнішні фактори з метою визначення можливостей вищого навчального закладу та ризиків, яким він піддається. При здійсненні зовнішнього аналізу визначаються сильні та слабкі сторони ВНЗ. Внутрішній аналіз ґрунтується на інформації, що отримується за допомогою періодичного перегляду планів та інформації про наявні фінансові, кадрові та матеріальні ресурси. Основним елементом оцінки внутрішньої діяльності університету є надання інформації щодо формальної та неформальної організаційної структури.

2) Визначення та формулювання стратегії відбувається на основі порівняння або зіставлення зовнішніх потенційних можливостей і внутрішнього потенціалу ВНЗ. Стратегія являє собою формулювання місії, визначення стратегічних цілей та стратегічної ідеї розвитку. Відповідно до місії й цілей визначаються клієнти-споживачі ВНЗ та набір освітніх послуг (навчальні програми, курси), що надає вищий навчальний заклад, окреслюються переваги таких послуг у порівнянні з конкурентами на ринку освітніх послуг.

3) Стратегія знаходить своє відображення у розробці більш детальних планів по окремим напрямам діяльності університету, а саме: фінансового плану, плану матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, плану набору абітурієнтів, плану розвитку людських ресурсів та організаційного плану.

4) Розроблені плани стратегічного розвитку університету передаються до його підрозділів (факультетів й кафедр), які планують свою роботу відповідно до вказівок та рекомендацій, наданих адміністрацією університету. Всі вищезазначені плани враховуються під час формування річного бюджету університету, і на основі результатів проведеного аналізу і створених планів відбувається впровадження системи стратегічного менеджменту в університеті [40].

Базова модель стратегічного менеджменту університету, на відміну від інших видів менеджменту, фокусується на динамічному аспекті поведінки системи вищого навчального закладу з урахуванням умов зовнішнього середовища. Така модель, підкреслює М. Мартін (M. Martin), робить акцент на незамкнутості (відкритості) системи ВНЗ, зорієнтованої на зміни в середовищі, що вважаються детермінантами формування стратегії та вибору напряму розвитку університету. У той час як інші види планування фокусуються на стабільності й екстраполяції з минулого, стратегічний менеджмент орієнтований на майбутнє, тобто на зміни. Базова модель стратегічного менеджменту акцентує увагу на впровадженні

інновацій, що мають певний відсоток ризику й невизначеності, а стратегічні рішення приймаються на основі інтуїції та якісних показників [21, с. 6].

У своїх наукових розвідках Е.Чеффі (E. Chaffee) виділив три моделі стратегічного менеджменту: лінійну, адаптаційну та інтерпретаційну [10].

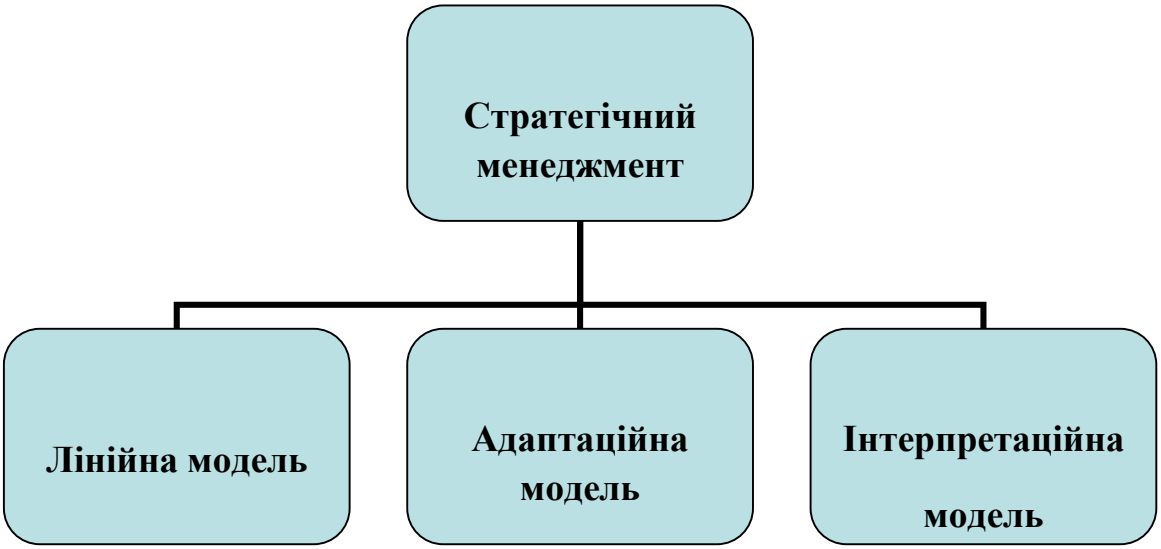

Рис.1.1. Моделі стратегічного менеджменту (за Е.Чеффі)

У рамках *лінійного підходу* робиться акцент на формуванні, оцінці довгострокових інституційних цілей і розробці шляхів їхньої реалізації. Управлінські підходи, такі як планування, програмування, фінансування та програмно-цільове управління, обговорювалися і застосовувалися протягом 1960-х і на початку 1970-х років у вищих навчальних закладах як досить складні різновиди лінійної моделі стратегічного менеджменту. Такий підхід заснований на припущенні, що інституційне планування може бути раціоналізоване як поетапна, лінійна та ієрархічна процедура, починаючи з визначення основних довгострокових цілей та завдань ВНЗ, прийняття курсу дій і розподілу необхідних ресурсів. Загальною метою є досягнення цілей та виконання завдань, де критерії оцінки ефективності стратегії мають пряме відношення до визначення ступеня досягнення стратегічних цілей.

Адаптаційна модель стратегічного менеджменту ґрунтується на взаємозалежних відносинах між вищим навчальним закладом і середовищем. На думку К.Хофера (C.Hofer), адаптаційною є стратегія, що передбачає досягнення відповідностей між можливостями та ризиками зовнішнього середовища з одного боку і спроможністю ВНЗ ефективно використовувати такі можливості з іншого [16, с. 3]. Тобто, головною метою такої моделі є адаптація ВНЗ до середовища, що вважається

однією з найважливіших умов ефективного функціонування університету. В рамках адаптаційної моделі стратегічного менеджменту університет розглядається як організація, що намагається здійснювати самостійні та незалежні дії (наприклад, упровадження інновацій, розширення ринку освітніх послуг, удосконалення освітніх послуг, продуктів, програм) з метою збільшення ресурсів, необхідних для забезпечення начального процесу. Керівництво вишу може змінити стратегію у разі недостатньої кількості ресурсів.

У розгляді адаптаційної моделі стратегічного менеджменту вищої освіти доцільно виділити наступні аспекти:

– оцінювання середовища вищої освіти (Д. Болдрідж (J. Baldridge), А. Хафф (A. Huff);

– зміни внутрішнього середовища університету В. Берквіст (W. Bergquist), В. Шумейкер (W. Schoemaker), Р. Нордваль (R. Nordvall);

– маркетинг і планування, орієнтовані на ринок освітніх послуг Р. Земскі (R. Zemsky), Е. Крампф (E.Krampf), Д. Маффо (J. Muffo), Е. Хейнляйн (A. Heinlein).

Інтерпретаційна модель стратегічного менеджменту вищої освіти відноситься до концепції стратегічного управління, розробленої І. Ансоффом (I. Ansoff) [7] та ін. В основу процесу стратегічного управління покладено ретельний внутрішній аналіз діяльності університету, кінцева мета якого – виявлення інноваційного потенціалу навчального закладу та випадків небажання з його боку приймати зміни. Будь-який вищий навчальний заклад сприймається як соціальна організація із специфічними характеристиками, внутрішніми цінностями і нормами. Зокрема, співробітники факультету або кафедри дотримуються єдиних поглядів на загальну ціль та місію університету, мають спільні ціннісні уявлення. Інтерпретаційна модель стратегічного менеджменту, як і адаптаційна стратегія, вивчає взаємозв'язок вищого навчального закладу та середовища, в якому він функціонує, але акцент робить на здатності керівництва вишу осмислити та проаналізувати зміни, що впливатимуть на діяльність закладу, і забезпечити прийняття відповідних заходів з метою мінімізації негативних або небажаних наслідків таких змін.

Таким чином, лінійна модель стратегічного менеджменту фокусується на процесі планування, інтерпретаційна модель зосереджується на соціальних конструктах, адаптаційна модель – на зовнішньому середовищі. Зміна зовнішнього середовища функціонування вищих навчальних закладів неминуче призвела до

необхідності трансформації їх організаційної структури. Основний напрямок трансформації полягає у створенні адаптивної системи управління університетом. У зв'язку з тим, що зовнішнє середовище, в якому функціонує ВНЗ, зазнає радикальних змін, що характеризуються високим ступенем ризику, саме адаптаційна модель стратегічного менеджменту передбачає раціональний підхід до управління університетом. У контексті адаптаційної моделі стратегічного менеджменту доцільно, на думку теоретиків, освітніх політиків і практиків, використовувати систему ризик-менеджменту з метою допомогти вищим навчальним закладам адаптуватися до вимог нестабільного середовища, використовуючи всі наявні можливості і уникаючи ризику або зменшуючи його наслідки. Завдяки застосуванню адаптаційної моделі стратегічного менеджменту вищий навчальний заклад буде мати змогу ефективно функціонувати в умовах високої невизначеності зовнішнього середовища і рівномірно розподіляти ризик за видами діяльності. У наукових розвідках таких вчених, як Т. Бонем (T. Bonham), Р. Літшерт (R. Litschert), Мейер (J. Meyer), Р. Ширлі (R. Shirley), було зазначено, що необхідність формування та реалізації адаптаційної стратегії полягає у передбаченні майбутнього, моніторингу основних факторів середовища, визначенні можливостей і факторів ризику.

К. Камерон (K. Cameron) і Р. Майлз (R. Miles) наголошують на необхідності постійного здійснення оцінки зовнішніх та внутрішніх факторів з метою впровадження адаптаційних змін в університеті або у відповідному середовищі, що створює «вирівнювання можливостей середовища і факторів ризику з одного боку та можливостей і ресурсів університету з іншого» [22, с. 14].

Сканування зовнішнього середовища, в якому функціонує вищий навчальний заклад, являє собою інноваційний аспект концепції стратегічного менеджменту, що вплинув на подальший розвиток теорії управління освітою. Сканування середовища використовується в стратегічному плануванні з метою допомогти університету в управлінні ризиками. Д. Пребл (J. Preble) визначає зовнішнє по відношенню до університету середовище як сукупність зовнішніх сил, що можуть потенційно вплинути на функціонування закладу. Науковцями Е. Рейчел (A. Reichel) та Дж. Пребл (J. Preble) було виділено три етапи процесу сканування зовнішнього середовища: структурування зовнішнього середовища, збір інформації, інтерпретація та інтеграція інформації. І. Уілсон (H. Wilson), П. Каллан (P. Callan) та М. Істербай-Сміт (M. Easterby-Smith) запропонували

використовувати STEP-модель, що враховує соціально-культурний, технологічний, економічний і політичний сегменти середовища на етапі його структурування. Крім вищезазначених сегментів, Р. Джонсоном (R. Jonson) та П. Калланом (P. Callan) було визначено демографічний, законодавчий й організаційний сегменти, останній включає в себе тенденції у взаєминах з конкурентами тощо.

Збір інформації проводиться, як правило, із застосуванням методів пасивного сканування у вигляді неформального спілкування та обговорення між керівництвом університету і внутрішніми та зовнішніми зацікавленими сторонами, шляхом використання щоденних інформаційних джерел на основі методу екстраполяції та аналізу тенденцій. Серед методів сканування середовища найбільш широко використовуються також розробка сценаріїв подій, вірогідність яких можна пояснити на основі аналізу взаємного впливу факторів (крос-факторного аналізу), і метод Делфі (Delphi), в залежності від особливостей середовища і стратегії університету.

Наступним етапом є інтерпретація та інтеграція отриманої інформації. Оскільки основна мета такого процесу полягає у виявленні можливостей та ризиків, що загрожують ефективному функціонуванню університету, інтерпретація інформації вимагає аналітичного мислення з боку осіб, які беруть участь у процесі сканування, та керівників вищих навчальних закладів, що приймають стратегічні рішення. Інтерпретацію інформації щодо тенденцій зміни стану зовнішнього середовища має бути зроблено з урахуванням її актуальності та потенційного впливу на діяльність університету. На думку М. Мартіна (M. Martin), загальною метою процесу сканування середовища є не передбачення майбутнього вищого навчального закладу, а зменшення ризику покладання на менш вірогідні припущення у процесі прийняття стратегічних рішень [21, с. 9].

Клочкова Т. І., канд.пед.наук

1.2. Технології менеджменту ризиків в університетах Великої Британії

Усвідомивши, що інтелектуальний потенціал суспільства, його знання є основним ресурсом у забезпеченні сталого розвитку держави, більшість європейських країн активно почали процес реформування управління системою вищої освіти і запровадили менеджмент ризиків у систему корпоративного управління вищими навчальними закладами. Початок глобальної економічної кризи та подальше погіршення державного фінансування вишів; посилення

конкуренції серед учасників глобального та регіонального ринків освітніх послуг за фінанси, якісний персонал та студентський контингент; активізація політики уряду щодо посилення позицій вишів на міжнародному ринку освітніх послуг, посилення уваги держави та суспільства до якості діяльності системи вищої освіти; підвищення звітності вищих начальних закладів за ресурси, надані державою та приватними особами; активізація зв'язків університетів з промисловістю та бізнесом; запровадження механізмів оцінки якості науково-дослідної діяльності у закладах вищої освіти – це ті фактори, що призвели до необхідності модернізації системи управління вищою освітою, а саме – впровадження ризик-орієнтовного підходу.

Освітня і науково-дослідна діяльність сучасного університету, який складається з самостійних коледжів, має дуже диверсифікований характер і з огляду на норми університетської автономії та академічної свободи не є об'єктом прямого адміністративного контролю. Розвиток сучасного університету пов'язаний із проникненням у нові сфери діяльності, що збільшує його схильність до ризиків.

За останні роки у системі вищої освіти змінилися погляди на існуючі проблеми в галузі менеджменту ризиків, що призвело до утворення нової моделі, в якій комплексно розглядаються ризики всіх видів та напрямів діяльності вищого навчального закладу. Відбувається узгодження циклу менеджменту ризиків з усталеним циклом управління вищими навчальними закладами. З'являється можливість отримувати порівняльні оцінки за всіма видами ризику завдяки оптимальному підходу до визначення специфічних видів ризиків.

Важливою для розуміння сутності технологічних засад менеджменту ризиків у розвинених європейських країнах є характеристика особливостей існуючих механізмів управління в університетах Великої Британії, де цей процес є невід'ємною складовою стратегічного менеджменту і системи внутрішнього контролю вишів. Практика запровадження менеджменту ризиків у британських університетах відбулася найбільшою мірою згідно з постановами Ради з фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England – HEFCE), що є посередником між державою та університетами і виконує такі основні функції, як надання уряду консультацій з питань, що виникають у системі фінансування вищої освіти; розподіл бюджетних коштів між університетами; надання гарантії того, що університети мають стабільне фінансове становище, а навчальні програми – належну якість [47].

З 2005 року, в період професіоналізації ризик-менеджменту та

запровадження системного підходу у цей процес, вищі навчальні заклади працювали вже не з окремими ризиками, а почали брати до уваги так звані зони ризику (*risk areas*) [17]. Менеджмент ризиків перетворюється на комлексну, взаємопов'язану систему організаційних, регулятивних структур, що визначають, які зони ризику повинні бути взяті до уваги.

У 2006 році фахівцями HEFCE було представлено комплексну трирівневу модель, у яку включено основні ризики пов'язані зі стратегічними цілями університету [15]. У зазначеній моделі на Рис. 1.2 виокремлено три зони ризику.

Перша зона стосується здатності реалізувати стратегічні цілі і передбачає такі види ризиків: незабезпечення достатнього обсягу державних коштів для реалізації стратегічних цілей, невідповідність між пріоритетами уряду, баченням основних зацікавлених сторін і стратегічними цілями HEFCE, неналежний рівень управління ресурсами, що перешкоджає ефективній реалізації основних стратегічних цілей.

Друга зона стосується забезпечення високої якості освітніх послуг і охоплює такі ризики: нездатність вищих навчальних закладів чітко сформулювати свою особливу місію, що пов'язана з формуванням їх конкурентних переваг на регіональному, національному і міжнародному рівнях; неспроможність управлінських структур ВНЗ до чіткої організації навчального процесу, що негативно впливає на освітній досвід студентів, демонструє неефективне використання державних коштів і є результатом втрати довіри з боку суспільства до галузі вищої освіти в цілому; зміни кон'юнктури ринку (введення змінної плати за навчання, зростання державних витрат, зниження попиту на іноземних студентів і обсягу дослідницьких контрактів), що можуть негативно позначитися на фінансовій спроможності вишів і здатності виконувати свою місію; нездатність ВНЗ використовувати та розвивати матеріально-технічне забезпечення освітніх та наукових послуг з метою підтримки їх довгострокової життєздатності; нездатність залучити висококваліфікований персонал у галузі вищої освіти, який відповідав би мінливим вимогам, що пред'являються суспільством до вишів.

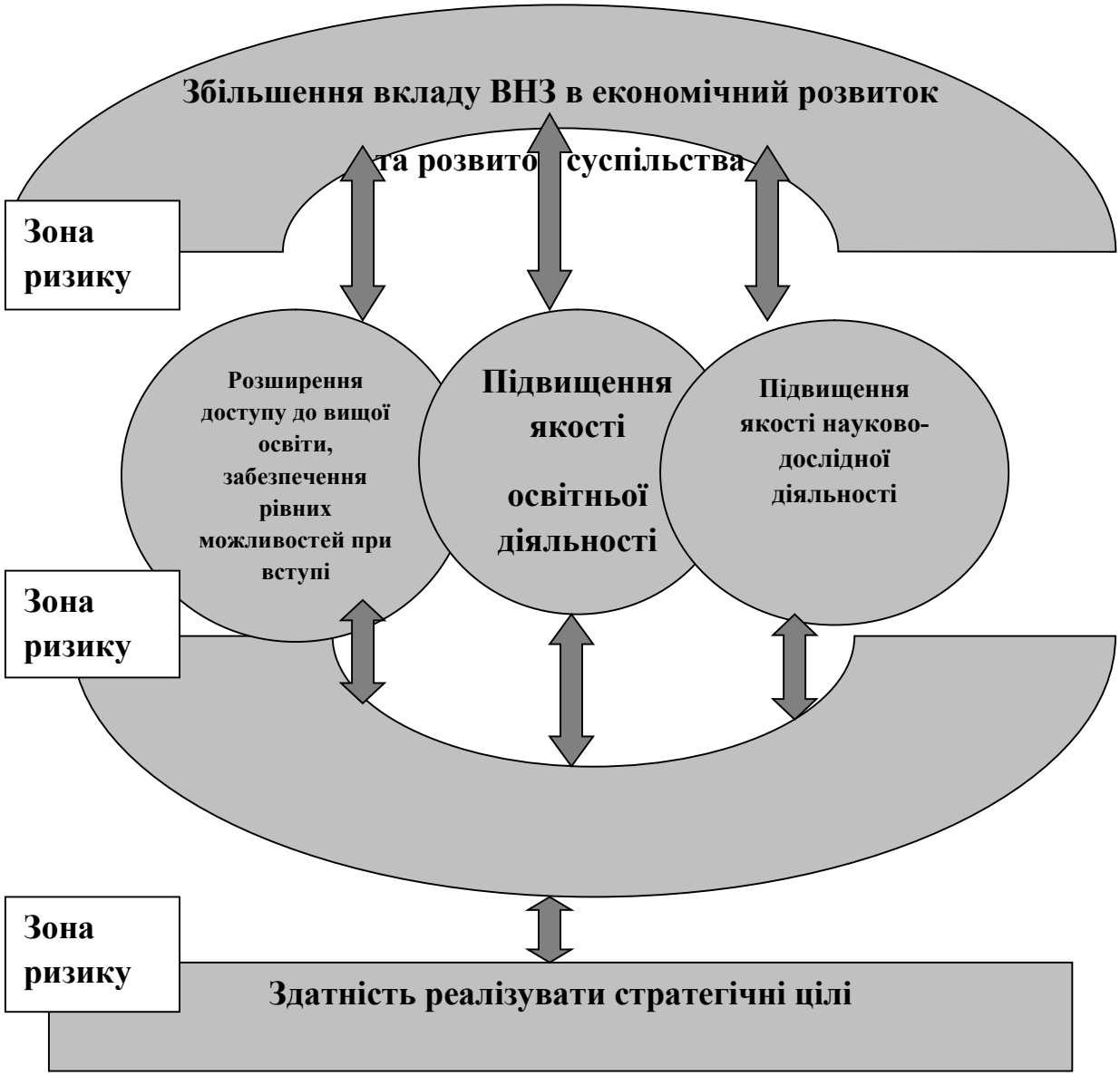

Рис. 1.2. Трирівнева модель ризиків [15, с. 55]

Третя зона ризику пов’язана зі зростанням вимог суспільства і держави щодо вкладу вишів у динамічний розвиток наукоємної економіки та суспільства знань в цілому. Друга і третя зони ризику пов'язані між собою трьома основними вимогами, а саме: до *розширення доступу до вищої освіти та забезпечення рівних можливостей при вступі* (ризики полягають у тому, що кількість навчальних місць не відповідає попиту), до *підвищення якості науково-дослідної діяльності* (неспроможність вишів компенсувати інвесторам та спонсорам фінансові затрати на проведення досліджень; нездатність вишів заслужити довіру з боку уряду та бізнесових структур; недостатній рівень конкурентоспроможності науково-дослідної діяльності вишів на міжнародному ринку), до *підвищення якості освітньої діяльності* (нездатність вишів забезпечити випускників достатнім рівнем знань,

навичок і вмінь, що відповідали б потребам економіки і суспільства знань, нездатність ВНЗ реалізувати поставлені цілі у зв'язку зі змінами у їхньому фінансовому забезпеченні тощо).

Наприкінці XX сторіччя низка розвинених європейських університетів, серед яких – провідні британські виші, почали розвивати культуру менеджменту ризиків, тобто цінності, переконання, знання і осмислення ризику, характерні для групи людей, які мають спільну мету, зокрема, співробітників організації або окремих груп усередині організації, і включили ризик-менеджмент у процес стратегічного планування для забезпечення контролю ризиків при досягненні стратегічних цілей. Фахівцями PricewaterhouseCoopers (міжнародної мережі компаній, що пропонує професійні послуги у сфері консалтингу та аудиту) було виявлено, що «багато ВНЗ застосували такий підхід, у межах якого цілі і стратегії менеджменту ризиків доповнюють існуючу стратегію, бачення і стратегічні цілі. Такі університети змогли запровадити систему менеджменту ризиків у процес планування й отримати негайні вигоди від можливості контролювати [ризики], пов'язані із досягненням своїх намічених цілей» [41, с. 25]. Кожний вищий навчальний заклад вирішує, які потенційні вигоди він хотів би отримати, впроваджуючи програму менеджменту ризиків, та відповідно до цього планує свій підхід до ризик-менеджменту. Серед потенційно можливих вигід менеджменту ризиків, є здатність швидко сприймати нові можливості розвитку вишу; гнучкість у використанні ресурсів; сприяння активізації комунікації між факультетами і кафедрами; сприяння постійному удосконаленню; підтримка розвитку стратегічного та бізнесового планування; зменшення наслідків небажаних подій, що можуть негативно позначитися на функціонуванні вишу; зосередження на програмі внутрішнього аудиту; надання впевненості сторонам, зацікавленим у якості освітнього процесу [13, с. 6].

Нова управлінська практика сучасного університету дозволяє визначати, які ризики мають найбільш істотний вплив на функціонування вищого навчального закладу. Будучи інтегрованим в усі існуючі управлінські практики університету, процес менеджменту ризиків відбувається на системній основі, одночасно «знизу вгору» і «згори вниз», і пов'язаний із такими *стратегічними цілями*: забезпечити інтеграцію ризик-менеджменту в систему управління ВНЗ, здійснювати менеджмент ризиків у відповідності з кращою світовою практикою, враховувати нормативно-правову відповідність як мінімальний стандарт, відповідати змінюваним соціальним,

екологічним та законодавчим вимогам, підвищувати рівень інформованості адміністрації про необхідність ризик-менеджменту.

Підхід до менеджменту ризиків ВНЗ є комплексним, оскільки він дозволяє максимально збільшити шанси успішного виявлення ризиків і забезпечити, наскільки це можливо, щоб ризикам надавалося пріоритетне значення в управлінському мисленні на всіх рівнях у межах університету. Головною метою, яку переслідує ризик-менеджмент, є забезпечення успішного функціонування вищих навчальних закладів в умовах невизначеності ринку освітніх послуг. Менеджмент ризиків у більшості європейських університетів носить не лише комплексний, а й системний характер, оскільки ризики, властиві діяльності ВНЗ, розглядаються у взаємозв'язку, як єдине ціле, з урахуванням усіх можливих наслідків [2, с. 38].

Аналіз наукових джерел, присвячених застосуванню ризик-орієнтовного підходу до управління сучасними університетами, дозволив з'ясувати принципи організації процесу ризик-менеджменту, а саме: *динамічність (*процес ризик-менеджменту пов'язаний із безперервним характером прийняття рішень, що стосуються ризиків), *багаторівневість (*забезпечення оптимальної ієрархічної структури прийняття рішень дозволяє адекватно розподіляти повноваження і відповідальність), *співмірність* або *пропорційність* (менеджмент ризиків інтегровано в процес планування та прийняття рішень)*, проактивність* (плани менеджменту ризиків розглядаються паралельно з розвитком 3- або 5-річного стратегічного плану), *прозорість* (управління ризиками проводиться відкритим способом, коли всі учасники освітнього процесу обізнані з ризиками, що загрожують функціонуванню вишу) [28].

Процес ризик-менеджменту ВНЗ упроваджується послідовно, але між етапами існує не тільки прямий, але й зворотній зв'язок, тобто на будь-якому з етапів можна внести корективу у попередній. На останньому етапі здійснюється перевірка ефективності оцінки та контролю ризику, а також їхньої відповідності сучасним вимогам. Результати цього етапу враховуються при подальшій реалізації кожного етапу ризик-менеджменту. На етапі визначення методів та інструментів роботи з кожним ризиком необхідно брати до уваги інформацію про ризики, ідентифіковані на початковому етапі.

Основними етапами, згідно з якими здійснюється процес менеджменту ризиків у вищій школі, є ідентифікація ризиків, здійснення аналізу ідентифікованих ризиків, визначення заходів зниження ймовірності прояву та наслідків ризиків, моніторинг

ризиків (Рис.1.3). Уважаємо за необхідне детально розглянути найбільш важливі етапи ризик-менеджменту.

Ідентифікація ризиків. Визначення того, які ризики можуть вплинути на успішне функціонування університету у сучасних умовах жорсткої конкуренції, а також документальне оформлення характеристик таких ризиків та розташування за ступенем їх пріоритету для подальшого аналізу або обробки шляхом оцінки та підсумовування ймовірності їх виникнення й впливу на діяльність університету – один із основних етапів впровадження ризик-менеджменту [12].

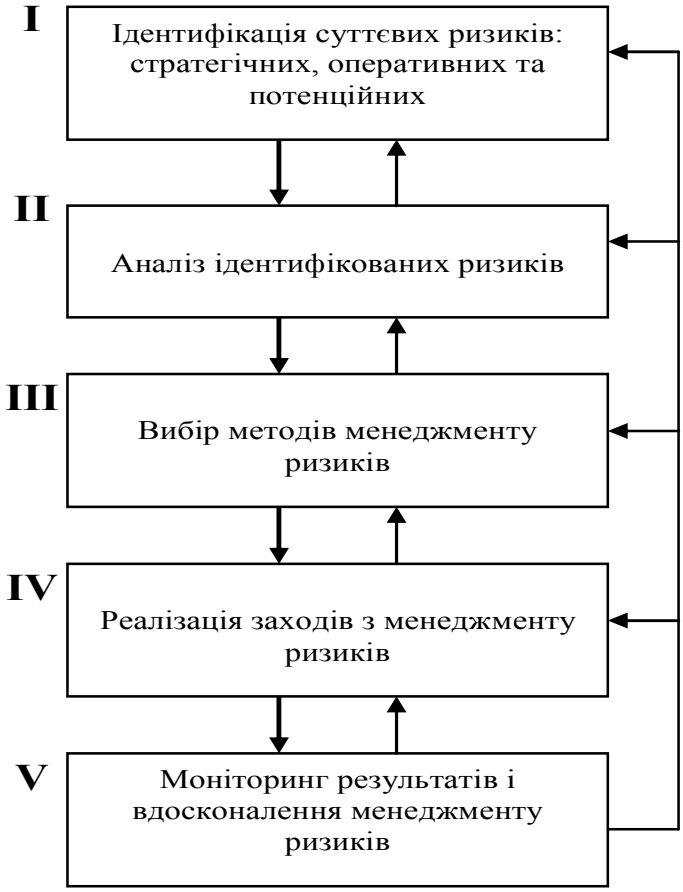

Рис. 1.3 Модель здійснення ризик-менеджменту

Стратегічний підхід до менеджменту ризиків передбачає виявлення ризиків в залежності від формулювання основних організаційних цілей. Приймаючи стратегію та цілі університету, факультету, кафедри тощо в якості відправної точки, ризики ідентифікуються з метою досягнення цих стратегічних цілей. У зв'язку з тим, що ризик-менеджмент є невід'ємною частиною процесу планування, важливим є те, щоб на етапі розробки плану було ідентифіковано ризики та визначено заходи з менеджменту ризиків.

На сучасному етапі в університетах використовуються різні методи виявлення потенційних ризиків: семінари, сценарне планування, аналіз минулих інцидентів, перевірка стану охорони праці і техніки безпеки, огляд ефективності роботи й інтерв'ювання щодо перспектив розвитку, зворотній зв'язок персоналу зі споживачами освітніх послуг тощо.

Ідентифіковані ризики університетів відображуються та задокументовуються у двох типах реєстрів – корпоративному, або стратегічному (Corporate Risk Register) та локальному (Local Risk Register).

Корпоративний реєстр ризиків нерозривно пов'язаний із стратегічним планом університету і містить докладний аналіз кожного ризику, найменування власника ризику, опис можливих сценаріїв реалізації ризику і його наслідків, визначення базових параметрів або індикаторів ризику: ймовірність, ступінь схильності і суттєвості ризику, його взаємодія з іншими ризиками; подальші необхідні заходи з обробки ризику. Ризики «з високим пріоритетом», що мають вплив на досягнення університетом стратегічних цілей і місії, входять до складу цього реєстру. Корпоративний реєстр налічує, як правило, від 10 до 20 пріоритетних ризиків.

Локальний реєстр ризиків розробляється і ведеться на рівні структурних підрозділів університету (інституту, факультету, кафедри, філії тощо).

Заслуговує на увагу практика розробки реєстру ризиків Кембриджа (Cambridge University) та Оксфорда (Oxford University) як найбільш успішних європейських університетів з точки зору позицій у міжнародних рейтингах та оцінки національної освітньої громади. Корпоративний реєстр ризиків Кембриджу налічує, згідно зі звітом університету, сімнадцять позицій: 1) фінансова стабільність; 2) фінансування науково-дослідної діяльності; 3) нормативно-правова відповідність; 4) координація стратегії та політики розвитку між університетом та університетськими коледжами; 5) кадрове забезпечення; 6) збереження і розвиток об'єктів нерухомості; 7) політика прийому студентів на навчання; 8) конкуренція; 9) охорона здоров'я і безпека; 10) корпоративне управління; 11) співвідношення між мистецтвом/гуманітарними і природничими науками/технологіями; 12) рівень знань студентів і забезпечення якості навчання; 13) асоційовані або залежні органи (університетське видавництво, дочірні компанії та ін.); 14) адміністративні системи; 15) управління інвестиціями; 16) розвиток північно-західної частини Кембриджа;

17) критично важлива інфраструктура і ключові ресурси [49].

До реєстру Оксфордського університету (Oxford University) включено значно менше позицій, ніж у Кембриджа (Cambridge University), однак формулювання груп є більш широкими за змістом: 1) *фінансування* (недостатній рівень державного фінансування; негативний вплив RAE, особливо в гуманітарних і соціальних науках; недосконале фінансове планування; невиконання зобов'язань з боку контрагентів; нездатність управляти витратами на пенсійне забезпечення; недостатні обсяги фінансування з боку донорів або HEFCE); 2) *академічна діяльність* (нездатність чітко визначити академічні пріоритети; нездатність залучити та втримати професорсько-викладацький склад; нездатність відповідати майбутнім потребам музеїв та бібліотек; нездатність виправдовувати очікування студентів стосовно навчання та освітніх послуг; нездатність відповідати вимогам Комітету контролю за вступною кампанією: недобір студентів бакалаврату; недобір студентів до магістратури); 3) *управління та нормативно-правова відповідність* (структура управління, що не відповідає сучасним вимогам; нездатність проведення досліджень; неналежна якість даних або інформації, представлених HEFCE, HESA та ін.); 4) *адміністрування* (нездатність контролювати нерухомість; нездатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології або забезпечувати розвиток інфраструктури; незадовільна робота відділу по роботі зі студентами); 5) *охорона здоров'я та безпека життєдіяльності* (нездатність вирішувати проблеми охорони здоров'я, гігієни та безпеки життєдіяльності; заподіяння смерті з необережності; нездатність забезпечити безпеку життєдіяльності на будівельному об'єкті); 6) *взаємовідносини* (нездатність підтримувати зв'язки з коледжами; нездатність підтримувати відносини з донорами або випускниками) [27].

У зв'язку з тим, що деякі університети мають складну структуру, що включає кілька коледжів та інститутів, загальноуніверситетською адміністрацією розроблено базовий реєстр, який налічує 25 можливих зон ризиків: 1) макроекономічні чинники (національні чи міжнародні); 2) зміни в політиці уряду; 3) нормативні обмеження, наприклад, з боку HEFCE; 4) управління університетом (окремим інститутом, факультетом, кафедрою); 5) зміна джерел фінансування; 6) укладення договорів з третьою особою або акредитація вишу із залученням третіх осіб; 7) будівлі та споруди / належні умови функціонування; 8) ризики, пов'язані з порушенням техніки безпеки особистості та належних умов зберігання приміщень і майна; 9) корпоративна соціальна відповідальність (відповідальність вишу

перед суспільством); 10) керівництво науковою роботою; 11) збій у програмному забезпеченні; 12) залучення та утримання персоналу (особливо якісних фахівців); 13) екологічні проблеми; 14) поточні масштабні проекти; 15) репутація / негативний вплив ЗМІ; 16) співвідношення ціни та якості освіти; 17) планування на випадок надзвичайних обставин; 18) шахрайство та інші злочини; 19) навички працівників та невідповідність існуючим вимогам; 20) незабезпечення належної якості освітньої діяльності; 21) неефективність бюджетного контролю або фінансового планування; 22) втрата конфіденційних даних; 23) надійне управління даними, які надсилаються на розгляд радам з фінансування; 24) морально-психологічний клімат; 25) охорона здоров'я та безпека. Наведений вище профіль ризиків є базовим для університету в цілому та його окремих підрозділів, на основі якого будуються стратегічний та локальні реєстри ризиків [31].

У більшості розвинених університетів ідентифіковані ризики об'єднуються у такі групи: 1) *об'єкти нерухомості, інфраструктура, ІТ та стійкість функціонування вишу* (вкладення інвестицій в об'єкти нерухомості, інфраструктуру, ІТ; фактори чи події, що можуть вплинути на безперервність діяльності вишу; якість і доступність об'єктів нерухомості та інфраструктури, вплив на студентів/персонал); 2) *зовнішні зв'язки і партнерство* (науково-дослідна та освітня діяльність, що здійснюються спільно з іншими установами; обмін знаннями і партнерські зв'язки з підприємствами); 3) *фінансування* (стабільність доходів; управління бюджетом; фінансові процеси); 4) *освітня діяльність та робота зі студентами* (набір студентів; нові курси та програми; досвід студентів університету; освітні ресурси); 5) *організаційний розвиток і стратегія* (вплив внутрішніх та зовнішніх структурних змін; реалізація нової стратегії); 6) *науково-дослідна діяльність та впровадження інновацій* (REF; фінансування наукових досліджень); 7) *забезпечення якості* (неспроможність управлінських структур університету до чіткої організації навчального процесу; неналежна якість освітніх послуг); 8) *кадрове забезпечення* (набір і утримання персоналу; планування кадрового резерву; управління персоналом).

Згідно з практикою ризик-менеджменту у ВНЗ, ризики задокументовано двома способами: 1) складається список окремих ризиків; 2) ризики групуються за певними критеріями. Наприклад, в університеті Бата (University of Bath) ризики групуються відповідно до сфер відповідальності або функціональних можливостей в такі категорії: репутація та міжнародна позиція, наукові дослідження, навчання та

викладання, трансфер знань, стратегічне партнерство, кадрове забезпечення, нерухомість та інфраструктура, фінансування [28]. Основними сферами відповідальності Кільського університету (Keele University) є фінансова стабільність, інвестиції, якість навчання студентів, наукові дослідження та великі проекти, розвиток університету та комерційна діяльність, партнерська взаємодія та розвиток зовнішнього співробітництва [36, с. 9-10]. Ризики, що загрожують університету Аберистwита (Aberystwyth University), групуються відповідно до стратегічного плану за такими категоріями: створення нових можливостей (рекрутинг студентів, розширення доступу до вищої освіти, забезпечення рівних можливостей при вступі, розвиток персоналу), дослідження (отримання грантів на проведення наукових досліджень, результати REF), освітня діяльність (забезпечення якості освітніх послуг, забезпечення повною мірою викладання навчальних курсів), міжнародне співробітництво (забезпечення набору іноземних студентів та їх підтримка, взаємодія зі Службою прикордонного та міграційного контролю Великої Британії, міжнародне партнерство), партнерська взаємодія (партнерські відносини з британським бізнесом та закладами соціальної сфери, підтримка зв'язків з випускниками, фандрайзингова діяльність), інвестування (обсяг капіталовкладень, безперервність комерційної діяльності) [34].

В університеті Дербі (University of Derby) ризики розподіляються за групами відповідно до певного інституційного рівня (університету, факультету, кафедри тощо). Такий підхід робить акцент на звітності відповідних структур університету. Наприклад, керівництво вишу несе відповідальність за фінансові ризики або ризики терористичних актів, в той час як більш локальні небезпеки (пов'язані з практичною освітньою діяльністю) розглядаються на рівні факультету, кафедри тощо [35].

Найчастіше ризики ранжуються за ступенем тяжкості їх наслідків для університету за такими категоріями: наукові дослідження, навчання та викладання, фінансова стабільність, досвід навчальної діяльності, кадрове забезпечення, ефективність структури управління, нерухомість та інфраструктура. Тобто, після перших трьох видів ризику найбільш імовірно настануть події, які будуть мати найсерйозніші наслідки для функціонування університету. Наприклад, доходи від досліджень складають значну частку загального прибутку вишу, тому зниження їх рівня є ключовим ризиком із серйозними наслідками для фінансового становища закладу і його репутації на міжнародному ринку освітніх послуг. Недоотримання коштів може призвести до зменшення кількості досліджень та зниження їх якості, а отже, до нездатності університету залу-

чати високопрофесійних співробітників та найкращих аспірантів [29].

Більшість університетів вважають фінансовий ризик головною загрозою їх стабільному функціонуванню. Недостатній обсяг фінансових ресурсів може привести до зниження якості освітніх та наукових послуг, що надаються окремим навчальним закладом. Типовими прикладами є Кембриджський університет, у корпоративному реєстрі якого зниження обсягів фінансування науково-дослідної діяльності та загроза фінансовій стабільності є основними стратегічними ризиками, що входять у першу трійку, а також Оксфордського (Oxford University) та Кільського університетів (Keele University), де фінансовий ризик є ризиком першорядної важливості й займає першу позицію у реєстрі.

У Портсмуті (Portsmouth University) підхід до менеджменту фінансового ризику закладено у фінансовій стратегії, згідно з якою університет намагається мінімізувати ризики у цій сфері (наприклад, у наборі студентів, генеруванні доходів і контролі за рівнем витрат); брати участь у наукових проектах, які не поставлять під загрозу досягнення цілей або бажаних результатів стратегічного фінансового розвитку вишу [37, с. 3].

Визначення ступеня значущості тих чи інших видів ризиків залежить від цілей та «амбіцій» вищого навчального закладу. Якщо університет прагне досягти світового рівня, то нездатність конкурувати з університетами інших європейських країн сприймається ним як один із головних ризиків [19, с. 127]. Прикладом є університет Бата (University of Bath) [28], у якому така категорія ризику, як репутація та міжнародна позиція, посідає перше місце у корпоративному реєстрі і повністю співпадає зі стратегічними цілями цього закладу. Іншим прикладом є Кембридж (Cambridge University), у стратегічному реєстрі якого ризик конкуренції займає восьму позицію. Для цього університету такий вид ризику передбачає, що конкуренти будуть мати більш високу репутацію, якість наукової продукції, більш широкі фінансові можливості, а також більш якісне ресурсне забезпечення. Серед ключових індикаторів цього ризику Кембридж (Cambridge University) визначив такі: зниження позиції у міжнародних та національних рейтингах, незадовільні результати трьох основних національних студентських опитувань (NSS, PRES та PTES), нездатність залучати та утримувати висококваліфікований персонал, зниження рівня прибутку від проведення наукових досліджень (порівняно з конкурентами Великої Британії і США), зниження індексу цитування, нездатність забезпечити якісного

набору британських та іноземних студентів, нездатність забезпечити та підтримувати достатній обсяг фінансових ресурсів тощо [49].

Для менш «амбіційних» університетів одними з головних потенційних загроз для ефективного функціонування закладу є ризик недостатнього рівня рекрутингу студентів та набору висококваліфікованого персоналу. Прикладом є Чічестерський університет (University of Chichester), у реєстрі якого вищезазначені ризики, а також ризик негативного студентського досвіду, входять до трійки основних стратегічних зон. Фінансування та фінансова стійкість, якість, репутація, управління, інфраструктура (в тому числі нерухомість та IT) також розглядаються в якості стратегічних категорій, але залишаються на другому плані [48].

На пріоритетність ризиків впливає і той факт, що найбільш авторитетні рейтинги університетів світу, такі як Світовий рейтинг університетів журналу Times Higher Education (Times Higher Education World University Rankings) та Академічний рейтинг університетів світу Шанхайського університету Цзяо Тун (the Shanghai Jiao Tong University academic ranking), оцінюють вищі навчальні заклади за основними напрямами їх діяльності: освітні послуги, наукові дослідження, трансфер знань та міжнародні перспективи; а також за такими критеріями, як якість професорсько-викладацького складу, результативність наукових досліджень тощо [45]. Названі критерії співпадають з місією університетів, якою є внесок у розвиток суспільства шляхом досягнення високого міжнародного рівня в освіті й наукових дослідженнях. Тому ризики, пов’язані з навчанням та дослідженнями, є складовою усіх реєстрів університетів, лише відрізняються пріоритетністю. В реєстрі Оксфорду (Oxford University), наприклад, вищезазначені ризики входять до складу категорії «академічна діяльність» і посідають друге місце. Але слід зауважити, що такі питання як навчання або дослідження не розглядаються в розрізі якості або управління якістю, а описуються такою формулою: негативний досвід студентів/персоналу призводить до втрати репутації, що веде до зниження кількісного та якісного складу студентських контингентів, і, нарешті, до зниження прибутків і фінансової нестабільності.

Вивчення документації провідних європейських університетів та аналіз наукових розвідок науковців й експертів (case-studies & meta-studies) у досліджуваній сфері дозволяє констатувати той факт, що більшість із ключових ризиків вишів мають складову репутаційного ризику. Репутація університету будується протягом десятиліть і навіть століть. Вона є важливим чинником у залученні кращих викладачів,

науковців та студентів. Підтверджуємо ще раз думку про те, що менеджмент репутаційного ризику являє собою універсальний інструмент менеджменту ризиків, що дозволяє університетам розглядати всі можливі виклики і проблеми з точки зору ризику [19, с. 18]. Консолідований репутаційний ризик включає в себе такі складові: *фінансовий ризик* (неефективне та нераціональне використання коштів; нецілісність та непрозорість фандрейзингової діяльності); *ризик науково-дослідної діяльності* (низька якість досліджень; неактуальність та недоцільність досліджень, їх методів; нераціональність дослідницького проекту, коли кошти та ресурси виходять за рамки бюджету; шкідливий вплив досліджень на навколишнє середовище); *ризик рекрутингу майбутніх студентів* (неможливість забезпечити якісний та кількісний набір студентів); *ризик, пов'язаний з науково-педагогічним персоналом* (неможливість залучити та зберегти висококопрофесійні кадри); *ризик, пов'язаний з управлінською діяльністю університету* (нездатність структури управління університету швидко реагувати на можливості та загрози зовнішнього середовища, наприклад, загрозу появи нових конкурентів; труднощі у прийнятті управлінських рішень; відсутність дієвих механізмів прозорості і підзвітності комітетів та інших керівних органів університету, включаючи Раду; неможливість залучити професійний управлінський персонал, неспроможність управлінських структур університету до чіткої організації навчального процесу) [1, с. 143–144].

Основними показниками того, що репутація університету знаходиться під загрозою, є низькі позиції ВНЗ у рейтингах та таблицях ліг. Як правило, репутаційний ризик є наслідком поєднання впливу декількох несприятливих факторів: низький рівень прийому абітурієнтів на навчання, негативні коментарі у засобах масової інформації, труднощі у наборі науково-педагогічного персоналу тощо.

Прикладами заходів контролю репутаційного ризику, що застосовуються Кембриджем, є високі стандарти надання освітніх послуг і якості наукових досліджень, сувора політика і практика прийому абітурієнтів, контроль та гарантія якості викладання, підвищення обізнаності (поінформованості) про ризики, що виникають у зв'язку зі здійсненням нових видів діяльності [49]. Названі заходи є, безумовно, цілком прогнозованими, однак їх системне запровадження і суворе дотримання дають, як свідчить практика британських університетів, позитивні наслідки. Одним із основних способів менеджменту репутаційного ризику є, як свідчить аналіз документів, моніторинг рейтингів університетів та таблиць ліг.

Порівняльний аналіз реєстрів ризиків вищих навчальних закладів свідчить про актуалізацію нового типу ризику – нормативно-правової відповідності, який пов’язаний із невиконанням вимог контролюючих державних структур та інших зацікавлених сторін. Нормативний ризик впливає на відповідність законам та нормативним актам, встановленим державними та регулюючими органами, а також внутрішній політиці і процедурам, що стосуються безпеки, конфлікту інтересів, тощо. Нормативний ризик входить до складу ризиків стратегічного реєстру, і університети приділяють особливу увагу виконанню всіх процедур щодо забезпечення дотримання вимог, які встановлює уряд.

Дослідження особливостей процедур ризик-менеджменту університетів розвинених країн дають підстави стверджувати, що інституційні ризики класифікуються у реєстрі таким чином:

Стратегічні ризики: наявні або потенційні ризики університетської діяльності, пов'язані з факторами макроекономічного рівня та оперативним реагуванням університету на зміни у зовнішньому середовищі. Такі ризики виникають внаслідок несумісності стратегічних цілей та місії вишу, а також стратегій, розроблених для досягнення таких цілей; ресурсів, задіяних для досягнення цілей; якості їх реалізації. Стратегічні ризики пов’язані з такими цілями університету: забезпечення повної реалізації потенціалу студентів; здійснення досліджень, що визначають світовий престиж університету; зміцнення своїх позицій в якості міжнародного університету; досягнення фінансової стійкості; стимулювання професорсько-викладацького складу та сприяння його розвитку; забезпечення сталого, ефективного функціонування вишу.

Операційні ризики: ризики, що виникають у процесі поточної діяльності університету та його окремих підрозділів. Неефективність внутрішніх процесів, дій людей і систем є результатом виникнення такого роду ризиків.

Потенційні ризики, що нелегко дослідити [41, с. 11-14].

Всі реєстри ризиків переглядаються один або два рази на рік і оновлюються або доповнюються, відповідно до необхідності, новими ризиками, що виникають у процесі здійснення діяльності університету. Наприклад, Комітет з ризик-менеджменту Кембриджського університету (Cambridge University) збирається двічі на рік для аналізу корпоративного реєстру ризиків. Власників ризиків просять переглянути й оновити свої реєстри перед кожним таким засіданням [49]. В університеті Аберіствіта (Aberystwyth University), стратегічні

реєстри ризиків розглядаються на етапі планування (на початку нового навчального року) та після закінчення першого семестру. Оновлення локальних реєстрів ризиків, як правило, відбувається тричі на рік, приблизно у серпні, листопаді та березні [34]. В Портсмутському університеті (Portsmouth University) розгляд реєстрів ризиків є одним із головних питань на порядку денному зборів Комітету з аудиту та якості діяльності університету (Audit and Quality Committee). Названий Комітет приступає до роботи лише після того, як ректор вишу здійснює огляд Корпоративного реєстру [37, с. 4]. Корпоративний реєстр університету Ексетер (University of Exeter) формально переглядається двічі на рік власниками ризику, які входять у склад Виконавчої групи ректорату (Vice Chancellors Executive Group) і несуть спільну відповідальність за менеджмент ризиків [38].

Заслуговує на увагу досвід університету Лідса (University of Leeds), в якому Виконавча група ректорату (Vice Chancellors Executive Group (VCEG)) розглядає ризики двічі на рік. Є два окремі аспекти цього процесу. По-перше, Виконавча група ректорату здійснює аналіз реєстрів ризиків: визначає будь-які нові ризики, переглядає існуючі ризики у відповідних випадках і контролює хід здійснення менеджменту існуючих ризиків. По-друге, протягом року Група здійснює огляд шляхом порівняльного аналізу впливу на існуючі інституційні ризики. Реєстри ризиків переглядаються один раз на рік Комітетом з аудиту та ризиків (Audit and Risk Committee), і такий огляд надає можливість більш загального аналізу механізмів менеджменту ризиків. який входить до програми внутрішнього аудиту. Крім того, щорічні звіти перед Радою університету про досягнення цілей, викладених у стратегічному плані розвитку, містять розділ, безпосередньо присвячений ризикам; експертизи всіх нових проектів, подані до комітетів університету, також включають розділ щодо ризиків [46, с. 2; 77].

У процесі оновлення реєстру ризиків важливо відслідковувати всі зміни від однієї версії до іншої для того, щоб виявити причини зміни ризику/ступеня або рівня ризику, виявити тенденції зміни ризику, тобто з’ясувати: спостерігається тенденція до збільшення чи до зменшення ризику; виявити, чи були вжиті необхідні заходи; доповісти про такі зміни на загальному рівні [34, с. 4].

Необхідно зазначити, що університети ведуть реєстри ризиків у довільному форматі, але всі реєстри у межах однієї установи створюються в одному й тому ж форматі в цілях забезпечення уніфікованого підходу до ідентифікації ризиків та управління ними. Для кожного ризику у реєстрі визначено певну категорію,

схарактеризовано вплив та ймовірність виникнення (кожен – за чотирьох або п'ятибальною шкалою). Необхідною умовою є включення до реєстру *ключових індикаторів ризику*: падіння рейтингу у міжнародних та національних рейтингових таблицях, незадовільні показники результатів основних національних опитувань студентів, нездатність залучити й утримати висококваліфіковані кадри, неможливість підтримання достатнього рівня поточного фінансування та фонду основного капіталу, різке зниження прибутку в порівнянні з конкурентами з інших розвинених країн [49].

При визначенні цілей та галузі застосування реєстру ризиків необхідно також визначити *об'єкти реєстру*. Об'єктами реєстру ризиків можуть бути: університет в цілому та його структурні підрозділи (інститути, факультети, кафедри тощо), вид діяльності, процес, послуги, науково-викладацький склад та інші співробітники вишу, студенти тощо.

Логіка ризик-менеджменту передбачає, що після ідентифікації ризиків необхідно здійснити розподіл обов'язків щодо менеджменту ризиків. Більшість керівних органів ВНЗ визнають потенційні вигоди від менеджменту ризиків, але мають різну ступінь залученості до цього процесу. Це зумовлено не лише різноманіттям самих ВНЗ і їх автономією, а й різними уявленнями про необхідність залучення представників вищої адміністративної ланки до процесу менеджменту ризиків [41, с. 17].

При розподілі обов'язків щодо менеджменту ризиків перш за все визначається власник ризику – посадова особа, відповідальна за відповідний аспект роботи та здійснення контролю на місцях для зниження рівня ризику. В ідеальному варіанті, вважають експерти HEFCE, власником ризику повинен бути співробітник університету, відповідальний за досягнення певних цілей, або особа, яка може істотно впливати на їх досягнення. Власник ризику відповідає за те, щоб ризик був зрозумілим і контролювався належним чином. Власниками стратегічних ризиків, як правило, призначаються ректор, проректор або інший працівник вищої адміністративної ланки. Ректор несе повну відповідальність за весь процес менеджменту ризиків в університеті, а також за ефективність фінансового та стратегічного менеджменту. Керівники відділів, декани факультетів та завідувачі кафедр несуть відповідальність за здійснення оцінки та менеджменту ризиків в рамках своєї компетенції [13, с. 27].

Наприклад, у Лідському університеті (University of Leeds) на місцевому рівні декани факультетів, завідувачі кафедр і члени

Виконавчої групи ректорату (University Executive Group) несуть відповідальність за забезпечення того, щоб менеджмент ризиків був упроваджений в усі управлінські процеси, що відбуваються в межах факультетів, кафедр і, відповідно, університету в цілому. Річне комплексне планування (Integrated Planning Exercise) вимагає подання списку основних ризиків. Декани факультетів, завідувачі кафедр і члени Виконавчої групи сигналізують адміністрації університету про ризики, що мають сильний вплив та високу ймовірність виникнення, про суттєві ризики, які виходять за межі можливостей їх попередження, а також про ризики, які можуть мати наслідки за межами університету [46, с. 2].

У сучасному університеті основну відповідальність за менеджмент ризиків покладено на керівництво закладу. Керівництво кожного університету повинно вживати всіх необхідних заходів, щоб гарантувати застосування ефективних механізмів менеджменту ризиків та контролю за ними у межах ВНЗ [6, с. 12]. У британських університетах, зокрема у Лондонському університеті імені королеви Марії (Queen Mary University of London) [32; 33], Рада (Council) несе таку відповідальність перед ректором університету і її місія включає такі повноваження:

- регулювання процесу менеджменту ризиків і вплив на культуру цього процесу в рамках університету (тобто визначення того, чи готовий університет у деяких питаннях чи в цілому приймати на себе ризик, чи націлений він на запобігання ризику; визначення допустимого рівня ризику тощо);
- визначення рівня ризик-апетиту у відповідності зі стратегічними цілями вишу;
- визначення пріоритетності ризиків;
- схвалення основних рішень стосовно співвідношення ризику і прибутку, окреслення профілів ризику тощо [20, с. 6];
- затвердження змін до корпоративного реєстру ризиків;
- здійснення контролю за процесом менеджменту істотних для університету ризиків;
- здійснення щорічного огляду підходу університету до менеджменту ризиків і затвердження зміни до процедур менеджменту ризиків та покращення ключових елементів такого процесу [41, с. 17].

У документі «Кодекс практики звітності і аудиту» (Code of Practice for Accountability and Audit (HEFCE 2004/27)) зазначено, що комітети з аудиту повинні оцінювати механізми ризик-менеджменту та надавати керівництву ВНЗ консультації щодо їх ефективності [11, с. 38]. Від імені та за дорученням Ради університету Комітет з аудиту

та ризиків (Audit and Risk Committee) бере участь в удосконаленні систем ризик-менеджменту, внутрішнього контролю і корпоративного управління з метою забезпечення їх ефективності. Він здійснює моніторинг менеджменту корпоративних і локальних ризиків та схвалює рішення стосовно здійснення, у разі потреби, запобіжних та коригувальних дій. Комітет з аудиту та ризиків звітує перед Радою про стан внутрішнього контролю та попереджає її членів про будь-які проблеми, що виникають.

У Кембриджі (Cambridge University) був створений Комітет з менеджменту ризиків (Risk Steering Committee) з метою здійснення контролю за розглядуваним процесом від імені Ради університету. До його основних обов'язків входить:

- надання Раді рекомендацій щодо відповідного рівня ризик-апетиту;
- забезпечення дотримання вимог та рекомендацій HEFCE;
- визначення та оцінювання основних ризиків, що впливають на функціонування університету, та забезпечення ефективних механізмів менеджменту цих ризиків;
- здійснення щорічного огляду основних ризиків та заходів контролю над ними, а також звітування перед Радою про вищезазначене;
- надання Комітету з аудиту інформації про ризики, забезпечення інтеграції внутрішнього аудиту в систему ризик-менеджменту;
- розгляд основних рішень, що впливають на профіль ризику університету;
- надання Раді рекомендацій щодо ефективної політики ризик-менеджменту для університету [49].

У Лондонському університеті (University of London) Опікунська рада (Board of Trustees) здійснює контроль за менеджментом ризиків в межах університету і, зрештою, несе відповідальність за цей процес. Вона виконує свої обов'язки за допомогою Комітету з аудиту та ризиків (Audit and Risk Assurance Committee), який щорічно звітує перед Радою про гарантію того, що основні ризики ідентифіковано належним чином і вжито необхідних заходів з пом'якшення наслідків таких ризиків [50].

В університеті Суррея (University of Surrey) Комітет з аудиту (Audit Committee) несе відповідальність перед Радою за здійснення належних організаційних заходів щодо виявлення, оцінки та ефективного менеджменту ризиків; здійснення моніторингу менеджменту істотних ризиків, які можуть поставити під загрозу досягнення стратегічних цілей університету; гарантію того, що внутрішні аудитори планують розгляд ефективності менеджменту ризиків та надання щорічної оцінки механізмів менеджменту ризиків. Виконавчий комітет (Executive Board)

цього університету реалізує затверджену Радою політику з ризик-менеджменту та внутрішнього контролю, несе відповідальність за ведення Стратегічного реєстру ризиків, забезпечення здійснення необхідних заходів мінімізації ризиків [30].

В університеті Бата (University of Bath), крім Комітету з аудиту, було створено Виконавчий комітет (*Executive Committee),* який відповідає за надання Ректору консультацій щодо оцінки ризиків, розробки та реалізації плану заходів із подолання ризиків. Виконавчий комітет також несе відповідальність перед Радою університету за представлення щорічної звітності про результати дій з менеджменту ризиків [28] .

Аналіз діяльності престижних університетів розвинених країн дав змогу визначити принцип розподілу повноважень з ризик-менеджменту між учасниками цього процесу (Рис. 1.5).

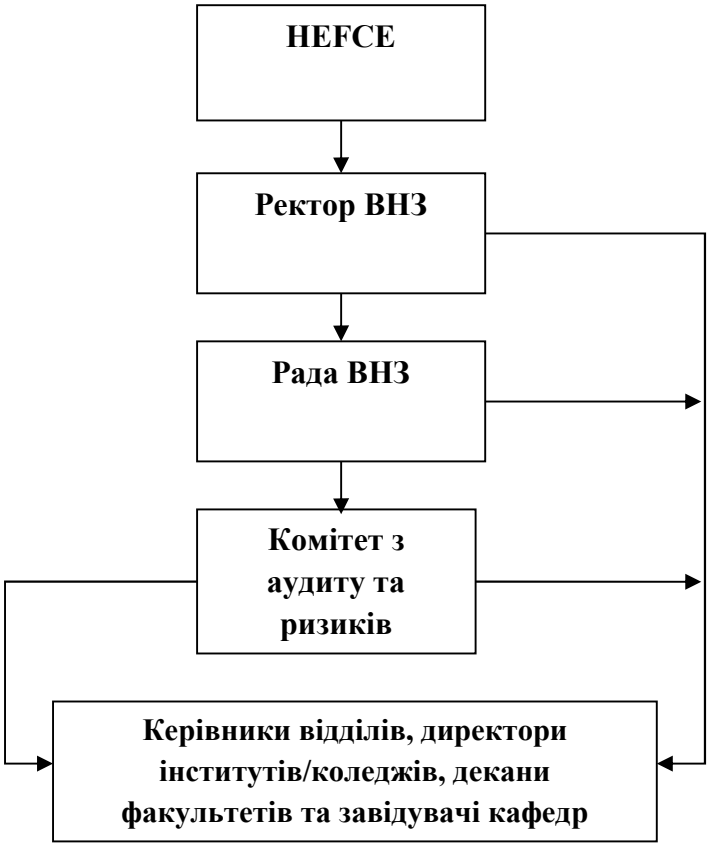

Рис 1.5. Порядок делегування повноважень між учасниками процесу ризик-менеджменту

Ректор ВНЗ є підзвітним Раді з фінансування й несе повну відповідальність за виконання її вимог щодо реалізації ризик-орієнтованого підходу до управління і ефективного використання бюджетних коштів. Рада університету (Council) несе відповідальність перед ректором університету за регулювання процесу менеджменту

ризиків, визначення рівня ризик-апетиту у відповідності зі стратегічними цілями ВНЗ. Комітет з аудиту та ризиків, що входить у систему внутрішнього аудиту, є підзвітним Раді ВНЗ щодо своєчасного виявлення, оцінки ризиків та ефективного менеджменту. Комітет також надає рекомендації Раді ВНЗ щодо удосконалення системи ризик-менеджменту та внутрішнього контролю. Він здійснює моніторинг менеджменту корпоративних і локальних ризиків. Керівники відділів, директори інститутів/коледжів, декани факультетів та завідувачі кафедр є власниками ризиків, що загрожують роботі їх підрозділів, і несуть відповідальність за здійснення оцінки та управління ризиками в рамках своєї компетенції [26].

Аналіз та оцінка пріоритетності ризиків. Аналіз виявленого ризику здійснюється з метою визначення його потенційного впливу на різні напрями діяльності університету, зокрема на забезпечення безперебійного функціонування вишу, людські та фінансові ресурси, університетську громаду, навколишнє середовище, імідж, репутацію, адміністративно-правові та політичні відносини тощо. Для кожного ризику оцінюється ймовірність, з якою він може реалізуватися, і можливі наслідки [18, с. 8]. У Кембриджі (Cambridge University), наприклад, оцінка ризиків здійснюється на основі “5×5” матриці, де до кожного окремого ризику застосовується чітка кількісна оцінка. Вплив ризиків фінансової стабільності, фінансування науково-дослідної діяльності, координації між університетом та коледжами, конкуренції, нормативно-правової відповідності має значення катастрофічний (відповідно – 5/5) у цьому університеті. У Оксфорді (Oxford University), наприклад, високий вплив (high impact) мають ризики фінансування, нездатності чітко визначити академічні пріоритети, нездатності відповідати очікуванням студентів стосовно навчання та освітніх послуг, нездатності застосовувати інформаційно-комунікаційні технології або забезпечувати розвиток інфраструктури, а також нездатності підтримувати зв’язки з коледжами та відносини з донорами або випускниками [27].

У процесі оцінювання ризиків визначаються відмінності між невід'ємним ризиком (ризиком, властивим університету) і залишковим ризиком (ризиком, що несе загрозу діяльності університету після здійснення всіх доцільних заходів щодо таких ризиків). Оцінка залишкового ризику передбачає застосування механізмів внутрішнього контролю. У Кембриджі (Cambridge University) прикладом таких механізмів є нормативні документи, параметри фінансового планування, політика і процедури, планування

на випадок непередбачених обставин тощо [49].

Планування дій у відповідь. Керівництво кожного навчального закладу ретельно продумує та розробляє свій власний механізм реагування на ризики та їх раннього попередження, а також налагоджує найбільш оптимальні процеси менеджменту таких ризиків з урахуванням внутрішніх (організаційної структури, політики, культури університету, системи інформаційного обміну, потоку даних, процесу прийняття рішень, стандартів та правил внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу, політики інформаційного забезпечення, а також, цілей і стратегії, за допомогою яких можна в повній мірі реалізувати свій потенціал через ретельно продумані програми академічної підготовки та проведення наукових досліджень) та зовнішніх (соціальних, культурних, економічних, політичних, правових, технологічних, природних тощо) чинників.

Для кожного ризику визначаються заходи, необхідні для зниження ймовірності його прояву та наслідків, тобто приймаються рішення, який метод реагування на ризики найбільш прийнятний для університету, враховуючи наявність відповідних ресурсів [36]. Важливо розуміти взаємозв'язок між виявленими ризиками та пом'якшенням їх наслідків. До двох або більше ризиків може ефективно застосовуватися один і той же захід із пом'якшення наслідків ризику. Крім того, кілька заходів з пом'якшення наслідків ризику можуть застосовуватися до одного ризику, щоб гарантувати його ефективне подолання. Прикладом є Кембридж (Cambridge University), де з метою пом'якшення наслідків ризику фінансування науково-дослідної діяльності та ризику конкуренції застосовуються заходи зі збільшення рівня інвестицій та залучення додаткових джерел фінансування [49].

Згідно з практикою впровадження менеджменту ризиків вищих навчальних закладів розвинених країн, після оцінки ризику визначаються основні способи роботи з ним. У зв'язку з цим університети приймають рішення щодо наступного:

– уникнення ризику або відмови від ризику (наприклад, шляхом припинення діяльності або зміни цілей університету);

– передачі ризику (наприклад, відповідальність за ризики передається третій стороні);

– прийняття ризику (у разі неминучих ризиків);

– обробка ризику (зниження ризиків до прийнятного рівня);

– контроль ризику (моніторинг діяльності, спрямований на виявлення негативних змін);

– страхування ризику (наприклад, придбавши страховий поліс).

При виявленні найбільш значущих ризиків університети можуть запровадити будь-які додаткові заходи, необхідні для управління ними шляхом зменшення ймовірності настання негативного наслідку або зменшення його впливу. Прикладами таких заходів, що здійснюються вищезазначеними британськими університетами з метою менеджменту ризиків як у короткостроковій, так і довгостроковій перспективі, є використання можливостей (при підготовці плану дій), розподіл ризику між іншими учасниками процесу, обмеження впливу ризику, зменшення або усунення ризику шляхом запровадження або вдосконалення процедур контролю [41, с. 28].

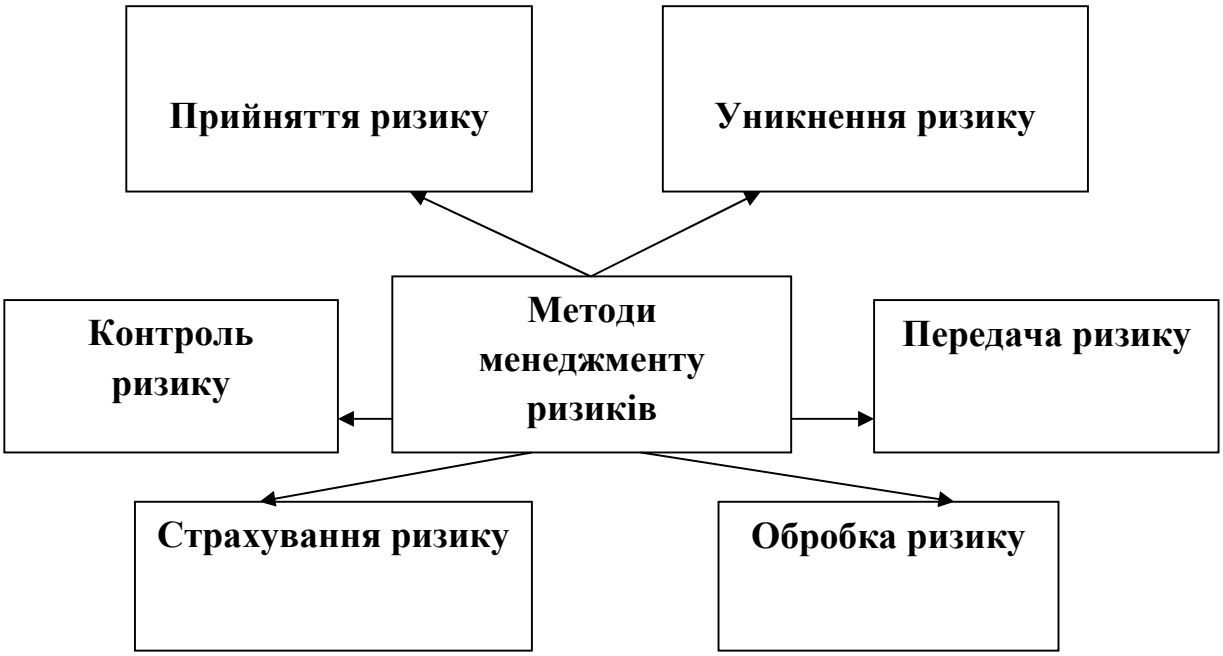

Рис. 1.6. Основні методи менеджменту ризиків

• *Прийняття ризику* університет приймає на себе ризик у тих випадках, коли ресурси, необхідні для усунення такого ризику, виявляються непропорційними його позитивному впливу, або коли університет не в змозі вжити заходів щодо зниження ймовірності прояву та наслідків ризику. Але прийняття ризику здійснюється тільки за умови проведення постійного моніторингу такої ситуації. Наприклад, університет Бата визнає ризик, пов'язаний із матеріальним старінням наявної інфраструктури, але приймає на себе цей ризик під час проведення офіційних заходів, бо не має фінансової можливості для вирішення цієї проблеми в інші терміни, крім тих, що обумовлені наявністю залучених інвестицій [28].

• *Уникнення ризику або відмова від ризику*: університет вирішує припинити здійснення будь-якої діяльності або використання будь-

якої можливості у тому випадку, коли невід'ємний ризик, що загрожує основному виду діяльності, якості освітніх послуг та продуктів, досягненню стратегічних цілей або збереженню репутації, є занадто високим. Наприклад, в університеті Бата не застосовуються навчальні програми, які не можуть забезпечити потрібний набір студентів [28].

- *Обробка ризику*: університет застосовує заходи щодо зменшення наслідків впливу з метою зниження оцінених ризиків до прийнятного рівня. Наприклад, в університеті Бата (University of Bath) було виявлено проблеми у здійсненні міжнародної діяльності вишу. Для того, щоб знизити цей ризик, особливу відповідальність за реалізацію міжнародної стратегії (стратегічний розвиток) було покладено на проректора університету, який на той час забезпечував безпосереднє керівництво реагуванням на надзвичайні ситуації у міжнародній діяльності і розробкою інституційного документу «Міжнародна стратегія». Якщо керівництво університету приймає рішення щодо обробки ризику, співробітник/комітет/ кафедра/факультет призначаються відповідальними за здійснення узгоджених заходів щодо пом'якшення наслідків ризику за певний період часу.
- *Передача ризику*: університет передає ризик шляхом його розподілу або через механізм зовнішнього страхування чи укладення угоди з третіми особами. Розподіл ризику полягає в тому, щоб покласти певну частку відповідальності за ризик на зовнішню організацію, яка здатна його контролювати краще від інших. Наприклад, в університеті Бата (University of Bath) було укладено контракт щодо експлуатації інтелектуальної власності вишу або страхового покриття ризику [28].

У Шеффілдскому університеті (University of Sheffield), згідно з посібником із технологій менеджменту ризиків цього вишу, опрацювання ризиків здійснюється у межах такого циклу (Рис. 1.7).

Різні ризики взаємопов'язані між собою: корпоративний ризик пов'язаний із стратегічним планом університету і найбільш істотними ризиками, які можуть ускладнити реалізацію цілей відповідно до такого плану. Аналіз корпоративного ризику здійснює Группа контролю за ризиками (Risk Review Group). Ризики, що входять до складу локального реєстру факультету, пов'язані із стратегічним планом цього структурного підрозділу, управління ними здійснюється деканом факультету. Ризики, пов'язані із наданням професійних послуг, є такими, що виникають у діяльності служби підтримки на рівні факультету та університету. Ризики, що виникають на рівні

факультету, та ризики, пов’язані із наданням професійних послуг, можуть поширитись на корпоративний рівень, якщо вони загрожують функціонуванню кількох факультетів одночасно та реалізації стратегічних цілей вишу в цілому. Такі ризики розглядаються на рівні адміністрації вищого навчального закладу. Ризики, що виникають на рівні кафедри, та ризики відділу професійних послуг, можуть поширитись на рівень факультету або на діяльність служби підтримки факультету та університету, якщо вони загрожують функціонуванню кількох кафедр одночасно. Усі ці ризики є взаємопов'язаними і їх рівень постійно змінюється під впливом динамічного зовнішнього та внутрішнього середовища [39, с. 14–15].

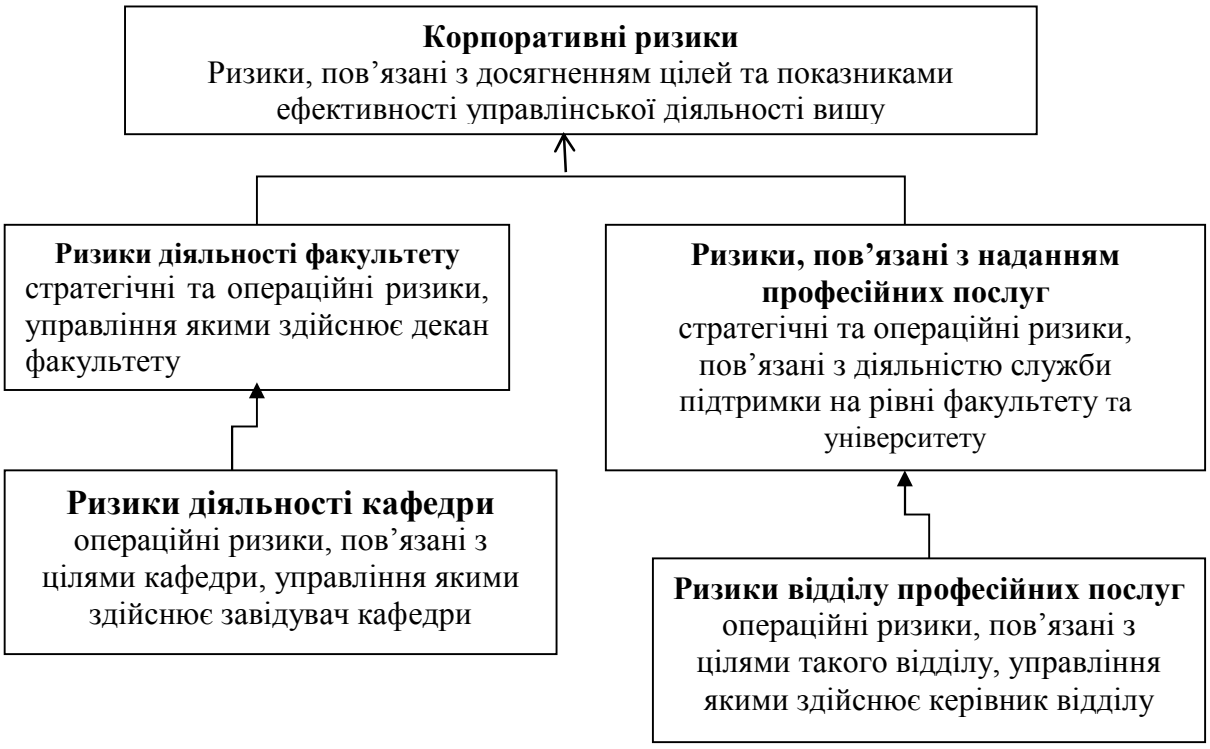

Рис. 1.7. Цикл менеджменту ризиків університету Шеффілд (University of Sheffield) [39, с. 14]

Визначення рівня ризик-апетиту.

Основним компонентом філософії менеджменту ризиків для будь-якого вищого навчального закладу є визначення його апетиту до ризику (risk appetite). У документі HEFCE 2005/11 зазначено, що «першим кроком для університету, який прагне забезпечити узгодженість менеджменту ризиків з процесом прийняття основних рішень є формальне визначення кількості та типу ризику, які є прийнятними або допустимими в процесі реалізації стратегічних цілей закладу» [13, с. 10]. Ризик-апетит – це кількість ризику, яка

вважається толерантною й виправданою та оцінюється керівництвом вишу на етапі визначення стратегії і місії, розробки механізмів менеджменту ризиків [44, с. 23-24].

Досить чітко, на нашу думку, визначено поняття ризик-апетиту у політиці ризик-менеджменту Лондонського університету (University of London), де воно означає «ставлення університету до ризику та порядок його застосування в процесі прийняття рішень щодо пріоритетів політики, академічних програм, наукових проектів, надання експлуатаційних послуг, а також щодо вирішення питань з виділення фінансових коштів на реалізацію вищезазначених цілей, тобто ризик-апетит – це ступінь і вид ризику, який готовий прийняти навчальний заклад» [50, с. 3].

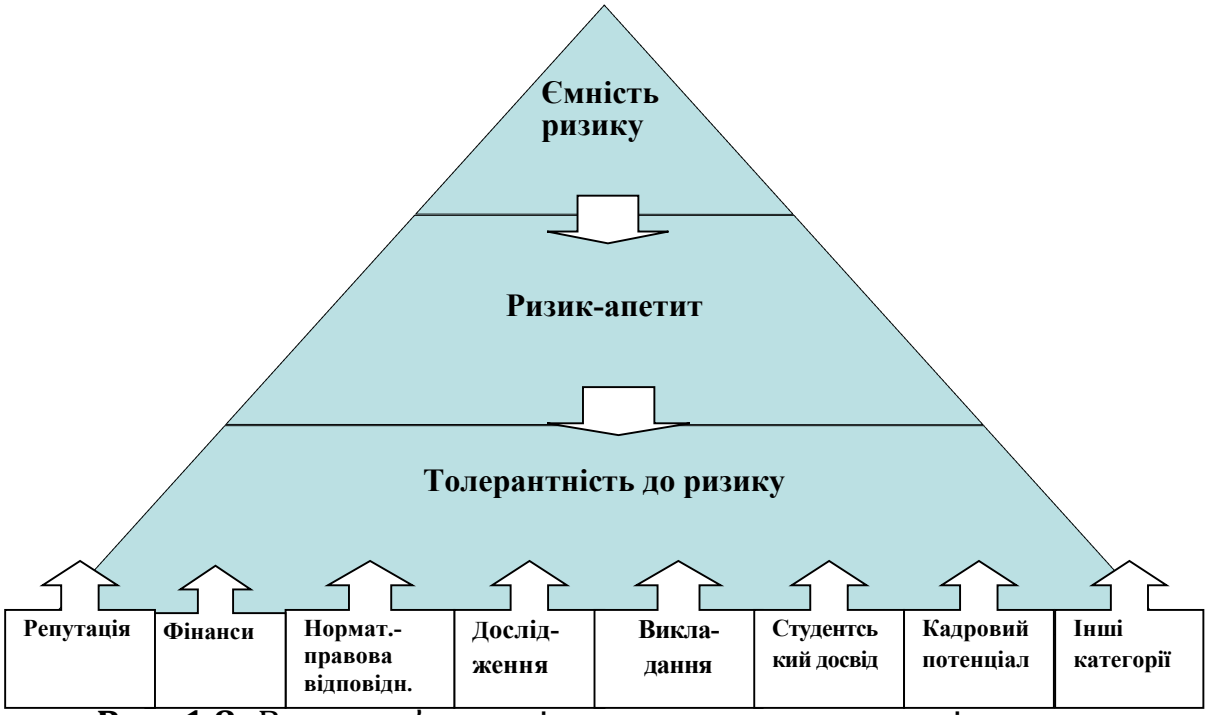

Рис. 1.8. Взаємозв'язок між ризик-апетитом, ємністю ризику та толерантністю до ризику

На рисунку 1.8 показано взаємозв'язок між ризик-апетитом, ємністю ризику та толерантністю до ризику. Для того, щоб керівництво вищого навчального закладу прийняло рішення відносно ризик-апетиту, воно повинно у першу чергу визначити ємність ризику (risk capacity), тобто максимальну кількість ризику, яку університет може прийняти без великих втрат. Із рисунку видно також, що ризик-апетит повинен бути встановлений у межах своєї ємності ризику. Після визначення ризик-апетиту керівництво університету вирішує,

який обсяг ризику заклад в дійсності готовий витримати (risk tolerance). Виходячи з цього можна очікувати, що кількість ризику в межах кожної із таких основних категорій ризику (risk categories), як репутація, фінанси, наукові дослідження, викладання, студентський досвід, кадровий потенціал, не повинна перевищувати загальний ризик-апетит вищого навчального закладу.

Діяльність сучасних університетів має диверсифікований характер, тому неможливо визначити ризик-апетит в абсолютному вираженні. Ризик-апетит більшості навчальних закладів залежить від портфеля напрямів їх діяльності та його структури, а також від ряду факторів, таких як становище університетів на ринку освітніх послуг, фінансовий стан тощо [13, с. 11]. Оксфорд (Oxford University), наприклад, у фінансових питаннях націлений на запобігання ризику або неохоче йде на ризик, а в таких сферах, як новаторські дослідження або дослідження з використанням високих технологій, – приймає на себе ризик [27].

Враховуючи, що більшість університетів головним чином фінансуються за рахунок державних коштів, державні пріоритети і цілі істотно впливають на ризик-апетит таких вищих навчальних закладів. У зв'язку з цим університети намагаються встановити баланс між впровадженням інновацій та змін і виконанням своїх обов'язків щодо представлення достовірної звітності, дотримання нормативних вимог та раціонального використання коштів. Тому майже усі університети надають великого значення нормативно-правовій відповідності і зовсім не готові йти на ризик, пов'язаний з порушенням професійних стандартів, правил, нормативних актів регулюючих органів. Вони орієнтовані на невеликий ризик, зумовлений діями, що можуть поставити під загрозу акредитацію деяких освітніх програм, курсів та взагалі усього закладу. Рада університету несе відповідальність за визначення ризик-апетиту та документальне оформлення параметрів прийнятного ризику.

У політиці ризик-менеджменту ВНЗ зазначено, що ризик-середовище (тобто сукупність усіх ризиків) університетів зазнає постійних змін. Відповідно, змінюється і пріоритетність цілей та пов'язаних з ними ризиків. Ризик-менеджмент – динамічний процес, тому важливим є *моніторинг ризиків*, що передбачає оцінку ефективності ризик-менеджменту, відстеження ідентифікованих ризиків, здійснення контролю залишкових ризиків та ідентифікацію нових ризиків. Оскільки ризик-менеджмент входить до програми внутрішнього аудиту, Комітет з аудиту відповідає за аналіз

ефективності менеджменту ризиків, контролю та механізмів управління і, зокрема, за розгляд рекомендацій зовнішніх аудиторів, річного звіту внутрішніх аудиторів і відповідні дії керівництва університету [27].

Університет повинен забезпечити безперервність процесу ризик-менеджменту, тому моніторинг усіх видів ризику проводиться на регулярній основі з умовою перегляду записів у реєстрах ризиків. Результативність та ефективність менеджменту ризиків також залежить значною мірою від взаємодії, обміну інформацією та консультування між учасниками на кожному етапі такого процесу.

Дослідження особливостей ризик-орієнтованого підходу до управління у сучасному університеті дають підстави стверджувати, що важливим є те, що система ризик-менеджменту є складовою системи внутрішнього контролю, що включає ряд елементів, які разом сприяють ефективному та своєчасному реагуванню університетів на появу різних видів ризиків. Ці елементи включають у себе:

– *Політику і процедури,* що являють собою ряд стратегій, які лежать в основі системи внутрішнього контролю й націлені на запобігання значних ризиків. Політика та процедури визначаються Радою, а здійснюються на рівні керівництва університету.

– *Бізнес-планування та бюджетування*, що розробляються Радою університету та її комітетами (Комітетом з політики і стратегії, Фінансовим комітетом тощо) з метою визначення цілей діяльності, узгодження плану дій і виділення ресурсів. Регулярно проводиться оцінка ступеня прогресу в досягненні поставлених цілей.

– *Комітет з аудиту,* який адміністративно підпорядковується Раді університету, є підзвітним їй щодо організації системи внутрішнього контролю. Крім того, Комітет здійснює контроль над проведенням внутрішнього і зовнішнього аудиту. Комітет з аудиту отримує щорічний звіт від Ректора університету і представників адміністрації щодо ефективності менеджменту ризиків у виші. У цьому зв’язку Комітет може надавати рекомендації Раді щодо ефективності системи внутрішнього контролю, у тому числі системи управління ризиками університету в цілому.

– *План внутрішнього аудиту* є важливим елементом системи внутрішнього контролю. У рамках внутрішнього аудиту здійснюється щорічний огляд ефективності системи внутрішнього контролю університету. Стратегія внутрішнього аудиту розробляється з урахуванням стратегічних цілей вишу та оцінки основних ризиків. Планування роботи внутрішнього аудиту включає оцінку ефективності усього процесу управління ризиками [50, с. 11]

– *Зовнішній аудит* забезпечує зворотний зв'язок з Комітетом з аудиту щодо функціонування внутрішнього фінансового контролю, який розглядається у межах щорічного аудиту.

– *Звіти третіх осіб:* періодичне залучення зовнішніх консультантів може бути доречним у таких галузях, як охорона здоров'я і безпека, людські ресурси тощо. Використання таких кваліфікованих спеціалістів з метою консультування та звітності може збільшити надійність системи внутрішнього контролю. Звіти зовнішніх консультантів представляються Раді університету через відповідні комітети [49].

У результаті дослідження технологічних засад ризик-менеджменту у вищих навчальних закладах, ми дійшли висновку, що ефективне управління ризиками сприяє підвищенню репутації та іміджу університету; забезпеченню фінансової стійкості; підвищенню ефективності процесу планування, розробки та прийняття управлінських рішень; розвитку організаційної системи управління; підвищенню ефективності наукової та освітньої діяльності; підвищенню ефективності інноваційної діяльності університету.

Перспективи застосування прогресивного досвіду британських університетів у контексті досліджуваної проблеми в Україні

Модернізація національної системи вищої освіти в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, а також розвитку суспільства знань та інформаційного суспільства несе в собі ризики, що загрожують виконанню українськими ВНЗ своєї головної місії, яка полягає у наданні якісних освітніх послуг. Об’єктивна потреба інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір та активні інноваційні процеси в системі вищої освіти створюють передумови формування в українських вишах системи управління ризиками, що виникають у зв’язку з такими процесами. Додатковими, але дуже важливими для українських ВНЗ факторами, що визначають необхідність впровадження ризик-менеджменту, є: нестабільність економіки, обмеженість ресурсів для забезпечення системної реалізації місії ВНЗ, глибоке розшарування суспільства за матеріальною ознакою, негативний вплив складної демографічної ситуації, несприйняття частиною академічної спільноти запропонованих реформ та неготовність до здійснення інноваційної діяльності, недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного вирішення нових завдань, а також до координації діяльності всіх служб й інститутів. Незважаючи на те, що наявність вказаних недоліків визнано на загальнодержавному рівні і

відображено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» [3], проблема інтеграції ризик-менеджменту в систему організаційного менеджменту ВНЗ залишається в числі невирішених і з кожним роком набуває все більшої актуальності.

Інформаційна революція другої половини XX ст., що стала наслідком науково-технічної революції і причиною повсюдного впровадження інноваційних технологій, призвела до гострої потреби у висококваліфікованих кадрах для сучасного ринку праці, на існуванні якого позначаються ще й виклики глобалізації. Пріоритетним завданням для України стала розробка нової стратегії підготовки фахівців із вищою освітою. Необхідність здійснення модернізації вітчизняної освіти, на думку незалежних експертів, була обумовлена низкою проблем, пов'язаних як із загальною соціально-економічною ситуацією, структурою державної влади і управління, культурним рівнем влади і суспільства, так і з «галузевою специфікою». Серед негараздів у системі вітчизняної вищої освіти було виокремлено: неналежний стан матеріально-технічної бази; старіння і неадекватне відтворення педагогічних кадрів; низька заробітна плата освітян; застаріла і неефективна система управління і фінансування; нерівність доступу до якісної освіти; заплутаність і недосконалість освітнього законодавства; надмірна комерціалізація освітніх послуг і корупція; неухильне зниження якості освіти і падіння рівня знань студентів, застарілі методи і методики навчання, неефективна система моніторингу і контролю якості освіти; імітація реформ замість реальних змін [5].

Анадемік НАПН України О. Сухомлинська наголошує з приводу ситуації, у якій опинилась система вищої освіти нашої держави: «...гострота проблеми не лише в тому, що сучасне реформування освіти відбувається у глибоко кризовому соціумі, а й тому, що це реформування несе в собі всі компоненти глибокої кризи в самому освітньому просторі України» [6, с. 2]. У такій складній ситуації одним із найважливіших інструментів при розробці й реалізації стратегії розвитку вищої школи України є ризик-менеджмент, який допоможе мінімізувати вплив та наслідки ризиків, спричинених «труднощами перебудовчого періоду, процесами певної соціально-економічної нестабільності, екологічними проблемами, що можуть ускладнити реалізацію цілей і завдань Національної стратегії розвитку освіти».

Менеджмент ризиків у вищій школі України, це – новий напрям в управлінській практиці вишів та у дослідженнях проблем управління системою вищої освіти. Можна виділити такі особливості його розвитку:

– слабка інформованість керівництва та персоналу вишу про

менеджмент ризиків, культуру ризику, дій стосовно того, як усунути або мінімізувати наслідки ризиків;
- нерозвинена інфраструктура менеджменту ризиків в системі вищої освіти України (інститути, інструменти, методи управління ризиками тощо) [4];
- відсутнє нормативне забезпечення з боку держави;
- відсутні методичні рекомендації щодо запровадження ризик-менеджменту;
- суттєво різняться профілі ризиків (тобто співвідношення різних їх видів) українських вишів, мотивація впровадження ризик-менеджменту.

Розвиток менеджменту ризиків у вітчизняних вишах слід розглядати у контексті тенденцій розвитку ризик-менеджменту у світових освітніх системах, зокрема британської. Пояснюється, з одного боку, це тим, що українська система вищої освіти є невід'ємною складовою світової системи і зазнає тих само макро впливів, що і інші. З іншого боку ми знаємо, і наше дослідження є підтвердженням такої сентенції, що у Великій Британії протягом п'ятнадцяти років менедж-мент ризиків складає невід'ємну частину стратегічного менеджменту, університети мають успішну практику в розробленні інституційних профілів ризиків. Управління ризиками є цінною практикою, яка дозволяє забезпечити безперервну діяльність вишу в умовах нестабільних ринків, проектних невдач та інших непередбачених подій.

На нашу думку, доцільним бачиться використання прогресивних ідей британського досвіду в Україні на національному (державному) та інституційному рівнях функціонування системи вищої освіти, включаючи різні аспекти запровадження менеджменту ризиків в управління університетами. У наших рекомендаціях ми виокремлюємо рівні та аспекти, що відповідають логіці функціонування досліджуваного феномену.

І. Національний (державний) рівень.

Законодавчий аспект.

В Україні виникає потреба у документальному забезпеченні процесу управління ризиками у системі вищої освіти на загальнодержавному рівні. Лише у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр., схваленій у 2011 р. на ІІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, визначено ризики у інноваційному розвитку вищої освіти. З метою розроблення нормативно-правового забезпечення управління ризиками доцільним, на нашу думку, є:

а) включення розділу, що унормовує цільові, змістові та організаційні складові менеджменту ризиків, до Закону «Про вищу освіту»;

б) прийняття національного Стандарту менеджменту ризиків;

в) здійснення науково-методичного супроводу запровадження нормативів, що регламентують практику ризик-менеджменту в системі вищої освіти, з урахуванням позитивного досвіду HEFCE та кращих британських університетів у цій сфері;

г) розробка та запровадження в університетах академічних програм з підготовки та професійного розвитку фахівців у галузі менеджменту ризиків в освіті.

ІІ. Інституційний рівень.

На інституційному рівні важливими вважаємо такі кроки:

– розробка стратегії менеджменту ризиків університету у відповідності до його місії,

– конкретизація методики виявлення та аналізу ризиків вишу;

– організація ведення обліку ризиків університету за минулі роки;

– визначення допустимого рівня ризиків (ризик-апетиту);

– системний моніторинг процесу та результату менеджменту ризиків на всіх рівнях управління університетом;

– підготовка звітності про результати менеджменту ризиків, а також відповідальних за введення реєстру основних ризиків та періодичності його оновлення.

Доцільним, на нашу думку, є урахування змісту документів, які розроблені британськими експертами у сфері ризик-менеджменту та призначені для керівників державних установ і організацій, у тому числі для адміністраторів вищих навчальних закладів. Доцільно звернути увагу на документи Департаменту вищої освіти Великої Британії, зокрема на документ, який отримав назву «Помаранчева книга. Менеджмент ризику: принципи та поняття» [43], у якому розкрито концептуальні та методичні засади досліджуваного нами процесу. Він є практичним документом, який направлений на допомогу установам у розробці їх власних підходів до ризик-менеджменту. В рамках основного етапу запровадження ризик-менеджменту на інституційному рівні необхідна власне розробка програми ризик-менеджменту, впровадження і реалізація якої сприятимуть зменшенню можливих збитків та негативних наслідків для освітньої установи.

Одними із перших кроків на шляху впровадження ризик-менеджменту в управління українськими вишами повинно стати розуміння персоналом вишу сутності такого процесу та визначення

типів ризиків, з якими стикаються університети. Тому виникає потреба у розвитку базової термінології, що дала б змогу розкласти на складові в термінах сам процес ризик-менеджменту; створити бази даних про ризикові ситуації у діяльності вишу. Вирішальним у створенні механізму ризик-менеджменту університету є забезпеченість інформаційних технологій та професійної підготовки кадрів (служби ризик-менеджменту, ризик-менеджерів тощо).

З метою отримання цілісної, інтегральної системи ризик-менеджменту необхідно розробити послідовність кроків впровадження механізму ризик-менеджменту у діяльність університету. Застосування планів як інструментів врахування ризиків та визначення дій є початковим етапом ризик-менеджменту. Таким чином, вони є передумовами для запровадження науково-обґрунтованого підходу до управління ризиками освітньої установи.

Для успішного функціонування менеджменту ризиків повинен існувати орган управління ризиками з певними функціональними обов'язками та необхідними матеріальними, фінансовими, трудовими та інформаційними ресурсами. У ВНЗ має бути створено спеціальний підрозділ – відділ менеджменту ризиків, який повинен входити до складу внутрішнього аудиту. На нашу думку, ризик-менеджер повинен виконувати в університеті такі функції: прогнозувати стан розвитку об'єкта менеджменту на основі наявних тенденцій; формувати організаційну структуру управління ризиками у ВНЗ; розробляти основні положення та інструкції менеджменту ризиків; забезпечити узгодженість роботи всіх учасників менеджменту ризиків; мотивувати працівників усіх ланок управління ризиками; здійснювати контроль за функціонуванням системи ризик-менеджменту та коригувати відхилення від намічених результатів.

Хоча ризик-менеджмент має бути інтегрованим у загальний процес управління вищим навчальним закладом, доцільно, на нашу думку, щоб служба ризик-менеджменту була організаційно незалежною від факультетів та інших функціональних підрозділів, тобто безпосередньо підпорядковувалася адміністрації університету. Завдання (незалежної) служби ризик-менеджменту полягає у забезпеченні стійкості процесу забезпечення менеджменту ризиків, а саме – підготовці рішень, що регламентують процеси управління ризиками організації та інформаційно-методичному забезпеченні цих процесів, а головне – контроль за їх виконанням.

Інтеграція ризик-менеджменту в загальний процес управління

виражається, зокрема, в тому, що до процесу ризик-менеджменту залучаються практично всі факультети, кафедри та інші структурні підрозділи університету: для ідентифікації та аналізу ризиків декани факультетів та представники функціональних підрозділів залучаються в якості експертів; вони ж займаються розробкою заходів з управління ризиками своїх структурних одиниць та власне управлінням цими ризиками (тобто моніторингом їх рівня, реалізацією заходів щодо запобігання настання та ліквідації наслідків ризикових подій). При цьому прерогативою служби ризик-менеджменту є функції координації і контролю, а також консолідація і аналіз інформації про ризикові події і вироблення (на основі отриманих даних) необхідних коригувальних впливів.

У рамках окремих університетів доцільним є розробка вказівок або методичних рекомендацій щодо організації та функціонування системи ризик-менеджменту. В українських вишах корисним, на нашу думку, буде прийняття Стандарту управління ризиками, який має істотне значення для врегулювання деяких питань: використання єдиної термінології, організація процесу практичного застосування управління ризиками, організація управління, визначення цілі та місії університету. В основі стандарту пропонується закладати політику та культуру управління ризиками університету, визначати методологічні рекомендації щодо виявлення ризиків вишу, аналізу ризиків університету, організації введення обліку реалізації ризиків вищого навчального закладу за минулі роки, визначати допустимий рівень ризиків (ризик-апетит) з ключовими методами ризик-менеджменту, підготовку звітності про результати управління ризиками, а також відповідальних за введення реєстру основних ризиків та періодичності його оновлення. Уважаємо, що важливим у процесі формування стандарту з управління ризиками є врахування особливостей вищого навчального закладу: його організаційної структури, розміру, форми власності та організаційно-правової форми створення освітньої установи. Саме ці аспекти дають змогу стандарту закріпити ефективні зв’язки адміністрації вишу в їх діях з управління ризиками, визначити можливості делегування обов’язків на різних рівнях управління, розподілити обов’язки як інструмент управління ризиками. Адже розподіл обов’язків дає можливість зменшити навантаження з одного керівника, а тому і кількість ризиків, за які він відповідає, та дозволити враховувати їх у процесі прийняття рішень.

Доцільним, на нашу думку, у побудові профілів ризиків українських вишів є використання їх класифікації, запропонованої

британськими фахівцями, що включає такі зони: репутаційні, у роботі зі студентами, кадрові, майнові та інфраструктурні, фінансові, комерційні, організаційні, інформаційні та ІТ-ризики [14]. Під час розроблення власної класифікації ризиків університету доцільно врахувати вищезазначену класифікацію, та у разі потреби розширити перелік ризиків з метою удосконалення практики управління ними.

Разом з цим кожен окремий вищий навчальний заклад може розробити власну класифікацію ризиків, які загрожують його ефективному функціонуванню, з урахуванням корпоративних реєстрів, розроблених такими найпрестижнішими британськими вишами як Кембридж, Оксфорд та Лондонський університет. Отже, запропонована британськими фахівцями класифікація ризиків, а також розроблені реєстри ризиків найпрестижніших британських університетів допоможуть скласти найбільш повний перелік ризиків, властивих діяльності вітчизняних вишів; вибрати найбільш відповідний метод управління для кожного з них; оптимальним чином організувати систему управління ризиками університету.

З метою ідентифікації ризиків корисним, на нашу думку, є досвід Великої Британії щодо створення в університеті постійної робочої групи, яка може складатися як із штатних працівників, так і за контрактом. Щоб визначити вразливі до ризиків сфери діяльності, окремі функції закладу завдання членів такої групи полягає у зборі та класифікації інформації для здійснення аналізу зовнішнього контексту діяльності закладу, у проведенні опитувань та співбесід з основним складом співробітників на всіх рівнях організації закладу.

Для уточнення місця ризик-менеджменту в структурі установи має сенс зупинитися на співвідношенні функцій ризик-менеджменту і внутрішнього контролю. Нове в концепції ризик-менеджменту в порівнянні з внутрішнім контролем: більш широкий діапазон цілей, включаючи стратегічні; більш широкий спектр засобів реагування на ризик: ухилення, зменшення, перерозподіл, прийняття; концепція ризик-апетиту і прийнятного ризику, покликана забезпечити більш високий рівень гарантій досягнення цілей організації.

Основне завдання внутрішнього аудиту – оцінка ефективності системи управління ризиками та внутрішнього контролю і вироблення рекомендацій по оптимізації системи. У той час як власником процесу і основним споживачем інформації ризик-менеджменту є виконавче керівництво компанії, внутрішній аудит – це незалежний від менеджменту інструмент адміністрації вишу. Відповідно внутрішній аудит і ризик-менеджмент не рекомендується

поєднувати в одному підрозділі. Ризик-орієнтований внутрішній аудит передбачає також і попереджувальний контроль, тобто виявлення потенційних проблемних ситуацій і вироблення рекомендацій по їх недопущенню.

У таблиці 1.1 запропоновано відповіді на деякі питання у формі рекомендацій, що допоможуть адміністрації вищого навчального закладу визначити «філософію» ризик-менеджменту.

Таблиця 1.1

Основні рекомендації щодо впровадження ризик-менеджменту у вищій школі

Питання	Рекомендації
Наскільки масштабною повинна бути програма на етапі її впровадження: наприклад, 20 стратегічних ризиків, ризики всіх факультетів та кафедр, зони високого ризику?	У першу чергу необхідно визначити найбільш значущі (стратегічні) ризики, що можуть істотно впливати на діяльність усього університету. Потім фокусуватися на окремих аспектах ризику.
Чи достатньою є кількість наявних кадрових ресурсів для впровадження і підтримки процесу ризик-менеджменту?	Програма менеджменту ризиків упроваджується протягом двох або трьох років. Якщо університет користується послугами зовнішніх консультантів, необхідно, щоб на початковому етапі один або два співробітники пройшли відповідне навчання з метою формування необхідних навичок, щоб продовжити процес менеджменту ризиків і мінімізувати затрати.
Хто має бути суб'єктом процесу менеджменту ризиків?	На початковому етапі процесу ризик-менеджменту вимагає беззастережної підтримки з боку ректора/проректора та інших представників керівництва вищої ланки, які повинні брати активну участь у процесі, зокрема при виявленні істотних ризиків, що мають вплив на досягнення університетом стратегічних цілей. У деяких випадках власниками процесу управління ризиками можуть бути ризик-менеджер або менеджер з бізнес-планування. Функція внутрішнього аудиту полягає у представленні щорічної звітності про ефективність процесу ризик-менеджменту та наданні рекомендацій щодо його поліпшення.

Продовження таблиці 1.1.

Чи повинен менеджмент ризиків бути інтегрованим у загальний процес управління або функціонувати як окремий процес ?	Менеджмент ризиків може бути пов'язаний з такими напрямами управління ВНЗ: – Бізнес-планування через його відповідність цілям. Серед складових бізнес-плану є SWOT- та PEST-аналіз, завдяки яким може бути здійснений більш детальний аналіз ризиків; – Бюджетування. Ризик-менеджмент створює необхідність дій, спрямованих на усунення неефективності регулюючих заходів або заходів пом’якшення наслідків ризиків. Такі дії вимагають багато часу і ресурсів, тому і виникає необхідність зв'язку ризик-менеджменту з бюджетуванням; – Внутрішній аудит. Багато університетів використовують інформацію з управління ризиками при розробці плану внутрішнього аудиту; – Щомісячна звітність, а саме управлінська звітність для моніторингу ключових ризиків. Існуючі лінії звітності можуть бути удосконалені з метою охоплення більш широкого спектру ризиків.
Який шлях є найбільш ефективним у здійсненні ризик-менеджменту?	Необхідно зосередитися на ризиках, що мають найбільш істотний вплив на діяльність вишу. Вбудова ризик-менеджменту в існуючі процеси, такі як бізнес-планування, може істотно полегшити цей процес.

На завершення висловлюємо переконаність, що, вивчення та застосування елементів прогресивного досвіду впровадження ризик-менеджменту в управлінську діяльність британських університетів дозволяє використовувати українськими вишами переваги ризик-менеджменту для реалізації поставлених ними цілей.

Розділ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ДОСВІД США

А. В. Красуля, викладач

2.1. Концептуальні засади фандрейзингової діяльності в університетах США

Сучасний світ характеризується нестабільністю, швидкою зміною видів, форм і методів діяльності та формуванням нових смислів освіти. Тому великого значення набуває інтелектуальний потенціал та професійні компетентності особистості в умовах інноваційного розвитку вищої освіти. Одним із аспектів інноваційної управлінської діяльності у сфері вищої освіти (ВО) є фандрейзингова діяльність. Оскільки такий вид діяльності ще не став складовою системи управління вишами у нашій країні, на велику увагу заслуговує аналіз концептуальних та організаційно-змістових засад, практичного досвіду управління фандрейзингом у системі ВО США, де освітній фандрейзинг перетворився протягом останніх 20-30 років на невід'ємну складову організаційного менеджменту ВНЗ. Предметом уваги даного підрозділу монографії є концептуальні засади фандрейзингової діяльності як засобу підвищення ефективності діяльності ВНЗ.

Теоретичні концепції фандрейзингу розвивалися протягом останніх тридцяти років у США, а в сфері вищої освіти країни – не більше 15-20 років. Підґрунтям для виокремлення теорій фандрейзингової діяльності як самостійної галузі стали практичні навички фандрейзерів та академічні знання дослідників фандрейзингової діяльності, які формували свій професійний світогляд, узагальнюючи концептуальні підходи, характерні для таких галузей суспільного знання, як філософія, економіка, маркетинг, (організаційний) менеджмент, теорія організаційної поведінки, соціологія, (вікова та соціальна) психологія, антропологія, соціобіологія, правознавство тощо. Теоретичні концепції допомагають спрямувати практичну діяльність, і, навпаки, розуміння практики стимулює подальший розвиток теорії – це вулиця з двостороннім рухом. Розуміння мотивації донорів щодо просоціальної поведінки та володіння набором успішних фандрейзингових стратегій, ґрунтуючись на теоретичних засадах, уможливить реалізацію майбутніх наукових досліджень з філантропії та фандрейзингу, що, в свою чергу, дозволить практикуючим фандрейзерам вдосконалювати програми інституційного розвитку неприбуткових організацій та університетів, розширювати межі своєї професійної діяльності та збільшувати рівень

отриманого ресурсного забезпечення під час проведення фандрейзингових кампаній. В даному розділі буде проаналізовано теоретичні концепції, що є базовими для оптимізації процесу фандрейзингової діяльності в сфері вищої освіти, а також організаційно-змістові засади фандрейзингових технологій у сфері вищої освіти.

Гносеологічну основу вивчення теоретичних засад фандрейзингової діяльності забезпечує *загальна теорія систем* (ЗТС), початок якій поклав австралійський біолог Л. фон Берталанфі (L. Von Bertalanffy). Застосування теорії систем до управління університетом дозволяє бачити організацію, а саме ВНЗ, в єдності складових її частин, які тісно переплітаються із зовнішнім світом. Отже, можемо стверджувати, що університет – це складна ієрархічна система, що складається з комплексу взаємопов'язаних та взаємозалежних підсистем та характеризується взаємодією із зовнішнім середовищем. Таким чином, він є відкритою системою. Кожна система має свої, притаманні їй особливості, свою реакцію на управління, свої форми можливого відхилення від програми, свою здатність реагувати на різного роду впливи. Зауважимо, що дослідження форм та методів управління університетом як цілісною соціально-економічною системою вимагає застосування такого напряму методології наукового пізнання та практичної діяльності, як *системний підхід* (Ч. Барнард, П. Друкер, Д. Форрестер та ін.). Системний підхід до управління організацією, зокрема ВНЗ, що складається з різних підсистем, отримав найбільше поширення в США і використовується практично в усіх країнах світу.

Проаналізуємо наукові погляди видатних американських дослідників у галузі, що є предметом нашого дослідження. Авторка першого навчального підручника з фандрейзингу К. Келлі (K. Kelly) стверджує, що основною парадигмою управління неприбутковим сектором, до якого відносять й ВНЗ, є теорія систем – теорія організаційного менеджменту, що синтезована з багатьох дисциплін, а саме, з менеджменту, соціології, психології, комунікації в управлінні й зв'язків з громадськістю. Дана терія забезпечує концептуальну основу для побудови структури фандрейзингу [46, с. 325]. Інший представник, який зробив значний внесок у створення концепції управління ВНЗ і визначення ролі професійного фандрейзера в організації, Е.Р. Темпел (E.R. Tempel) застосовує теорію систем саме до фандрейзингу, стверджуючи, що «для успіху в фандрейзинговій діяльності організація має бути взаємопов'язана із зовнішнім середовищем. Вона має розуміти потреби середовища та його

здатність до реагування на потреби організації, які полягають в отриманні людських, інформаційних та фінансових ресурсів, що необхідні для виконання своїх функцій» [75, с.19-20].

Однак, прагнучи стабільності та безпеки, організація може створювати опір змінам навколишнього середовища, що неминуче призводить до організаційних змін і може стати причиною втрати пожертв, благодійних внесків та інших видів прибутку. Е. Р. Темпел наводить приклад вищих навчальних закладів, що «мають ярлик «веж зі слонової кістки» й характеризуються як коледжі й університети, що є недосяжними для решти світу» [75, с.20]. Поступово результатом такої закритої системи буде втрата «сприятливого й підтримуючого середовища для забезпечення людськими, фінансовими та матеріальними ресурсами, а також для споживання товарів та послуг» [75, с. 20]. Таким чином, Е. Р. Темпел вважає, що для ефективного функціонування організація «має постійно відслідковувати, моніторити середовище і або адаптуватися до змін, або спробувати змінити несприятливі елементи навколишнього оточення» [75, с.20-21]. В іншому випадку це поставить під загрозу здатність надавати (освітні) послуги.

Успішний фандрейзинг залежить від рівня відкритості системи, що надає змогу організації йти в ногу зі змінами й потребами середовища, постійно отримуючи підтримку від нього. Проте, як стверджує Е. Р. Темпел, заради задоволення вимог донорів організація не повинна відходити від своєї місії, адже це може призвести до змін інституційних цінностей до такої міри, що майбутнє функціонування організації буде під загрозою. Замість цього, організація має залишатися в гармонії зі своєю місією та цінностями, долучаючи членів організації та потенційних донорів до своєї діяльності, до «життя та духу організації», [75, с. 21] своєчасно реагуючи на зміни потреб навколишнього середовища. Зазначимо, що, на переконання Е. Р. Темпела, «…фандрейзинг – це ефективний тест життєздатності організації. Саме фандрейзинг може стати каталізатором організаційного оновлення. Для того, щоб організація була успішною у фандрейзингу, потенційні донори мають розглядати її як таку, що надає якісні послуги у ефективний та результативний спосіб. Майбутні партнери повинні розуміти й поділяти цінності системи. Адже організація, якій бракує гідності та ключової ідеї існування, не має підстав стимулювати й розвивати благодійну діяльність» [75, с.22]. Е. Р. Темпел вважає, що цілком можливо підтримувати організаційні цінності навіть під тиском зовнішніх факторів, водночас будучи спроможним адаптуватися до змін середовища. Фандрейзери роблять внесок в успіх таких відкритих систем, тому

що вони тісно співпрацюють з факторами навколишнього оточення.

Теорія систем забезпечує підґрунтя для багатьох теорій фандрейзингу. Взаємозалежність зовнішніх та внутрішніх компонентів системи в контексті фандрейзингу відпрацьовується на практиці професійними фандрейзерами. Вони мають переконатися, що донор і організація існують разом на взаємовигідних умовах і усвідомлювати, що кожен отриманий подарунок або внесок – це свідчення особливих стосунків, які необхідно підтримувати й підживлювати. Взаємовідносини можуть бути прикладом обміну донора та організації-одержувача/бенефіціара благодійною допомогою. Концептуальні положення теорії систем є базовими для теорії соціального обміну.

До концептуальних засад фандрейзингової діяльності дослідники відносять дві основоположні теорії: *теорію маркетингу відносин (Relationship marketing)*. та *теорію соціального обміну (Social exchange theory).* Модель фандрейзингових відносин у сфері інституційного розвитку запозичена з теорії маркетингу [20, с.46]. Маркетинг відносин, що визначається С. Д. Хантом та Р. М. Морганом (S.D. Hunt & R.M. Morgan) як «встановлення, розвиток та підтримка успішних взаємних обмінів» [43, с. 20], є домінуючим у фандрейзингу. Екстраполюючи дану теорію у сферу освітнього фандрейзингу відзначимо, що для університету маркетинг відносин – це встановлення довгострокових зв'язків з випускниками ВНЗ, підтримка їхньої лояльності до alma mater, участі в житті університету та благодійницькій діяльності. На підставі аналізу наукових джерел у галузі теорії маркетингу ми дійшли висновку, що пріоритетним напрямом маркетингових відносин є утримання клієнтів та підтримка їхніх життєвих цінностей, а це, в свою чергу, безпосередньо ґрунтується на *теорії безперервності відносин (continuity theory)* Р. С. Етчлі (R. C. Atchley) [4], згідно з якою повторні дії більш імовірно будуть продовжуватися та підтримуватися при створенні умов для розвитку благодійницької культури та встановлення міцних зв'язків протягом тривалого періоду. Побудова відносин між ВНЗ і його теперішніми та потенційними випускниками-донорами – найважливіший аспект фандрейзингових кампаній, оскільки, для тих, хто зробив благодійний внесок у фонд розвитку університету одноразово, навіть будучи ще студентом, ймовірність подальшої співпраці з alma mater значно збільшується. В минулому фандрейзери керувалися маркетинговими принципами на основі транзакцій, коли донори раз на рік перераховували благодійні внески, таким чином кількість та розмір отриманих коштів був передбачуваним. Під впливом маркетингових відносин фандрейзингова стратегія з часом змінюється із серії

одноразових транзакцій на благодійницьку підтримку протягом життя.

Концептуальною міждисциплінарною основою для вивчення філантропічної та просоціальної поведінки, думок, почуттів особистості та груп людей під впливом ситуаційних факторів є соціальна психологія. *Теорія соціального обміну (Social exchange theory)*, що застосовується в сфері фандрейзингу, відображає базову ідею теорії систем, розглядаючи донора та організацію як двох компонентів підсистеми. Донор надає організації фінансову підтримку, але організація не є лише мовчазним отримувачем, вона надає не фінансову, проте не менш важливу винагороду донорові: престиж серед колег, підвищення самооцінки, відзнака на дошці пошани та інші види подяки та заохочення для того, щоб завершити обмін. Коли соціальний обмін набуває безперервного характеру, він перетворюється у *фандрейзинг відносин (friendrasing)*. Крім того, Дж. Р. Міксер (J.R. Mixer) розширює визначення теорії соціального обміну в контексті фандрейзингу таким чином: «Процес благодійності включає в себе обставини, в яких потенційні кандидати-благодійники й донори мають потреби й бажання, що можуть бути визначені як внутрішня мотивація, та можуть бути активованими або спрямованими зовнішніми чинниками. Обставини також включають отримувача – індивідуума або організацію – з потребами та бажаннями, що можуть бути частково задоволеними благодійними внесками. Взаємодія між благодійником та бенефіціаром (отримувачем) виникає в умовах конкретної благодійної справи або філантропічного заходу і стає результатом того, що П. М. Блау (P.M. Blau) характеризує як «*соціальний обмін*» [13, с. 9].

Теорія соціального обміну ґрунтується на переконанні, що «добровільні дії індивідуумів зумовлені майбутнім доходом, винагородою або привілеями, отриманими від інших» [14]. Деякі дослідники застосовують дану теорію для вивчення філантропічних та волонтерських мотивів. Наприклад, Х. Холландер (H. Hollander) [40, с.1157-1167], Дж. Саймон (G. Simon), Ф. Ернст (F. Ernst) [70, с.541-555] вивчали вплив суспільного схвалення на волонтерську діяльність. Після проведених емпіричних досліджень науковці дійшли висновків, що теорія соціального обміну неефективна при роботі з пересічними людьми. Згідно з дослідженням К. Келлі (Kelly) «фандрейзинг переважно включає в себе взаємовідносини соціального обміну між організацією та донором, в процесі яких сила зв'язку між ними зумовлює результат обміну» [45, с.199]. Ідеї К. Келлі набули розвитку в в дослідженнях В. Б. Кук і В. Ф. Лашера (W.B. Cook & W.F. Lasher) [24].

Саме вони визначили, яким чином різні представники університетів, включаючи ректорів, членів ради директорів, волонтерів, деканів, спеціалістів з інституційного розвитку та фандрейзерів мають залучати потенційних донорів, застосовуючи різні методи для задоволення потреб як ВНЗ, так і благодійника. Крім того, В. Б. Кук, В. Ф. Лашер, К. Келлі [47] застосували теорію соціального обміну для роз'яснення взаємозалежних відносин, що існують між донором та alma mater. Згідно з даною моделлю, випускники університету надають благодійну ресурсну підтримку ВНЗ, коли вони усвідомлюють, що їхні інтереси узгоджуються з потребами та місією закладу. К. Келлі з'ясувала, що, «ґрунтуючись на теорії соціального обміну, модель змішаних мотивів благодійницької поведінки може бути представлена на двох рівнях: 1) підвищення рівня загального/спільного майна/блага; 2) отримання приватного/особистого блага навзаєм» [47]. Модель змішаних мотивів, що узгоджується з теорією соціального обміну, є близькою до принципів концепції внутрішніх та зовнішніх мотивів просоціальної поведінки, схарактеризованої У. Харбо (W. Harbaugh) [37].

На підставі концептуальних положень наукових праць Г. Бекера (G. Becker) і Дж. Андреоні (G. Andreoni) У. Харбо розробив теоретичну модель, що об'єднала два різні види вигід від благодійницької діяльності, а саме «внутрішній ефект» та «ефект престижу» [37, с.277], що отримала назву *теорія престижу й відзнаки (Prestige and signaling theory).* Згідно з даною теорією, сучасні фандрейзери застосовують принцип класифікації донорів за категоріями. У. Харбо вважає, що загальна кількість та сума благодійних внесків буде зростати разом із потребою донорів у суспільному визнанні та отриманні престижу, що й стимулюватиме благодійників до філантропічної діяльності протягом довготривалого часу, переміщуючи їх до категорії більш впливових осіб суспільства.

Принагідно зазначимо, що з концептуальними засадами теорії соціального обміну тісно пов'язана *теорія особистого донорства (Theory of Personal Donorship)* Дж. Маунта (J. Mount) [58], згідно з якою, мотивація донорів щодо філантропічної діяльності залежить від *п'яти ключових чинників:* 1) рівня заангажованості в діяльності організації; 2) важливості місії організації, з урахуванням філантропічних зобов'язань донора; 3) особистої вигоди донора; 4) грошового доходу донора; 5) досвіду благодійницької діяльності в минулому. За результатами дослідження Дж. Маунт дійшов висновку, що податкові пільги мають номінальний характер і суттєво не впливають на

благодійницькі мотиви донора.

Теорія соціального обміну будується на двох основних концепціях: *1) економіка грантів (grants economics)* та *2) теорія взаємності/зворотності (reciprocity).*

1). Згідно з поглядами економіста К. Булдінга (К. Boulding), фінансові транзакції, більш відомі для нас як двосторонні угоди, це обмін грошей на послуги або товари. К. Булдінг вважає всі двосторонні трансфери обміном. Проте односторонній трансфер або грант – це «зміна власника економічного блага з донора на отримувача» [15, с.1]. К. Булдінг переконаний, що такий односторонній трансфер є «істотним елементом соціального життя, важливість якого стрімко зростає» [15, с.2]. Дослідник вважає, що два основні види мотивації для надання гранту не існують у чистому вигляді, а змішуються. Наприклад, добродійність з меркантильністю, як визначає К. Булдінг – «любов разом зі страхом» [15, с.4-5]. Інтегративний елемент надання допомоги в контексті грантової економіки зумовлює формування її моделі й структури: «Якщо ми хочемо зрозуміти ґенезу і структуру грантової економіки, то маємо зважати на динаміку інтегративної системи, а саме на набір соціальних характеристик, до складу якої входять статус, ідентичність, співтовариство, законність, лояльність, любов, довіра» [72, с.5]. В більшості випадків, такі нематеріальні соціальні вигоди є найбільш важливими внутрішніми стимулами для заохочення довготривалої підтримки організації донорами.

Важливим внеском у розуміння моделей грантової економіки з метою фандрейзингу вважаються наукові доробки А. Брауна, Дж. Хорвата, Е. Нойбергера (A. Brown, J. Horvath & E. Neuberger) [19, с.20]. Автори зазначають, що економіка грантів «складається з різних типів мотивації: доброчинності (альтруїзму) та меркантильності, любові й страху, а також корисливості» [19, с.20]. В цій новій галузі дослідження з'явився термін *«явний (експліцитний) грант»*, який було визнано основним типом гранту, що є одностороннім трансфером матеріальних цінностей, на відміну від двостороннього, взаємного трансферу матеріальних цінностей, що притаманний економіці обміну. Дослідники визначили *«неявний (імпліцитний) грант»* як «різницю між існуючими відносними цінами та нормами або стандартами, через диференційовані податки, субсидії, фіксацію цін, а також монопольну владу» [19, с. 20]. З метою відокремлення гранту від транзакції взаємного обміну, автори прийняли критерій, визначений К. Булдінгом, а саме «якщо не спостерігається зменшення чистого прибутку в жодної зі сторін, транзакція вважається обміном; а якщо зменшення відбувається, то

вона має ознаки явного або неявного гранту» [16]. В контексті фандрейзингової діяльності, транзакції взаємообміну вважаються континуумом між тими, що є виключно економічними по своїй суті, та тими, що є виключно благодійними.

2) Керуючись принципом взаємообміну, але із соціологічної перспективи, П. М. Блау [12] схарактеризував концепцію соціального обміну крізь призму взаємності, яку визначив як *теорію зворотності/взаємності (Reciprocity theory)*. Автор цитує визначення процесів соціальної поведінки Дж. С. Хомана (G.C. Homan) як «обмін діяльністю, матеріально або нематеріально зумовленою, в більшій або меншій мірі корисною чи такою, що має винагороду, принаймні між двома особами» [41]. П. М. Блау вважає, що соціальний обмін включає в себе елементи довіри й взаємності. Підсумовуючи свою теорію автор пише: «Концепція соціального обміну спрямовує увагу на особливості міжособистісних відносин та соціальної взаємодії, що виникають в процесі комунікації. Очікується, що людина, якій було надано послугу, при нагоді висловить подяку та надасть необхідну послугу навзаєм. У випадку, коли вона не висловлює вдячності та не відповідає взаємністю, за нею закріплюється тавро невдячної особи, яка не заслуговує на допомогу. Якщо людина належним чином виказує вдячність, то соціальні винагороди, отримані іншою людиною, заохочують до продовження підтримки та допомоги. Таким чином, в результаті взаємного обміну послугами між двома сторонами виникають міцні зв'язки» [12, с. 4]. Незважаючи на те, що поведінка, згідно з твердженням П. М. Блау, підкріплюється відзнакою або винагородою, концептуальних засад цього психологічного процесу, що має багато спільного з біхевіоризмом, не досить для визначення та пояснення теорії соціального обміну. Соціальні відносини переважно взаємозалежні – є «спільним продуктом дій двох суб'єктів» [12, с. 4], що стимулює не тільки зв'язки між індивідуумами, але й між групами. Отже, соціальний обмін має дві ключові цілі або функції: «встановити дружні зв'язки та суперординацію над іншими» [12, с. 89]. Загалом обмін припускає реалізацію цих двох завдань. Процес є досить простим, а саме, людина, яка «надає послугу, що потребує визнання, зобов'язана віддячити». З метою «зняття цього зобов'язання» [12, с. 89] інша людина повинна зробити послугу у відповідь. Особиста чи соціальна вигода від такого взаємного обміну може бути як зовнішньою, так і внутрішньою. Якщо обидві сторони цінують отриману винагороду, то вони матимуть мотивацію продовжувати обмін, вибудовуючи відносини на принципі взаємності.

П. М. Блау стверджує, що соціальний обмін можливий лише за

умов добровільності дій, отже він не може відбуватися примусово, що суперечить позиції К. Булдінга, який вважає, що дарунок/внесок робиться під тиском страху. Згода на будь яку форму влади або сили має бути добровільною. Наприклад, науковець зазначає, що «підпорядкування соціальному тиску призводить до непрямих, побічних обмінів» [12, с. 92]. Такий вид непрямого обміну включає в себе благодійні внески, що робляться в обмін на соціальне схвалення. Вигода від непрямого обміну може бути дифузною та нематеріальною. Принцип взаємності в поведінці групи також впливає на соціальний обмін, що «призводить до невиконання зобов'язань з урахуванням мотивів групи» [12, с. 92]. П. М. Блау наполягає на відмінностях між теорією соціального обміну та економічною концепцією К. Булдінга, підкреслюючи, що соціальний обмін значною мірою відрізняється від економічного: «Базовим і найбільш вирішальним критерієм є те, що соціальний обмін спричиняє невизначені зобов'язання» [12, с. 93]. Сторони транзакції не визначають заздалегідь будь-які компенсації чи зобов'язання, тобто не має *quid pro quo* обміну та часових обмежень. Таким чином, обмін в соціальних відносинах ґрунтується на довірі.

Згідно з поглядами П. М. Блау існує три різновиди вигод, що їх можливо отримати шляхом соціального обміну: 1) *зовнішні* – «відокремлювані від джерела, що їх надає» [12, с. 95], а саме, поради, запрошення, допомога чи згода; 2) *внутрішні* – особиста мотивація, наприклад, суспільне визнання та особиста привабливість; 3) *взаємні* – «переваги, які можна надавати один одному» [12, с. 100], до яких відносяться загальна повага і престиж особистості, що призводить до «згоди з його проханнями й наділяє його переважаючою могутністю» [12, с. 100]. Однак, найсильнішим мотиваційним фактором є загальновизнана норма взаємності. Відсутність взаємності посилює соціальне засудження і «небажання робити послугу…як каральна реакція проти порушника моральних норм» [12, с. 97]. Засвоєна норма взаємності також змушує особистість відчувати себе винуватим за невиконання зобов'язань і, таким чином, чинить тиск на неї. Отже, довіра – ключова складова соціального обміну: «Соціальні зв'язки підсилюються набутими зобов'язаннями по відношенню до інших, а також довірою стосовно виконання зобов'язань у довготривалій перспективі» [12, с. 99]. Саме такі зв'язки формують базову мотивацію до самовідданої поведінки та доброчинних жестів. Дослідник зауважує: «У вузькому колі близьких, чиє схвалення є вкрай важливим для сучасної людини, головною функцією її багатства стає те, що воно дає їй змогу бути шляхетною та великодушною, роздаючи відзнаки та подарунки, які

допомагають завоювати їхнє схвалення й підтримувати їхню прихильність» [12, с. 107]. Підводячи підсумок, підкреслимо, що в процесі фандрейзингової діяльності, щедрі філантропічні пожертви підтверджують та підтримують високий соціальний статус донора, а також надають значну перевагу організації/бенефіціарові та суспільству в цілому. Благодійники отримують впливовість та статус через те, що інші стають зобов'язаними їм, отже, «залежними від їхньої влади» [12, с. 112].

Концептуальну ідею щодо відносин, заснованих на взаємній зворотній турботі, навіть коли донори роблять анонімний благодійний внесок або не знають бенефіціара особисто, закладено у визначенні М. В. Мартіна (M.W. Martin). Дослідник схарактеризував громаду як групу осіб, об'єднаних спільною взаємною турботою з метою благополуччя членів групи, які мають опікуватися однаковою діяльністю, поділяти спільні цілі та ідеї. В свою чергу Р. Сагден (R. Sugden) характеризує даний феномен як *теорію взаємності/зворотності* [74], що має практичне значення в сфері вищої освіти, наприклад, в процесі організації фандрейзингової кампанії для щорічного збору коштів у фонд розвитку університету. Представники відділу з інституційного розвитку нагадують випускникам, що їхня благодійницька діяльність, навіть незначний благодійний внесок на користь університету, допомагає підвищувати рейтинг alma mater (щорічно публікується в «U.S. News & World Report»), а тим самим і цінність отриманого ними диплому на ринку праці [27].

Застосовуючи *теорію соціального обміну* в контексті фандрейзингової діяльності, Дж. Р. Миксер (J.R. Mixer) пояснив, що організація окреслює свої потреби та формує список послуг, що можуть бути надані майбутньому донорові, а потім робить запит щодо фінансової підтримки своєї діяльності (див. рис. 2.1). Наступним кроком організації є пропозиція певної «форми задоволення» [56, с.10] – психологічної чи соціальної винагороди благодійникові з метою отримання постійної філантропічної підтримки. «Підвищений ступень самоповаги, почуття досягнення, новий статус, почуття приналежності – найбільші переваги, що їх може отримати благодійник. Благодійність задовольняє фундаментальні гуманістичні потреби й бажання донора» [56, с. 11]. Крім того треба зауважити, що Дж. Р. Миксер запропонував свою інтерпретацію *концепцію синхронізації* П. М. Блау. Незважаючи на те, що взаємна вигода формально не визнається сторонами, «очікується, що вона відбудеться досить швидко» [56, с. 11].

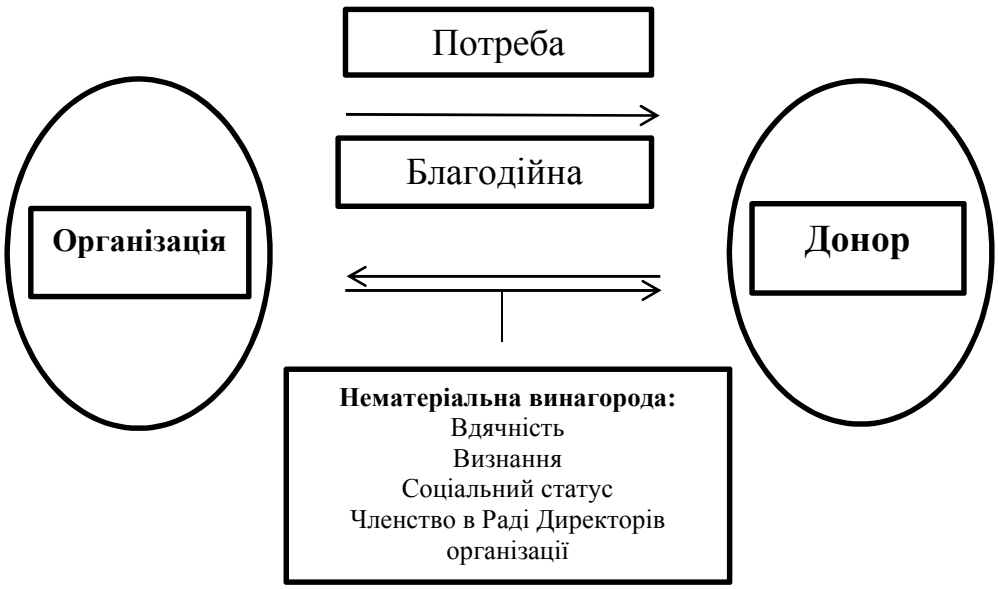

Рис. 2.1. Теорія соціального обміну в фандрейзинговій діяльності [49, с. 95]

Така точність важлива для того, щоб встановлювати та розвивати взаємовідносини з донором, для якого важливим є той факт, що його дарунок отримав оцінку. Далі Дж. Р. Миксер підкреслює, що зв'язок між благодійником і організацією міцніший, коли донор має особистий інтерес до місії організації та/або подібні життєві принципи і переконання. Крім того має бути високий рівень довіри: «Донори довіряють організаціям, що віддані своїм статутним цілям та звітують про свої здобутки й досягнення. Так само і організації припускають, що донори, взявши на себе зобов'язання, матимуть довгострокові філантропічні плани. Взаємний інтерес і довіра знаходяться в основі взаємовідносин» [56, с. 12]. Якщо організація має прозору фінансову діяльність та повну довіру громадськості, її функціонування буде корисним і перспективним.

Положення теорії соціального обміну визначають й обумовлюють професійну практику фандрейзерів, тому що вона базується на принципах міжособистісних соціальних відносин. Успішні спеціалісти з фандрейзингу знають, що залучення ресурсів для організації ґрунтується на встановленні та плеканні цих відносин. Соціальний обмін залежить від спроможності організації слугувати громаді, уособлюючи почуття спільності для всіх членів оточуючого навколишнього середовища.

Після публікації статті інноваційного економіста Гері Бекера (G. Becker) «Теорія соціальних взаємодій», з'явився новий науковий погляд на соціальний обмін. Г. Бекер зробив спробу інтерпретувати в

рамках біхевіоральної теорії феномени, що стосуються родинних відносини та догляду за дітьми, злочинної поведінки, формування соціального статусу та благодійницької культури. Беручи за основу наявні стандарти економічної теорії щодо споживчої поведінки, а саме той факт, що споживачі максимізують своє утилітарне задоволення шляхом оптимального придбання товарів і послуг, навіть будучи обмеженими грошовим доходом при високих цінах, Г. Бекер додав нову змінну величину до утилітарної функції – *соціальний дохід* [6, с. 1067].

Соціальний дохід представляє собою суму грошового доходу індивідуума та вартості його соціального навколишнього середовища, що відображується через характеристики інших людей, які впливають на даного індивідуума, формуючи «соціальні взаємодії». Індивідуум «витрачає» свій соціальний дохід з метою отримання таких характеристик (почуттів) як любов своїх дітей, дружбу, репутацію, повагу та зменшення проявів заздрощів до інших. Навіть у своїй суто математичній формі, тобто ще до емпіричних підрахунків, у моделі Г. Бекера спрогнозовано, що чим більше соціальний дохід людини зумовлений її соціальним оточенням, тим більший відсоток змін відбудеться в характеристиках інших людей, як тільки її особистий дохід зміниться» [6, с. 1072].

Проаналізувавши родинні взаємовідносини, Г. Бекер застосував сформульовану ним *модель соціальної взаємодії (Social interactions model)* для розгляду благодійності/філантропії, схарактеризувавши її як «внески часу і ресурсів на користь неродинних зв'язків (осіб та організацій)» [6, с.1083]. Г. Бекер спростив мотивацію філантропічної поведінки до «бажання покращити загальне благополуччя бенефіціарів», проте зазначив, що його теорія може також пояснити такий мотив, як «бажання запобігти презирство інших або з метою отримання суспільного схвалення» [6, с. 1083]. Автор теорії вважає, що благодійник та всі отримувачі та користувачі його філантропічних внесків належать до «синтетичної родини».

В ході системного аналізу праць науковців в царині таких дисциплін як економіка, соціологія та соціальна психологія, нами було з'ясовано, що поняття «самовідданість», «безкорисливість» в контексті засад *концепції альтруїзму (concept of altruism)* є предметом вивчення у низці досліджень. Згідно з *теорією «теплого світла»/теорією психологічного задоволення від благодійності (Warm-glow giving theory)* Дж. Андреоні (G. Andreoni) головним мотивом донорів є почуття щастя – «теплого світла», яке вони отримують від благодійницької діяльності. Дослідник поділяє мотиви на дві групи:

альтруїстичні та егоїстичні. Але принагідно зауважимо, що в контексті даної теорії ці терміни мають дещо інше тлумачення. Головним чином важливо з'ясувати, яка мотивація є базовою: коли людина відчуває себе щасливою від того, що допомогла іншим, чи коли вона отримує психологічне задоволення від підтримки будь якої благодійної справи. Егоїстичній людині, яка задоволена тільки з приводу надання благодійного внеску, байдуже скільком особам або яким чином була надана допомога. Альтруїст, на відміну від егоїста, бажає допомогти якомога більшій кількості людей не тільки для самозадоволення, а з метою реальної підтримки. Дана теорія деякою мірою суперечить *теорії громад*, але професійні фандрейзери можуть ефективно скористатися обома підходами. Звичайно, використання методів *теорії громад* при роботі з потенційними благодійниками – це розумний підхід, але більшість донорів (егоїстичних, згідно з принципами Дж. Андреоні) отримують почуття задоволення з приводу будь-якого благодійного заходу [49, с. 97-98].

У наукових працях дослідників мотивації донорів знаходимо багато прикладів, у яких продемонстровано, що особисті інтереси благодійників впливають на їхню філантропічну поведінку. Аналіз та систематизація отриманих даних стали підставою для визначення *ідентифікаційної моделі (Identification model).* Наприклад, П. Дж. Шервіш та Дж. Дж. Хевенс (P.G. Schervish & J.J. Havens) [66] з'ясували, що донори асоціюють себе з «потребами й прагненнями інших» [66, с. 236]. Е. Ф. Джексон, М. Д. Бахмаер, Дж. Р. Вуд, Е. А. Крафт (E.F. Jackson, M.D. Bachmeier, J.R. Wood & E.A. Craft) [44] вважають, що більшість благодійних внесків робиться під впливом «почуття приналежності до інших або сприймання іншої особи членом власної соціальної групи», що має назву «наш-ість» («we-ness») [44, с.74]. Коли донор ототожнює себе з тими особами, які потребують благодійної підтримки, його мотивація щодо філантропічної діяльності посилюється. В сфері вищої освіти, наприклад, це може проявлятися в бажанні успішного випускника університету, який отримував стипендію протягом навчання, започаткувати іменну стипендію для талановитого студента, усвідомлюючи, що вища освіта може надати йому багато життєвих можливостей. Отже, просоціальна поведінка надає взаємну вигоду, оскільки благодійність об'єднує людей турботливими відносинами, що збагачують як дарувальника, так і одержувача.

Концептуальним підґрунтям ідентифікаційної моделі є *теорія раціонального утилітаризму* Дж. С. Бекера, який вважав, що альтруїзму в чистому вигляді не існує. На його переконання

благодійники не завжди керуються внутрішньою ідеєю покращення суспільства, а знаходяться під впливом зовнішніх стимулів. П. Дж. Шервіш і Дж. Дж. Хевенс вважають, що «самовідданість» в альтруїстичній поведінці «ґрунтується на певній формі взаємної особистої вигоди» [67], або, як вважає Дж. С. Бекер – на «багатоособистісному альтруїзмі» [7].

П. Дж. Шервіш і Дж. Дж. Хевенс [66] стверджують, що ідентифікаційна модель охоплює *п'ять теоретичних взаємопов'язаних кластерів:* 1) моделі поведінки і досвід, 2) зв'язок з громадою, 3) рамки свідомості, 4) прямі запити та 5) дискреційні ресурси. Життєвий досвід донора формує його/її особисту моральну ідеологію, що впливає на рівень заангажованості в благодійницькій діяльності та підтримки організації на підставі віри в місію даної громадської спільноти. Фандрейзингова діяльність цих організацій відбувається тільки серед наявних членів громади. Розмір благодійного внеску донора суб'єктивний і пов'язаний з його чистим грошовим доходом. Проаналізувавши «Національний огляд благодійності та волонтерства» (National Survey of Giving and Volunteering») 1992 року крізь призму теорії ідентифікації, дослідники дійшли висновків, що благодійницька поведінка донорів більшою мірою залежить від наявних зв'язків з громадою, в якій відбувається його соціалізація, ніж від попереднього філантропічного досвіду. Е. Ф. Джексон (E.F. Jackson) та ін. [44, с. 74] з'ясували, що релігійні переконання та активна участь у житті церкви впливають на благодійницьку культуру та поведінку по відношенню до світських організацій. Подібні висновки закономірні, адже філантропія та благодійність є наріжними каменями всіх світових релігій [34].

Ґрунтуючись на концептуальних ідеях досліджень філантропічних мотивацій донорів з метою отримання громадського та/або приватного блага, Б. Данкан (B. A Duncan) дійшов висновків, що деякі донори керуються нестримним бажанням «зробити щось відмінне» [31, с. 2159]. Назвавши донорів «впливовими філантропами» [31, с. 2159], дослідник переконаний, що діяльність даних особистостей спрямована на збільшення кількості, якості та рівня благодійної допомоги суспільству. Особливість схарактеризованої ним *теорії соціального впливу філантропії (Impact philanthropy)* полягає в потенційній залежності донора та бенефіціара. Сучасні академічні науково-дослідницькі центри започаткували проекти щодо вивчення найкращих «інвестиційних» методів з метою отримання значного прибутку від заможних донорів. Наприклад, «Центр високоприбуткової благодійності» Університету Пенсільванії (The

Center for High Impact Philanthropy at the University of Pennsylvania) проводить наукові дослідження в сфері бізнесу та соціального забезпечення, надаючи інформаційну та технологічну підтримку донорам. Згідно з іншими джерелами, цей вид благодійності називається *венчурною філантропією (venture philanthropy).* Автор даної концепції Л. Боверіні (L. Boverini) [17, с. 84-106] вважає, що донори мають надавати не тільки ресурсну підтримку, але й професійні консультативні послуги, з метою зміцнення організаційного потенціалу бенефіціара, зокрема ВНЗ.

Однією з найвагоміших теорій, положеннями якої керуються фандрейзери університетів США у своїй практиці, є *теорія соціальної ідентичності та організаційної ідентфікації (Social identity theory and organizational identification).* Організаційна ідентифікація [1, с. 104], як складова теорії соціальної ідентичності, відбувається, коли індивідуум визначає свою приналежністю до певної організації. В контексті вищої освіти такі асоціативні моделі як «я студент …університету…» або «я випускник …університету…» – приклади організаційної ідентифікації. Б. Е. Ешфорт та Ф. Мael (B.E. Ashforth & F. Mael) [2] вважають, що випускники чітко визначають свою організаційну ідентичність: по-перше, «університет можна вважати «голографічною організацією», тобто такою, члени якої поділяють спільну організаційну ідентичність; по-друге, з огляду на те, що випускники є важливим джерелом ресурсної підтримки ВНЗ, найбільш вірогідно, що їхня ідентичність суттєво впливатиме на благополуччя відповідної alma mater.

Ф. Мael та Б. Е. Ешфорт [52] створили схему співвідношення складових організаційної ідентифікації, де відображено рівень інституційного та індивідуального впливу на організаційну ідентичність випускників, що в свою чергу має «організаційні наслідки» (див. рис. 2.2). Ґрунтуючи свої спостереження на теорії соціальної ідентичності, дослідники припустили, що ідентифікація випускників з університетом формується в результаті активної участі в благодійних заходах, фандрейзингових кампаніях, розважальних подіях для випускників, а також у процесі сприяння університетові у профорієнтації молоді та нового набору студентів. Автори вважають, що такі організаційні характеристики закладу освіти, як престиж, особливість та унікальність, що вирізняє його з поміж інших університетів, а також інституційні традиції, сприяють формуванню ідентичності випускників. Крім того, конкуренція серед представників університетів посилює ідентифікацію та впливає на рівень ресурсної підтримки alma mater. В той же час внутрішньоорганізаційна

конкуренція за ідентифікацію випускників та їхнє заохочення до участі в благодійних акціях має негативний характер. Тобто, якщо різні відділи ВНЗ змагаються за філантропічну підтримку випускників без урахування загальноінституційних інтересів, активність донорів зменшується.

Рис. 2.2. Схема співвідношення складових організаційної ідентифікації [27]

Важливо відзначити, що Ф. Мael та Б. Е. Ешфорт [52, с. 103-123] схарактеризували особистісні риси випускників, що впливають на організаційну ідентифікацію. Було з'ясовано, що успішне навчання та активне студентське громадське життя [33, с. 285], наявність академічного наставника (куратора) на факультеті [21], позитивний академічний досвід та той факт, що диплом було отримано нещодавно, сприяють посиленню ідентифікації. Дана складова «портрету» випускника-благодійника є принципово важливою, оскільки згідно з дослідженням М. С. Конноллі та Р. Бланшет [23, с. 69-89] мотивація донорів знижується з віком, тому що рівень ідентифікації себе з alma mater нижче, ніж у більш молодих випускників. Крім того, ідентичність випускників, які мають дипломи більше ніж одного університету, слабкіша у порівнянні з тими, хто навчався тільки в одному ВНЗ. Проведення спеціальних заходів для студентів та (особливо молодих) випускників також вважається важливим організаційним фактором освітнього фандрейзингу.

Згідно з результатами дослідження Дж. Лернера (J Lerner) [48, с. 1-20] та Д. Т. Міллера (D.T. Miller) [55, с. 1-13], вагомим стимулом до благодійницької та волонтерської діяльності може стати гостра

потреба особистості у виправленні суспільної несправедливості, що було схарактеризовано науковцями як *теорія мотиву справедливості (Justice motivation theory).* І. Уолкер та П. Г. Уоррен (I. Walker & P.G. Warren) застосували дану теоретичну концепцію для аналізу благодійницької діяльності, провівши фандрейзингову кампанію шляхом розсилки листів електронною поштою з проханням надати допомогу. Дослідники дійшли висновків, що «якщо люди стають свідками незаслужених страждань, їхня віра у вселенську справедливість під загрозою, отже вони намагаються відновити свою віру… Така мотивація стимулює до надання допомоги, але тільки у тих випадках, коли люди переконані в тому, що їхня підтримка матиме реальну силу» [77, с. 328]. В контексті вищої освіти дана модель використовується під час проведення щорічної фандрейзингової кампанії для розвитку фонду університету, коли відбувається розсилка листів або серія телефонних дзвінків випускникам з проханням надати фінансову підтримку для започаткування/продовження стипендій кращім студентам alma mater. Створення такої ініціативи в університеті завжди матиме довгостроковий ефект: з одного боку, обдарований студент отримуватиме стипендію, що уможливить його подальше навчання, а з іншого боку, ВНЗ продовжуватиме підтримку інших талановитих студентів, чиє навчання в університеті було б під загрозою з-за низького матеріального рівня їхніх родин. Крім того, ґрунтуючись на результатах дослідження Дж. Л. Касчіоне (G.L. Cascione) [21, с. 99] нами з'ясовано, що, якщо студент отримував іменну стипендію з благодійного фонду університету, то він вважає це «формою інституційного інвестування в розвиток особистості» і, таким чином, отримує «перший практичний досвід соціального впливу філантропії», що мотивує його в майбутньому віддячити університетові – заснувати або долучитися як донор до стипендіального фонду для талановитих студентів нового покоління.

Однією з теорій, положення якої є значимими для пояснення чинників та закономірностей мотивацій донорів вважається *теорія просоціальної поведінки (Prosocial behavior).* Поняття «просоціальна поведінка» вперше було введено в науковий обіг в 1970-х роках біологом Едвардом Уїлсоном (E.O. Wilson) [81], який знайшов наукові підтвердження того, що люди та інші біологічні істоти допомагають один одному різними шляхами. Результати його дослідження стали підґрунтям для подальшого розвитку соціобіології, викликавши широку дискусію серед науковців з приводу того, чи є просоціальна поведінка

біологічною функцією, чи людину можна виховати або навчити їй. Соціальні психологи (D.A. Schroeder, L.A. Penner, J.F. Dovidio, & J.A. Piliavin) [68] дійшли висновків, що незважаючи на те, що просоціальна поведінка – це природня складова психології людини, їй можна навчитися. Психологічні засади просоціальної поведінки – важлива концептуальна основа для розуміння благодійницької поведінки. Спираючись на визначення філантропії як «любов до людства», волонтерська допомога на благо інших, Р. Дж. Бентлі та Л. Дж. Ніссан (R.J. Bently & L.G. Nissan) [9] пояснюють основи просоціальної поведінки обставинами, в яких люди допомагають іншим, а також з'ясовують, яким чином з'являється схильність до благодійності. Отже, можна навчити людей, зокрема студентів та випускників університету, благодійності. Але треба зазначити, що просоціальна поведінка відрізняється від альтруїзму – бажання допомогти, незважаючи на можливість отримання особистої користі тим, хто надає допомогу. Наприклад, успішний/а заможний/а випускник/-ця надає університетові дарунок у розмірі N з метою створення стипендій для обдарованих студентів. На прохання випускника його/її ім'я ніяк не асоціюється із благодійним внеском, не вноситься в базу даних донорів ВНЗ або навіть він/вона не отримують документ для надання податкових пільг yf знак подяки за підтримку. Отже, поведінка випускника/-ці може бути стимульована високим рівнем альтруїзму, оскільки він/вона не отримує публічного визнання чи економічної вигоди, але сама благодійницька діяльність є просоціальною поведінкою.

Згідно з дослідженням Р. Дж. Бентлі та Л. Дж. Ніссан [9] щодо навчання філантропічної та альтруїстичної поведінки школярів молодшого віку, особистий приклад благодійницької діяльності дорослого (одного з батьків, опікуна, вчителя, релігійного або громадського наставника) вважається найефективнішим в цьому психолого-педагогічному процесі. П. Дж. Шервіш та Дж. Дж. Хевенс [66, с.235-260] стверджували, що, якщо дитина стає свідком волонтерської діяльності дорослого або отримувачем благодійної допомоги від дорослої людини, то рівень філантропічної мотивації дитини в дорослому житті буде вище ніж у особи, яка не мала подібного досвіду в дитинстві. Науковець М. Хант (M. Hunt) [42] визначає цей феномен як *теорію філантропічного моделювання (Philanthropic modeling).* Ґрунтуючись на прикладах батьківського моделювання, схарактеризованого у науковому дослідженні Розенхана (D.L. Rosenhan), Касчіоне (G.L. Cascione) з'ясував закономірність впливу сімейного досвіду на мотивацію до благодійницької підтримки донорами сфери

вищої освіти: «Філантропічна поведінка благодійників була сформована у родинному колі та розвивалася під впливом факторів їхнього соціального середовища. Вирішальну роль у заснуванні та передачі сімейних традицій благодійності зіграв той факт, що в їхньому житті була людина, яка навчала їх великодушності власним життєвим прикладом. Рольове моделювання представляє собою метод навчання філантропічним цінностям та благодійницькій культурі, а особи, які подають приклад шляхетності та щедрості, заохочують інших своєю поведінкою. Надзвичайні акти щедрості стають буденними подіями, і оскільки вони вважаються такими, то їхнє повторення буде звичайною практикою протягом життя» [21, с.69]. Крім того, найефективнішим інструментом зміцнення позитивного відчуття від надання допомоги іншим є персональна участь дитини у волонтерській та благодійній діяльності [9]. В. А. Ходжкінсон і М. С. Уайтцман (V.A. Hodgkinson & M.S. Weitzman) [39] з'ясували, що 73.6% тих, хто був свідком доброчинних дій в родині, в майбутньому теж займалися благочинністю або волонтерством (згідно зі спостереженнями Р. Беккерс (R. Bekkers) [8]). У той час, як вірогідність того, що особи, які не стикалися з філантропічними проявами в дитинстві, самі будуть робити благодійні справи складає 50%. Широке коло дослідників (J. Grusec & L. Kuczynski) [36]; R. Steinberg & M. Wilhelm [72] та ін.) також вивчали вплив дорослих на процес навчання дітей філантропічним цінностям. Науковці дійшли висновків, що надання можливостей дітям брати участь у громадських роботах допомагає не тільки отримати позитивний досвід просоціальної поведінки, але й усвідомити важливість філантропії.

Таким чином, оскільки широке коло наукових джерел з філантропії та фандрейзингу в сфері вищої освіти висвітлює окремі теоретичні засади даної діяльності, існує перспектива подальших наукових розвідок, метою яких є поглиблення розуміння закономірностей фандрейзингової діяльності в університеті та розробка стратегій практичної діяльності фандрейзерів. Однак, вважаємо за доцільне зауважити, що всі проаналізовані нами теоретії та концепції були сформульовані на підставі вивчення філантропічного досвіду заможних чоловіків європеоїдної раси, отже поле для подальшого дослідження неосяжне, а саме, з'ясування мотивів, чинників, закономірностей благодійницької та фандрейзингової діяльності жінок, афро-американців, латино-американців, азіатсько-американців, американських індійців тощо в часи становлення та розвитку державних американських університетів та сучасної вищої освіти США.

Красуля А. В., викладач

2.2. Технології фандрейзингової діяльності в університетах США

Філантропія в Америці, на думку дослідників, це публічний прояв суспільних і громадянських цінностей. Це обмін фінансового, людського та соціального капіталу, що дозволяє простим громадянам з різним рівнем достатку надавати благодійницьку підтримку на користь суспільного блага. Філантропія має важливе значення для життєздатності демократії, оскільки вона привертає увагу до важливих справ та інноваційних шляхів вирішення проблемних ситуацій, в яких держава та бізнес найчастіше є менш ефективними [22, с.816].

Фандрейзинг як професійний процес охоплює повний цикл діяльності від постановки мети до отримання внесків під час фандрейзингової кампанії [18, с.27]. Отже, з метою розуміння впливу приватної філантропії на розвиток вищої освіти в США, доцільно з'ясувати механізми, форми, засоби та організаційну структуру фандрейзингової діяльності університетів.

Структуру та організаційні особливості відділу інституційного розвитку університету відображено на поданому далі рисунку (рис. 2.3).

Рис.2.3. Структура та функції відділу інституційного розвитку університету.

Фандрейзингова діяльність стала частиною ВО Америки з часів заснування Гарвардського університету, але вона не мала комплексного та злагодженого характеру. Фандрейзинг як

організована діяльність – більш сучасний феномен. Спочатку ВНЗ наймали позаштатних консультантів з фандрейзингу для проведення кампаній. Наприклад, університет Гарвард запросив компанію *«John Price Jones»* в 1919 році для управління їхньою першою повномасштабною фандрейзинговою кампанією, метою якої була співпраця з випускниками alma mater. В 1970-х роках до співпраці з університетами активно запрошувалися фандрейзингові консалтингові фірми для проведення кампаній [35, с. 321-342]. Поступово ВО Америки перейняла методи ведення фандрейзингової діяльності, що практикувалися в Християнській асоціації молодих людей (Young Men's Christian Association). Згодом народилося розуміння того, що в складі організаційної структури навчального закладу має бути відділ з фандрейзингу. Спочатку один-два співробітники відділу відповідали за весь процес фандрейзингу: проведення кампаній та підтримку зв'язків з індивідуальними донорами, корпораціями та фондами. Із збільшенням обсягу роботи та розширенням спектру діяльності фандрейзерів кількість персоналу зростала, крім того відбувалася спеціалізація обов'язків фандрейзерів, адже відділи з фандрейзингу університету були *організовані за джерелом та типом внесків.* Персонал відділу розподілявся за традиційними *функціональними напрямами*: 1) *щорічні внески; 2) індивідуальні внески; 3) корпоративні внески та внески фундацій; 4) заплановані внески (трасти, ануїтети, заповіти тощо).* Штатні відділи з фандрейзингу ВНЗ традиційно називалися «відділами розвитку», а більш поширена сучасна назва – «відділ інституційного розвитку» університету.

З досвіду провідних університетів США відомо, що найбільшу лояльність випускники демонструють до факультету або коледжу, де навчалися. Найдосвідченіші фандрейзингові структури університетів, що мають власні програми та кваліфікований персонал, напрацювали стратегії щодо звернень до випускників окремих професійних напрямів (медичного, юридичного, економічного тощо). Відділи інституційного розвитку великих університетів, найчастіше приватних, розробляють та впроваджують програми ресурсної підтримки всіх сфер ВНЗ: бібліотек, музеїв, театральних студій, музичних гуртків, спортивних клубів, телевізійних та радіо станцій та окремих навчальних відділів. Згідно з вивченими науковими джерелами, такий *підхід є децентралізованим* та ґрунтується на *принципі конститутивності* [51, с. 270], тобто кожен коледж, факультет або науково-дослідний центр має свій відділ з фандрейзингу, що підпорядковується центральному керівному органу

тільки за умов координації спільних проектів та ресурсних витрат. Професійні коледжі, що входять до складу університету, створюють комплексні фандрейзингові програми в рамках індивідуальної, запланованої та щорічної філантропії, розвивають зв'язки з корпораціями та фондами. Особливо зауважимо, що окремі співробітники відділу розробляють спеціальні стратегії по роботі з батьками, молодими випускниками та іншими категоріями людей, причетними до діяльності ВНЗ. Зазначимо, що разом з функціональними компонентами успішна фандрейзингова кампанія таких коледжів має низку *організаційних компонентів*: 1) проведення попереднього дослідження; 2) управління ресурсами (від моменту отримання внеску до звітування перед донором про його використання); 3) інформаційне забезпечення (12% річного бюджету витрачається на програмне забезпечення та ІТ персонал, що відповідає за створення та оновлення персональної бази даних донорів університету).

Державні заклади вищої освіти США, а також невеликі приватні університети мають тенденцію організовувати свою фандрейзингову діяльність *за принципом функціональності*, застосовуючи, таким чином, *централізований підхід* [51, с. 271]. Під керівництвом адміністрації університету, а саме віце-ректора/проректора з інституційного розвитку відбувається затвердження бюджету фандрейзингової кампанії, розробка стратегії діяльності відділу, прийняття ключових рішень щодо персоналу тощо. Найважливішою перевагою даного підходу вважається те, що централізовані фандрейзингові програми дозволяють тримати фокус на загальних пріоритетах ВНЗ, а не окремих факультетів чи коледжів. Згідно з результатами дослідження М. Уорса (M. Worth) [82, 83] в окремих випадках ведення фандрейзингової діяльності університети використовують *гібридний підхід*, що набуває популярності в сучасних умовах. Особливістю даного підходу є взаємодія між окремими відділами з фандрейзингу та центральним відділом інституційного розвитку університету: обрання стратегічного напряму розвитку навчального закладу [51, с. 281], наймання персоналу [51, с. 278-280], оцінка діяльності [51, с. 272-274], методи мотивації та заохочення співробітників [51, с. 280-281], складання бюджету [51, с. 275-278], рішення щодо оплати праці співробітників усіх підрозділів та компенсаційних виплат, звітування тощо.

Зосередимо увагу на *особливостях роботи з випускниками у фандрейзинговій діяльності.* Аналіз дослвіду фандрейзингової діяльності низки американських університетів дозволяє дійти висновку,

що відділ по роботі з випускниками виконує, як правило, дві головні функції: *1) створення різноманітних програм для випускників* і *2) забезпечення довгострокової можливості участі випускників у житті навчального закладу.* Програми розвитку зв'язків з випускниками є, як правило, інклюзивними, залучають усіх охочих випускників до співпраці не тільки з метою отримання матеріальних ресурсів, але й у інший вигідний для університету спосіб. Наприклад, випускники можуть бути індивідуальними донорами, працедавцями для студентів та майбутніх випускників, радниками з професійних питань, директорами наглядових рад, запрошеними лекторами, ад'юнкт-професорами, правозахисниками університету та ін. Залучення до співпраці з ВНЗ у подібний спосіб заохочує випускників до довгострокових відносин з alma mater. Отже, відділ по роботі з випускниками не менш важливий ніж відділ з фандрейзингу, оскільки університет не має більш вагомого ресурсу, ніж його випускники. Заклади вищої освіти не можуть купити підтримку своїх випускників, але вони спроможні організувати свою діяльність таким чином, щоб випускники стали ключовим ресурсом підтримки місії університету. ВНЗ та відділ інституційного розвитку мають цінувати та підтримувати відділ по роботі з випускниками, оскільки саме він реалізує довгострокові програми. Стандарти, притаманні фандрейзерам, неможливо в повній мірі застосувати для виміру важливості діяльності відділу по роботі з випускниками, тому що вони різняться. Як писав У. Стоун (W. Stone), екс-президент Асоціації випускників Стенфордського університету: «Професіонали з розвитку зв'язків з випускниками… несуть відповідальність за формування майбутнього університету, тому що вони ґрунтують свою діяльність на створенні довгострокових стосунків між випускниками та alma mater» [80, с.26], на що у фандрейзерів не вистачає часу. Таким чином, в супереч напрузі, що часом виникає між представниками різних відділів, співпраця з метою реалізації місії університету має бути обов'язковою для успішного розвитку вишу.

Дослідження діяльності Массачусетського технологічного інституту підтверджує, що ступінь заангажованості випускників в університетському житті безпосередньо впливає на рівень їхньої фінансової підтримки alma mater у майбутньому [78, с.333]. Отже, ВНЗ не може досягти свого повного потенціалу без активного залучення своїх випускників. Оскільки однією із складових місії університету є виховання активного громадянина, проаналізуємо, яким же чином університет може залучати студентів і випускників до просоціальної поведінки, а точніше до підтримки alma mater після закінчення вишу.

Американський письменник, журналіст, філософ, теоретик комунікації К. Берк (K. Burke) (1897–1993) сформулював *теорію ідентифікації* у своєму дослідженні, що має назву «A Rhetoric of Motives» у 1969 році. Згодом, в 1990-х роках, П. Шервіш і Дж. Хейвенс [67, с.47-71] розробили *теорію ідентифікації через дбайливість*, обґрунтувавши *яким чином, чому і в якій мірі* люди допомагають іншим. Згідно з результатами дослідження Шервіша та Хейвенса, «учасники дослідження, як правило, згадували конкретний момент, коли ідентифікація з іншою людиною змінила ставлення до життя, стала мотивом прояву турботи і призвела до довгострокової філантропічної діяльності» [67, с. 49]. Принагідно зауважимо, що у соціальній психології ідентифікація визначається як процес ототожнення індивіда з тим або іншим об'єктом, людиною або групою, що відбувається на основі засвоєння властивих ним стандартів, цінностей, соціальних установок і ролей. За Фрейдом – це форма психологічного захисту у вигляді переносу образу іншої людини на себе або механізм психологічного захисту, що полягає в ототожненні індивідом себе з іншою людиною або групою людей. Ідентифікація допомагає людині опановувати різні види діяльності, засвоювати норми поведінки та соціальні цінності. Організаційна ідентифікація, як складова *теорії соціальної ідентичності*, що була схарактеризована нами раніше, відбувається, коли індивідуум визначає себе приналежністю до організації, в контексті ВО до університету, в якому навчався [2, с. 20-39; 52, с. 103-123]. Саме з метою зміцнення організаційної ідентифікації американські університети стали піонерами у створенні асоціацій випускників, що взяли на себе відповідальну функцію «залучення друзів» (friend raising) в рамках процесу залучення ресурсів (fund raising). На приклад, доктор Ліленд Д. Патуїлей (Leland D. Patouillet), помічник віце-канцлера та виконавчий директор Асоціації випускників Університету Піттсбурга (Pitt Alumni Association, University of Pittsburgh) в 1990 році провів дослідження серед 75 університетів, представники яких входили до складу Ради виконавчих директорів асоціацій випускників (Council of Alumni Association Executives, (CAAE)), представляючи найбільші та найпрестижніші державні університети США. Ключове питання дослідження полягало в тому, щоб з'ясувати чи члени асоціації випускників є більш схильними до щорічної філантропії та підтримки alma mater, ніж випускники, що не входили до складу асоціації. Результати довели, що «в середньому 24% випускників Ради виконавчих директорів асоціацій випускників були членами відповідних асоціацій. Окрім того, 47% випускників членів асоціації регулярно

робили благодійні внески до фонду університету, порівняно з 16% донорів, що не були членами асоціації. Дослідження також підтверджує те, що члени асоціації випускників роблять на 25% благодійних внесків більше, ніж не члени» [62, с. 53-66].

Принагідно зазначимо, що незважаючи на можливу специфіку форм організації відділів інституційного розвитку університету, *механізми фандрейзингової діяльності* всіх університетів однакові [63]. Благодійні внески розподіляються за двома головними категоріями: 1) *необмежені* або *без обмежень,* такі ресурси, що використовуються університетом на власний розсуд (наприклад, виплата заробітної плати професорсько-викладацькому складу ВНЗ, надання стипендій та матеріальної допомоги нужденним студентам, утримання та ремонт устаткування університету та ін.) та 2) *обмежені* або *з обмеженнями* – ті, що регламентуються документом – згодою на використання благодійного внеску, підписаною благодійником/донором (наприклад, іменні стипендії, науково-дослідні проекти, заснування та фінансування ендавмент-посад для видатних професорів). Значні благодійні внески з обмеженнями частіш за все інвестуються в цільовий фонд університету (ендавмент), забезпечуючи можливість безстрокового виконання вимог донора щодо використання його внеску. До традиційних *форм фандрейзингової діяльності* відносять: *1) щорічні клопотання для отримання благодійних внесків, 2) фандрейзингові кампанії* та *3) заплановану благодійність.*

1. Щорічні клопотання для отримання благодійних внесків (annual giving program) – фундаментальний компонент фандрейзингової діяльності, зокрема в сфері ВО. Більшість щорічних клопотань мають кілька цілей. По-перше, найважливішим є те, що отримання щорічних благодійних внесків забезпечує залучення основного капіталу за рахунок пожертв без обмежень [69, с. 75-89]. Більшість ВНЗ не дозволяють донорам накладати обмеження на їхній щорічний внесок. Наприклад, згідно з вимогами згоди на використання внеску з обмеженнями, дарунок донора за його бажанням має бути спрямований на підтримку конкретного університету, коледжу, факультету або відділу. У відповідь на вимоги донорів жорстко контролювати використання своїх коштів (щорічного внеску) й, таким чином, впливати на внутрішню політику університету, було застосовано менш традиційний підхід до управління філантропічними внесками, а саме, впроваджено *напівнеобмежені внески,* що зберігають за університетом право контролювати використання отриманих від донорів внесків. По-друге, не менш важливим є те, що щорічні благодійні внески дозволяють

університету розширити коло донорів, які надають інституційну ресурсну підтримку. З одного боку, запросити нових філантропів до співпраці з ВНЗ, а з іншого – підвищити лояльність донорів, які вже приєдналися до спільноти благодійників університету. Такі «підвищення» (англ. upgrade – даний термін використовується представниками відділу інституційного розвитку ВНЗ) не тільки збільшують річний дохід університету, але й мають на меті мотивувати донорів на більший рівень благодійних внесків під час наступних фандрейзингових кампаній [49, с.85-98; 69, с.75-89]. Іншими словами, щорічні звернення університету до благодійників «вирощують» майбутніх ключових донорів, формуючи у них щорічну філантропічну звичку. Подібна звичка до благодійності обгрунтовуэться *теорією безперервності* Р. С. Етчлі [4, с.183-190], згідно з якою у людей встановлюються моделі поведінки, що ймовірніше за все будуть повторюватися в майбутньому. Інші дослідники, такі як Ліндал та Уїншип (W. Lindahl & C. Winship) [50], А. Окунейд та С. Джастис (A. Okunade & S. Justice) [61], ґрунтуючись на *теорії безперервності,* пояснили принцип постійної довготривалої філантропії. Науковці з'ясували, що позитивний досвід благодійництва у минулому корелюється з теперішньою та майбутньою моделями філантропічної поведінки. Дж. Касчіоне [21] сформулював дану модель поведінки в рамках *теорії компенсації (reinforcement theory)*.

Щорічні клопотання щодо ресурсної підтримки університету передбачають такі види діяльності співробітників відділу розвитку університету: особисті звернення до донорів, розсилка листів поштою, телефонні звернення, організація спеціальних заходів, використання Інтернет мережі та електронного листування тощо. Щорічні звернення до благодійників мають масовий характер та складаються з таких *стадій*: 1) запрошення та запит, 2) переговори та обговорення умов внеску, 3) закінчення клопотання, що завершується підписанням угоди між донором та ВНЗ [69, с.75-89]. К. Келлі називає даний тип клопотання «асиметричним» [45, с.199], оскільки в даному випадку не відбувається особистої прямої взаємодії між індивідуумами. Тим не менш, незважаючи на масовість даного методу фандрейзингової діяльності, найбільш успішні щорічні кампанії мають більший рівень персоналізації при зверненні до майбутніх донорів. Даний персоналізований підхід ґрунтується на *принципі сегментації*, а саме, списки випускників та інших перспективних донорів можуть бути поділені на сегменти за різними критеріями, що обираються безпосередньо ВНЗ. Наприклад, звернення до випускників

філологічного факультету педагогічного університету відрізнятиметься від клопотання, адресованого випускникам факультету мистецтв того ж самого університету, адже матимуть різний фокус на потреби та перспективи розвитку ВНЗ. Крім того, індивідуальний підхід є дуже ефективним при зверненні до випускників, які отримували стипендію за особливі досягнення, з метою заснування або підтримки вже існуючих стипендіальних програм для теперішніх студентів alma mater. Отже, даний вид клопотання виходить за межі писемного листування і може бути підкріплений телефонним зверненням та особистою зустріччю.

Принагідно зазначимо, що в останні роки набуває поширення така форма фандрейзингової діяльності, як *багаторічне зобов'язання щодо необмежених благодійних внесків.* Дана форма дещо суперечить нормам щорічного клопотання для отримання благодійних внесків, але все більше ВНЗ намагаються планувати свій бюджет на майбутні роки з урахуванням таких перспективних ресурсів. З огляду на те, що щорічні клопотання вимагають неабияких зусиль, витрат часу та коштів, клопотання з перспективою на багаторічну співпрацю зменшують організаційне навантаження на відділ інституційного розвитку університету та окреслюють перспективи майбутньої ресурсної підтримки навчального закладу [76]. Отже, можемо зробити висновок, що інноваційні підходи до щорічного клопотання для отримання філантропічних ресурсів набувають нових форм та змісту, вибудовуючи успішні програми інституційного розвитку державних університетів в часи економічної нестабільності.

2. Фандрейзингові кампанії (fundraising campaigns) набувають все більшої популярності у вищій освіті США, оскільки вони забезпечують довготривале залучення та заохочення донорів до співпраці з університетом. На початку запровадження такого виду фандрейзингової діяльності головною метою кампаній, що отримали назву «капітальних майнових кампаній [83]», було отримання ресурсів на будівництво університету. Сучасні ВНЗ частіше проводять «комплексні кампанії» [83], пріоритетом яких є покращення матеріально-технічної бази університету, створення ендавмент-фонду, організація та проведення щорічних клопотань. У свою чергу, дохід, отриманий від внесків у цільовий фонд університету (ендавмент), може бути використаний для виплат стипендій студентам та аспірантам, заробітної плати запрошеним професорам, реалізацію навчальних, науково-дослідних, рекреаційних програм та інших пріоритетних напрямків розвитку університету.

Сучасні фандрейзингові кампанії мають довгостроковий характер: закінчивши одну, університет розпочинає нову кампанію. Комплексні кампанії зазвичай тривають 7-10 років, складаючись з кількох фаз. У. Макголдрік і П. Робелл (W.P. McGoldrick & P.A. Robell) [53], та М. Уорс (M. Worth) [83] схарактеризували хронологію типової кампанії наступним чином: 1) *фаза до початку кампанії* (від 6 до 18 місяців), під час якої професійні позаштатні консультанти з фандрейзингу проводять техніко-економічне обґрунтування; 2) *фаза планування кампанії* (від 3 до 6 місяців), мета якої визначити пріоритети, сформулювати цілі та завдання, обрати ключових осіб для реалізації кампанії; 3) *«зародкова» або тиха фаза* (від 1 до 2 років), в процесі якої продовжується планування, запрошуються найбільш ініціативні добровольці та донори до співпраці з наглядовою радою, а також проводяться клопотання щодо надання благодійних внесків від лідерів кампанії, незважаючи на те, що офіційне публічне оголошення про її початок ще не відбулося; 4) *публічна фаза* (від 3 до 5 років), коли офіційно розпочинається та триває фандрейзингова кампанія.

Згідно з результатами дослідження У. Макголдріка та П. Робелла на момент офіційного оголошення про початок фандрейзингової кампанії університети вже мають 30-50% отриманих внесків від запланованої суми. Закономірним є той факт, що з плином проведення кампанії її учасники втрачають зацікавленість у подальшій участі, досягають так званого «плато втоми» [53]. Філантропічний азарт з'являється знову, коли представники університету, випускники та донори запрошуються на святкування з нагоди офіційного закриття кампанії.

Під час комплексних фандрейзингових кампаній усі донори заохочуються до надання «тривалих дарунків», хоча мета кампанії вже була вибудована з урахуванням значних дарунків від донорів-лідерів. Девід Данлоп (D. Dunlop) [32], один з найпрофесійніших фандрейзерів Корнельського університету (Cornell University), зауважив, що 80% внесків під час кампаній університети отримували від 20% донорів. Він назвав даний феномен «правилом 80/20». Із зростанням цілей кампаній та тенденцією до нерівномірного розподілу фінансових та матеріальних ресурсів у сучасному суспільстві, правило 80/20 має тенденцію до перетворення на 90/10 або навіть 95/5. Звернувши увагу на значні зміни у даному правилі, Д.Данлоп вважає, що звернення до майбутнього донора може відбуватися на підставі його фінансової спроможності та з урахуванням особистих інтересів з метою отримання благодійної підтримки від 5 до 20 разів за час проведення комплексної фандрейзингової кампанії, назвавши такий

тип внесків «спеціальний дарунок». Д. Данлоп також окреслив перспективи на отримання внесків від 500 до 1000 разів більше, схарактеризувавши такий вид внесків як «трансформаційний дарунок», що притаманний для такої форми фандрейзингової діяльності, як запланована благодійність.

3) Запланована благодійність (planned giving) – це значні благодійні внески, що плануються донором заздалегідь перед смертю і зазвичай називаються «останній найвіддаленіший дарунок» [64]. Донори, їхні родини та навчальні інституції мають цілий комплекс інструментів для узгодження умов залучення та використання внеску подібного типу. Але зауважимо, що найважливішою умовою підписання таких угод є високий рівень професійної компетенції та знання нормативно-правової бази, зокрема у податковій сфері, у представників обох сторін договору. Незважаючи на привілеї для заможних донорів щодо зменшення оподаткування за умов підписання подібних угод, фінансові вигоди рідко стають ключовим стимулом для надання свого майна у спадок. Найпоширеніші та найважливіші міркування потенційних донорів запланованої благодійності це прагнення до практичного спрощення власного життя, небажання та відмова від управління активами або збереження контролю над доходом [71]. До найбільш популярних *інструментів запланованої благодійності* відносять такі: 1) щорічний ануїтет за благодійний дарунок (charitable gift annuity); 2) благодійний залишковий траст (charitable remainder trust); благодійний провідний траст (charitable lead trust); фонд спільних інвестицій (pooled income fund); відстрочені дарунки або заповіти (deferred gifts/bequests) [27, с. 8-9, 94-97].

Найбільші філантропічні внески на користь університету, отримані від проведення фандрейзингових кампаній та запланованої благодійності, інвестуються в *недоторканий інституційний цільовий капітал (ендавмент)*, функціонування якого регламентується низкою умов та вимог від донора та представляє собою інвестиційний портфель ВНЗ. Тим не менш, у світовій практиці ендавмент-фонд – ключовий механізм освітнього фандрейзингу, що формується за рахунок спеціальних цільових внесків, кошти якого інвестуються і дають регулярний прибуток, частина якого використовується для розвитку закладів вищої освіти. Найбільший розвиток у світі ендавмент-фонди отримали саме в системі ВО США. Очевидним є той факт, що розмір ендавменту державних вишів значно відрізняється від ендавмент-фондів приватних американських університетів. Крім того, він не завжди є ключовим критерієм, що впливає на рейтингове місце ВНЗ у

списку найпрестижніших університетів, але безперечним є той факт, що надходження від ендавментів формують до 30% бюджетів провідних американських університетів, що дозволяє підвищувати кваліфікацію професорсько-викладацького складу, фінансувати найбільш перспективні наукові розробки, оплачувати навчання обдарованих студентів, закуповувати обладнання та розвивати інфраструктуру, створювати сучасні факультети та кафедри.

Сучасний механізм роботи ендавменту визначає законодавство окремих країн. Основним документом, що регламентує діяльність ендавментів в США, є Уніфікований закон про ощадливе управління інституційними фондами (The Uniform Prudent Management of Institutional Funds Act, (UPMIFA)) від 2006 року, що прийшов на зміну аналогічному закону від 1972 року. За класичної схеми функціонування ендавменту пожертви або благодійні внески потрапляють на рахунок фонду, потім їх розміщують на депозитних рахунках, інвестують у цінні папери, облігації, в інші дозволені законодавством інструменти на фінансовому ринку. У більшості випадків для фінансування статутних потреб університету використовують лише дохід від інвестування, що у середньому становить 4-6%. Зауважимо, що за згодою університету та донора отримані відсотки від довгострокових інвестицій можуть витрачатися на будь-які цільові та нагальні потреби навчального закладу. Даний процес контролюється професійними менеджерами, фінансистами та керівниками ВНЗ. До керівних органів ендавмент-фонду американського університету належать такі:

- Загальні Збори членів фонду (вищий колегіальний орган, до складу якого входить кожен учасник);
- Виконавча дирекція (постійно діючий керівний орган, що обирається Загальними зборами);
- Наглядова Рада (консультативний і контрольний орган, незалежний від фонду, що обирається із авторитетних представників суспільства та ділового середовища).

Найбільший ендавмент серед приватних університетів протягом багатьох років належить Гарвардському університету, на другому місці – Єльський університет (див. табл.2.1). В той час як ендавменти найпрестижніших державних університетів складають: $8,272,366,000 – Університету Мічіган (University of Michigan–Ann Arbor), що знаходиться на 4 місці сучасного рейтингу університетів США та відповідно $8,072,054,790 – Університету Техаса (Texas A&M University–College Station), що посів 25 місце в рейтингу ВНЗ США у 2014-2015 академічному році.

Таблиця 2.1

Найбільші ендавменти приватних університетів США, млрд дол.

Університет	Розмір ендавмент-фонду, в млрд. дол. США, 2014 рік	Розмір ендавмент-фонду, в млрд. дол. США, 2005 рік	% випускників, які здійснюють внески в ендавмент свого університету
1. Гарвардський університет	36,4	25,4	47%
2. Єльський університет	23,9	15,2	45%
3. Стенфордський університет	21,4	12,2	39%
4. Принстонський університет	21,0	11,2	64%
5.Масачусетський технологічний інститут	12,4	6,7	46%

Джерело: National Association for College and University Business Officers (NACUBO) and Council for Aid to Education, 2014.

Очевидним є той факт, що для успішної роботи університетського ендавмент-фонду необхідне створення відповідної інфраструктури, що забезпечує ефективні комунікації з випускниками, системну взаємодію з корпораціями та благодійними фондами (у тому числі завдяки працюючим там випускникам ВНЗ). Яскравим і успішним прикладом взаємодії з випускниками є американські університети, насамперед приватні, наприклад, такі, як Принстонський університет, що досяг найкращих показників у цій сфері (див. табл.2.1). Згідно з аналітичними доповідями Ради з питань допомоги освіті (Council for Aid to Education http://cae.org/images/uploads/pdf/VSE-2013-Press-Release.pdf) за 2010-2014 роки, більшість внесків до ендавментів надходять саме від випускників університетів. З метою подальшого розвитку співпраці alma mater з випускниками створюються *асоціації випускників університету*.

Отже, аналіз численних документів американських університетів та національних фандрейзингових асоціацій дозволив з'ясувати *механізми фандрейзингової діяльності*: 1) *управління* ключовим інструментом недержавної підтримки й фінансування вищої освіти – *ендавмент-фондом*, як запоруки фінансової стабільності університету, а також 2) *створення та функціонування асоціації випускників університету* як суб'єкту благодійницької діяльності, отже, важливого джерела ресурсної підтримки статутних цілей ВНЗ. Таким чином, побудова системи фандрейзингу у ВНЗ і створення ендавмент-фонду здатні стати імпульсом для успішного інноваційного розвитку, однак у зв'язку з такими структурними новоутвореннями виникають нові масштабні завдання, що повинні бутит вирішені адміністрацією освітньої установи.

Наголосимо, що в США займатися фандрейзингом престижно. Згідно із філософією засновника школи фандрейзингу Хенка Россо (1917–1999) «Фандрейзинг – це витончене мистецтво навчання радості дарування». Американські університети продовжують цю славну традицію, прищеплюючи культуру благодійності студентам та випускникам з одного боку, та навчаючи спеціалістів-фандрейзерів, які спрямовують свої зусилля на заохочення збільшення ресурсів заради втілення місії ВНЗ – з іншого. Традиційне визначення місії американського університету – це навчання, наукова діяльність та соціалізація студентів. Одним з механізмів реалізації місії є формування здатності й готовності до неперервної освіти; професійних компетентностей у студентів, необхідних для працевлаштування в умовах економіки знань, а також для слугування потребам регіону; розвиток якостей глобального громадянина. Не менш важливою є інтеграція у різноманітні університетські співтовариства, стимулювання їх інтелектуального, соціального і духовного розвитку. Крім того, одним з аспектів діяльності університету є залучення до співпраці усіх зацікавлених у якісному освітньому продукті сторін. Формами такого залучення є участь у розробці навчальних програм, у наданні місць студентам-випускникам для проходження виробничої практики, у збагаченні соціального та інтелектуального капіталу університету. Однією з форм співпраці є диверсифікація джерел фінансування уінверситету.

Вважаємо за необхідне підкреслити важливість культивування наступної генерації донорів шляхом залучення студентів та молодих випускників до благодійницької, волонтерської та фандрейзингової діяльності. «Навчання благодійності, – підкреслює Н. Дрезнер (N.D. Drezner), – відбувається з покоління в покоління. Справа не тільки в наданні пожертви або допомоги нужденному. Сутність полягає в тому, що з року в рік, в процесі того, як діти стають молоддю, молодь перетворюється на дорослих чоловіків та жінок, вони розуміють важливість благодійності та формують філантропічну звичку» [27, с. 65]. За роки розвитку громадянського суспільства американська нація набула багатий досвід та сформувала благодійницький менталітет. Філантропія є найяскравішим прикладом просоціальної поведінки, а саме доброчинних добровільних дій по відношенню до інших, та проявом громадянської позиції особистості. В часи скорочення державного фінансування вищої освіти, університети шукають альтернативні шляхи ресурсного забезпечення, отже на порядку денному постало питання: як ВНЗ

можуть заохотити студентів та молодих випускників до просоціальної поведінки, а саме до філантропічної підтримки alma mater під час та після навчання у довгостроковій перспективі? Яким чином прищепити молодому поколінню філантропічну культуру – бути доброчинними, жертвувати своїм часом, знаннями, грошима задля alma mater? Адже, надаючи допомогу університетові, випускники і члени академічної спільноти допомагають оновити навчальні програми, розвивають інтелектуальну та матеріальну базу, забезпечують університет ресурсами, підтримують видатних викладачів, сприяють збагаченню досвідом студентів, розширюють фінансові можливості навчального закладу.

Залучення студентів університету до благодійної, волонтерської та фандрейзингової діяльності являє собою форми участі у громадському житті академічної спільноти, що створює підґрунтя для активної підтримки alma mater після завершення навчання. В 1981 році Дж. П. Бролі (J. P. Brawley), президент Коледжу Кларк (Clark College) (теперішня назва закладу Кларк-Атланта (Clark-Atlanta)), у своєму інтерв'ю, що було присвячено його участі в заснуванні Об'єднаного фонду коледжу для темношкірих студентів (United Negro College Fund) в 1944 році, наголосив на важливості прищеплення культури благодійності студентам під час навчання, оскільки саме за таких умов можна розраховувати на філантропічну підтримку в майбутньому. «Поговоривши зі студентами лише перед випуском з університету, ви не зможете виховати чуйних прихильників ВНЗ, а потім очікувати, що вони реагуватимуть на ваші звернення та прохання, надаючи щедрі подарунки alma mater. ... Протягом чотирьох років їхнього навчання в університеті необхідно діяти згідно з систематичним планом для майбутніх випускників, щоб стимулювати їхній інтерес до життя університету. Якщо ви не отримаєте зворотній зв'язок від них протягом цього часу, то 99% ймовірності того, що позитивної реакції від них не буде з плином часу» [28, с.129]. Плеяда американських науковців підтримує педагогічні принципи Джеймса П. Бролі та наголошує на важливості залучення студентів до фандрейзингової діяльності в різних організаційних формах протягом 4 років навчання в університеті, а після отримання диплому продовжувати співпрацю в рамках програм для випускників. Перетворення студентів на донорів є процесом соціалізації, мета якого спрямувати молодь до волонтерської допомоги, активно залучаючи їх до різноманітних позанавчальних заходів та стратегічно важливих для університету програм. Науковцями було з'ясовано, що студенти, з

яким проводили відповідну виховну роботу у такий спосіб, більш охоче долучаються до фандрейзингових програм після закінчення університету. Адже, як вже згадувалося раніше, згідно з теорією безперервності Р. Етчлі [4], закріплені шаблони поведінки особистості із значною ймовірністю повторюються у майбутньому. Подальші дослідження (Lindahl & Winship [50], Monks [57], Okunade & Justice [61], довели, що благодійність молодих випускників, навіть у невеликому обсязі, потенційно має більший вплив на формування тривалої філантропічної звички. У дослідженні Дж. Монкса зазначається, що більшість донорів університетів розпочали свою філантропічну діяльність в перші 10 років після випуску з університету. В 2008 році Дж. Меер (J. Meer) [54] з'ясував, що випускники, які щорічно долучалися до фандрейзингових кампаній alma mater протягом 5 перших років після закінчення університету, до 20-ї річниці випуску з університету надавали благодійних внесків у вісім разів більше, ніж навіть ті випускники, які пожертвували таку ж саму суму внесків за перші роки, але не сформували стабільної філантропічної звички.

Науковцями Р. Штайнберг та М. Вільгельм (R. Steinberg & M. Wilhelm) [72] було виконано ґрунтовний аналіз дослідження, що проводилося Радою з філантропії (Council on Philanthropy Panel Study), в результаті якого вони з'ясували важливі статистичні дані щодо особливостей філантропічної поведінки представників різних поколінь. Представники поколінь американців, народжених до Другої світової війни (до 1945 року) більш схильні до благодійності ніж покоління «іксерів». Довоєнне покоління витрачає на благодійність $1764 на людину, «бейбі бумери» – $1254, а покоління «ікс» $1100. Іншими словами люди, народжені в період з 1965 по 1980 рік на третину менш схильні до благодійності, ніж довоєнна генерація. З огляду на короткий проміжок часу, що пройшов з 1982 до 2000-х років, науковці не можуть однозначно схарактеризувати філантропічні особливості покоління нового тисячоліття. Однак вже очевидним є той факт, що дана генерація більше заангажована у волонтерську діяльність. Згідно з соціологічним дослідженням Б. Оутс (B. Oates) [60], сучасні підлітки витрачають в середньому 125 годин за рік на волонтерську допомогу, що вдвічі більше, ніж 10 років тому. Принагідно зазначимо, що все більше американських шкіл вимагають від школярів відпрацювання певного часу на громадських засадах для отримання атестату про закінчення школи. Беручи до уваги наукові знахідки досліджень Р. Штайнберга та М. Вільгельма [73] зауважимо, що молодші покоління надають значно менше фінансової благодійної допомоги у порівнянні зі своїми батьками

та представниками попередніх генерацій. М. Вільгельм, Е. Браун, П. Руні та Р. Штайнберг [79] з'ясували, що майно та гроші, отримані у спадок, спрямовуються на благодійність рідше, ніж зароблені, а анулювання майнового податку за часів президента Дж. Буша старшого спричинило занепокоєння в неприбутковому секторі. З метою протидії даній тенденції потрібно зрозуміти механізми поступового формування культури благодійності.

Залучення молоді до філантропії – мета діяльності багатьох неприбуткових організацій та благодійних фондів США. За період з 1988 по 2003 роки Фонд Келлогга (W. K. Kellogg Foundation) виділив більше $100 млн. на гранти «з метою фінансової підтримки та розвитку молодіжного заангажування в суспільних, громадських та громадянських сферах життя» [38, с.2] через волонтерську та благодійницьку діяльність.

Навчання філантропії. В результаті огляду сучасної наукової літератури з проблеми дослідження П. О. Бйорховде (P.O. Bjorhovde) дійшла висновків, що «усвідомлення цінності філантропії, набуття особистісних якостей та реалізація благодійницьких дій відбувається в наслідок *трьох базових видів навчання:* 1) *моделювання*, до складу якого входить візуальні та аудіальні моделі; 2) *когнітивне навчання*, що поєднує мислення та мовлення; 3) *емпіричне навчання*, яке містить в собі виконання певних дій» [11, 9-10]. В 2002 році П. О. Бйорховде [11, с.7-19] визначила *чотири концепції,* що на її переконання мають бути в основі всіх формальних і неформальних навчальних програм з філантропії, а саме: *1) фактична, 2) мотиваційна, 3) процесуальна* та *4) концепція особистісного розвитку. Фактична концепція* знайомить студента з благодійністю як з «визначальною рушійною соціальною силою» [11, с.13] американської культури шляхом вивчення історії філантропії, взаємовідносин громадського сектору з урядом та суспільної ролі благодійності. Аргументи щодо філантропічної природи людей, незважаючи на суспільне та матеріальне становище, є ключовими складовими *мотиваційної концепції.* До засад *процесуальної та особистісної концепції* належать форми навчання студентів навичкам благодійності та волонтерства, а також психолого-педагогічні методи, націлені на роз'яснення важливості просоціальної поведінки для гармонічного розвитку особистості та підтримки ідей громадянського суспільства.

Поєднання видів навчання за П. О. Бйорховде з концепціями академічних програм забезпечує сучасний університет інноваційними моделями, що можуть бути впроваджені в навчальну та позанавчальну

діяльність ВНЗ. Н. Дрезнер) [28; 30; 29] довів, що створюючи програми навчання філантропії та надаючи можливості студентам брати особисту участь у громадських роботах, суспільно корисних навчальних проектах та заходах асоціацій випускників, заклад ВО культивує нове покоління активних, свідомих випускників, відданих служінню alma mater. В дослідженнях А.У. Астіна,Л.Дж. Сакса та Дж. Авалоса (A.W. Astin, L.J. Sax & J. Avalos) [3] також описано яким чином громадська діяльність в студентські роки впливає на філантропічну поведінку студентів, які в майбутньому можуть стати як донорами так і фандрейзерами.

Співпраця навчально-виховного відділу по роботі зі студентами та відділу інституційного розвитку університету. Беручи до уваги той факт, що дослідження з фандрейзингу в сфері вищої освіти проводилися тільки останні 30 років, існує обмежена кількість джерел щодо висвітлення питань, пов'язаних з особливостями співпраці вищезазначених адміністративних одиниць університету.

Принагідно зазначимо, що важливість тісної співпраці та взаємозв'язку відділу розвитку ВНЗ, або фандрейзингового відділу, з випускниками [https://www.case.org/Publications_and_Products/Fundraising_Fundamentals_Intro/Fundraising_Fundamentals_section_1/Fundraising_Fundamentals_section_12.html] є незаперечною. Без потужної підтримки з боку випускників успіх фандрейзингової діяльності буде досить сумнівним. Випускники мають значний потенціал та можуть стати найлояльнішими та найщедрішими прихильниками ВНЗ. Взаємовідносини випускників та їхнє заангажування в житті університету минулих часів були автономною діяльністю, відокремленою від фандрейзингової. Деякі асоціації випускників були повністю незалежними від alma mater, отже, взаємовідносини відбувалися тільки між випускниками, які не взаємодіяли значним чином із закладом освіти. Сьогодні розвиток зв'язків з випускниками – невід'ємна складова інституційного розвитку ВНЗ саме тому. Основні аргументи цього твердження полягають у тому, що випускники є:

- найбільш лояльними прихильниками навчального закладу;
- майбутніми фандрейзерами/донорами;
- зразками для наслідування для теперішніх студентів;
- джерелом експертної професійної думки/підтримки;
- «міжнародними послами», які розповсюджують інформацію про університет у своїх рідних містах і країнах, а також у своїх професійних і соціальних мережах тощо.

Залучення випускників до благодійництва та участі у фандрейзингових кампаніях після закінчення університету має

відбуватися за допомогою систематичних професійно спланованих програм, цілями яких, згідно з дослідженням С. Л. Баррет (S. L. Barret) [5], є такі:

- проведення спеціальних заходів для випускників (наприклад, День зустрічі випускників);
- утворення банку даних випускників для формування кадрового резерву підприємств і організацій за профілем підготовки випускників університету з метою їхнього майбутнього працевлаштування;
- допомога студентам у кар'єрному розвиткові, проведення відкритих лекцій випускниками в університеті, а також відвідання студентами місця праці випускників;
- сприяння розвитку ефективних форм підвищення кваліфікації випускників в області отриманої спеціальності, сучасних інформаційних технологій та економічної підготовки;
- заснування стипендії Асоціації випускників для нагородження кращих студентів, аспірантів, молодих вчених університету;
- нагородження кращих випускників університету за професійні та громадські досягнення;
- програми для етнічно-національних меншин, жінок, молодих випускників та випускників старших за 55 років;
- конститутивні програми – створення груп випускників за інтересами, відповідно до академічних програм університету;
- регіональні клуби випускників, що створюються за географічним принципом;
- організація виставок, конференцій, семінарів, конкурсів тощо;
- виробництво фото- та відеоробіт, випуск друкованих видань;
- табори відпочинку для родин випускників, екскурсійні програми;
- надання академічних можливостей випускникам навчатися протягом життя;
- програми з метою розвитку громадянського суспільства: програми ліквідації неписьменності, гуманітарної допомоги тощо;
- законодавчі програми, розроблені з метою лобіювання ідей філантропічної підтримки закладів вищої освіти;
- програми відновлення втрачених стосунків з випускниками.

Більшість з вищезазначених програм опосередковано відкривають нові можливості для фандрейзингової діяльності, створюючи середовище, що заохочує випускників до філантропії.

Однак, випускники також можуть допомагати університету залучати ресурси безпосередньо. Наведемо кілька прикладів, а саме, коли випускники університету:

- особисто стають донорами alma mater;
- допомагають фандрейзерами вести перемовини з іншими випускниками та різними категоріями донорів щодо надання підтримки ВНЗ;
- стають членами відділу з розвитку та/або наглядової ради університету;
- заручаються підтримкою корпорацій, фондів та виступають надійними посередниками в процесі отримання внеску до університетського фонду;
- являються ключовими особами до/під час проведення майнових кампаній, надаючи допомогу в проведенні техніко-економічного обґрунтування;
- допомагають проводити соціологічні опитування;
- організовують зустрічі з потенційними донорами;
- надають професійну консультативну допомогу;
- проводять спеціальні заходи з метою залучення ресурсів;
- надають юридичну допомогу в процесі оформлення запланованого в майбутньому благодійного внеску (заповіту) на користь університету;
- засновують та стають членами клубів ключових впливових філантропів;
- підтримують розвиток місцевого бізнесу та пропагують соціальне інвестування серед підприємців.

Отже, встановлення позитивних взаємин з випускниками є запорукою того, що вони допомагатимуть формувати позитивний імідж навчального закладу. Через налагодження багатоканальної комунікації відбувається інформування випускників про досягнення alma mater, таким чином, вони стають частиною майбутнього свого університету, а не лише минулого.

Проаналізуємо ще один не менш важливий аспект розвитку та вдосконалення професійної фандрейзингової діяльності, а саме академічні програми навчання з отриманням кваліфікації фандрейзера або фахівця в галузі філантропії. В результаті аналізу наукових розвідок, здійснених американськими вченими (Х. Россо, К. Бернес, Дж. Гринфилд, У. Е. Ліндал, Н. Дрезнер) в галузі теорії та практики фандрейзингу, ми дійшли висновків, що формування спеціальних навичок та навчання

кваліфікованих кадрів для залучення фінансових, інтелектуальних, часових, технологічних, технічних та інших ресурсів з метою реалізації соціально-значущих проектів є актуальним академічним та дослідницьким напрямком діяльності американських університетів. Нами з'ясовано, що підготовка кваліфікованих фандрейзерів в США відбувається в рамках освітніх кваліфікаційних програм різного рівня. Згідно з дослідженням Розанни М. Мірабелли (Roseanne M. Mirabella) [http://academic.shu.edu/npo/], проведеним в Університеті Сетон Холл (Seton Hall University) [https://www.shu.edu/] за підтримки фундації Келлог (Kellogg Foundation), що проводилося в три етапи в період з 1995 року по теперішній час, у вищій освіті США налічується 349 університетів, в яких викладають дисципліни з управління громадськими неприбутковими організаціями. З них 93 університети пропонують навчальні програми з фандрейзингу та управління НГО. До окреслених дослідниками категорій навчальних курсів належать освітні кваліфікаційні програми в рамках бакалаврату, магістратури, докторантури, також навчання з можливістю отримати подвійний диплом, післядипломна освіта та дистанційне навчання. Принагідно зазначимо, що в США налічують 1.6 млн. неприбуткових організацій, що потребують професійних фахівців для щоденної реалізації соціально важливих проектів в третьому секторі суспільства, зокрема у вищій освіті, на місцевому, національному та міжнаціональному рівнях.

Проаналізуємо особливості таких програм на прикладі Школи філантропії родини Ліллі Університету Перд'ю Індіанаполісу (Degree Programs of Indiana University-Purdue University Indianapolis (IUPUI) Lilly Family School of Philanthropy). Даний навчальний заклад був цілеспрямовано обраний нами оскільки він перший, найуспішніший та найбільш репрезентативний ВНЗ США та світу у галузі, що є предметом нашого дослідження. Отже, університет пропонує програми на здобуття кваліфікаційного рівня бакалавр з філантропічних студій (Bachelor of Arts Degree in Philanthropic Studies) [https://philanthropy.iupui.edu/academics/ba/index.html], магістр з філантропічних студій (Master of Arts Degree in Philanthropic Studies) [https://philanthropy.iupui.edu/academics/ma/index.html], виконавчий магістр з філантропічних студій (Executive Master of Arts Degree in Philanthropic Studies) [https://philanthropy.iupui.edu/academics/exma/ index.html], доктор філософії з філантропічних студій (Doctoral degree (PhD) in Philanthropic Studies) [https://philanthropy.iupui.edu/academics/phd/ index.html], що складаються з профільних обов'язкових та вибіркових дисциплін, а також окремий навчальний курс з отриманням сертифікату

з філантропічних студій (Graduate Certificate in Philanthropic Studies) [https://philanthropy.iupui.edu/academics/graduate-certificate/ index.html]. Крім того, протягом вивчення курсу «Філантропічні студії» студент може отримати подвійний диплом магістра [https://philanthropy. iupui.edu/academics/dual-degree/index.html], а також сертифікати з додаткових непрофільних дисциплін (Minors) [https://philanthropy. iupui.edu/academics/certificates-minors/index.html].

Як вже зазначалося нами раніше філантропія – зворотна сторона фандрейзингу та навпаки – успішна фандрейзингова діяльність неможлива без благодійницької підтримки. Проаналізуємо які саме американські університети пропонують освітні кваліфікаційні магістерські програми з управління фандрейзинговою діяльністю або з менеджменту фандрейзингом (Master of Science Degree in Fundraising Management). Одним з найбільш престижних закладів освіти у даній галузі вважається Школа безперервної освіти Колумбійського університету (Columbia University School of Continuing Education) [http://ce.columbia.edu/fundraising-management/curriculum].

Потреба некомерційного сектора в висококваліфікованих, творчих, критично мислячих професіоналах у ресурсному забезпеченні та грантовій діяльності як ніколи актуальна в США. Договірна економіка затягнула паски донорів отже, громадські організації мають знайти нові творчі шляхи для фінансування своїх місій. Таким чином, третій сектор розширюється та розвивається. За прогнозами американського Бюро статистики праці (U.S. Bureau of Labor Statistics), кількість вакансій грантрайтерів значно збільшиться в період з 2008 по 2018 рр. У відповідь на суспільний запит Нью-Йоркський університет, а саме школа професійних студій Джорджа Х. Хеймана-молодшего, Центр філантропії та фандрейзингу (NYU School of Professional Studies George H. Heyman, Jr., Center for Philanthropy and Fundraising) запропонувала магістерську програму з фандрейзингу та грантрайтингу (Master of Science Degree in Fundraising and Grantmaking). Особливістю програми є вивчення фундаментальних засад фандрейзингу та грантрайтингу шляхом глибинного аналізу нормативно-правової бази, фінансових, морально-етичних, психологічних та історичних аспектів філантропії з метою екстраполяції отриманих теоретичних знань в практичну фандрейзингову діяльність. Крім того, в рамках навчального курсу студенти вивчають вплив глобалізації на філантропію, а також розвиток управлінських, економічних та статистичних засад фандрейзингової звітності. Курс складається мінімум з 39 кредитів, а максимум з 41 кредиту. Студенти мають можливість обрати дисципліни за

професійним спрямуванням та особистим уподобанням в таких галузях як мистецтво, охорона здоров'я, вища освіта та політика. Протягом навчання студенти проходять стажування в НГО, або відповідних державних та приватних закладах з метою отримання практичних навичок в обраній царині. Кваліфікаційна програма завершується виконанням дослідницького проекту та написанням магістерської дисертації, що ґрунтується на результатах, отриманих під час проведення проекту.

На завершення нашого огляду професійних програм з фандрейзингу у ВО США наведемо декілька прикладів університетів, що пропонують навчання з можливістю отримати сертифікат. Одним з найбільш сучасних та динамічних закладів освіти в даній ніші освітніх послуг є Центр професійної освіти Бостонського університету (Center for Professional Education, Boston University) [http://professional.bu.edu/programs/fundraising/], що надає сертифікат з професійного фандрейзингу (Certificate in Professional Fundraising). Підготовка за навчальною онлайн програмою Professional Fundraising Program є базовою для подальшого складання іспиту з фандрейзингу та отриманням сертифікату виконавчого фандрейзера (Certified Fund Raising Executive, (CFRE)) [http://www.cfre.org/], що є найпрестижнішим у даній професійній галузі. Основні вимоги до кандидатів – високорозвинуті комунікативні навички та опціонно університетський ступінь бакалавра чи вагомий практичний досвід роботи в неприбутковому секторі. Схожі престижні навчальні програми з отриманням сертифікату пропонують такі університети як Бостонський університет, Коледж Метрополітан (Boston University's Metropolitan College, (MET)) – сертифікат з менеджменту фандрейзинговою діяльністю (Fundraising Management Graduate Certificate) [http://www.bu.edu/met/programs/graduate/fundraising-management-certificate/]; Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (University of California, Los Angeles, (UCLA) – сертифікат з фандрейзингу (Fundraising Certificate) [http://www.ucla.edu/,https://www.uclaextension.edu/pages/ProgramDetails.aspx?reg=CF248]; Південно-західний університет, Школа професійних студій (Northwestern University School of Professional Studies [http://sps.northwestern.edu/program-areas/professional-development/philanthropy/]) – сертифікована програма з філантропії та НГО (Philanthropy and Nonprofit Organizations Certificate Program); Каліфорнійський університет в Сан-Дієго (University of California, San Diego) – професійний сертифікат з фандрейзингу та розвитку КУСД (UCSD Extension's Professional Certificate in Fundraising and Development

http://extension.ucsd.edu/programs/index.cfm?vAction=certDetail&vCertificateID=73).

У результаті системного аналізу наукових розвідок, здійснених американськими вченими в галузі теорії фандрейзингу, а також узагальнення практичної діяльності низки американських університетів, ми дійшли висновків, що для реалізації успішної фандрейзингової діяльності необхідно, з одного боку, організовувати ефективну взаємодію зі студентами та випускниками ВНЗ, а, з іншого, оскільки в загальному сенсі фандрейзинг – це галузь професійного консультування, формувати спеціальні фахові навички та виховувати кваліфіковані кадри для залучення фінансових, інтелектуальних, часових та інших ресурсів з метою реалізації соціально-значущих проектів, зокрема в університеті. Доцільно не лише визначити нові форми функціонування і розвитку ВНЗ, навчитися залучати ресурси випускників, компаній і фондів, а й створити нові механізми прийняття управлінських рішень, а в перспективі, із становленням та розвитком ендавменту, виробити методичний інструментарій управління цільовим капіталом як довготривалим інвестиційним ресурсом. В Україні такий організаційний досвід не набув поширення, але з огляду на світову практику має перспективи розвитку.

Розділ 3. ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ГРАНТАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Сбруєв М. Г., викладач

3.1. Технології грантового супроводу науково-дослідних проектів в університетах США

Успішність будь-якої сучасної держави цілком пов’язана з результативністю її наукового та науково-технічного ресурсу, яка значною мірою залежить від обсягів фінансування. Всі без винятку розвинені країни проводять заохочувальну політику щодо національної науки, включаючи систематичну підтримку наукових досліджень і технологічних розробок із державних бюджетів. На жаль, все це не стосується сучасної України. В скрутних воєнних і економічних умовах українським науковцям розраховувати на бюджетні кошти недоречно. В умовах низького рівня фінансування наукових організацій відбувається скорочення витрат на обладнання, матеріали, згортання досліджень на перспективу, перехід до виконання короткострокових проектів на основі вже існуючих напрацювань. Матеріально-технічна база нашої науки фізично і морально застаріла. З іншого боку, низька платоспроможність більшості господарюючих суб'єктів зумовила зниження фінансово підтриманого попиту на науково-технічну продукцію. Український бізнес взагалі не бажає фінансувати науку, знаходячи в умовах нестабільності інші пріоритети для інвестицій. Склалася стійка тенденція до скорочення перспективних наукових розробок, які могли б забезпечити розвиток високотехнологічних і наукомістких виробництв. Наука і, зокрема, університетська наука, дуже слабко включена у процес соціально-економічних перетворень і, насамперед, у становлення інноваційної економіки в країні [10].

За даними Інституту статистики UNESCO (Institute of Statistics database), на сьогодні за рівнем валових витрат на дослідження і розробки (Gross domestic expenditure on R&D – GERD) на душу населення Україна вже втричі поступається Китаю, тоді як у 1999 р. випереджала його. А відставання за цим показником від країн-лідерів (США, Фінляндія, Швеція, Сінгапур) досягло катастрофічного масштабу – понад 25 разів. Рівень витрат на одного дослідника (в еквіваленті повної зайнятості за паритетом купівельної спроможності в тисячах $ США у постійних цінах 2005 року) в секторі наукових досліджень за вказаний період суттєво знизився і є приблизно вдесятеро меншим за рівень країн-лідерів. Майже в три рази на 2012 рік ми відставали від Польщі і тренди розвитку фінансування

наукових досліджень не на нашу користь [12]. За таких умов жоден науковець не зможе втілити в життя навіть найбільш інноваційні і перспективні наукові і технологічні ідеї.

У більшості розвинених у науковому відношенні країн грантове фінансування становить значний відсоток загального фінансування наукових досліджень. Тому вкрай важливим, на нашу думку, є вивчення провідного світового досвіду диверсифікації джерел фінансування університетської науки, і, в першу чергу, грант- і фандрайзингу *(Grantrising/Fundraising)*, аналіз сучасних технологій пошуку (не тільки самих грантів, але і досвідчених консультантів-грантрайтерів), націленого на науковий результат використання і управління грантами. До речі, в Оксфордському словнику грант визначається як грошова сума, що надається урядом або іншою установою для певної мети: наприклад – дослідницький грант [28]. У рамках правового підходу грант наділяється виключно фінансово-розподільчою функцією. Однак це визначення ігнорує механізм розподілу грантів, що, в даному випадку, є принциповим: гранти присуджуються тим дослідницьким проектам і дослідникам, які отримали найвищі оцінки за результатами експертизи. Саме наявність експертного відбору відрізняє систему грантів від пожертвувань, які, як правило, надаються без проведення експертної оцінки за бажанням жертводавця і в більшості випадків не вимагає підготовки і подачі спеціальної конкурсної документації. Саме принцип конкурсності є важливою ознакою грантового фінансування. У найбільших наукових фондах світу частка підтриманих проектів, у загальному числі заявлених, рідко перевищує 30% [11, С. 170], що дозволяє розглядати грантові конкурси як простір високої конкуренції між науковцями та науковими колективами.

Система дослідницьких грантів, її місце і роль у професійній діяльності сучасного науковця і університету в цілому відносно нещодавно стали предметом вивчення наукознавців, економістів, соціологів, та представників інших наукових дисциплін. У зарубіжних наукових розвідках, присвячених грантовій підтримці науки, гранти не виступають первинним, основним об'єктом аналізу – вони розглядаються виключно в рамках аналізу структури діяльності наукових співтовариств. Окремі аспекти державної політики у сфері грантового фінансування розглядають американські дослідники Дж. І. Макклайн (J. E. McClellan) і Г. Дорн (H. Dorn) у праці «Science and Technology in World History» (1985); дослідниця з університету Техас-Арлінгтон С.Л. Даза (S. L. Daza) в науковій розвідці «Complicity as Infiltration: the (Im)possibilities of Research with/in NSF Engineering

Grants in the Age of Neoliberal Scientism» (2012) та ін. Наприклад, Дж. Росс (Jeffrey Ian Ross) з університету Балтімору (University of Baltimore) докладно аналізує політику і практики Національного інституту юстиції у складі міністерства юстиції США по рецензуванню заявок на гранти, виділенню грантів та їх подальшому моніторингу. Канадська дослідниця К. Полстер (Claire Polster) у статті «The Nature and Implications of the Growing Importance of Research Grants to Canadian Universities and Academics» підкреслює, що проблема грантової підтримки університетів практично недосліджена, незважаючи на важливість дослідницьких грантів для розвитку науки. Вона також звертає увагу на зворотну сторону грантової активності науковців, коли трансформується їхня соціальна роль: зі справжніх науковців у пошукачів фінансів. Згоден з нею і Дж. Файнберг (J. G. Feinberg) в «Academic grants foster waste and antagonism, not scholarship», – він акцентує увагу на великих затратах часу для пошуку і одержання грантів – часу змарнованого та втраченого безповоротно саме для досліджень. На теренах пострадянського простору доцільно відмітити роботи російської дослідниці К.О. Стрельцової [10; 11], що присвячено еволюції системи дослідницьких грантів та сучасним практикам використання дослідницьких грантів за кордоном. Серед українських освітніх аналітиків питанням управління університетською науковою роботою в США, зокрема особливостям діяльності грантових служб університету, присвячено праці А.А. Сбруєвої [8; 9].

Найбільш цінну базу для вивчення цієї проблеми надають нам Сполучені Штати Америки, які мають розвинену систему грант- і фандрайзингу, тобто діяльності, що спрямована на пошук і отримання коштів для здійснення проекту або програми. На сьогодні Сполучені Штати фінансують близько 70% всіх видаваних в світі грантів [4, С.7].

Однак сьогодні, як справедливо підкреслюють Д. Говрд (D. Howard) та Ф. Лейрд) (F. Laird) у статті «Нові стандарти фінансування університетської науки в США», навіть перед американською університетською наукою вкрай гостро постала проблема фінансування своїх досліджень [19]. Американські Університетські дослідники стикаються з усе більш жорсткою конкуренцією за гроші. Ставки фінансування програм у багатьох національних інститутах здоров'я (NIH) і Національного наукового фонду (NSF) в даний час досягли історичних мінімумів, впавши більш ніж на 30% в 2001 році до 20% або навіть менше в 2011 році (з сплеском у 2009 році, пов'язаному з короткочасним стимулюванням фінансування науки). В деяких

програмах норми фінансування ще гірші. З такими нормами і шансами на успіх навіть найвидатнішім вченим буде важко підтримувати фінансування своїх лабораторій. Для аспірантів та молодих науковців, що прагнуть отримати свій перший грант, ця процедура може стати настільки важкою, що вони назавжди втратять надію. Як повідомляє журнал «The Scientist» [21], в 2013 році, неспокій і розчарування серед провідних дослідників – керівників проектів (principal investigators) проявилися у формі листа до NSF, підписаного більш ніж 550 біологами-еволюціоністами та екологами, в якому вони критикують негативні наслідки зменшення фінансування, вимагають перегляду грантового механізму, розробки нової політики та керівних документів спрямованих на те, щоб впоратися з повінню грантових заявок, щоб зберегти прогрес науки, молодих викладачів та спільні дослідження.

Сучасний попит на фінансування наукових досліджень значно виріс. Університети прагнуть спонсорських коштів, і окремі дослідники подають більше заявок на гранти. У Національному інституті здоров'я (NIH), наприклад, кількість заявок на наукові гранти подвоїлася в період між 1997 і 2011 фінансовими роками, що склало приблизно від 31 тисячі до 62 тисяч. Багато науковців-дослідників і експертів-аналітиків, аналізуючи низькі шанси на отримання фінансування R&D, пояснюють цей факт загальним зменшенням федеральних зобов'язань щодо підтримки наукових досліджень, безпорадністю політиків, які відмовляються надавати достатньо грошей на науку, відсутністю у широкої громадськості розуміння місця науки і того, чим вона є для країни взагалі. Але ці відповіді не задовольняють тих вимог, які науковці, висувають до федеральної системи фінансування наукових досліджень. «Більш глибокі витоки проблеми лежать в структурі мотивації сучасного університету, амбіціях науковців, підготовлених цим університетом, і прагненнями приєднатися до грантової діяльності значно більшої кількості університетів і коледжів по всій країні. Ці стимули і прагнення існують десятиліття і створили динаміку (тенденцію), яка повинна була невідворотно завести університетську науку в фінансову кризу, це було тільки питанням часу. Можливо, самою дивною особливістю нинішньої кризи є те, що вона так довго не наступала». [19]. Таким чином виклики, що постали сьогодні перед науковцями США та України багато в чому схожі. Тому вивчення сучасного досвіду американських університетів, зокрема стосовно диверсифікації фінансування своїх досліджень, має велике значення для планування та побудови траєкторій подальшого розвитку української університетської науки.

За довгі часи свого існування грантова підтримка науки пройшла важливу і радикальну трансформацію. Під впливом розширення доступу до освіти, професіоналізації науки і поглиблення її спеціалізації, активізації громадської підтримки науки, що виразилося у сплеску меценатства та завдяки комбінації зазначених факторів було здійснено принциповий перехід від системи заохочення вчених (присудження нагород і призів), заснованої на вже досягнутих наукових результатах, до надання грошових винагород (award) для майбутніх досліджень, яка стала основою формування сучасної грантової системи. На сьогодні система дослідницьких грантів у США перетворилася не тільки на один із найважливіших інструментів розподілу коштів на наукові дослідження, а й виступає своєрідним «гарантом» відповідності досліджень високим вимогам науковості, актуальності та новизни. Дослідницький грант, таким чином, перетворився на механізм розподілу не тільки економічних ресурсів, а й наукового капіталу [10]. Типи дослідницьких грантів, що є найбільш поширеними в США, представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Типи дослідницьких грантів, що є найбільш поширеними в США

№ з/п	Тип гранту
1.	Гранти на індивідуальні дослідження
2.	Гранти університетам на дослідження
3.	Гранти для відряджень у наукових цілях
4.	Стипендія для молодих науковців
5.	Нагороди різного роду
6.	Стипендії для аспірантів (postgraduate)
7.	Доступ до бібліотек
8.	Стипендії для докторантів
9.	Нагороди молодим ученим
10.	Гранти для участі в конференціях
11.	Персональний розвиток науковця
12.	Гранти для встановлення зарубіжних контактів
13.	Постдокторські стипендії
14.	Стипендії для головних наукових дослідників (Principal Investigator)
15.	Гранти на проведення конференцій
16.	Фінансування написання дисертацій
17.	Розвиток зв'язків між університетами і приватним бізнесом

Таблиця складена за даними [4, с.4].

Слід мати на увазі, що в Сполучених Штатах постійне місце роботи (tenure) має тільки професор, який отримує гарантоване університетом фінансування за свою викладацьку діяльність, тобто, читання лекцій. Весь тимчасовий науковий персонал, що працює в науковій лабораторії такого професора, отримує заробітну платню з

грантів, залучених самим професором. Немає грантів – немає і співробітників у лабораторії, тобто немає можливості проводити дослідницьку діяльність і, як наслідок, виникає загроза втрати постійного місця професора. Велика частина лабораторного устаткування і всі матеріали також закуповуються на кошти грантів, а університет, у свою чергу, надає приміщення, меблі та ін. До речі, університет через сплату накладних витрат лабораторії, яка отримала грант, може отримувати до 70% його вартості. Тому деякі фонди своєю політикою можуть заздалегідь обмежувати відсоток коштів, на який може претендувати університет. Зазвичай цей відсоток становить щонайменше 10-15%.

Науково-дослідні проекти університетських лабораторій в США отримують фінансову підтримку від федерального уряду здебільшого у формі дослідницьких грантів *(research grant).* Ступінь раціонального використання результатів інтелектуальної діяльності співробітників університетів США найвищий у світі. Грантова підтримка науки, як особливий фінансовий механізм, отримала поширення у всьому світі, але в Сполучених Штатах вона досягла найбільшого розквіту.

Посилення впливу дослідницьких грантів на життя і роботу науковців проявляється не тільки в динаміці економічних і статистичних показників, але і у виникненні нових феноменів і процесів, що характеризують сучасну науку. Так, інтегральним компонентом академічної освіти повсюдно стають курси, спрямовані на формування у молодих дослідників компетентностей, необхідних для участі і перемоги у грантових конкурсах; ринок наукової літератури все більше наповнюється керівництвами, що описують, як отримати дослідницький грант: участь у конкурсах наукових фондів та інших організацій-грантодавців поступово інтегрується у структуру професійної діяльності сучасного науковця, привносить зміни в уявлення про сутність його соціальної ролі. Технології грантрайтингу – написання заявок на гранти *(Application, Proposal),* організація взаємодії грантопошукачів *(Grantseeker)* з грантодавцями *(Grantmaker,Grantor, Donor)* описані досить докладно. Головним чинником успіху в цій діяльності більшість фахівців вважає активну та компетентну позицію, яку коротко можна сформулювати таким чином:

1) чітке уявлення про мету, завдання, рівень складності, терміни виконання та очікувані результати дослідницького проекту; обсяг необхідних ресурсів: фінансових, матеріальних, інтелектуальних, часових тощо;

2) продуманий алгоритм пошуку потенційних джерел фінансування з обов'язковим урахуванням географічного положення заявника;

3) розуміння політики, намірів і цілей відібраних у результаті пошуку фінансових фондів;

4) розуміння логіки експертів, які здійснюють відбір заявок;

5) плідна взаємодія з досвідченим грантрайтером-консультантом;

6) якість викладу заявки: переконливість у формулюванні актуальності, наукової значущості, фахова та мовна культура, відповідність вимогам обсягу та стилю викладу;

7) переконливість у доведенні практичного значення проекту для саме вашої країни, оскільки метою більшості міжнародних фондів є допомога конкретній країні;

8) реальність виконання та економічна виваженість проекту.

За інших рівних умов зазвичай виграє та заявка, яка задовольняє не тільки явним вимогам до написання, але і прихованим очікуванням тих, кому належить вирішувати її долю.

Гранти мають і велику символічну цінність: статус грантоотримувача позитивно впливає на репутацію науковця. В США кількість отриманих грантів є важливим критерієм для працевлаштування дослідника в університет, його подальшого кар'єрного росту, а також використовується в розрахунках навчального навантаження [10].

Важливо, що заявку на грант подають безпосередньо ті науковці, які потім будуть своїми руками «робити науку». Основною структурною одиницею, що фінансується замість інституту/факультету (department), стає лабораторія або навіть тимчасова наукова група. Такий підхід підтримує динамізм і забезпечує актуальність досліджень. Підрозділи університету керовані Research Administration – адміністрацією наукових досліджень, перетворюються на адміністративно-господарську оболонку для декількох співпрацюючих груп. Якщо при цільовому проектному фінансуванні амбітні вчені прагнуть стати директорами інститутів, щоб отримати карт-бланш на розвиток своїх наукових ідей, то при грантовому фінансуванні керівники лабораторій нерідко уникають обрання на цю посаду, яка віддаляє їх від безпосередньої наукової роботи. В Америці системи цільового та грантового фінансування науки в 1940-і роки створювалися паралельно. Цим забезпечувався певний баланс між ними.

Існує не менш важливе коло питань, яке має безпосередній вплив на успішність реалізації мети і завдань наукового проекту. По-перше, це технології організації роботи самих грантових фондів, політики їх взаємодії з дослідниками і університетами – пошукачами фінансової підтримки науково-дослідних проектів. По-друге, – технологія організації роботи експертної панелі, що здійснює відбір переможців із пулу конкурсних заявок. По-третє – технології управління грантом до і після його отримання дослідником-принципалом (керівником проекту) та університетськими офісами управління грантами.

Одним з перших великих державних грантових фондів став заснований у 1950 році в США Національний науковий фонд (National Science Foundation – NSF). NSF – незалежне федеральне агентство, створене конгресом США «з метою сприяти прогресу науки, здоров'ю нації, процвітанню, і добробуту; забезпечувати національний захист ... ». NSF підтримує національні дослідницькі центри, океанографічні судна та антарктичні дослідні станції, спільні дослідження університетів і приватних компаній, американську участь у міжнародних наукових і технічних програмах та в освіті – на будь-якому академічному рівні. Стратегію Фонду визначають 24 члени Національної наукової ради (National Science Board – NSB), серед яких видатні науковці, визнані авторитети на національному та світовому рівні. Безпосередньо роботою Фонду керують правління і директор, яких призначає Президент США і затверджує на посаді Сенат. За допомогою так званого Офісу головного інспектора роботу Фонду контролює також Конгрес США [23].

Свою місію NSF здійснює, надаючи головним чином тимчасові гранти. Щорічно виділяється приблизно 10 тисяч нових грантів (середня тривалість гранту три роки), призначених для фінансування досліджень, які система рецензування NSF оцінила як найбільш перспективні. Більшість цих грантів надається індивідуальним дослідникам або невеликим їх групам. Решта грантів забезпечує фінансування дослідницьких центрів, у тому числі підтримку роботи великого і високовартісного наукового устаткування і засобів обслуговування в «центрах колективного користування», які необхідні науковцям і інженерам, але занадто дорогі для невеликої дослідницької групи або окремих дослідників.

Сьогодні через NSF фінансується близько 24% університетських фундаментальних досліджень у США [23], його бюджет в 2015 році фактично становив 7,344 млрд. доларів (порівняно з 2014 р.

збільшився на 1,2%) [25]. В 2015 році 1922 університети і коледжі отримали фінансову підтримку своїх науково-дослідних робіт в NSF на суму 5,5 млрд. доларів. До речі, Агентство по роботі й управлінню грантами NSF (Agency Operations and Award Management) отримало 338 млн. доларів США. В 2016 році очікується – 355 млн. доларів [13].

Безпосередньо на науково-дослідні проекти було спрямовано 6,2 мільярда доларів США, з них саме на гранти 4,8 мільярда доларів. Приблизно 299 тис. дослідників – професорів, докторів наук, викладачів, стажистів, аспірантів та студентів отримали підтримку NSF в 2015 році [25].

Національний науковий фонд фінансує дослідження та освіту в галузі науки і техніки за рахунок грантів та угод про співпрацю. За галузями науки, зокрема з біології (частка, що фінансується з коштів NSF – 66 %), математики (59 %), інформатики (87 %) та суспільних наук (55 %). Основна частина бюджету NSF витрачається на підтримку досліджень (76 %), на другому місці - видатки на освіту та відновлення людських ресурсів науки (17 %), на третьому - дороге обладнання (3 % бюджету Фонду) [25].

Як правило, NSF не підтримує програми технічної допомоги; дослідні роботи на підприємствах; дослідження, що вимагають грифу секретності; розробку продуктів для комерційного маркетингу, а також дослідження ринку для конкретних проектів або винаходів. Веб-сайт NSF є найбільш повним джерелом інформації (в тому числі контактної) про програми та можливості фінансування. В оперативній роботі NSF задіяні технології підтримки і розвитку урядових Е-ініціатив, таких як Федеральне крос-агентство Grants.gov, що спрямовані на покращення доступу до державних інвестицій (послуг) через Інтернет. Інформаційна система на базі Grants.gov дозволяє університетам і науково-дослідним установам проводити електронний пошук для застосування усього спектру конкурсних грантів від 26 федеральних агентств, що надають гранти, в тому числі NSF [18.].

Агентства з якими співпрацює Grants.gov наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Перелік агентств-партнерів Grants.gov

1.	Корпорація державної і муніципальної служби	Corporation for National and Community Service
2.	Міністерство торгівлі	Department of Commerce
3.	Міністерство оборони	Department of Defense
4.	Міністерство освіти	Department of Education
5.	Міністерство енергетики	Department of Energy

6.	Міністерство охорони здоров'я та соціальних служб	Department of Health and Human Services
7.	Департамент внутрішньої безпеки	Department of Homeland Security
8.	Міністерство житл. будівництва і міського розвитку	Department of Housing and Urban Development
9.	Міністерство внутрішніх справ	Department of the Interior
10.	Міністерство юстиції	Department of Justice
11.	Міністерство праці	Department of Labor
12.	Державний департамент	Department of State
13.	Міністерство транспорту	Department of Transportation
14.	Міністерство фінансів	Department of Treasury
15.	Департамент у справах ветеранів	Department of Veteran Affairs
16.	Агентство з охорони навколишнього середовища	Environmental Protection Agency
17.	Інститут музейних та бібліотечних послуг	Institute of Museum and Library Services
18.	Національне управління з аеронавтики і космосу	National Aeronautics and Space Administration
19.	Національне управління архівів і документації	National Archives and Records Administration
20.	Національний фонд мистецтв	National Endowment for the Arts
21.	Національний гуманітарний фонд	National Endowment for the Humanities
22.	Національний науковий фонд	National Science Foundation
23.	Адміністрації малого бізнесу	Small Business Administration
24.	Управління соціального забезпечення	Social Security Administration
25.	Агентство США з міжнародного розвитку	US Agency for International Development
26.	Міністерство сільського господарства США	US Department of Agriculture

Приблизно таку ж частку, як NSF, на фундаментальну науку виділяють Міністерство енергетики США (Department of Energy) і NASA (National Aeronautics and Space Administration) – Національне Управління з аеронавтики і космосу, а найбільшим розпорядником бюджетних коштів на фундаментальну науку в Америці є Міністерство охорони здоров'я і соціального забезпечення, що має власну мережу Національних інститутів здоров'я (National Institutes of Health – NIH).

Крім того, існує офіційний сайт американського уряду Govbenefits.gov (www.benefits.gov/benefits) який додатково надає дуже широкі можливості пошуку грантів.

Як механізм фінансування наукових досліджень, грант має ряд ознак: перш за все, безоплатність (він надається безкоштовно) та

безповоротність (мається на увазі відсутність зобов'язання повертати отримані кошти (крім випадків порушення правил надання звітності)), цільовий характер, адресність підтримки, суспільна корисність, конкурсність – надання гранту строго на конкурсній, змагальній, конкурентній основі. Використання процедури рецензування (*peer-review*) як ключового елементу оцінки дослідницьких проектів, заявлених на конкурс, визначає символічну цінність грантів. Як рецензенти виступають науковці, які є визнаними експертами в певній галузі науки, тобто соціальні агенти, що займають домінуюче положення у відповідній науковій галузі й мають повноваження виступати від імені всього наукового співтовариства. Високо оцінюючи грантові заявки, своїм авторитетним рішенням вони «гарантують» відповідність дослідження високим вимогам науковості, актуальності, новизни, практичного значення.

Сучасна система дослідницьких грантів не тільки зберігає якість наукових результатів за рахунок конкурсності наукових проектів, але і являє собою один із механізмів трансляції наукового капіталу в поле науки, тому що за допомогою присудження грантів відбувається розподіл не лише економічних, а й не менш важливих для науковців символічних ресурсів (визнання науковим співтовариством відповідних компетенцій і досягнень науковця). Поряд з публікаціями в наукових журналах з високим імпакт-фактором, науковими нагородами та ін. отримання дослідницького гранту веде до підвищення рейтингу науковця в загальній структурі наукового поля. До речі, за історію свого існування Національний Науковий Фонд США надав гранти 214-ом дослідникам (дані 2014 року), які в подальшому стали лауреатами Нобелівської премії, що опосередковано відображає якість і світовий престиж його експертизи [27].

Ряд важливих функцій для поля сучасної науки і акторів, що включені до нього, виконують технології підготовки і супроводу дослідницьких грантів. Серед них необхідно вказати формування наукової програми «знизу», відповідно до інтересів і пріоритетів самого наукового співтовариства, стимулювання ініціативи, розвиток у науковців практичних навичок керівництва науковим колективом та виконання дослідницького проекту, підвищення результативності наукової діяльності, збереження і підтримку наукових шкіл.

Національний науковий фонд прагне вкладати кошти в надійний і різноманітний "портфель проектів", що створює нові знання і сприяє прориву в розумінні у всіх галузях досліджень: науці, техніці та освіті. NSF робить все можливе, щоб провести справедливий, конкурентний і прозорий процес розгляду та відбору проектів [26].

В NSF відбір заявок відбувається за ретельно розробленою процедурою, в якій висновки щодо проекту базуються на поєднанні внутрішніх оцінок (наприклад, університетських науковців) з оцінками так званої експертної панелі, на підставі яких директори департаментів NSF з відповідних галузей наук за поданням менеджерів програм приймають рішення щодо фінансування проектів. Приблизно 90 днів займає підготовка заявки (від початку процесу до прийняття її на розгляд в NSF); орієнтовний термін розгляду заявки експертами NSF (з моменту прийняття заявки на розгляд до видачі рекомендацій директору відповідного департаменту NSF) – 6 місяців; упродовж ще 30 днів заявник отримує відповідне рішення щодо фінансування заявленого проекту. В деяких випадках заявка може бути знята з конкурсу без розгляду (returned without review/withdrawn). Політика NSF щодо рецензування проектів базується на трьох керівних принципах: 1) всі проекти повинні бути найвищої якості, і якщо не радикально змінювати межі пізнання, то мати значний потенціал для їх розширення; 2) проекти, в сукупності, повинні сприяти досягненню соціальних цілей; 3) змістовний аналіз та оцінка проектів повинні ґрунтуватися на системі відповідних стандартів із урахуванням можливої кореляції між масштабністю очікуваного соціального ефекту та ресурсів, що потребує проект. Організація експертизи заявок в NSF представлена далі на рис. 3.1.

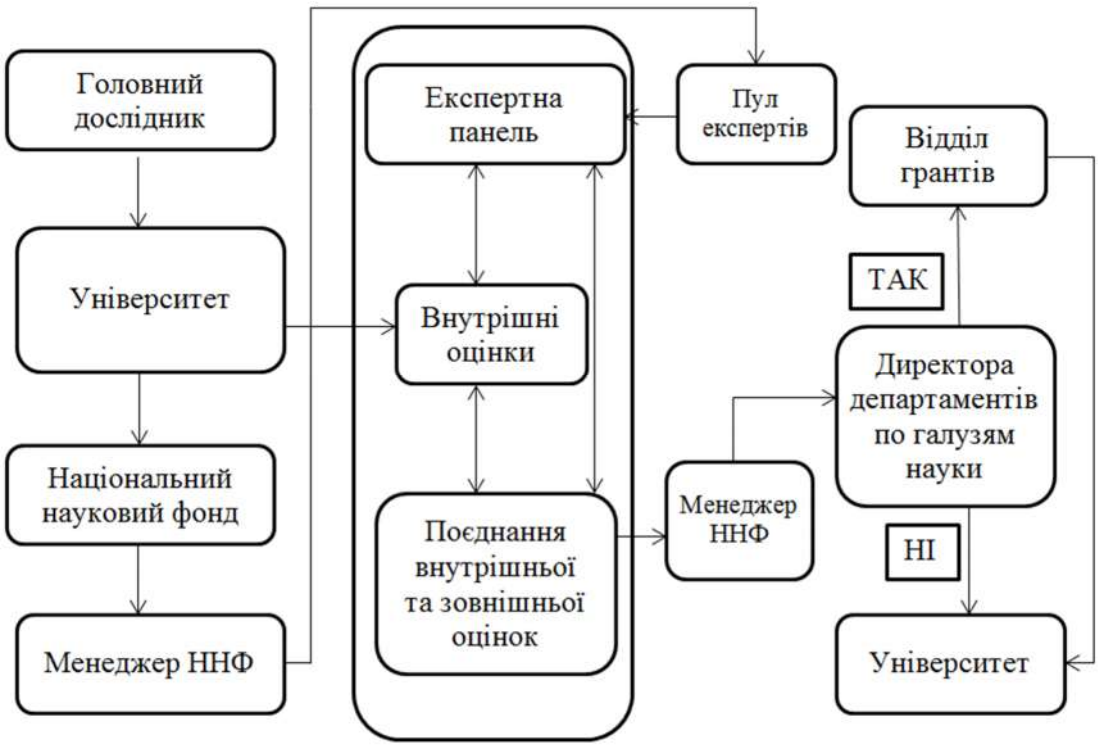

Рис. 3.1. Організація експертизи заявок в NSF

Зазвичай, під "експертною панеллю" (panel expert) розуміється група постійних експертів, з якими за попередньою домовленістю проводяться систематичні тривалі бесіди з певної теми і відповідно до затвердженого переліку питань (гайд - guide) з докладними записами в спеціально і заздалегідь розроблених формах (опитувальних листах, щоденниках, таблицях і т. п.) для подальшого аналізу. В групу експертів, як правило, входять незалежні фахівці, кожен з яких визнається хоча б в одному з аспектів, по яким проводиться оцінка. Експертна панель спеціально призначена для оцінки у відповідності до стандартних процедур. Панель проводить зустрічі і надає свої висновки й рекомендації відповідно з робочоим планом. Фахівці панелі доходять висновків та рекомендацій на основі консенсусу.

Керівники експертизи NSF мають доступ до списків визнаних експертів у відповідних галузях і в процесі вибору забезпечують неупередженість та незалежність експерта. Під час проведення експертизи неприпустимим є виникнення "конфлікту інтересів", тобто не повинно бути жодної особистої зацікавленості з боку експертів заявок. Експерти повинні бути абсолютно *незалежними* від програм, які вони оцінюють. При цьому їм категорично забороняється брати до уваги той факт, що відмова у гранті може вплинути на наукову кар'єру заявника. Головне – це якість заявки. Ще один важливий критерій – *вміння працювати в групі*, прислухатися до інших експертів і бути відкритим. В іншому випадку, робочі умови можуть швидко виявитися неконтрольованими, що перешкоджатиме робочому процесу панелі [29].

Далі щодо технологій управління грантами. Як приклад розглянемо діяльність відомої у США експертної організації, що спеціалізується на грантрайтингу та супроводі грантів (Research Associates – RA). RA надає широкий спектр послуг: допомагає дослідникам ефективно управляти грантовими програмами, забезпечує найвищі стандарти звітності, бере на себе бюрократичні й формальні деталі управління грантами, зберігає час і зусилля науковців для творчої результативної роботи. Її пріоритетами є: збереження високої якості стандартів роботи; побудова довгострокових відносин з клієнтами, заснованих на взаємній довірі і повазі; обслуговування клієнтів з високим ступенем надійності, дотримання високих етичних стандартів.

Розглядаючи питання грантового супроводу наукової діяльності, неможливо обійти проблеми технології підготовки самих адміністраторів наукових досліджень. За останній час у США проведено

емпіричні дослідження з проблем адміністрування досліджень, розроблено теоретичні моделі, структуру та зміст підготовки до цієї професійної діяльності [14, с. 55-65]. Адміністрування наукових досліджень еволюціонує у відповідності з швидким прогресом науки і технологій. Оскільки нормативне поле (законодавчі та регулюючі акти як федерального рівня, так і рівня штату) почало стрімко розширюватися, стало необхідним встановлення чітко прописаних норм діяльності та процедур управління й адміністрування дослідницьких наукових програм, що здійснюються за рахунок коштів спонсорів [32, с. 17-19]. Зокрема, до нових аспектів діяльності адміністратора наукових досліджень належать сьогодні такі: пошук джерел фінансування наукових досліджень; реагування на фінансові пропозиції від державних органів; складання заявок на фінансування від корпорацій і фондів; захист права інтелектуальної власності; захист прав людей і тварин, що використовуються в дослідженнях; захист дослідницьких даних; повідомлення про конфлікти інтересів; забезпечення дотримання у ході досліджень усіх можливих норм безпеки (радіаційної, біологічної, хімічної тощо); фінансовий аудит, забезпечення дотримання норм дослідницької етики тощо.

Досвід вивчення особливостей діяльності грантових служб університету Індіана-Блумінгтон свідчить про те, що сучасні професійні університетські грантрайтери не є універсалами. Вони спеціалізуються на роботі з вузьким колом грантодавчих організацій, кожна з яких має специфічні вимоги до клієнтів. Подальша спеціалізація менеджерів грантової служби йде між тими з них, що працюють з науковцями на етапі підготовки документів на здобуття гранту, та тими, що спеціалізуються на фінансово-економічному супроводі гранту аж до завершення циклу науково-дослідної роботи та подання замовнику звіту про її результати. Менеджери, що працюють на етапах підготовки та супроводу великих грантів, об’єднуються в команди, систематично зустрічаються з грантодавцями на конференціях та консультаціях, що дозволяє їм бути добре обізнаними з преференціями замовників наукової продукції [8].

Аналіз американської системи підготовки адміністраторів наукових досліджень дає змогу не тільки краще усвідомлювати сутність процесу децентралізації управління, що відбувається в нашому освітньому середовищі сьогодні, але й передбачати його позитивні та негативні наслідки. Цікавим виявився досвід другого за кількістю студентів університету США (Університет Центральної Флоріди - UCF), який в 2009 році виграв грант NCURA (Національна

Рада університетських адміністраторів наукових досліджень) для створення нової програми підготовки магістрів за спеціальністю «Адміністрування наукових досліджень» (MRA).

Потреба у розробці магістерської програми за фахом «Адміністрування наукових досліджень» була чітко визначена в офіційному документі NCURA «Request for Proposals», що закликає американські університети представити пропозиції щодо створення такої програми [32].

Результатом навчання за магістерською програмою «Адміністрування наукових досліджень» (АНД) в UCF повинно стати працевлаштування фахівців на посаду адміністратора в державних і приватних дослідницьких університетах, або на відповідні посади у федеральних дослідницьких центрах.

Магістерська програма з АНД Університету Центральної Флориди включає широке коло навчальних предметів, спрямованих на формування всіх необхідних компетентностей сучасного фахівця, за допомогою яких адміністратори наукових досліджень ефективно використовують специфічні сервісні технології на етапах пошуку грантів, їх отримання, проведення досліджень і звітності по використанню грантів. Далі надамо коротку характеристику змісту навчальних курсів, що входять у програму MRA в UCF.

Вступ до адміністрування наукових досліджень – закладає основу для розуміння і орієнтації в складних умовах цього предметного і професійного поля. Заплановані теми: історія професії, відносини між адміністраторами наукових досліджень (як сполучної ланки) між науковцями і різноманітними партнерами (викладачами, спонсорами і т.п.), мета і цінність дослідження.

Нормативно-правова база професії. Курс включає такі теми: вступ до адміністративно-бюджетного управління (АБУ); Федеральні Правила закупівлі та інші федеральні, штатові та місцеві правила як основа для розуміння правових вимог, пов'язаних з дотриманням чисельних спонсорських умов фінансування наукових досліджень.

Гранти та управління контрактами – курс охоплює такі теми: пошук джерел фінансування наукових досліджень; аналіз та способи реагування на фінансові пропозиції від державних органів; складання заявок на фінансування від корпорацій і фондів.

Лідерство та організаційні моделі в адмініструванні наукових досліджень. Курс знайомить з загальними концепціями управління в рамках підготовки до ролі лідерів у галузі адміністрування наукових досліджень; з інструментами прийняття управлінських рішень та

створення управлінської команди; з теоріями і принципами різноманітних організаційних моделей сучасного бізнесу.

Стратегічне планування та управління: вивчення та аналіз планування, постановки цілей і стратегічного управління в організаціях державного сектора. Оволодіння програмою курсу вимагає від студентів співпраці з дослідницькими офісами, а також розробки та написання реального стратегічного плану.

Управління людськими ресурсами. Курс спрямовано на формування і розвиток навичок управління людськими ресурсами через навчання розумінню людських відносин; студенти вивчають різноманітні процедури та практики. Зміст курсу включає теми: якість обслуговування клієнтів, підвищення кваліфікації, самонавчання, навчальні програми, вирішення конфліктів.

Фінансовий менеджмент у галузі адміністрації наукових досліджень: цей курс закладає основу для розуміння обліку витрат у галузі наукових досліджень; включає фінансові поняття, пов'язані з засобами адміністрування та нормами розподілу, підготовкою пропозицій щодо бюджету й розподілу витрат, припустимістю і послідовністю.

Укладення контрактів: введення в правові концепції; стратегії та реквізити укладення договорів. Предмет знайомить з основними типами контрактів, технологіями ведення переговорів, дій в проблемних ситуаціях, моніторингом роботи з субпідрядниками та субзамовниками продукту і послуг.

Інтелектуальна власність, трансфер технологій і комерціалізація – цей курс зосереджений на елементах інтелектуальної власності в галузі авторського права, патентів і товарних знаків. Деякі ключові концепції включають: патентне право, Закон Бея-Доула (фінансування науки), об’єкти права, ліцензування та комерціалізації.

Аудит в управлінні науковими дослідженнями – огляд фінансового та нефінансового аудиту роботи з дослідницькими контрактами і грантами. Порушені теми включають: вартість трансферів, винятки із CAS (стандарти обліку витрат), сервісне обслуговування техніки і приладів, плани коригувальних дій, візити спонсорів для перевірок.

Дотримання юридичних та етичних норм – вивчення найважливіших питань дотримання вказаних норм та важливість відповідального проведення наукових досліджень. Тематика: експортний контроль, конфлікти інтересів, захист прав людини і тварин, халатність і посадові злочини в наукових дослідженнях і т.д.

Методи оцінки державних програм – вивчення та застосування методів і навичок, що використовуються в оцінці державної програми. Цей курс вимагає від студентів інтегрувати всі знання попередніх курсів навчання для розробки плану оцінки програми науково-дослідної організації; розробки методології збору та аналізу даних для прийняття рішень, пов'язаних з управлінням діяльністю організації. Курс є кульмінацією прояву досвіду і знань магістрантів.

У Таблиці 3.3. представлена матриця знань, навичок і цінностей, які отримують магістранти в процесі навчання. Кожна з наведених тем вивчається не в одному, а одразу в декількох курсах, що дозволяє наблизити зміст навчання магістрантів до їх подальшої практичної роботи з адміністрування наукових досліджень.

Таблиця 3.3

Матриця знань, навичок і цінностей фахівця у галузі «Адміністрування наукових досліджень»

Компоненти навчального плану RACC (Research Administrators Certification Council)	**Вступ до управління науковими дослідженнями**	**Гранти і менеджмент контрактів**	**Правові і регулятивні норми**	**Фінансовий менеджмент досліджень**	**Етичні і правові питання**	**Контракти із спонсорськими програмами**	**Інтелект. власність, трансфер технологій, комерціалізація.**	**Аудит управління науковими дослідженнями**	**Лідерство і організаційні моделі**	**Менеджмент людських ресурсів**	**Стратегічне планування і менеджмент**	**Методи оцінки державних програм**
1. Розробка і управління проектами												
Збір і розповсюдження інформації	X	X					X		X		X	X
Пропозиції щодо розвитку		X					X		X			
Розподіл нагород (премій)		X	X	X		X		X				
Етика і професіоналізм	X				X		X		X	X	X	
Інтелектуальна власність							X					
Електронне управл. дослідженнями		X		X			X	X			X	
2. Юридичні норми і робота із спонсорами												
Положення і Статути	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Федеральні та інші спонсори							X					X
Процедури звернення до спонсорів на федеральному рівні			X					X				
3. Фінансовий менеджмент												
Бюджетування/бухгалтерія		X		X			X	X		X	X	X
Управління витратами	X	X		X			X				X	X
Фінансова звітність спонсорові				X				X			X	

Продовження таблиці 3.3.

4. ЗАГАЛЬНЕ КЕРІВНИЦТВО												
Об'єктний менеджмент	x						x		x		x	
Контракти і закупівлі		x					x	x				
Управління звітністю							x	x			x	x
Менеджмент людських ресурсів										x	x	x
5. Спеціальні знання та навички												
1.Норми і правила наукових дослід		x	x	x	x	x		x			x	x
2.Етичні і правові питання	x		x		x							x
3.Навички управління									x	x	x	x
4.Інформаційний менеджмент		x		x			x	x				x
5.Навички лідерства									x		x	x
6.Навички ведення переговорів	x	x				x	x	x		x		x
7.Аналітичні навички			x	x	x	x		x				x
8.Навички міжособистісного спілкування	x	x						x	x	x		x
9.Організаційні навички	x	x					x		x		x	x
10.Менеджмент змін									x	x	x	x
11.Конфліктний менеджмент						x	x	x	x	x		x
12.Різноманіття менеджменту	x								x	x	x	x
13.Навички управління фінансами		x		x		x	x	x			x	x

Аналіз навчального плану та з'ясування тематики і змісту названих навчальних курсів дозволяє дійти висновку про наявність у наведеній навчальній програмі значного інноваційного потенціалу, що може бути використаним у процесі професійної підготовки управлінців науково-дослідницькою діяльністю у ВНЗ України.

Звісно, наука настільки різноманітна, що для неї не може бути єдиного універсального підходу до управління, але досвід США доводить, що саме великі державні грантові фонди виявилися оптимальним регулятором розвитку науки. Уряду потрібно лише прийняти рішення про обсяг виділених на гранти коштів, а фонди забезпечують їх найбільш ефективне використання завдяки принципам змагальності. Навіть якщо найбільші фонди недооцінили якийсь перспективний науковий напрям, існує багато спеціалізованих грантових наукових фондів, у тому числі приватних, які успішно долають ці недоліки. Однак в усіх випадках необхідними є оцінка конкурентоспроможності досліджень і незалежна експертна оцінка.

Крім вищезгаданих американських Grants.gov і Govbenefits.gov для українських науковців можуть бути корисними і такі інтелектуальні веб-рішення з розподілу фондів, як SciVal Funding, Research Professional і Reviewer finder – компанії постачальники баз даних грантодавців. SciVal Funding здійснює пошук по присудженим грантам; пошук можливостей фінансування за низкою ключових полів (галузь знань, тип фінансування, тип спонсора, розмір гранту, дедлайн заявки, країна грантодавця); як додатковий сервіс пропонує – вивчення публікацій, пов'язаних із конкретними програмами фінансування; ознайомлення з історією фінансування та дослідниками і дослідними проектами, які отримали фінансування в минулому; все це допомагає визначати, хто з дослідників є найбільш значущим в тій чи іншій галузі досліджень. Цей інструмент дає доступ до інформації про виділення зарубіжних грантів з більш ніж 5000 джерел фінансування. Використання SciVal надає базу з більш ніж 8000 міжнародних спонсорів, які забезпечують фінансування понад 19 тисяч дослідних грантів з усього світу [31]. Reviewer finder – інтелектуальне веб-рішення, що організує пошук експертів на основі ключових слів заявки, які виявляються за допомогою семантичного аналізу [30]. До речі, річна підписка на ці сервіси коштує від 10 до 20 тис. доларів США.

Сьогодні грантова активність покидає сферу виключно індивідуальних намірів та рішень самих науковців і все більше становить значний інтерес для керівництва організацій, співробітниками яких вони є. По-перше, деяка частка грантів, яка варіюється залежно від внутрішніх правил та статутів організацій, надходить до бюджету університетів і дослідницьких інститутів для підтримки і розвитку інфраструктури, забезпечення інших потреб. По-друге, в ряді країн успішність наукових організацій у залученні конкурсного фінансування є одним з основних критеріїв оцінки їх результативності, який використовується при розподілі бюджетних коштів, що виділяються на науку. По-третє, кількість отриманих грантів є важливим компонентом престижу університету, його наукової репутації. Всі ці фактори спонукають керівництво університетів посилювати тиск на дослідників і стимулювати їх участь у грантових конкурсах.

Таким чином, цей подвійний тиск – внутрішній, у вигляді прагнення науковця-дослідника досягти професійного визнання, і зовнішній, у формі вимог з боку адміністрації та керівництва, стає причиною того, що сьогодні все менше науковців можуть собі дозволити лишатись поза системою дослідницьких грантів. Це

дозволяє говорити про те, що сучасна наука переживає руйнування старої парадигми «публікуй або загинь!» (publish or perish!), яка спрямовувала і структурувала діяльність науковців протягом багатьох десятиліть, і становлення нової парадигми – «отримуй гранти або загинь!» (grant or perish!), ядром якої є грантова активність університетського дослідника [20]. Особливого значення набуває ця парадигма в умовах критично недостатніх обсягів фінансування університетських досліджень.

Моделі організації та функціонування сучасних грантових систем у США, а також технології супроводу дослідницьких грантів мають низку важливих рис: виняткова прозорість процесу прийняття рішень про розподіл грантів, участь наукового співтовариства країни в управлінні науковими фондами, орієнтація на ініціативні наукові дослідження (на противагу пріоритетним програмам) та ін. Зазначені принципи можуть бути використані як орієнтири при реформуванні грантової системи України з метою підвищення її ефективності та більшої відповідності інтересам і потребам науки, усунення протиріч між традиційними організаційними формами науки, структурою та обсягом дослідних робіт, з одного боку, і мізерними можливостями їх ресурсного забезпечення, з іншого.

Сьогодні, коли Україна приєдналася до рамкової програми ЄС з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020», залучення кращих практик і технологій грантового супроводу США в українському сегменті наукових досліджень як на державному рівні, так і регіональному, інституційному, а також персональному рівні окремих дослідників допоможе процесу диверсифікації фінансування університетської науки. Тільки так можна подолати стагнацію у науковій сфері, яка нажаль спостерігається у більшості наших університетів.

О. А. Заболотна, доктор пед. наук, професор,

3.2. Управління грантами в українському університеті: творче поєднання світового досвіду та національних реалій

Новий Закон України «Про вищу освіту» (2014) надав університету більш високий рівень автономії, тобто більше свободи у незалежному прийнятті рішень на організаційному, академічному, кадровому та фінансовому рівнях. Як зазначено у глосарії Європейської Асоціації університетів, організаційна автономія стосується здатності університету вільно приймати рішення щодо його внутрішньої організації. Про академічну автономію йдеться,

якщо університет здатний вирішувати внутрішні академічні питання незалежно. Фінансова автономія – це здатність університету самостійно вирішувати фінансові питання, а кадрова – питання, пов'язані з управлінням персоналом, включаючи працевлаштування, заробітну плату, звільнення з роботи і просування по службі [17].

Проте, уже через рік після прийняття закону стало цілком зрозуміло, що те, що надає автономія, забирає відсутність фінансування. Глобальна економіка змусила українські університети зрозуміти, що їм слід змінити свої позиції на глобальному освітньому ринку. Це означає, що українські наукові дослідження й інновації повинні сприйматися на тлі глобальних. Навіть побіжний погляд на проблему веде до усвідомлення того, що в академічній сфері Україна значно відстає від університетів розвинених країн, що переконливо засвідчують провідні міжнародні рейтинги за 2015 рік. Так, у Шанхайському рейтингу університетів українські ВНЗ відсутні, у Webometrics Ranking вони теж не увійшли до ТОП – 1000, а у QSWorld University Rankings лише Київський національний університет ім. Тараса Шевченка увійшов до ТОР 500, зайнявши 425 позицію.

Саме тому значну увагу привертають сьогодні міжнародні проекти, які надають можливість фінансувати наукові дослідження через співпрацю і академічну мобільність. З одного боку, вони можуть бути гідною відповіддю на недостатність державного фінансування, з іншого – допомагають в усвідомленні глобальних потреб і необхідності відповідати світовим стандартам. Зважаючи на це, метою наукової розвідки є аналіз сучасних можливостей здобуття грантів українськими університетами та управління ними з урахуванням національних реалій. У матеріалі використано практичний досвід координування міжнародної діяльності Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини.

Сучасний університет – це система, що постійно розвивається і має потенціал для інновацій. Власне, міжнародні проекти є одним зі шляхів використання та розвитку інноваційних можливостей університету. Проте аналіз сучасної ситуації з міжнародної співпраці українських університетів демонструє, що головною проблемою є відсутність ефективного управління проектами [1].

Існує різниця між міжнародними науково-дослідними проектами і проектами академічної мобільності. Перш за все, йдеться про те, що незважаючи на спільність головних цілей, шляхи їх реалізації дещо відмінні: якщо міжнародний науково-дослідний проект вбачає у академічній мобільності засіб встановлення академічного

партнерства з представників різних країн, то в програмах академічної мобільності створення такого партнерства є стартовою точкою для проведення спільних досліджень.

Так, наприклад, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини бере участь у двох проектах Erasmus Mundus (EMINENCE і EMINENCE II) як співкоординатор. Сама назва вказує на їхні першочергові завдання, оскільки в англійській мові «EMINENCE» означає вирізнення, високу репутацію і важливість, а саме слово представлене як акронім для позначення інтеграції сусідніх східно-європейских регіонів через співпрацю у вищій освіті в рамках Erasmus Mundus (EMINENCE –Erasmus Mundus Integration of Neighbouring Eastern Regions trough Cooperation in Higher Education). Отже, передбачається, що стипендіати проекту, повернувшись у свої країни, робитимуть усе можливе для їхнього розвитку і досягнення рівня Європейських стандартів [15]. Обидва проекти базуються на партнерстві 20 університетів з Європейського Союзу (ВНЗ Польщі, Португалії, Іспанії, Румунії, Швеції і Франції) і сусідніх країн Східної Європи (Білорусі, Молдови, України, Вірменії, Азербайджану і Грузії). Проекти пропонують стипендії студентам, магістрантам, аспірантам і докторантам (або кандидатам наук, які не перебувають в докторантурі) і академічним та адміністративним працівникам університетів. Проектами передбачено мобільність як представників університетів із країн Східного партнерства в університети країн ЄС, так і навпаки.

Слід пояснити, що кандидати на участь у проекті з університетів, які входять до складу консорціуму, відносяться до цільової групи 1 (ЦГ 1) і мають значні переваги при відборі, кандидати з інших університетів з країн, які входять до переліку партнерських – до цільової групи 2 (ЦГ 2), а представники, які відносяться до категорії біженців або внутрішньо переселених осіб – до цільової групи 3 (ЦГ 3).

Відповідно до угоди, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини виконує функції співкординатора, на якого покладено такі обов'язки:

- забезпечення підтримки в організації мобільності представників університетів з групи країн Східного партнерства у зборі оригінальних документів кандидатів із цільових груп 2 і 3, перевірка точності та ідентичності сканованих документів, представлених в онлайн-базі, з подальшим надсиланням їх до Познанського університету ім. Адама Міцкевича з відміткою про їхню відповідність чи невідповідність;
- ведення ділової переписки з уповноваженими особами, які беруть участь в організації мобільності, контакти з місцевими

представництвами Європейської Комісії, міністерствами, посольствами (для підтримки на почтаку проекту);

- моніторинг якості документів, що стосуються підтримки заходів, які організовуються всіма країнами Східного партнерства під час набору;
- планування стратегій комунікації і прозорості, вивчення досвіду розповсюдження інформації про проект (наприклад, участь в таких заходах, як ярмарки і конференції, повідомлення та статті тощо).

Так, УДПУ ім. Павла Тичини як співкоординатор відповідав за збір документів, що стосуються підтримки заходів, які організовувалися всіма країнами Східного партнерства під час набору учасників проекту у 2012-2015 рр. Ці матеріали об'єднували як заходи різноманітного рівня (конференції, семінари, виставки тощо), так і відтиски опублікованих матеріалів. Інформацію про організовані партнерами заходи було систематизовано з наданням інформації щодо назви, місця зустрічі, цільової групи, кількості учасників тощо. На підтвердження проведення відповідних заходів університетами-учасникам консорціуму представлено фото та відеоматеріали. Як країни Східного партнерства, так і країни ЄС поширюють інформацію на офіційних веб-сторінках відповідних університетів.

Планування стратегій комунікації і прозорості було продуктом співпраці усіх членів консорціуму і базувалося на обговоренні досвіду, виявленні недоліків і окресленні спільних перспектив. Означений процес пройшов кілька стадій:

1) збір ідей партнерських університетів щодо розповсюдження інформації про проекти;

2) представлення ідей щодо стратегій прозорості на зустрічах координаторів, на яких обговорювалися сильні та слабкі сторони, можливості та загрози;

3) участь у виборах членів Комітету з комунікації та прозорості (5 представників) для моніторингу участі в різних заходах, спрямованих на донесення якісної інформації до зацікавлених осіб з усіх цільових груп.

Важливою перевагою роботи в консорціумі було також налагодження академічної співпраці між університетами, які є його членами. Так, протягом часу спільної участі у проекті завдяки злагодженій роботі координаторів партнерські університети краще зрозуміли спільні цілі та зробили перші кроки до двосторонньої співпраці, яка є необхідною для участі в програмі ERASMUS+.

За роки дії проектів EMINENCE (2012-2016) та EMINENCE II

(2013-2017) 24 представника від Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини взяли участь в шести- або десятимісячних програмах академічної мобільності до таких європейських ВНЗ, як Познанський університет ім. Адама Міцкевича (Польща), Університет Монпельє (Франція), Університет Порту (Португалія), Університет Мальмо (Швеція) та університет Ровіра і Віргілія (Іспанія). Варто зазначити, що рівень конкуренції був доволі високим навіть для цільової групи 1 (3/5:1).

Система підготовки до реалізації міжнародних проектів в УДПУ ім. Павла Тичини передбачала кілька напрямів діяльності:

- *академічний напрям,* спрямований на формування у студентів та викладачів – майбутніх учасників міжнародних проектів фахових компетентностей, необхідних для успішної участі в них;
- *культурний напрям*, спрямований на формування міжкультурних компетентностей майбутніх учасників міжнародних проектів;
- *організаційний напрям*, який полягає у створенні в університеті організаційної інфраструктури підготовки до міжнародної співпраці;
- *управлінський напрям*, що передбачає здійснення системи заходів, щодо підготовки, здобуття, реалізації та звітності за виконання міжнародних освітніх проектів та управління бюджетом відповідно до вимог грантодавців.

Академічний напрям діяльності включав цілу низку пріоритетів. Перший з них пов’язаний із навчанням студентів та проведенням ними наукових досліджень у Колегіумі міждисциплінарних гуманітраних студій (МіГуС), який функціонує в структурі університету. Така робота була особливо ефективною не лише для студентів, які спеціалізуються на гуманітарних дисциплінах, але й для тих, хто вивчає точні науки. Існує істотна різниця щодо пропозицій, які надають зарубіжні університети тим, хто спеціалізується на точних науках і тим, чиєю спеціальністю є гуманітарні науки. Цілком очевидною є перевага, яка надається першій категорії. Справа в тому, що ці студенти часто виявляються неконкурентоспроможними з огляду на недостатній рівень володіння іноземними мовами, тому саме Колегіум може значно підвищити їхні шанси в отриманні гранту.

Після ретельного відбору на основі розширеної заявки та співбесіди студентів було прийнято до Колегіуму, де, додатково до основної програми навчання, вони могли безкоштовно оволодіти іноземними мовами (англійська та польська є обов’язковими курсами).

До того ж, студенти опановували методологію міждисциплінарного дослідження, спрямованого на міжкультурні питання.

Іншим способом допомоги кандидатам у подоланні бар'єрів на їхньому шляху до бажаної академічної мобільності був спеціальний інтенсивний курс підготовки до міжнародних іспитів з іноземної мови (в основному IELTS та TOEFL). 100-годинна програма була доступна для студенів, аспірантів, кандидатів наук і неакадемічного персоналу.

Культурний напрям передбачав систему заходів щодо ознайомлення майбутніх учасників міжнародного співробітництва з культурним контекстом, особливостями функціонування академічного середовища у інших країнах. Усі заходи міжнародної спрямованості, що відбуваються в університеті, націлені на реалізацію сучасної політики і стратегії держави, спрямованої на подальшу розбудову національної системи вищої освіти, її адаптацію до соціально-орієнтованої економіки, інтеграцію у європейське і світове співтовариство. Відтак постала необхідність створення окремої координаційної структури, яка б спрямовувала діяльність інститутів, факультетів, науково-дослідних лабораторій та кафедр університету у сфері міжнародного наукового, освітнього та культурного співробітництва.

Такою структурою став створений у 2008 році Міжнародний культурно-освітній інститут, метою якого є координація наукової праці студентів, здобувачів, аспірантів, докторантів, обмін результатами дослідницької роботи зі спорідненими навчальними і науковими установами закордону. Робота Центру націлена на сприяння вивченню культур та мов ряду країн світу, поширення інформації стосовно прогресивних інновацій в освіті, реалізацію міжнародних, загальнодержавних, регіональних та місцевих програм і проектів, інтенсифікацію закордонних візитів студентів та співробітників з метою навчання та стажування.

До складу Інституту входять такі структурні підрозділи:

- Польський культурно-освітній центр;
- Британський культурно-освітній центр;
- Французький культурно-освітній центр;
- Ізраїльський культурно-освітній центр.

Вище означені центри працювали над розвитком інтеркультурних компетенцій, чому сприяло проведення різних культурно-освітніх заходів. Дні польської, британської, французької, ізраїльської культури щорічно проводилися в університеті. Важливою для підтримки цтх заходів була підтримка посольств Республіки Польща, Франції та Ізраїлю. Велику роль у розвитку інтеркультурної компетентності

університетської спільноти відіграла співпраця з громадською організацією «Уманське міське товариство дружби з зарубіжними країнами», яке координувало партнерські зв'язки з містами-побратимами м. Умань: Румійї-сюр-Сен у Франції (з 1967 р.), Девіс у США, штат Каліфорнія (з 1988 р.), Мілфорд-Хейвон у Великобританії (з 1990 р.), Хаапсалу в Естонії (з 2003 р.), Ботошани в Румунії (з 2003 р.), Ланьцут у Польщі (з 2004 р.), Гнєзно в Польщі (з 2005 р.), Ашкелон в Ізраїлі (з 2010 р.). Є усі підстави стверджувати, що культурні зв'язки з партнерськими містами, крім розвитку інтеркультурної компетентності, сприяють наданню співпраці академічного рівня. Так, завдяки співпраці з партнерськими містами було підписано вісім угод про співпрацю із зарубіжними університетами, у рамках яких було реалізовано низку міжнародних проектів і короткотривалих академічних обмінів.

Робота згаданого вище Інституту може бути розглянута й на *організаційному рівні,* оскільки завдяки цій організаційній інфраструктурі, став можливим розвиток міжнародного співробітництва університету. Досить показовою у цьому контексті є діяльність Польського культурно-освітнього центру, який функціонує у структурі УДПУ ім. Павла Тичини з 2008 р.. Центр ,у складі якого працюють науковий директор, завідувач і фахівець першої категорії, працює за такими напрямами: підвищення кваліфікаційного рівня науково-педагогічних працівників у польських освітніх закладах (стажування); спільна із зарубіжними партнерами підготовка фахівців (програми двох дипломів); міжнародні наукові конференції, симпозіуми та робочі зустрічі; членство у польських наукових, освітніх, адміністративних структурах, асоціаціях, товариствах; участь викладачів та студентів у міжнародних програмах та фондах; висвітлення та відзначення наукових досягнень університету в Польщі;співробітництво по лінії польських міст-побратимів.

До створення Інституту всі ці функції було покладено на координатора міжнародної діяльності університету. З активізацією входження України у міжнародний освітній простір відбулося зміщення акцентів у роботі координатора, який має інформувати університетську спільноту про академічні можливості у міжнародному полі, консультувати щодо оформлення документів та обробляти звітні матеріали окремих структур: факультетів, інститутів та культурно-освітніх центрів.

На *рівні управління проектом здійснювалася* система заходів щодо: а) підготовки претендентів до участі у проектах; б) організаційного та фінансового супроводу проектів; в) підготовки

звітів щодо реалізації проектів.

А). *Підготовка претендентів до участі у проектах* передбачала ознайомлення з їхніми цілями та засобами досягнення. Так, наприклад, роз'яснювальні тренінги було запропоновано всім категоріям кандидатів на участь у програмі академічної мобільності. Вони були спрямовані на розв'язання різних проблем, починаючи з написання CV та вибору курсів, і закінчуючи порадами щодо того, як писати ефективний дослідницький проект. Навички в останньому були особливо важливими для аспірантів і кандидатів наук, які мали подати дослідження на конкурс лише після того, як вони знайшли дослідницьку групу та/або керівника дослідження у партнерському університеті. Індивідуальні консультації для кандидатів були також важливими, позаяк вони допомогли уникнути індивідуальних труднощів і врахувати моменти, що могли б знизити шанси на здобуття стипендій. Найбільше уваги було приділено співпраці з партнерами та кандидатами/стипендіатами на різних етапах його впровадження (попередній відбір, остаточний відбір, періоди мобільності та пост-мобільності).

Етап попереднього відбору передбачав оформлення й оцінювання документів кандидатів на академічну мобільність із цільових груп 1, 2 і 3. Важливим на стадії попереднього відбору є ефективне рекламування можливостей, надаваних програмою Erasmus Mundus загалом та проектами EMINENCE та EMINENCE II зокрема. Для країн Східного партнерства, крім популяризації інформації на офіційних веб-сайтах та у соціальних мережах, важливим було використання засобів масової інформації, як локальних, так і регіональних і національних. Для кандидатів цільової групи 1 найефективнішими заходами були зустрічі зі стипендіатами, які вже повернулися з партнерських університетів після завершення програми академічної мобільності. Для кандидатів цільової групи 2 корисною була участь у міжнародних конференціях, семінарах та виставках.

Іншим аспектом управління проектом перед початком відбору були групові та індивідуальні консультації щодо того, як заповнювати заявку, як обирати університети та як подавати документи. Це надзвичайно важливо, адже якість проекту залежить від того, наскільки кваліфікованими є претенденти на грант, що в свою чергу, може бути оцінено лише за якістю документів.

На стадії відбору подані документи проходили певні етапи оцінювання: своїм університетом, координатором/ співкоординатором, приймаючим університетом і спеціальною

комісією з відбору. Багаторівневе оцінювання забезпечило прозорість та об'єктивність у відборі кандидатів на стипендію. Партнерські установи зобов'язані провести колективні процедури попереднього відбору найкращих студентів-кандидатів з цільових груп 1 та 3 та оцінити у рекомендаціях внутрішньої мережі intranet найкращих із них, таким чином підтвердивши їхню відповідність вимогам щодо рівня володіння англійською мовою і якості заповнення документів. Щодо кандидатів із цільової групи 3 країни Східного партнерства повинні були надавати необхідну консультативну підтримку шляхом налагодження співпраці зі службами соціального захисту і волонтерськими організаціями та іншими структурами, а також вживати усіх можливих заходів, щоб знайти кандидатів, які б задовольнили критерії ЦГ3 [16].

Процес відбору кандидатів, що забезпечував прозорість і неупередженість, мав кілька фаз:

- члени експертних груп у кожній країні Східного партнерства здійснювали попередній відбір кандидатів, перевіряючи відповідність і якість поданих документів шляхом порівняння їх з оригіналами, заповнюючи відповідні форми та надаючи звіти з оцінювання, оцінюючи актуальність завдань мобільності викладачів, представлених у проектах на основі двосторонніх домовленостей;

1) члени експертних груп з країн ЄС проводили селекцію кандидатів, перевіряючи відповідність і якість документів на основі їхніх електронних, версій та попереднього відбору;

2) члени експертної групи з Познанського університету ім. Адама Міцкевича (координатор) і Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини перевіряла відповідність документів вимогам, звіряючи їх з поданими оригіналами;

3) представники фінальної відбіркової комісією підтверджували попередню перевірку придатності на базі оригінальних документів, встановлювали рейтинг кандидатів на основі результатів попереднього оцінювання на всіх етапах, визначали кандидатів, які входили до основного та резервного списків, приймали бюджет проекту для здійснення мобільності згідно з квотою контрактів, що стосуються різних рівнів навчання, цільових груп, національності, рівного співвідношення статей,однакових можливості для участі, рівного розподілу мобільностей в межах партнерств тощо.

Б). *Організаційний та фінансовий супровід проектів*. Після відбору претендентів наступає стадія організації мобільності, яка передбачає узгодження угод про навчання відібраних студентів, підтримки, якщо

необхідно, їхніх заявок на візи, у випадку ЦГ1 та ЦГ3 – повідомлення координаторів проекту, коли віза видана (це є умовою для купівлі квитка). Деякі дії можуть вимагати здійснення процедур академічного визнання періодів навчання, стажування, дослідницької діяльності викладачів та студентів після повернення. Варто зазначити, що йдеться про повне визнання періоду навчання за кордоном як невід'ємної частини навчання в своєму університеті. Випадки, коли мобільність за кордоном може бути причиною для подовження періоду навчання студентів вдома чи складання додаткових іспитів, є неприйнятними.

Протягом періоду мобільності члени консорціуму повинні здійснювати контроль за академічною якістю, що включає щомісячний моніторинг присутності студентів та їх успішності. Найбільш поширеними заходами у цьому контексті є щотижневі та щомісячні зустрічі студентів та координаторів у приймаючих установах, щомісячний звіт з процесу дослідження координатору проекту у своєму університеті, а також спілкування у групі через соціальні мережі. Після повернення стипендіатів додому місцеві координатори повинні організувати їхні зустрічі з перспективними учасниками програми.

В). *Підготовка звітів щодо реалізації проектів*. Суть EMINENCE полягає у тому, що лише через примноження й поширення здобутого за кордоном досвіду (знань, умінь, ідей, компетентностей) мобільність студентів, викладачів та співробітників матиме більший вплив на ефективність діяльності установ, у яких вони працюють. Ось чому організатори проекту запроваджують обов'язкову фазу після мобільності – студенти і викладачі після повернення мають поширювати і запроваджувати набутий досвід з обов'язковою «фазою передання знань, умінь та ідей» (так званий «POST-MUNDUS TOK»). Кожен стипендіат, повернувшись в університет, бере участь у звітних зустрічах, засіданнях круглих столів, на яких обговорюються можливості і перспективи реалізації набутого досвіду в своєму підрозділі. Спосіб мислення тих, хто брав участь у тривалих академічних обмінах, значно змінюється. Вони, в першу чергу, усвідомлюють потребу у необхідності справжньої автономії університету і готові шукати можливості для проведення досліджень. По-друге, рівень їхньої компетентності дає змогу подавати матеріали та результати своїх досліджень у міжнародні рецензовані видання, завдяки чому перспективи української освіти і проблематика досліджень українських науковців стануть відомі світовій спільноті. По-третє, започатковані академічні зв'язки дають змогу розширювати міжнародні контакти і започатковувати нові проекти.

Хоча рано говорити про завершеність циклу проектів EMINENCE

і EMINENCE 2, вони дали початок подальшим проектам, серед яких уже вступив у дію Mobile + (координатор – Університет Порту).

Аспіранти-учасники програми або захистили дисертаційні дослідження (1), або завершили його, пройшли попередній захист і перебувають на етапі підготовки до основного (2). Кандидати наук, реалізувавши науковий проект в Університеті Порту, застосовують запропоновану в наукових лабораторіях цього університету методологію наукових досліджень у своїх наукових пошуках.

Отже, як видно з моделі, що демонструє рівні управління міжнародними проектами академічної мобільності, їхню ефективність забезпечує поєднання різних рівнів і напрямів діяльності (див. рис. 1). Без урахування хоча б одного з них втрачається цілісність та результативність проекту, а відтак – ефективність впливу на підвищення якості вищої освіти.

За 10-річний період координування міжнародної діяльності університету автором було визначено умови успішного управління грантами. Для успішного перебігу проектів, що становлять головну частину грантової діяльності університетів, важливим моментом є забезпечення кількох організаційно-педагогічних умов. До організаційно-педагогічних умов успішної грантової діяльності університету відносимо такі:

- відповідність нормативної бази вищої освіти України про навчання студентів та стажування викладачів за кордоном вимогам грантової діяльності;
- наявність університетських організаційних структур, спрямованих на здобуття та реалізацію проектів;
- наявність фахівців із базовою освітою за спеціальністю «Управління проектами»;
- фінансові можливості університетів розподіляти проектні кошти за визначеними статтями;
- відповідність університетських навчальних планів європейським стандартам;
- можливість перезарахування кредитів;
- рівень володіння академічною спільнотою англійською та іншими європейськими мовами;
- відповідність напрямів наукових досліджень пріоритетним напрямам досліджень європейських університетів;
- наявність в українських університетах можливостей для викладання курсів за різними напрямами підготовки англійською та іншими європейськими мовами.

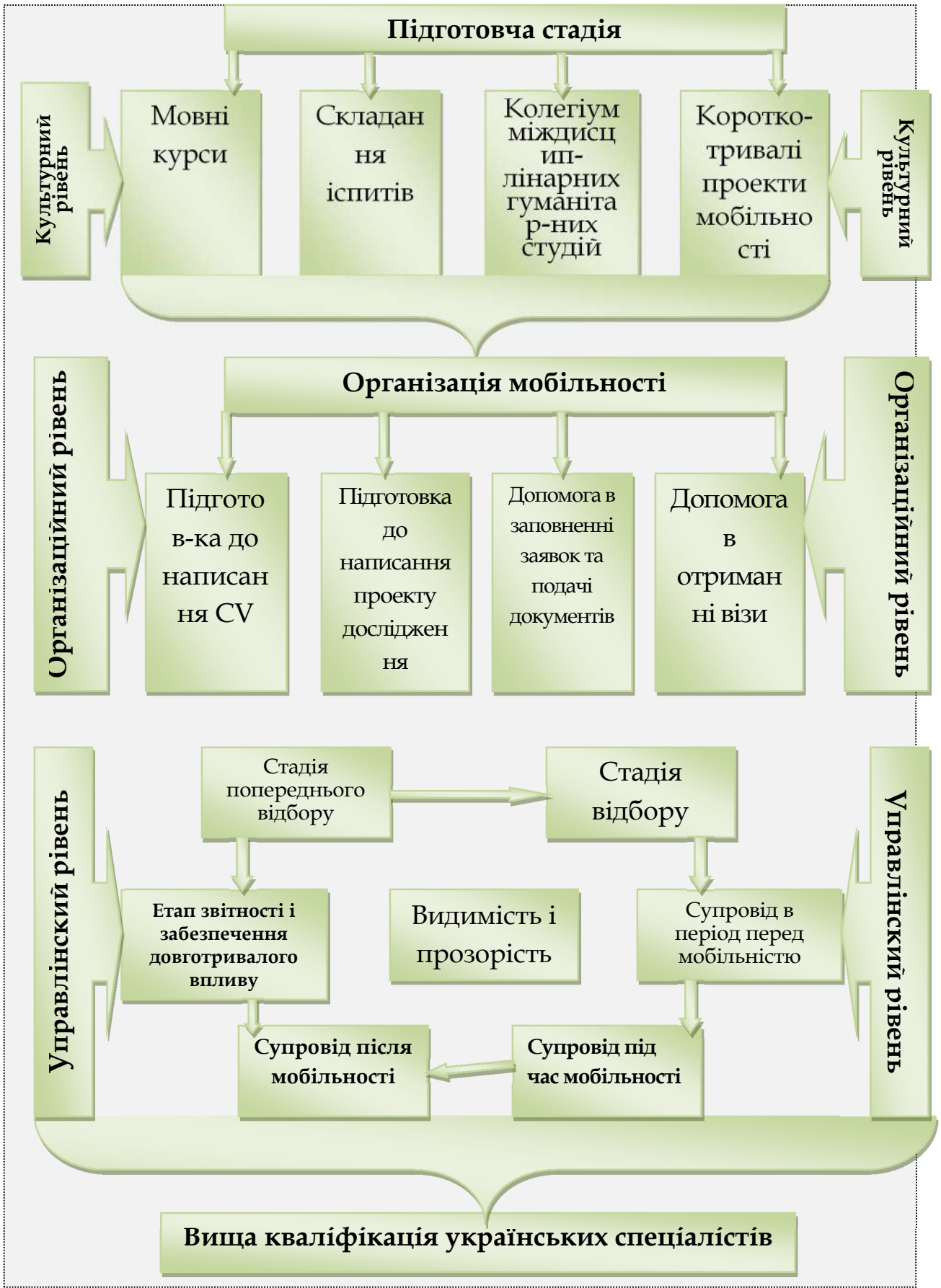

Рис. 3.2. Модель управління міжнародними проектами академічної мобільності

Аналізуючи першу організаційно-педагогічну умову – *відповідність нормативної бази про навчання студентів та стажування викладачів за кордоном вимогам грантової діяльності* – маємо зазначити, що при реалізації грантових проектів, зокрема, проектів академічної мобільності, виявлено, що існує досить значна кількість невідповідностей у законодавстві.

Переважно вони стосуються організації мобільності науково-педагогічних представників. Як правило, проектами в рамках програми Erasmus Mundus передбачено 6–10 місячний період стажування для представників університетської наукової спільноти, які мають ступінь кандидата наук. Цю категорію стипендіатів у проектах названо post-docs, отже не йдеться про обов'язковий статус докторанта, який відсутній в університетах більшості європейських країн, які мають триступеневу систему освіти. Це означає, що постає проблема тимчасової (як правило, 6-місячної) відсутності працівника і необхідності виконання його посадових обов'язків.

У процесі координування двох проектів – EMINENCE і EMINENCE-2 в Уманському державному педагогічному університеті ім. Павла Тичини було забезпечено організаційну підтримку академічної мобільності представників українських університетів, унаслідок чого було виявлено, що однією з важливих умов їхнього виконання є відповідність української нормативної бази вимогам європейських програм академічної мобільності у вищій освіті.

Водночас констатуємо, що при реалізації грантових проектів, зокрема, проектів академічної мобільності, виявлено, що існує досить значна кількість невідповідностей в українському законодавстві. Переважно вони стосуються організації мобільності науково-педагогічних представників.

Як правило, проектами в рамках програми Erasmus Mundus передбачено 6–10 місячний період стажування для представників університетської наукової спільноти, які мають ступінь кандидата наук. Цю категорію стипендіатів у проектах названо post-docs, отже не йдеться про обов'язковий статус докторанта, який відсутній в університетах більшості європейських країн, які мають триступеневу систему освіти. Це означає, що постає проблема тимчасової (як правило, 6-місячної) відсутності працівника і необхідності виконання його посадових обов'язків.

З'ясовано, що існує низка розбіжностей в українському законодавстві з цього питання. Так, згідно чинного Положення про навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-

педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном (Наказ № 411 від 13.04.2011), «особи, направлені на навчання або стажування до вищих навчальних закладів та наукових установ за кордоном, мають право на гарантії і грошові виплати, передбачені законодавством. Фінансування витрат, пов'язаних з навчанням та стажуванням, здійснюється за рахунок коштів, передбачених у державному бюджеті за відповідною бюджетною програмою. Вищі навчальні заклади та наукові установи можуть здійснювати фінансування витрат, пов'язаних з навчанням та стажуванням, за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством» [5].

Отже, фінансування за рахунок грантових коштів дозволено законодавством з одночасними гарантіями збереження виплат в Україні. Крім того, чинне Положення про умови матеріального забезпечення осіб, направлених за кордон на навчання та стажування (від від 4 березня 1996 р. № 287) визначає такі фінансові умови: «За працівниками, направленими за кордон на навчання, зберігається місце роботи, служби (посада), місце навчання та середня заробітна плата (грошове забезпечення). Середня заробітна плата (грошове забезпечення) розраховується за два останні календарні місяці до направлення за кордон з урахуванням виплат, передбачених законодавством» [6].

Проте, незважаючи на те, що попередні положення не втратили чинності, нове Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність (№579 – редакція від 12.08.2015) визначає такі умови: науково-педагогічні, наукові, педагогічні працівники вищих навчальних закладів (наукових установ) усіх форм власності можуть реалізувати право на академічну мобільність для провадження професійної діяльності відповідно до укладеного договору про участь у програмі академічної мобільності. При цьому за зазначеними працівниками зберігається основне місце роботи у вітчизняному вищому навчальному закладі (науковій установі) до одного року. Оплата праці відповідно до законодавства за основним місцем роботи зберігається на строк до шести місяців, якщо вона не передбачена програмою академічної мобільності [7].

Остання фраза викликає запитання щодо того, чи вважається стипендія (а саме стипендія виплачується впродовж періоду академічної мобільності як студентам, так і аспірантам, і науково-педагогічним кадрам) оплатою праці. Крім того, виникає низка запитань організаційного характеру: Як табелювати тимчасово відсутнього працівника впродовж шести місяців? Як оплачувати працю тих, хто

виконує обов'язки тимчасово відсутнього працівника? Чи виплачувати учаснику академічної мобільності середню заробітну плату?

Вирішення поставлених питань перебуває в законодавчій площині і однозначна відповідь на них є однією з передумов створення відповідних організаційних умов для успішної академічної мобільності, що має на меті підвищення якості української вищої освіти.

Для висвітлення другої організаційно-педагогічної умови успішної реалізації проектів, що полягає в *наявності університетських організаційних структур, спрямованих на написання та реалізацію проектів,* нами було зроблено аналіз сайтів та субсайтів усіх вищих навчальних закладів Черкаської та Сумської областей (див. табл. 3.4). Вибір територіального поля дослідження зумовлений кадровим складом виконавців дослідження «Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний і регіональний контексти».

Таблиця 3.4

Університетські організаційні структури, діяльність яких спрямована на управління грантовою проектною діяльністю

Назва Університету	Організаційні структури		
	Міжнародний відділ	Відділ (управління проектами)	Відділ по роботі з іноземними студентами
ВНЗ Черкаської області			
УДПУ (Умань)	-	-	+
АПБ МНС (Черкаси))	-	-	-
СУЕМ (Черкаси)	+	-	-
УНУС (Умань)	+	-	-
ЧДТУ (Черкаси)	+	-	+
ЧІБС (Черкаси)	-	-	-
ЧНУ(Черкаси)	-	-	-
Всього у ВНЗ Черкаської області	43%	0	29%
ВНЗ Сумської області			
ГНПУ (Глухів)	+	-	-
СДПУ (Суми)	+	-	-
СумДУ (Суми)	+	+	+
СНАУ (Суми)	+	-	+
УАБС НБУ (Суми)	+	-	-
Всього у ВНЗ Сумської області	100%	20%	40%
Всього в обох областях	**62%**	**8%**	**31%**

Як було виявлено внаслідок аналізу офіційних сайтів університетів обох областей, міжнародні відділи (інститути, центри) є у 43 % проаналізованих ВНЗ у Черкаській області і 100 % ВНЗ Сумської області (вцілому 62 % з усіх проаналізованих ВНЗ). Як правило, функції цього

структурного підрозділу університету полягають у тому, щоб:

- сприяти академічній мобільності студентів / аспірантів / докторантів та співробітників ВНЗ та надавати їм можливість підвищувати професійний рівень за кордоном;
- координувати міжнародні наукові та навчальні проекти університету;
- організовувати міжнародні конференції, семінари, симпозіуми тощо;
- залучати іноземних спеціалістів до навчального процесу.

Як бачимо, такі важливі в контексті сучасних перетворень у вищій освіті види діяльності залишаються у низці університетів розподіленими між різними структурними підрозділами або й зовсім занедбаними. Серед напрямів діяльності міжнародних відділів нам фактично не вдалося знайти такі, як «консультування і організація тренінгів з оформлення пакету документів для отримання індивідуальних і колективних грантів», «цільова мовна підготовка студентів і співробітників до участі у міжнародних проектах», «соціокультурна підготовка потенційних учасників міжнародних проектів» тощо, хоча вони є потрібними і визначальними на етапі проходження кандидатами конкурсного відбору.

Якщо міжнародні відділи університетів, об'єднуючи переважно нечисленну команду фахівців (4–6 осіб), можуть надати консультативну й організаційну підтримку на рівні окремих фахівців, факультетів і міжнародних заходів, вони, як правило, діють в рамках традиційних форм міжнародної діяльності. Що ж стосується грантової діяльності, її успішність залежить від продуктивної роботи так званого відділу написання й реалізації проектів / проектного відділу, що об'єднує міждисциплінарну команду фахівців. На жаль, проведений аналіз офіційних сайтів ВНЗ обох областей виявив, що в університетах Черкаської області спеціалізованого відділу не має жоден університет, а у Сумській – лише один – Сумський державний університет – оновлює неперервний цикл проектів (раніше – TEMPUS, ERASMUS та ін., сьогодні – ERASMUS +) завдяки злагодженій роботі фахівців Групи грантових програм, функціональними обов'язками якої є:

- сприяння пошуку міжнародних наукових і освітніх грантових програм, координація співпраці університету із закордонними організаціями-грантодавцями;
- сприяння залученню структурних підрозділів та співробітників університету до участі в міжнародних грантових програмах;

- облік грантових заявок, які подаються та проектів, які виконуються в університеті; а також їх моніторинг та контроль виконання;
- допомога співробітникам та особам, що навчаються, у формуванні проектних пропозицій та заявок, надання консультацій з цих питань;
- проведення презентаційних заходів щодо умов участі в грантових програмах для співробітників та осіб, що навчаються в університету;
- забезпечення представництва університету на веб-сайтах міжнародних грантових програм, веб-сайтах проектів за участі СумДУ;
- надання додаткових платних послуг за профілем діяльності групи [3].

Успіху роботи таких проектних груп і відділів сприяє також і *наявність фахівців із базовою освітою за спеціальністю «Управління проектами»*, що є третьою організаційно-педагогічною умовою ефективної грантової діяльності університетів. Відзначаючи дефіцит фахівців з цієї галузі в Україні, дослідники С. Бушуєв, В. Гогунський і К. Кошкін відзначають, що «Входження України до ЄС та світової спільноти на основі виконання наукових проектів та чисельних грантів потребує певної підготовки проектних менеджерів та проектно-орієнтованих організацій, які повинні відповідати міжнародним вимогам до компетенцій проектних менеджерів, що затверджені міжнародною асоціацією з управління проектами (IPMA). Тому управління середовищем, розробка спеціального математичного та програмного забезпечення для систем управління та прийняття рішень, включаючи перенавчання, підвищення кваліфікації за міжнародними вимогами до компетенції проектних менеджерів та управління розвитком персоналу є першочерговим завданням спеціальності. При цьому важливим є не тільки розвиток компетентності персоналу та організацій, але й формування ментального простору управління проектами та програмами» [2].

Для формування відповідного економічного простору для управління грантами в університеті необхідним є виконання четвертої організаційно-педагогічної умови, що полягає в *наявності фінансових можливостей розподіляти проектні кошти за визначеними статтями***.** Згідно з положенням, є чітко окреслені напрями, за якими можна здійснювати фінансування, але вони фактично у більшості випадків не співпадають з тими, на які слід виділяти проектні кошти.

Успішній грантовій діяльності українських університетів сприяє виконання такої організаційно-педагогічної умови, як *відповідність університетських навчальних планів європейським стандартам.* Тривала боротьба з їхньою перевантаженістю дисциплінами, які не є визначальними у формуванні конкурентоспроможного фахівця, привела до певних позитивних результатів, проте багато позицій залишаються врахованими лише на папері. До «паперових» змін у наданні прозорості й гнучкості навчальної траєкторії студентів можна віднести перелік навчальних курсів за вибором студента. Чи у багатьох українських вишах студент має реальну можливість обирати курси з цього переліку? Чи відповідають зміст і назви навчальних дисциплін хоча б частково тим, які включено до навчальних планів провідних європейських університетів? Аналіз програм 10-місячної академічної мобільності студентів УДПУ в Університеті Порту (Португалія), Університеті Мальмо (Швеція), Познанського університету ім. Адама Міцкевича (Польща) виявив, що навіть за умови намагання обрати факультет за профілем свого, студенти вивчали навчальні курси (60 кредитів), які майже повністю відрізнялися від тих, які було включено до програм підготовки фахівців в українських вишах. Причин кілька: міждисциплінарний підхід в європейських університетах на відміну від монодисциплінарного в Україні, укрупнення навчальних курсів, які включають окремими модулями те, що у нас виноситься як окрема дисципліна, Як наслідок, виникають складнощі з перезарахуванням вивчених у провідних європейських університетах предметів.

Саме тому *можливість перезарахування кредитів* ми вважаємо важливою організаційно-педагогічною умовою успішної академічної мобільності з наданням європейських грантів. Її виконання є можливим лише за детального аналізу змісту дисциплін з виокремленням спільних елементів, що подекуди є надзвичайно складним. З одного боку, цілком зрозумілим є те, що англійська мова (читання, письмо і говоріння) на рівні С1 є за формою і змістом подібною до дисциплін, які вивчають на факультетах іноземних мов. Проте як фактично можна зарахувати ці навчальні курси в Україні, якщо їхні назви не співпадають, а кількість кредитів неможливо вирахувати. Таким чином, українські студенти змушені нести подвійний тягар: сумлінно навчатися в Європі (а інших варіантів і бути не може) і повністю складати екзаменаційну сесію в Україні, причому дистанційне навчання, про яке так багато пишуть і говорять, на цю категорію студентів повною мірою не поширюється.

Іншою умовою, без виконання якої грантова діяльність українських університетів перебуватиме на рівні нульової позначки, є *належний рівень володіння академічною спільнотою англійською та іншими європейськими мовами.* У цьому випадку не йдеться про фахівців-філологів, оскільки це їхній прямий обов'язок. Мовна підготовка представників різних галузей повинна бути організована таким чином, щоб вони могли порозумітися з колегами з усього світу. На жаль, якими б висококваліфікованими фахівцями б вони не були, вони позбавлять себе можливостей роботи в міжнародній команді колег у обладнаних за останнім словом науки і техніки, а свої університети – виходу в авангард світової академічної спільноти.

Подібні проблеми виникають і з *відповідністю напрямів наукових досліджень пріоритетним напрямам досліджень європейських університетів*, що розглядається нами як ще одна організаційно-педагогічна умова грантової діяльності українських університетів. Ані класифікатор наукових спеціальностей, ані їхні паспорти не проливають світла, до яких європейських наукових галузей можна віднести те чи інше українське наукове дослідження. Ці проблеми сповна виявляються не лише тоді, коли українські науковці намагаються пройти процедуру нострифікації в Європі, США чи Австралії, а й тоді, коли вони роблять спробу подати результати своєї наукової праці до визнаних часописів. Проблеми, особливо в галузі гуманітарних наук, виникають з кількох причин: описовий характер робіт з очевидною відсутністю їхнього прикладного спрямування (а отже, й практичної користі), використання методології, яка далека від її розуміння міжнародною академічною спільнотою, інше розуміння наукової порядності, чесності (англ. integrity), яка часом перетворюється на елементи плагіату чи не зовсім якісного перекладу з іншомовних джерел.

І, нарешті, остання організаційно-педагогічна умова, без дотримання якої є неможливим ефективний міжнародний проект академічної мобільності, це *наявність в українських університетах можливостей для викладання курсів за різними напрямами підготовки англійською та іншими європейськими мовами*. Знову університети постають перед проблемою, викликаною складністю забезпечення цієї умови. Якщо університет не зможе запропонувати якісну освітню пропозицію англійською мовою для кандидатів на академічну мобільність із партнерських країн Європейського Союзу, вони його не оберуть. Як наслідок, порушується рівновага у потоках мобільності – прагнучи скористатися перевагами європейських університетів, українські, у свою чергу, не пропонують нічого взамін. А, отже, навіть

за умови високого рівня розвитку якоїсь освітньої чи наукової дисципліни, втрачають можливість підняти авторитет свого університету, зокрема, і української вищої освіти в цілому.

Отже, для виконання організаційно-педагогічних умов ефективної грантової діяльності університету слід, у першу чергу, визначити чітку стратегічну лінію, що є цілком можливим за умов надання йому реальної автономії на фінансовому і організаційному рівні. Йдеться про розроблення теоретично обґрунтованого і практично перевіреного положення про академічну мобільність, у якому були б враховані всі категорії її учасників: студенти, магістранти, аспіранти, докторанти, науково-педагогічні працівники, адміністратори й інші співробітники. Крім того, важливим є створення в університетах, крім уже традиційного відділу міжнародного співробітництва або його включення до складу відділу наукової роботи, окремої структури, яка б займалася організаційним супроводом проектів на всіх етапах їх виконання. Необхідно, щоб він об'єднував фахівців у галузі освіти, науки, адміністрування і фінансів. При відповідний організації його роботи, відділ може перебувати на самофінансуванні, але знову-таки повертаємося до проблеми самостійності університету в розподілі коштів. Обмеження фінансування і ненадання відповідної уваги проектному відділу на початковому етапі призводить до свідомої відмови від влиття до бюджету університету значних коштів на дослідження й академічну мобільність фахівців. Це, у свою чергу, стримує розвиток вищого навчального закладу і шкодить його авторитету як в Україні, так і за її межами.

Як підсумок, стверджуємо, що українські університети мають безпрецедентні можливості для здобуття грантів. Важливим є мудре скористання шансами, наданими університетською автономією. Урахування національних реалій є важливим чинником ефективного управління проектами, проте орієнтування лише на перешкоди забезпеченню умов для цього є першим із бар'єрів на шляху виходу української академічної спільноти з кризи.

РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РЕГІОНАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙНИХ КЛАСТЕРІВ

С. С. Дєнєжніков, канд. філософ. наук, доцент

4.1. Технологічні засади діяльності регіональних інноваційних освітніх кластерів

На сучасному етапі, в умовах глобалізації економічних процесів для завоювання та утримання конкурентних переваг, а також для подолання криз, провідним системам життєдіяльності суспільства необхідна постійна орієнтація на інновації. Виробничі інновації, тобто удосконалення в галузях техніки, технології, організації виробництва і створюваної продукції повинні бути невід'ємною частиною виробничо-господарської діяльності будь-яких економічних систем, які піклуються про свої успіхи.

Відмітимо, що особливістю інноваційної діяльності є те, що процеси створення інноваційних рішень починаються задовго до їх появи на виробництві. Крім того, у підготовці та реалізації інновацій, особливо великомасштабних, необхідна участь багатьох (іноді десятків і сотень) організацій та підприємств, що виконують безліч різноманітних робіт і послуг – дослідження, розробки, дослідно-експериментальні роботи, сертифікація, виготовлення комплектуючих виробів, обладнання, навчання персоналу та інші. Без координації та узгодження їх діяльності за часом, за ресурсами і по суті (техніко-економічними характеристиками результатів, проміжних продуктів) неможливо створити скільки-небудь значну інновацію.

На початку XXI століття на регіональному рівні господарювання широке поширення набула така форма економічної взаємодії як *кластеризація.*

Слід зазначити, що в даний час не існує однозначного, строгого визначення кластера. Можна виділити три найбільш широко відомих визначення цього феномену:

1) кластер – це регіонально обмежені форми економічної активності всередині споріднених секторів (технологічна спорідненість, наприклад, біотехнологічний кластер), зазвичай прив'язані до тих чи інших установ індустрії знань (науково-дослідних інститутів, університетів).

2) кластери – це вертикальні виробничі ланцюжки: досить вузько визначені сектори, в яких суміжні етапи виробничого процесу утворюють ядро кластера (наприклад, ланцюжок «постачальник-складальник-збутовик-клієнт»). У цю ж категорію потрапляють мережі, що формуються навколо головних фірм (фокусні кластери).

3) кластери – це галузі промисловості, визначені на високому рівні агрегації (наприклад, хімічний кластер), або сукупність секторів на ще більш високому рівні агрегації (наприклад, агропромисловий кластер). Зазвичай їх називають метакластер з різко несхожими масштабами, починаючи від просто місцевих до справді глобальних [1, с. 67-68].

Аналізуючи всі відомі визначення кластера, можна виділити дві фундаментальних характеристики цього поняття. По-перше, інституції в кластері повинні бути пов’язані деяким способом. Зв’язки є і вертикальними (ланцюги покупок і продажів), і горизонтальними (додаткові вироби і послуги, використання подібних спеціалізованих витрат, технологій або інститутів, та інші зв'язки). Крім того, більшість цих зв’язків втягують соціальні відносини або мережі, які виробляють вигоди для задіяних фірм. По-друге, кластери географічно близькі групи взаємопов’язаних інституцій. Спільне розташування підприємств сприяє формуванню і збільшенню переваг, які створюють вартість, що є результатом мережі взаємодій між інституціями.

Виділяють дві основні категорії кластерів, сформовані за просторовим та функціональним показником. Коли проводиться відмінність між кластерами, функціонально пов’язані системи, які менш обмежені строго визначеними регіонами, зазвичай належать до промислових (галузевих) кластерів. Просторові угрупування подібних і пов’язаних фірм і галузей належать до регіональних (територіальних) кластерів.

Промисловий кластер – це географічно локалізована сукупність інноваційно активних суб’єктів економічної діяльності з вмотивованими і сталими коопераційними відносинами, утворюють безперервну синергетичну сукупність елементів отримання, освоєння у виробництві, промислового випуску та реалізації ринкового продукту в окремому галузевому сегменті. Промисловий кластер, як правило, просторово не прив’язаний до якої-небудь урбанізованої області. На противагу регіональному кластеру, він володіє тенденцією мати більш широкі кордони, можливо охоплюючи весь регіон чи країну.

Регіональний кластер – це просторова агломерація подібної і пов’язаної економічної діяльності, що формує основу місцевого середовища, яке сприяє передачі знання і стимулює різні форми навчання та адаптації. Такі кластери, зазвичай, складаються з малих і середніх підприємств, і центральний елемент їх успіху зосереджений в силах соціального капіталу та географічної близькості [17, с. 74].

Передумовами до формування різного роду кластерів впродовж останніх років стали:

- світовий досвід ефективного функціонування подібних утворень;
- необхідність інтеграційного об'єднання учасників регіональної економіки, що відчувають дефіцит різних ресурсів;
- висока концентрація в регіоні незалежних, інноваційно-активних, конкурентоспроможних підприємств і організацій, що демонструють кластерну ініціативу і прагнуть використовувати у своїй діяльності конкурентні переваги багатогалузевої інтеграції, які провокують створення синергетичного ефекту, створення високорозвинених каналів бізнес-комунікацій та вдосконалення загальної інфраструктури [20, с. 141].

З одного боку, найбільш сприятливі для стейкхолдерів наслідки створення науково-виробничих кластерів полягають у збільшенні продуктивності праці та підвищенні ефективності виробництва внаслідок полегшення доступу до ресурсів, інформації та технологій; стимулюванні генерації нових знань; полегшенні комерціалізації інновацій.

З іншого боку, відповідно до вищесказаного об'єднання бізнес-одиниць, науково-дослідних та освітніх установ, а також інших організацій в кластери є найбільш досконалою формою економічної взаємодії суб'єктів сучасної регіональної економіки, що актуалізує значимість досліджень в цьому напрямку.

Перехід до інноваційної економіки, змінюючи заздалегідь сформовану структуру зайнятості населення, супроводжується скороченням неефективних робочих місць, перерозподілом фахівців за видами економічної діяльності, виникненням нових напрямків зайнятості.

У зв'язку з цим істотно підвищується відповідальність системи освіти за формування кваліфікованих кадрів, яких потребує економіка, що здійснює інноваційний розвиток. Для того, щоб система освіти могла враховувати та передбачати мінливі вимоги до кваліфікованих кадрів, вона повинна від «наздоганяльного» характеру навчання перейти до випереджального.

Усе вище сказане обумовлює необхідність удосконалення управління освітою в цілому і вищою освітою зокрема. Сьогодні обсяги підготовки фахівців і перелік спеціальностей плануються без урахувань змін, які відбуваються на ринку праці нашої країни. Вищі навчальні заклади продовжують готувати фахівців за традиційною номенклатурою спеціальностей, що в недостатній мірі відповідає вимогам інноваційно-орієнтованої економіки, отже, випускники отримують незатребувані спеціальності [17, с. 43].

На сьогодні регіони починають розглядатися не тільки як суб'єкти національної економіки держави (в умовах процесів децентралізації), але і як самостійні учасники світових конкурентних процесів. Відмітимо, що ключову роль у процесі реалізації конкурентних переваг регіону набуває їх інноваційний потенціал, що являє собою сучасний фундамент для економіки, заснованої на використанні досягнень науково-технічного прогресу та освіти. Дослідження процесів, що відбуваються в економіці на регіональному рівні, дозволяє вибудовувати єдину трудову, освітню та соціальну політику регіону, спрямовану на підвищення якості його трудового потенціалу.

При цьому, слід зазначити, що регіональна інноваційна політика повинна бути спрямована на формування регіональних інноваційних освітніх кластерів як основи інноваційної освітньої системи регіону, оскільки в них складаються найкращі умови для інноваційного процесу. Особливий інтерес представляють регіони з високим науковим та освітнім потенціалом (як правило, до них можна віднести наукові містечка, академмістечка, науково-дослідні інститути, технопарки, освітні конгломерати та інші території з високим науковим потенціалом), оскільки в них накопичено істотний запас розробок, готових до комерціалізації. Саме на базі таких територій необхідно розвивати регіональні інноваційні освітні кластери.

Під регіональним інноваційним кластером слід розуміти групу географічно сусідніх взаємопов’язаних інституцій і пов’язаних з ними організацій, що діють у сфері створення та впровадження інновацій, безвідносно технологічної спеціалізації, взаємодоповнюють один одного і сприяють розвитку як кожного елемента кластера, так і інноваційного потенціалу регіону в цілому. При цьому продуктом інноваційного кластеру є інновації. Таким чином, інноваційний кластер можна віднести до типу кластерів, заснованих на компетенції інноваційної діяльності, що передбачає готовність до створення інновації та їх комерціалізації. Це докорінно відрізняє його від інших видів кластерів [5, с. 52].

Слід сказати, що розвиток інноваційних систем регіонів з високим науковим потенціалом потребує вирішення низки наукових проблем: адаптація моделі формування регіональної інноваційної системи на основі принципів кластерного розвитку для регіонів з високим науковим потенціалом. Ця проблема обумовлена протиріччями між можливостями, які дає кластерна організація інноваційної системи, і труднощами, які виникають при впровадженні даного підходу. Крім того, проблема ускладнюється відсутністю

зрозумілої методики оцінки ефективності регіональної інноваційної системи і неможливістю керувати кооперaційними процесами адміністративними методами.

Концептуальну модель інноваційної системи регіону з високим науковим потенціалом можна представити таким чином. Ядро інноваційного кластеру формують дослідницький центр (ВНЗ) і спільнота малих інноваційних інституцій. При цьому, великий дослідницький і науковий центр грають роль «хаба» між локальною спільнотою і зовнішнім оточенням, і, тим самим, підвищують якість надходжень в кластер знань і сприяють рефлективності процесу створення інновацій. Малі інноваційні інституції створюють необхідні умови для інновацій: вони накопичують знання (в тому числі неявні), відтворюють і впроваджують знання, діляться знаннями з іншими агентами, в якості соціального агента формують необхідні соціокультурні установки, норми і цінності (довіру, співпрацю і т.п.). Ядро інноваційної системи оточують інститути підтримуючої інфраструктури. Запропонована модель регіонального інноваційного кластеру дозволяє проаналізувати поточний стан інноваційної системи регіону.

Інноваційний кластер проходить у своєму розвитку такі стадії:

- *ініціація* створення регіонального інноваційного кластера: визначення проблеми; усвідомлення потреби в кооперації;
- *формування* кластера: розвиток початкових спільних проектів; безперервна групова взаємодія;
- *зрілість* кластера: формалізація спільних дій;
- *трансформація* регіонального інноваційного кластеру [2, с. 224].
- Далі сформулюємо алгоритм формування інноваційного кластеру в регіоні з високим науковим потенціалом:
- перший етап – визначення меж протокластера, виявлення основних потенційних учасників кластера;
- другий етап – аналіз ланцюжків поставок, проведення дослідження соціальної взаємодії, проведення SWOT-аналізу кластера;
- третій етап – формування робочої групи, визначення лідера та адміністратора кластерного розвитку [11, с. 17].

Даний алгоритм дозволяє визначити напрями розвитку кластера, можливості та загрози розвитку, сформувати робочу групу. Дослідження соціальної взаємодії дозволяє забезпечити залучення та активну участь усіх зацікавлених осіб у процесі формування та розвитку кластера.

Технологія формування та розвитку регіонального інноваційного кластера являє собою сукупність методів, методик та інструментів, які є базою для прийняття управлінських рішень, спрямованих на ефективне функціонування інноваційного потенціалу регіону. Змістове трактування технології формування та розвитку регіонального інноваційного освітнього кластера полягає в наступному:

- формування і розвиток науково-виробничих кластерів відбувається відповідно до актуальних для цілей регіонального розвитку законів (закон розвитку товарного виробництва; закон спеціалізації і кооперації; закон саморегулювання відносин; закон динаміки соціально-економічної активності; закон розвитку споживчого товариства; закон соціальних та економічних переміщень; закон синергії; закон самозбереження; закон онтогенезу);
- поряд із законами, технологія формування та розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів включає специфічні закономірності (відповідність соціально-економічного розвитку формам власності на засоби виробництва; співвідносність керуючої і керованої систем; зміна функцій підприємницької діяльності; скорочення числа ступенів управління; поширеність контролю);
- керівними правилами формування та розвитку інноваційних освітніх кластерів є особливі принципи, що враховують специфіку мережування регіональної економіки у формі кластерів (взаємозалежність і взаємодоповнюваність учасників кластера; орієнтація на власні ресурси; прагнення інститутцій-учасників підвищити власну конкурентоспроможність за допомогою членства в кластері; географічна близькість і регіональна єдність учасників кластера; різногалузева приналежність, відсутність чіткої спеціалізації кластера; виявлення і формування конкурентних переваг регіону; підвищення якості та ефективності управління економікою регіону);
- свою реалізацію технологія формування та розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів знаходить через комплекс методичних підходів і положень, що включають в себе:

✓ методи формування і розвитку інноваційних освітніх кластерів (метод інтеграції кластерного підходу в регіональну освітню (інноваційну) політику; підхід до організації державного регулювання, формування і розвитку науково-виробничих кластерів);

✓ методики формування та розвитку регіональних інноваційних

освітніх кластерів (методика оцінки ефективності функціонування науково-освітнього кластера; методика виявлення перспективних напрямків розвитку науково-виробничого кластера);

✓ інструментарій формування та розвитку науково-виробничих кластерів (механізм формування та розвитку науково-виробничих кластерів; імітаційне моделювання формування та розвитку науково-виробничих кластерів; програма стратегічного розвитку науково-виробничих кластерів);

✓ процедуру мотивованої участі в діяльності освітнього кластеру на базі провідної інституції (вища школа, науково-дослідницький інститут тощо).

- механізм формування та розвитку регіональних інноваційних освітніх кластерів в регіоні являє собою сукупність взаємопов'язаних заходів, спрямованих на організаційне вдосконалення та ресурсне забезпечення науково-виробничого кластера, здійснюваних в особливій послідовності, обумовлених типом моделі (адміністративної, ліберальної, командної), що описує поведінку агентів, які проявляють кластерну ініціативу [14, с. 44-52].

Особлива економічна роль у даному процесі належить регіональним інноваційним освітнім кластерам, оскільки вони виступають постачальниками висококваліфікованої робочої сили та інтелектуального продукту, які є, в свою чергу, головними чинниками створення високотехнологічної та інноваційної продукції. Разом з іншими сферами соціально-економічної, культурно-громадської і природно-кліматичної сфер регіонального простору інноваційні освітні кластери формують конкурентні переваги, які залучають внутрішні і зовнішні резерви людського капіталу. У цьому ключі освітній кластер слід розглядати як сукупність освітніх установ і закладів різного рівня і профілю підготовки, взаємопов'язаних між собою і з профільними інституціями, що забезпечують ефективний розвиток людського капіталу та якісну реалізацію трудового потенціалу регіону.

У сукупності з науковими та інноваційними структурами освітні кластери в значній мірі забезпечують і реалізацію інтелектуального потенціалу регіону, що є основним чинником підвищення показників ефективності освітньої системи в рамках регіонального господарства, що виробляють освітні послуги та науково-технічні продукти.

Зауважимо, що до основних тенденцій розвитку регіонального ринку освітніх послуг відноситься зростаюча роль інформації і знань у регіональному соціально-економічному розвитку, коли знання

входить до складу ключових факторів економічного зростання і стає конкурентною перевагою; зростання потреби регіонального ринку праці в нових кадрах високої кваліфікації, що в свою чергу, є причиною масового попиту на освіту, особливо на вищу професійну, зростання вимог до освітніх кластерів у питаннях задоволення ними потреб соціального характеру; глобалізація світової економіки.

Повноцінний інноваційно-освітній кластер взаємодіє з великою кількістю інституцій та підприємств – замовниками інновацій, органами державної влади, фінансовими організаціями. Особливе значення у розвитку такого кластера набуває венчурне фінансування. Сформований інноваційно-освітній кластер повинен органічно увійти в регіональну економіку, посилити завойовані нею пріоритети на ринку, перебувати у взаємодії з іншими кластерами в регіоні. Створення кластера дозволить комплексно підійти до вирішення завдання трудової мотивації, сприятиме залученню молодих людей у сферу науки, освіти та інноваційного підприємництва. Одним з важливих переваг роботи в такому кластері для кожної людини відкривається можливість всебічно реалізовувати свої здібності та вміння. Фахівець може одночасно і паралельно працювати в дослідницькій лабораторії, викладати, працювати в корпорації або створювати своє власне мале інноваційне підприємство, тобто у нього з'являється повна свобода вибору [6, с. 18-19].

До основних властивостей кластерів сучасні дослідники відносять:

- спеціалізацію – об'єкти, що входять до кластер, функціонують на одному загальному ринку, використовують близькі процеси;
- множинність учасників – кластери об'єднують різноманітні інституції, що діють на ринку освітніх послуг;
- життєвий цикл – кластер проходить у своєму розвитку стадії життєвого циклу: створення, розвиток, зрілість, спад;
- інноваційність – для підтримки високої конкурентоспроможності кластера потрібне прискорення інноваційного процесу [7, с. 21].

Очевидні переваги кластера як організаційної форми полягають в об'єднанні зусиль зацікавлених сторін і можливості особистісного та професійного розвитку учасників. На відміну від традиційної системи організації кластерна модель дозволяє створити інноваційну парадигму освіти, яка буде розвиватися за такими магістральними напрямами:

- підготовка кваліфікованих кадрів;

- генерація нових знань і технологій, системи виробничо-технологічної підтримки;
- інформаційне забезпечення освітнього процесу;
- управління інноваційною діяльністю;
- інвестування соціально значимих і наукомістких проектів;
- просування на ринок об'єктів інтелектуальної власності тощо [22, с. 91].

Оскільки в більшості регіонів (у тому числі, і в Сумській області) має місце істотний дисбаланс між напрямами та обсягами підготовки спеціалістів у вишах і середніх спеціальних навчальних закладах, розташованих на території області, та потребою економіки області в них, кластерна модель дає змогу забезпечити підготовку фахівців (спеціалістів і професійних робітників) для напрямів економіки, що авангардно розвиваються у зв'язку з інноваційними розробками:

- по-перше, стає можливим вибір пріоритетних для студентів напрямів підготовки в залежності від поточних і перспективних потреб регіону (в спеціалістах, напрямках);
- по-друге, мінімізуються проблеми з працевлаштуванням випускників;
- по-третє, вищий навчальний заклад (як інноваційне ядро кластера) забезпечується кваліфікованим професорсько-викладацьким складом;
- по-четверте, визначаються актуальні для регіону проблеми наукових досліджень і умови їх проведення. Все це дозволяє зробити висновок про доцільність і необхідність формування інноваційних кластерів як моделей багаторівневого і безперервного професійного обміну, спрямованого на встановлення єдиного науково-виробничо-освітнього простору [18, с. 117].

Організована таким чином взаємодія дозволяє по-іншому побачити можливості вже сформованих і потенційних зв'язків шкіл з різними структурами: вишами, середніми спеціальними навчальними закладами, ліцеями, коледжами, науково-дослідницькими організаціями, органами управління освітою, громадськими і комерційними організаціями і здійснення особистісно значущих проектів.

Нижче представлено модель регіонального інноваційного освітнього кластера.

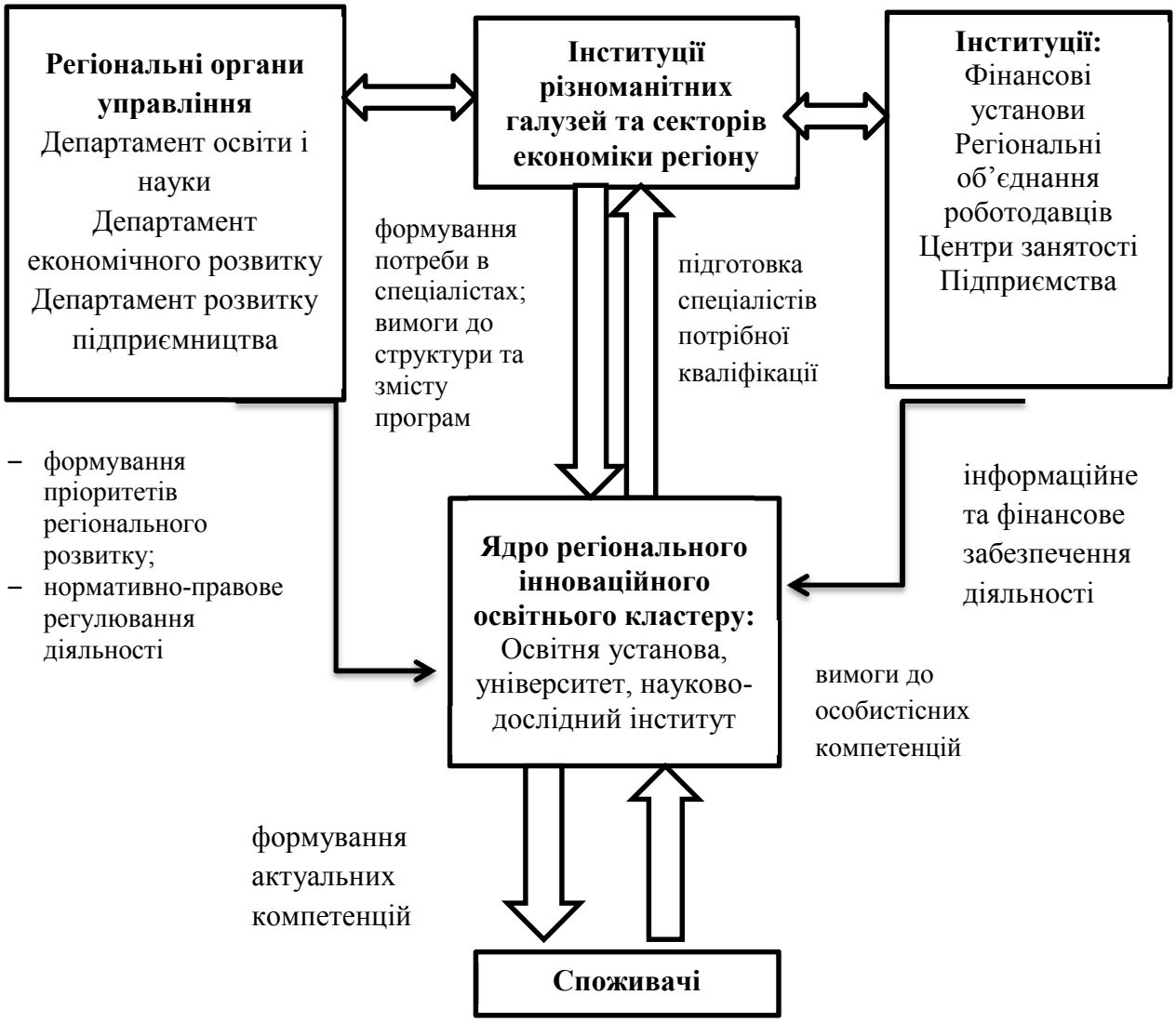

Рис. 4.1. Модель регіонального інноваційного освітнього кластера

Як відомо, особливості будови будь-якої складної системи, який би не був характер її походження, залежать не тільки від того, які елементи входять до її складу, а й від того, яким чином вони між собою з'єднані, пов'язані, який вплив вони роблять один на одного. По суті, саме характер зв'язку між елементами задає і цілісність системи, і ті емерджентні властивості, які є характерними для її характеристик як єдиного цілого. Це справедливо для будь-яких систем – і для елементарних, і для максимально складних з відомих нам систем – соціальних.

Головною стратегічною метою такої співпраці є створення інноваційної науково-освітньої структури, здатної забезпечити кадрові потреби потенційних роботодавців (бізнес-структур) в найближчій перспективі, зробити істотний вплив на інноваційний розвиток регіону (муніципалітету) за допомогою об'єднання освітньої та дослідницької діяльності вузів з реальними потребами потенційних підприємств регіону (муніципалітету). Ця структура володіє

гнучкістю і адаптивністю до динамічно мінливих умов ринку спеціалістів, товарів і послуг.

Найбільш дієвою є інноваційна модель діяльності організації (корпорації, конгломерації). Інноваційна модель передбачає пошук нових шляхів розвитку, нейтралізацію опору змінам, використання венчурного капіталу, стимулювання інноваційної діяльності. У даному випадку мова йде про агресивну стратегію, яка забезпечується шляхом створення і підтримки вигідного технологічного випередження конкурентів.

Ключовими умовами для цього виступають:

- тісний зв'язок між наукою і проектними організаціями, виробництвом та споживачами;
- створення цехових груп фахівців з мінімальним числом рівнів управління;
- орієнтування ринку інноваційної діяльності та низькі витрати;
- конкурентоспроможна якість нової продукції та ін. [21, с. 48].
- Дослідники виділяють основні цілі створення кластера в системі інноваційної освіти:
- підвищення якості підготовки спеціалістів, соціально та професійно мобільних і конкурентоспроможних на ринку праці;
- забезпечення інноваційного характеру розвитку освітньої, науково-дослідної та дослідно-конструкторської діяльності професійних навчальних закладів, інституцій, організацій регіону;
- інтеграція освіти, науки і виробництва;
- розвиток навчальної, матеріальної, методичної та виробничої бази навчальних закладів науково-освітнього кластеру [59, с. 143-144].

Таким чином, основна мета функціонування інноваційного освітнього кластера – розвиток і поширення інноваційних технологій в середовище освітніх інституцій за допомогою більш «щільного» інтегрування та взаємодії, заснованого на утворенні формальних і неформальних зв'язків між різними акторами.

При цьому акцент більшою мірою робиться на підтримці колективного інноваційного середовища, ніж на двосторонніх зв'язках. Дослідженнями соціологів встановлено, що чим вище інтелект колективного суб'єкта діяльності, тим більше вірогідність підвищення індивідуального інтелекту членів групи, і навпаки. Взаємодія соціального та індивідуального в процесі комунікації, швидше за все, і створює умови для формування соціального інтелекту (який в рамках кластера може виступати актором), володарем якого будуть усі суб'єкти, що входять в кластер.

Соціальна дія зазвичай викликає відповідну реакцію інших індивідів, що приводить до соціальної взаємодії як обміну діями. Такий параметр кластера, як зв'язаність – один з фундаментальних в процесі його існування в якості міжорганізаційної системи. В умовах взаємодії індивідів і соціальних груп, що реалізують відповідні комунікативні, соціальні, культурні, міжособистісні, ідеологічні, психологічні ролі, кластер стає комунікативним соціокультурним полем.

Оскільки ми поставили завдання виявити рівні взаємодії в процесі кластеризації, то, оперуючи вищенаведеними критеріями, позначимо своє визначення поняття «регіональний інноваційно-освітній кластер» – це інноваційна агломерація, що характеризується географічною концентрацією обраних закладів різного типу, що спеціалізуються у спільній області діяльності (наприклад, реалізують освітні програми профільного рівня), розвиваючих взаємозв'язки з інфраструктурними акторами, які роблять внесок у власну конкурентоспроможність у співвідношенні з ключовими аспектами регіональної освітньої політики, тим самим сприяючи розвитку конкурентоспроможності регіону.

Подібна схема взаємодії, де ключові ролі мають виш, бізнес-структури, заклади загальної середньої та професійної освіти, школи, припускає різноманітність якісного змісту зв'язків. Тому сукупність акторів, з їх різноманітними цільовими функціями, обумовлює складність побудови архітектоніки кластера. З появою нових акторів зростає інформаційний зміст в межах агломерації та встановлюються нові (більше вигідні) конфігурації взаємодії. Такий підхід є важливим тому, що для набуття конкурентоспроможності кластер повинен володіти інноваційною компонентою, що залежить і від вигідного розташування учасників, і від їх науково-технічного та інформаційного потенціалу, і від ступеня довіри між учасниками.

Характер зазначених зв'язків безпосередньо пов'язаний з такою властивістю кластера, як «кон'югованість». Кон'югованість (від лат. «з'єднання») – є здатність до внутрішнього обміну та об'єднання якостей елементів і організацій. Т.І. Шамова, говорячи про генезис соціального простору, уточнює: «... ймовірність об'єднати агентів у сукупність, реально чи номінально (за допомогою делегування) є тим більшою, чим ближче вони в соціальному просторі, чим більш вони належать до класу, сконструйованого більш вузько». Позитивний ефект подібних взаємин полягає у забезпеченні постійного зворотного зв'язку між кластерними агентами (освітньою спільнотою, бізнес-партнерами та ін.) [23, с. 48-52].

Органом управління, що координує роботу освітнього кластера, може бути рада, до якої увійдуть представники муніципалітету, науковці, керівники освітніх установ (вишів, науково-дослідних інститутів), центру занятості тощо. Функціонал ради включатиме такі завдання:

- формування замовлення на підготовку та перепідготовку кадрів;
- формування замовлення на проведення науково-дослідних розробок;
- виявлення інституцій, здатних вести інноваційну діяльність;
- організацію стажування викладачів на новому обладнанні;
- відбір наукових розробок для комерціалізації [23, с. 82].

Відносини між суб'єктами носять соціально-інституційний характер (їм надається організаційно-правова форма). Взаємовідносини в кластері можуть носити характер різної векторної спрямованості. Наприклад, розробка проблемно-орієнтованих проектів від стадії теорії до прийняття управлінського рішення та реалізації конкретного заходу. Або, можливим виступає формування певної «експертної спільноти», куди увійдуть професійні науковці, педагоги вишів, студенти, здатні на майданчику вишу проводити інноваційні дослідження у відповідних галузях з подальшою дисемінацією досвіду та результатів. Така діяльність спрямована на формування конкурентоспроможності освітнього середовища регіону, орієнтованого на ринок праці, що робить його привабливим для бізнес-спільноти. Система управління в кластері складається на началах паритетної взаємоучасті пов'язаних таким чином організацій у вигляді координуючої їх діяльність системи, що не користується командними методами. Про можливість здійснення такої інтеграції говорять і економісти, і соціологи.

Дослідники вважають, що однією з найбільш розвинених форм інтеграції науки, освіти та реального сектора економіки є гнучкі мережеві структури (інноваційні кластери), створені на основі багатосторонніх угод, що об'єднують виші, наукові організації, підприємства, інноваційні фірми. Інноваційні кластери покликані забезпечити сприятливі умови для концентрації інтелектуального і технологічного потенціалу великих промислових компаній, науково-дослідних інститутів та університетів, сприяти створенню малих інноваційних компаній для комерціалізації результатів наукових досліджень, як правило, за участю вчених та інженерів, які проводили ці дослідження та розробки.

Інтелектуальним ядром інноваційного кластеру виступають наукові школи – дослідницькі колективи різних вікових груп і наукової кваліфікації, пов'язані проведенням досліджень за спільним

науковим напрямом. У рамках кластера також може здійснюватись підготовка магістрів, кандидатів наук, молодих дослідників.

По суті, інноваційні кластери, створені на базі вишу (передусім – дослідницького університету), можуть стати організаційною структурою, що здатна об'єднати провідні наукові школи регіону, забезпечити змістовну і структурно-функціональну єдність освітнього простору, створити багатогранність алгоритмів навчання, різні форми підвищення кваліфікації. За своєю структурою названий тип кластера носить фокусний характер, оскільки в ньому присутня яскраво виражена інноваційна стратегія, взаємовигідна всім учасникам взаємодії. Такий стан єднає, тому що взаємодія відбувається в лінійному просторі з одним екстремумом, який в принципі легко виявляється кожним учасником «сходження» за допомогою одного й того ж інструменту вимірювання і єдиної інтерпретації. Єдність екстремума забезпечується лінійною простотою простору.

Цілком логічним є питання про характер зв'язків між суб'єктами кластера. Фокусний характер кластера визначається наявністю інноваційного лідера (вишу/інституції), навколо якого зосереджені на науковій, технічній інформаційній та інших засадах суб'єкти-партнери. Функціонування кожного конкретного кластера забезпечується реалізацією стратегічного проекту. Становлення моделі кластера «освіта – наука – інновації – виробництво» можемо представити такою специфікацією:

- *учасники взаємодії* – інноваційний виш (наприклад, технічний інститут, університет); муніципальні освітні установи (переважно ліцеї); промислові підприємства (націлені на реалізацію наукових розробок студентів і визначають вимоги до підготовки майбутніх конкурентоспроможних спеціалістів);
- *тактичні цілі взаємодії* – активна модифікація ринку освітніх послуг, особливо з технічних спеціальностей, за допомогою тісного партнерства держави (регіональна влада), бізнесу та освіти, заснованого на об'єднанні інформаційно-технічних та фінансово економічних ресурсів у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців; збільшення числа абітурієнтів, що пройшли в старших класах обов'язкові базові курси, додаткові дисципліни у відповідності з майбутньою спеціалізацією; оптимізація витрат на підтримку і розвиток кадрового потенціалу для кількох підприємств;
- *стратегічні цілі взаємодії* – розташування підприємств і освітніх установ у межах однієї місцевості дозволить поширювати наявне

знання, тобто інформацію і практичний досвід, які не можуть бути легко формалізовані і передані, оскільки тісно прив'язані до людей, які ними володіють, що додатково створить сприятливий ґрунт для профорієнтаційної роботи; з'явиться можливість відібрати перспективних абітурієнтів і виховати працівників, максимально лояльних до компанії і прихильних до загальної справи;

- *умови взаємодії* – географічна близькість акторів, яка забезпечує зменшення витрат, сприяє мобільному обміну інформацією, матеріально-технічними ресурсами, скорочує терміни впровадження інноваційної продукції (послуги, технології, продукт та ін.), дозволяє удосконалювати систему перепідготовки необхідних для підприємств кадрів;
- *управління інтелектуальними активами* (тобто інноваційними розробками) – визначення потреби в інтелектуальних ресурсах; координація дій всіх фахівців, задіяних у створенні інформаційно-інтелектуальних розробок; забезпечення моніторингу зовнішнього середовища з метою аналізу реальної вартості інтелектуальних активів на вільному ринку [23, с. 104-106].

Основна мета функціонування інноваційних освітніх кластерів спрямована на розвиток науково-технологічного потенціалу для реалізації пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки і технологій, впровадження результатів інтелектуальної діяльності в практику роботи підприємств та організацій реального сектора економіки, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності регіонального виробництва та створення умов для розширеної диверсифікації.

У інфраструктурному статусі інноваційних освітніх кластерів повинні вирішити ряд завдань, до яких відносяться:

- орієнтація системи професійної освіти на підготовку кадрів для галузевих кластерів пріоритетних видів економічної діяльності економіки регіону;
- створення великих програм і проектів освітнього, економічного, соціального та технологічного характеру, активізація наукових досліджень та інноваційної діяльності, а також забезпечення умов і можливостей для їх реалізації [13, с. 282].
- Враховуючи мету і завдання інноваційних освітніх кластерів, їх побудова та організація повинні бути засновані на принципах, що сприяють виконанню поставлених завдань і мають включати:
- єдність освітнього, наукового та інноваційного процесів у

взаємозв’язку з економікою і соціальною сферою;

- безперервність освітнього процесу та взаємозв’язок освітніх програм різних рівнів [3, с. 126].

Діяльність інноваційно-освітніх кластерів з використанням всіх засобів комунікації між учасниками мають бути спрямовані на реалізацію пріоритетних завдань в галузі:

- освіти і просвіти;
- інноваційної діяльності за допомогою трансферу технологій і знань;
- інтегрованої взаємодії бізнес-спільноти;
- формування нематеріальних цінностей і створення особливої корпоративної культури;
- розвиток основ інноваційної активності громадянського суспільства;
- створення моделей внутрішньої і зовнішньої інтеграції [24, с. 8].

Можемо виокремити основні етапи реалізації моделі регіонального інноваційного освітнього кластера:

Перший етап. Організація моніторингу суджень роботодавців про наявність у випускників шкіл, училищ, технікумів необхідних професійних і особистісних якостей. Моніторинг дозволяє визначати потреби і очікування як зовнішніх, так і внутрішніх споживачів освітніх послуг, зіставляти очікування і оцінювати якість професійної підготовки; своєчасно коригувати і визначати перспективні вектори розвитку соціального партнерства, що дозволяють, поліпшити якість підготовки фахівців певної галузі і задовольняти потреби замовників на ринку праці.

Другий етап. Організація освітньої діяльності відповідно до вимог міжнародної системи менеджменту якості, які дозволяють мобільно й ефективно розробляти і здійснювати необхідні коригувальні дії щодо поліпшення системи соціального партнерства на такій основі: постійного доступу до інформації про ринок праці; своєчасного уточнення структури затребуваності кадрів на ринку праці; врахування вимог роботодавців до змісту професійної підготовки фахівців з метою своєчасної її корекції; ефективної організації практики студентів на підприємствах галузі; оцінки якості підготовки фахівців незалежними експертами тощо.

Третій етап. Організація виробничої (професійної) практики на основі інтеграції теоретичних знань та інноваційних технологій в умовах виробництва, що сприяє підвищенню рівня мотивації до обраної професії, корекції і оновленню змісту видів практик і навчальних програм, збільшенню відсотка працевлаштування

випускників на підприємствах певної галузі і їх кар'єрному зростанню.

Четвертий етап. Організація роботи постійно діючих науково-методичних семінарів суб'єктів інноваційного освітнього кластера, спрямованих на узгодження вимог підприємств-замовників до професійних знань і навичок випускників училищ, технікумів і вишів.

П'ятий етап. Розвиток сектора додаткової професійної освіти, що включає підготовку фахівців за робочими спеціальностями з присвоєнням кваліфікаційних розрядів, за додатковими спеціальностями професійної освіти; організація курсів підвищення кваліфікації та професійної підготовки, стажувань викладачів у різноманітних інституціях.

Шостий етап. Проведення спільних заходів та конференцій, ділових зустрічей, екскурсій, що впливають на розвиток атмосфери взаємного співробітництва [4, с.112-116].

Ринок професійних освітніх послуг все більше набуває регіонального виміру, оскільки регіони в найбільшій мірі можуть і повинні створити високий рівень забезпечення ринку професійними освітніми послугами. Це обумовлює необхідність своєчасного вирішення низки проблем у системі професійної освіти, у тому числі педагогічної. Потреба в підвищенні якості підготовки майбутніх педагогів в даний час набуває статус глобальної проблеми професійної педагогіки, тому від сучасної педагогічної науки потрібні інноваційні підходи до підготовки майбутніх фахівців.

Перехід від «масового виробництва» фахівців до формування творчої конкурентоспроможної особистості фахівця – одне з найважливіших завдань професійної педагогіки. Її вирішення пов'язується, насамперед, із забезпеченням безперервності професійного росту, зі створенням умов, за яких майбутній фахівець отримує повний спектр можливостей професійного становлення в рамках єдиного, багаторівневого освітнього простору [15, с. 45-46].

Регіональний інноваційний освітній кластер являє собою інтеграційний механізм, що забезпечує соціальне партнерство, інтенсивний розвиток установ, що його утворюють, управління та освіти, пов'язаних спільністю потреб і здатністю ефективно використовувати внутрішні ресурси. Освітній кластер, як системоутворюючий компонент і найважливіша умова функціонування регіональної моделі безперервної підготовки кадрів, являє собою цілісне утворення, що включає в себе організаційний, управлінський, технологічний, змістовний рівні, що дозволяють забезпечити цілеспрямований процес розвитку неперервної професійної освіти відповідно до поставленої мети для досягнення кінцевого результату,

Основними принципами реалізації регіональної моделі кластеру є системність, наступність, релевантність, безперервність, і дискретність. Особливістю розробленої моделі є єдність змістовного, процесуального та результативного аспектів реалізації безперервної освіти у умовах регіонального інноваційного освітнього кластеру [9, с. 62].

Кластерна модель підготовки кадрів в умовах інноваційного освітнього середовища забезпечує вимоги сучасного ринку до особистості кваліфікованого фахівця і являє собою цілісну систему, що включає в себе інтеграцію організаційного, управлінського, змістовного компонентів професійної освіти і забезпечує спадкоємну супідрядність неперервної професійної освіти; поєднання безперервності і дискретності в системі «школа – коледж – університет»; цільову підготовку кадрів, їх ефективний галузевий розподіл; концептуально обґрунтовані умови реалізації регіональної моделі підготовки кадрів забезпечують вертикальну і горизонтальну координацію діяльності установ загальної, середньої та вищої освіти: пов'язані професійні освітні програми, інтегративні технології навчання, що детермінують інтенсифікацію і оптимізацію процесу підготовки кваліфікованого спеціаліста на основі компетентнісного підходу і спеціальна підготовка кадрів, здатних працювати в умовах інноваційного освітнього кластера [8, с. 73].

Головною відмінністю регіональних інноваційних освітніх кластерів від навчально-виробничих комплексів, що існували в нашій країні за радянських часів, є ринковий механізм управління ними, який створюється знизу, з ініціативи самих установ професіональної освіти та інституцій, в той час як навчально-виробничі комплекси управлялися зверху за командно-галузевим принципом.

У регіонального інноваційному освітньому кластері університету відводиться роль центру з підготовки та перепідготовки кадрів для високотехнологічних і наукомістких виробництв, науково-технічного центру, що є джерелом і провідником інновацій, що забезпечують підприємства новими конкурентоспроможними розробками і технологіями.

Специфіка інноваційного освітнього кластера як форми соціального партнерства вимагає нового механізму участі регіональних органів управління професійної освіти в процесі формування та реалізації його стратегії розвитку. Основне завдання по створенню інноваційного освітнього кластера полягає в підвищенні привабливості кооперації між місцевими навчальними закладами професійної освіти та інституціями різноманітних галузей.

Дане завдання може бути вирішене такими шляхами:

По-перше, шляхом забезпечення усередині кластера взаємодій, що сприяють мультиплікативному ефекту трансфертів інноваційних технологій галузі в професійній освіті;

По-друге, за допомогою підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів усередині кластера за рахунок поліпшення якості телекомунікаційної інфраструктури і спеціалізованого сервісу; продуктивності конкуренції у сфері технологій і знань, підвищення професійної компетентності викладачів.

Виділяють основні функції інноваційного освітнього кластера:

- економічна – створення сфери ефективних освітніх послуг, які своєчасно задовольняють попит галузі;
- соціальна – створення гарантій для випускників закладів професійної освіти [10, с. 75]

Насамкінець слід сказати, що формування регіонального інноваційного освітнього кластера як інноваційної агломерації дозволить більш ефективно впроваджувати сучасні технології стратегічного менеджменту, менеджменту якості та бюджетування, посилить конкурентні платформи в системі відбору і підготовки кадрів, сприятиме розвитку корпоративної культури, атмосфери довіри і доброзичливості. Сьогодні у сфері інноваційної освіти, у вирішенні її проблем потрібні партнери, причетні до її розвитку, що мають і вміють вільно висказувати і відстоювати свою точку зору. А для цього потрібно – рівноправність сторін, відкритість, прозорість відносин, вміння вести відкритий діалог.

М. Г. Сбруєв, викладач

4.2. Сучасна кластерна політика в інноваційному розвитку суспільства: досвід США

Двадцять перше століття стало свідком швидкого розвитку конкуренції на світовому ринку товарів та технологій. Сучасний глобальний консенсус формується на основі розуміння важливості інновацій як основного засобу вирішення проблем економічного розвитку, охорони здоров'я, освіти, національної та глобальної безпеки, а також охорони навколишнього середовища. США, Японія, Китай, Тайвань, Південна Корея та деякі інші країни нарощують свої R&D інвестиції приблизно на 10% щороку і це дає їм можливість створювати концепції і технології світового класу [48].

Кожна з країн обирає свій, в чомусь особливий «інноваційний шлях». Сполучені Штати, наприклад, агресивно інвестують у створення,

залучення та утримання на своїй території виробництва в стратегічних секторах, визначених урядом. Для Китаю ключовою стратегією є створення інноваційних кластерів через розвиток великих S&T (науково-технологічних) парків, залучення технологій і талантів з закордону [58]. Індія, Німеччина, Сінгапур і навіть Росія є одними з багатьох країн, які розробляють комплексні національні стратегії з підвищення свого інноваційного потенціалу. Ця мета є предметом постійної уваги урядів, що підтверджується високим рівнем фінансування прикладних досліджень і розробок, значною підтримкою інноваційних малих та середніх підприємств, а також створенням інноваційних партнерств, до речі, часто заснованих на американських моделях, суть яких – вивести нові продукти та послуги на ринок.

Такий сильний наголос на інноваціях як основі економічного розвитку являє собою суттєву еволюцію економічних поглядів. Традиційні підходи до розвитку зазвичай слідували приписам неокласичних економістів, які розглядали капітал, витрати на оплату праці, бізнес-клімат, як ключові фактори зростання нації. Інновації по суті є перетворенням ідей у нові продукти, послуги, або удосконалення організації чи процесу. Деякі інновації є поступовими; інші вибуховими, такими, що витісняють вже існуючі технології і створюють нові мережі ринків і цінностей. Дуже важливо, що інновації відкривають не тільки нові економічні, але і соціальні можливості, призводять до зростання числа робочих місць і створюють базу для підвищення конкурентоспроможності. Ключовою характеристикою інновацій є те, що вони потребують високого рівня співробітництва, часто є міждисциплінарними і різноспрямованими. Інноваційна політика багатьох розвинених країн вибудовується саме з урахуванням цієї реальності. За визначенням Барі Джонсона (Barry Johnson) – провідного фахівця адміністрації економічного розвитку міністерства торгівлі США (Economic Development Administration, U.S. Department of Commerce) «сьогодні діє нова модель економічного розвитку: на зміну внутрішній конкуренції прийшли співробітництво і конкуренція глобальна; уряди турбує вже не стільки зростання кількості робочих місць, скільки підвищення продуктивності праці і доходів на душу населення; замість розвитку виробництва заснованого на факторах вартості і прибутку – інвестиції в таланти та інфраструктуру для підтримки інноваційних кластерів; з виробництва та промислового підприємства фокус зміщується на інноваційні мережі, які об’єднують винахідників з інвесторами та бізнесом; замість кількості робочих місць у фірмах – якість робочих місць, заробітної плати і доходів, засновані на інноваціях» [36].

Інновації зазвичай представляють в термінах стадій–етапів–кроків: фундаментальних і прикладних досліджень, розробки та комерціалізації (дивись рис. 4.2). У реальному житті цей процес часто не є лінійним, тому що дослідження може іноді вирішувати проблеми, що є одночасно і фундаментальними, і прикладними. Багато продуктів є результатом кількох ітерацій R&D (дослідження і розробка), як представлено на рис. 4.2, з використанням на кожному наступному етапі технічних ресурсів більш досконалих відносно своїх попередників Багато дослідницьких проектів генерують результати, які не передбачаються, іноді такі несподівані результати можуть бути більш цінними, ніж очікуваний продукт.

Рис. 4. 2. Схема нелінійності інновацій (за матеріалами [26]).

В інноваційній політиці урядів багатьох держав використання нематеріальних активів, інтелектуального капіталу та інноваційних факторів, таких як створення і розвиток кластерів, розглядається як основа конкурентних переваг та базового джерела економічного

зростання суспільства. За класичним визначенням професора Гарвардської школи бізнесу Майкла Портера (Michael E. Porter) «кластери – це географічні концентрації взаємопов'язаних компаній, пов’язаних спільністю і взаємодоповнюваністю… вони є відмінною рисою практично всіх національних, регіональних, державних економік, особливо в найбільш розвинених країнах… кластери роблять регіони конкурентоспроможними і відіграють фундаментальну роль в зростанні робочих місць і приватних інвестицій» [55]. Підвищення конкурентоспроможності за допомогою кластерних ініціатив стає головним елементом стратегій розвитку переважної більшості країн.

Аналіз багатьох експертних та дискусійних панелей з питань розвитку інноваційних кластерів, більш ніж 500 кластерних ініціатив, реалізованих за останні 10 років в 20-ти країнах, показує, що висока конкурентоспроможність цих країн заснована на сильних позиціях окремих кластерів – реальних драйверах конкурентоспроможності [12; 26; 48; 58]. В цих умовах кластерна політика стає важливим інструментом системного співробітництва держави, бізнесу, науки та освіти для оптимального вирішення проблем інноваційного розвитку країни та її міжнародної конкурентоспроможності.

На відміну від традиційних промислових кластерів, інноваційні кластери являють собою систему тісних взаємозв'язків не тільки між фірмами, їх постачальниками і клієнтами, а й інститутами знань, серед яких великі дослідницькі центри та університети, які будучи генераторами нових знань та інновацій, забезпечують високий освітній рівень регіону. З'являється можливість координації зусиль та фінансових ресурсів для створення нового продукту і технологій, виходу з ними на ринок. Власне, в рамках кластера стає можливим вибудовування замкнутого технологічного ланцюжка – від створення продукту до його виробництва і виведення на ринок. Слід зазначити ще одну відмінність інноваційних кластерів від традиційних промислових, яка визначається створенням у їхніх рамках переважно експортно-орієнтованої продукції і технологій, тобто внутрішньокластерні конкурентні переваги виявляються значущими в міжнародному масштабі [12]. За оцінкою експертів, на сьогодні 50% світової економіки зосереджено в кластерах провідних країн світу [16].

За визначенням національної дослідницької ради США (National Research Council) інноваційні кластери являють собою регіональні концентрації великих і малих компаній, які розробляють творчі продукти та послуги, поряд зі спеціалізованими постачальниками, постачальниками послуг, університетами та пов'язаними з ними

установами. Разом, в ідеалі, вони створюють критичну масу навичок і талантів, а також характеризуються високим рівнем взаємодії підприємців, дослідників та інноваторів [46].

До другої половини XX століття в зв'язку з недостатнім розвитком комунікаційних та транспортних технологій і можливостей це означало, що галузі майже завжди розвивалися в кластерах. Відповідно до цього в американській обробній промисловості органічно виникли та розвивалися кластери, наприклад, текстильний в Новій Англії, автомобільний в Детройті і сталеливарний в Пітсбурзі.

У Сполучених Штатах, на відміну від ряду інших розвинених країн, до самого останнього часу практично всі ініціативи щодо розвитку інноваційних кластерів відбувалися на рівні окремих штатів і регіонів, хоча, як правило, з допомогою федерального R&D фінансування. Сьогодні уряди штатів стикаються з суворими економічними проблемами епохи глобалізації, у тому числі зі зростаючою конкуренцією з боку іноземних підприємств, часто за всебічної підтримки їх державної промислової політики, ерозії традиційних обробних секторів, масовим створенням офшорних промислових ланцюгів, зростанням безробіття і, в кінцевому рахунку, зниженням популяції [45].

Протягом більшої частини двадцятого століття окремі штати країни здійснювали економічний розвиток, прагнучи залучити компанії з інших штатів, пропонуючи більш конкурентоспроможний бізнес і нормативно-правове середовище, більш низькі податки, політику урядової підтримки, фінансові та інфраструктурні стимули. Своїх головних конкурентів штати бачили в інших штатах [54; 57]. Зараз їх увага зміщується на конкуренцію з іншими регіонами світу за лідерство в індустрії майбутнього. Ця нова спрямованість штатів проявляється в сприянні розвитку місцевих інноваційних кластерів на основі довгострокових інвестицій у людський капітал, наукову інфраструктуру та підприємництво, що засновано на знаннях. Вони прагнуть використовувати приватні і федеральні інвестиції в дослідження та інфраструктуру, в деяких випадках з неймовірним успіхом. Наприклад, штат Нью-Йорк інвестував $ 1,2 млрд. в нанотехнологічний кластер Олбані, що привернуло приблизно $ 13 млрд. приватних інвестицій в галузь нанотехнологій в 2012 р. [65]. Сьогодні штати зацікавлені секторальною промисловою політикою розвитку нових перспективних технологій: Мічіган – в напрямі зберігання електричної енергії, Арканзас – енергії вітру, штат Канзас працює в галузі біотехнології, штат Огайо в гнучкій електроніці, сонячній енергетиці та біомедицині. Вони створюють інкубатори, дослідні парки, науково-дослідні інститути в

складі інфраструктури університетів. У цілому ряді штатів проведено дослідження передової практики інших штатів та зарубіжних країн [39]. Сьогодні суттєво змінюється федеральна роль в економічному розвитку регіонів і штатів. Традиційно федеральний уряд впливав на регіональний розвиток за допомогою нормативно-правової політики, яка визначала умови збереження інтелектуальної власності, правила конкуренції, рівень оподаткування та міжнародної торгівлі. Однак федеральний уряд «несе тягар» інвестування в дослідження, і, в першу чергу, в університети, головним чином у роз'єднаний та неузгоджений спосіб [47]. Федеральні програми, пов'язані з регіональним економічним розвитком, хаотично розкидані приблизно на 200 здебільшого непов’язаних між собою ініціатив [53]. Декілька ключових секторів, пов'язаних із сільським господарством, енергетикою, національної безпекою та громадським здоров'ям, виграли від досить істотної федеральної підтримки їх досліджень, підвищення їх позиції в міжнародній конкуренції, але в більшість виробничих галузей і в сферу послуг федеральний уряд інвестував порівняно неохоче. Фінансові запити нових галузей промисловості федеральний уряд забезпечував, підтримуючи їх на критичному ранньому етапі становлення, що дозволило їм досягти масштабної економії і запустити серійне виробництво. Однак це були винятки, в значній мірі обмежені оборонною тематикою або технологіями подвійного призначення [42].

У другій половині 1990-х років штати і регіони у багатьох випадках на свій розсуд сприяли розвитку інноваційних кластерів без узгоджених програм федеральної підтримки. З 2009 року, однак, федеральний уряд розпочав збільшувати державні програми зі своїми масштабними ініціативами сприяння розвитку кластерів. Наприклад, «Енергетичні інноваційні хаби», створені під егідою Департаменту енергетики; фінансова підтримка розвитку кластерів Адміністрацією економічного розвитку та адміністрації малого бізнесу; і нещодавно створена Національна мережа з виготовлення інновацій (National Network for Manufacturing Innovation – NNMI) – співпраця кількох установ та організацій щодо створення регіональних центрів передового досвіду виробництва, що включає університети, компанії та уряд [51].

Більшість, хоча і не всі кластерні ініціативи на рівні штатів та регіонів прагнуть спиратися на вже існуючі професійні компетенції фахівців, що працюють у даній місцевості, інфраструктуру, та природні ресурси для розвитку галузей і технологій майбутнього, а не створювати ці галузі повністю з нуля. С.Кроуфорд з Національної економічної ради зазначила, що ефективний кластер «вимагає передіснування успішного

попередника на фундаменті того, що необхідно заохочувати» [60]. Мова йде про створення нових кластерів на історично сформованих компетенція, властивих регіону (див. Табл. 4.1.).

Таблиця 4.1

Будівництво нових кластерів на існуючих компетенціях

Місце розташування	**Історично сформовані компетенції та ресурси, властиві місцевості**	**Нові галузі**
Толедо	Оптика	Фотоелементи
Арканзас	Видобуток електроенергії та її передача	Видобуток електроенергії за допомогою вітряків та її передача
Акрон	Полімери	Біоматеріали, гнучка електроніка
Гавайї	Сільське господарство	Біопаливо
Північне Огайо	Обладнання	Медичне обладнання
Канзас	Сільське господарство	Біобезпека
Мейн	Суднобудування	Високоефективні судна з композитних матеріалів

Таблиця складена за матеріалами [60].

Ідеї як результат фундаментальних досліджень в довгостроковій перспективі перетворюються в інновації, але очікувати, що це буде так в короткостроковій перспективі, є помилкою і для бізнесу і для урядів. Хоча інновації не завжди є прямим наслідком R&D, ясно, що безперервні державні інвестиції протягом багатьох років вже стали дуже важливими для підготовки великої кількості фахівців і створення необхідних умов для сприяння розвитку високотехнологічного бізнесу.

Складність інноваційного процесу підкреслює ту роль, яку різні – установи-посередники виконують у сфері підтримки співробітництва між багатьма учасниками, у тому числі – окремими дослідниками, університетами, банками, бізнес-ангелами, венчурним капіталом, малими і великими компаніями, а також урядами штатів, місцевими і федеральним урядом у інноваційній екосистемі.

Від більшості інших розвинених промислових країн Сполучені Штати відрізняє відсутність загальної національної інноваційної стратегії підтримки і координації розрізнених ініціатив зі створення комерційно-орієнтованої промисловості. Як це не парадоксально, ця складність, що надає численні можливості для ведення підприємницької діяльності, може бути головною перевагою інноваційної системи США. Це підтвердила лауреат Нобелівської премії, професор університету Індіана-Блумінгтон, економіст Елінор Остром, яка довела переваги відкритих інституційно-різноманітних адаптивних систем над лінійними системами [52].

Вже з початку 1990-х років провідні держави все частіше розглядають підтримку інноваційних кластерів у якості провідного політичного інструменту для зміцнення міжнародної конкурентоспроможності місцевої промисловості. Досвід країн і регіонів, які сьогодні виступають світовими епіцентрами генерації інновацій, свідчить про те, що перехід економічних систем до нової моделі зростання починається зі створення особливого, кластерно-мережевого середовища. Прагнучи прискорити такий перехід, уряди країн в центр своїх трендів розвитку ставлять завдання створення кластерів. У деяких країнах, зокрема в США, така політика безпосередньо іменується кластерною, в інших (колективна стратегія ЄС) вона становить серцевину інноваційної політики або (Японія та інші країни Південно-Східної Азії) структурної перебудови виробництва. Але в більшості випадків, до яких, на нашу думку, належить і Україна, мова йде про кластерний підхід до стимулювання інновацій та інноваційного зростання в цілому. Взагалі кластерна політика відрізняється різноманітністю практичних підходів і не існує, принаймні, у вигляді чітко визначеного набору політичних та економічних інструментів. Те ж саме можна сказати про різноманіття розподілу компетенцій між центральною і місцевою владою. Аналізуючи приклади реалізації кластерної політики за кордоном, дослідники [16, с.164] виділяють кілька моделей кластерів:

1) *європейська модель* – передбачає концентрацію конкуруючих компаній в межах одного географічного регіону, що випускають диференційований продукт і формують особливу виробничу і збутову стратегію в межах кластеру та за його межами;

2) *північноамериканська модель* (США та Канада) кластеризації об'єднує ряд галузевих компаній за принципом територіальної спеціалізації;

3) *азіатська модель* заснована на високому рівні впливу держави та передбачає примусове насадження кластеризації; для неї характерні вертикальна інтеграція та спеціалізація підприємств у межах одногогеографічного регіону;

4) свої особливості має *японська модель* кластеризації, для якої характерною є концентрація малих і середніх підприємств навколо великої компанії-монополіста. Промислові зв'язки припускають вертикальну і горизонтальну інтеграцію в умовах конкуренції між дрібними компаніями за право поставок.

Залежно від ступеня участі держави в процесі кластеризації дослідники виділяють чотири види кластерної політики:

- каталітичний тип політики передбачає посередницьку роль держави

в організації кластерних систем і обмежену фінансову підтримку з її боку, що, як правило, реалізується у вигляді спільного фінансування проектів чи непрямого бюджетного фінансування;

- підтримуючий тип політики характеризує участь держави впродовж тривалого періоду або більшої частини життєвого циклу кластеру. Держава бере участь у фінансуванні проектів, розвитку інфраструктури регіону, здійснює контроль ефективності кластерних систем та їх вплив на економіку регіону;
- директивний тип політики характеризує ще глибша і детальна участь держави в кластеризації регіону, що припускає структурні перебудови в економіці галузі або регіону, стимулювання розвитку окремих секторів економіки, пошуки і досягнення збалансованості в економічному розвитку регіону;
- інтервенціоністський тип політики характеризує участь держави в формуванні та функціонуванні кластера через державно-приватне партнерство, спільні проекти з малим та середнім бізнесом, здійснення грантової підтримки, субсидій і т.п. спрямованих на формування спеціалізації регіону [16, с.164].

Різноманітність державної кластерної політики визначає і диверсифікацію напрямів та форм державної підтримки інноваційних кластерів, серед яких:

- створення національної економічної кластерної карти (National Economic Cluster Map);
- підвищення регіональних концентрацій людського капіталу відповідно до обсягів і напрямів роботи, створення регіональної мережі прискорення інновацій;
- розвиток інноваційної інфраструктури (проект Інноваційна інфраструктура 21 століття, проект i6 Green Challenge);
- підвищення ефективності просторового проектування (місцева прив’язка);
- створення ефективних інститутів для виховання державної та регіональної (громадської, міської) інноваційної культури;
- пряма фінансова підтримка проектів у ключових секторах інноваційних екосистем;
- забезпечення виконання адміністративних процедур;
- поширення нових знань;
- зниження податків на дослідницькі та інноваційні витрати; зниження податків на інші витрати, не пов'язані з дослідженнями і розробками та інноваціями;

- організація публічних заходів (ярмарки, торговельні місії та ін.); створення мереж з університетами, державною адміністрацією, бізнесом; забезпечення мережевої взаємодії між ними;
- підтримка розвитку університетських технопарків та інкубаторів, спрямована на поліпшення репутації регіону (кластера);
- забезпечення передачі інформації (запити ринку, ситуація на ринку, нові правила та ін.); забезпечення транспортних зв'язків з іншими кластерами або географічними областями.

На думку Джона Фернандеса з Адміністрації економічного розвитку, головний тренд сучасної кластерної політики США – «From Grant Mill to Network Broker» (від млина по перемолу грантів до мережевого брокера, який об'єднує людей, розподіляє ресурси, є каталізатором інвестицій) [36].

У Сполучених Штатах, на відміну від ряду інших розвинених країн, до самого останнього часу фактично всі ініціативи щодо розвитку інноваційних кластерів відбувалися на рівні окремих штатів і регіонів, хоча все ж таки, як правило, за допомогою федерального фінансування R&D. Протягом останніх років штати стикаються з економічними проблемами, пов'язаними з глобальною фінансово-економічною рецесією, зокрема зі зростаючою конкуренцією з боку іноземних підприємств, ерозією традиційних обробних секторів, масовим створенням офшорних промислових ланцюгів, зростанням безробіття.

Дослідниця феномену кластерів з університету Північної Кароліни Маріанна Фельдман відмічає, що формування кластеру значною мірою пов'язано з місцевими умовами, найбільш важливими з яких є місцеві соціальні процеси в поєднанні з оригінальним баченням нового способу створення їх продуктів, процесів і галузей, звертає увагу на особливу роль так званих «квазі-державних» утворень – державно-приватного партнерства та некомерційних фондів, на підтримання хиткого балансу між державним і приватним. Дослідник доходить висновку, що працездатна стратегія економічного розвитку повинна ґрунтуватися на глибокому аналізі місця розташування кластера, в тому числі наявності університетів та їх можливостей як генераторів знання і драйверів інновацій. Економічний розвиток країни та регіонів все більше вибудовується навколо соціальної політики [31].

Тим не менш деякі практики і методи виявилися успішними більш ніж в одному або двох інноваційних кластерах і можуть бути запозичені або адаптовані з урахуванням конкретних місцевих

обставин. Аналіз роботи «Best Practices in State and Regional Innovation Initiatives: Competing in the 21st Century» (2013) [26] дозволив виявити цілу низку інституційних практик, політичних заходів і тенденцій, які втілено за межами їх безпосереднього місцевого контексту:

· *Дослідницькі університети США часто відіграють ключову роль в створенні інноваційної основи регіонального економічного розвитку і є наріжним каменем міжнародної конкурентоспроможності США.*

Характер інноваційної системи Сполучених Штатів, заснований на університетських дослідженнях, є важливою її відмінністю від більшості інших технологічно розвинених країн, у яких академічна науково-дослідна установа підпорядковується іншим інституційним механізмам. Сполучені Штати мають кращу в світі університетську систему і американські дослідницькі університети відіграють центральну роль у розвитку інноваційної економіки країни. Дослідницькі університети в США, як приватні, так і державні, випускають більшу частину наукових та інженерних фахівців країни. Вони виконують більше половини головних наукових та інженерних досліджень і є ключовими факторами економічного розвитку своїх регіонів. Сильні сторони дослідницького університету США засновані на його неоднорідності, різноманітності, децентралізованому характері, об'єднанні досліджень з післядипломною освітою.

Університетські науково-дослідні програми, потужності та споруди, підтримуючи співпрацю R&D програм з місцевою промисловістю та спеціалізованими тренінговими програмами, є ключем до всіх нещодавно створених кластерів [34]. Тому серйозним приводом для занепокоєння є те, що американські державні університети в даний час потерпають від різкого зниження їх традиційних джерел фінансування (і в першу чергу бюджетів штатів), що загрожує їх здатності відігравати традиційну роль інноваційних драйверів [67].

· *Спільні заходи за участю науково-дослідних університетів і компаній відіграють важливу роль у стимулюванні інноваційної діяльності.*

В останні три десятиліття відбувся справжній бум в спільних (cooperative) дослідницьких центрах Сполучених Штатів. Ці інституції, відомі як спільні лабораторії, центри передового досвіду, інжінірінгові дослідницькі центри та промислово-університетські науково-дослідні центри, зламали бар'єри між академічними дисциплінами і науковими дослідженнями, інженерними розробками та комерціалізації продуктів

R&D. Урядові організації, що фінансують R&D, змістили пріоритети від підтримки окремих дослідників на фінансування дослідницьких центрів, фактично створюючи державно-приватні партнерства [27]. Компанії, що беруть участь у таких починаннях, змінюють власний підхід до досліджень, інвестуючи в обладнання і проекти, які становлять досить широкий галузевий інтерес і які можуть бути спільно використані з іншими компаніями цієї галузі [66].

· *Набір викладачів, у тому числі endowed chairs (посада, що призначається ректором, додатково до посади, яку вже займає викладач. Надає додаткове цільове фінансування з коштів ендавмент фонду) як важливий інструмент економічного розвитку заснованого на інноваціях.*

Залучаючи й утримуючи видних науковців й інженерів в якості членів професорсько-викладацького складу, університети не тільки поліпшують якість своїх навчальних програм і підвищують свою репутацію, але і стимулюють розвиток місцевої економіки і залучення федеральних грантів на фундаментальні дослідження. Підприємницька компетнтність викладачів особливо цінується і заохочується. Штат Джорджія був серед перших десяти штатів, що прийняли програму «Видатні науковці» “Eminent Scholars” в 1992 [32]. За цією програмою в університетах штату відкривались посади endowed chairs, щоб залучити викладачів з інших штатів, зокрема тих, хто вже створював компанії або розвивав ідеї комерціалізації [67]. Інші штати приєдналися до цієї програми в останні роки. Гавайський університет здійснив план по набору провідних вчених та інженерів в галузях, де університет має вирішальну стратегічну перевагу через його розташування: вулканології, океанографії та астрономії [34]. У 2002 році законодавчий орган штату Південна Кароліна прийняв і профінансував Endowed Chairs Act для того, щоб залучити першокласних академічних дослідників до університетів штату [40]. Відповідно до аналогічної програми в Огайо між 2005 і 2007 роками Case Western Reserve University залучає п`ятьох викладачів-підприємців до своїх біомедичних програм, які протягом цього періоду забезпечили $ 60 млн. дослідницьких грантів і започаткували декілька старт-апів для комерціалізації результатів своїх досліджень. Ці провідні науковці створили групи експертів з фахівців Case Western і допомогли університету набрати новий штат фахівців [67].

· *Інновації посередницьких організацій часто роблять значний внесок в економічний розвиток, заснований на інноваціях.*

Глибоке знання тематики та результатів місцевих наукових досліджень і кваліфікацій місцевого персоналу дозволяє інноваційним організаціям об’єднати місцеві заклади, активи, навички та ресурси для роз-

витку інноваційного потенціалу штатів і регіонів [25]. Оклахома Центр є Одним із прикладів щодо поліпшення становища організації «Наука і техніка» (Advancement of Science and Technology), чия місія полягає в диверсифікації економіки і зростання Оклахоми за допомогою стратегічного інвестування в розробку, передачу та комерціалізацію технологій.

· *Успішність економічного розвитку, заснованого на інноваціях, часто стимулюється за допомогою невеликої кількості ключових осіб, які долають розрив між наукою та комерціалізацією.*

Сьюзан Кроуфорд (Susan Crawford), колишній співробітник Національної економічної ради, зазначила, що у стимулюванні інноваційної діяльності «дуже важливо знайти місцевого лідера, який просуває процес уперед, ту особистість, яка має мережеве бачення і розуміє, як працює співтовариство» [30]. Успішні інноваційні кластери в дуже значній мірі відображають зусилля декількох суб'єктів, здатних подолати розрив між академічною наукою та комерціалізацією нових технологій [26]. Ці інноваційні професіонали знаходяться в різних посередницьких організаціях, які здійснюють трансфер наукового знання в комерційні продукти і процеси. Вони прийшли з різних верств і займали різні посади до того, як стали реальними інноваційними драйверами, які вміють цінувати комерційний потенціал наукових відкриттів і мобілізувати розрізнені таланти і ресурси, що в сукупності і робить можливим успішну комерціалізацію [28].

· *Обладнання і технології найвищого світового рівня і якості (State-of-the-art equipment) відіграють ключову роль у розвитку успішних інноваційних кластерів.*

Ряд недавніх державних ініціатив з розвитку інноваційних кластерів спрямовані на створення суперсучасної інфраструктури для проведення наукових досліджень, зокрема, на допомогу в придбанні та використанні обладнання та споруд, які є дорогими і важкими для окремих фірм і університетів [50]. Так ініціатива штату Нью-Йорк «Нанотехнології Олбані» зі створення унікальних університетських 300-міліметрових напівпровідникових пластин призвела до спільного інвестування державою і IBM, що стало вирішальною географічною перевагою для інших великих фірм мікроелектроніки, які згодом почали роботу в Олбані [69]. Янгстаун, штат Огайо, в який за допомогою інкубатора з лабораторіями тестування складного програмного забезпечення і високошвидкісними волоконно-оптичними мережами вдалося залучити групу відомих успішних софтверних компаній, у тому числі фірми, що переїхали із Силіконової долини, в 2007 році став найбільш швидко зростаючим інноваційним

програмним кластером Сполучених Штатів [37].

Регіональні програми розвитку промислових кластерів, що розробляються на рівні штатів, все частіше розглядають і включають університети як центральні активи процесу економічного зростання країни. Ключовим фактором зростання технологічної могутності США є давня традиція тісних зв'язків і співробітництва між приватними компаніями та мережею провідних університетів. Основою успіху всесвітньо відомих інноваційних кластерів, таких як Silicon Valley, Route 128 і the Research Triangle стали місцеві університети, місією яких є стимулювання, по-перше, економічного розвитку регіону шляхом розробки технологій з подальшим їх трансфером в місцеву промисловість та, по-друге, створення нових підприємств у керованих університетом інкубаторах та технопарках. Крім того, технологічно насичені компанії зазвичай розміщують свої підрозділи поряд із кращими (в споріднених з ними галузях науки і техніки) університетами, з тим, щоб фахівці їх внутрішніх науково-дослідних відділів могли спільно працювати з топ-науковцями, а також залучати до співробітництва талановитих студентів.

Дослідницькі університети в США, як приватні, так і державні, випускають більшу частину наукових та інженерних фахівців країни. Вони виконують більше половини наукових досліджень та інженерних розробок і є ключовим фактором економічного розвитку своїх регіонів. У порівнянні з вишами найбільш розвинених країн, американські університети є сильно децентралізованими та незалежними від центральної влади. США ніколи не мали Міністерства вищої освіти, яке б розподіляло ресурси і задавало головні напрями досліджень ВНЗ. Університети мають високу ступінь свободи у розробці наукових програм та визначенні відносин з приватним сектором. Найбільш сильні сторони дослідницького університету США засновані на його різноманітності, децентралізованому характері, об'єднанні досліджень з післядипломною освітою. Для США характерно, що у випадку зі стратегіями університетів щодо кластерів, практика доволі часто передує політиці. Університети, що є учасниками регіональних кластерів, мають у своєму складі кілька взаємодоповнюючих підрозділів, спрямованих на задоволення потреб кластерів. Університетські підрозділи не тільки виступають джерелами досліджень і технологій, але і займаються багатьма іншими аспектами діяльності, які впливають на розвиток кластера, такими як бізнес, маркетингові, юридичні, кадрові питання тощо. Коли мова йде про такі науково-дослідні та технологічні активи як університет, розмір

останнього, до речі, має велике значення. Щоб суттєво впливати на регіональний промисловий кластер у цілому, університет повинен мати потужну широкопрофільну базу наукових досліджень і розробок, ресурси «state-of-the-art equipment» і успішний досвід їх використання у відповідних галузях, що націлені на потреби регіональних кластерів.

Успіх кластерної ініціативи на базі університету вимагає від останнього більшої активності, дослідної напруженості, високої якості наукових результатів. Досвід США переконує, що на регіональному рівні університети найбільш впливають на створення молодих кластерів, які тільки починають розвиватись, але це потребує істотних університетських ресурсів, що представлені широким різноманіттям підрозділів, орієнтованих на потреби кластера. Кластер, заснований на інноваційному розвитку, посідає золоту середину на перетині промислової, технологічної та регіональної політики (див. Рис.4.3).

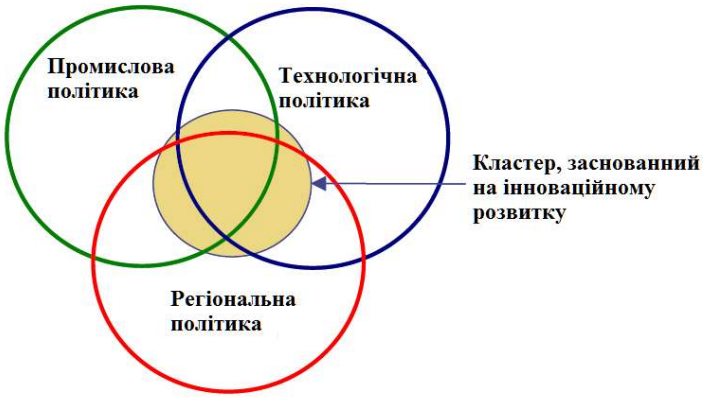

Рис. 4.3. Кластер, заснований на інноваційному розвитку

Промислова політика спрямована на покращення продуктивності конкретного сектора економіки [56]. Технологічна політика сприяє прогресу і поширенню знань та інновацій і в чистому вигляді не є метою окремих фірм. Промислова та технологічна політика для більшості цілей можуть розглядатися як одне і те ж. Регіональна політика спрямована на розвиток економіки або поліпшення соціально-економічного становища в цільових географічно конкретизованих місцях. У федеральних і державних програмах, що засновані на базі технології економічного розвитку, містяться елементи всіх трьох перелічених політик. Кластерна політика являє собою гібрид з цих галузей, над яким немає урядового рівня повноважень та відповідальності (коли мова йде про регіональну політику) і який забезпечує відповідні можливості для подолання будь-яких сучасних викликів.

Розуміння ролі університету в кластері вимагає врахування певних рамок існування останнього. Ще в 1998 р. М. Портер запропонував чотири інтерактивні виміри, які впливають на конкурентоспроможність кластеру. Це фактори впливу, умови попиту, стратегія фірми і конкуренція, а також підтримуючі галузі. Спосіб, в який фірми конкурують, є ключовим у зростанні продуктивності і важливим для підвищення рівня їх життєздатності. Конкуренція призводить до того, що центр уваги в стратегії фірми зміщується в бік інновацій, а не зниження витрат за рахунок здешевлення робочої сили [56].

Ринок і фірми, що є орієнтованими на зростання, можуть підштовхнути інновації в регіональному кластері, разом з тим повинен бути достатній місцевий попит або чутливість до зовнішнього попиту, що допоможе ці інновації запровадити.

У теорії кластерів охарактеризовано, як зовнішні фактори впливають на конкурентоспроможність фірм та інновації. І це не тільки характеристики фірм, які створюють дійсно конкурентний кластер. Існує ціла низка регіональних факторів, що є зовнішніми стосовно фірми, які також мають значення. Саме університети є одним з таких «регіональних факторів», що впливає на всі виміри конкурентоспроможності кластеру. З одного боку, університети є активом, який підвищує якість регіональних ресурсів шляхом модернізації людського капіталу та поширення знань. З другого – сприяють диверсифікації економіки. Насправді, ключовою роллю Університету є не стільки сприяння зростанню економіки, як її диверсифікація за допомогою генерації нових можливостей зі старих. Можна сказати, що Університет є творчою стороною економічного руйнування. Обмежувальні рамки кластеру мають важливе значення для вивчення ролі університетів у розвитку кластеру та мають вирішальне значення для проектування та розуміння даного дослідження. В цілому Університет є частиною складної системи відносин всередині регіону. Без контексту кластера, в якому університет є тільки одним з факторів, існує небезпека прибільшення ролі університету, коли можна помилково пов'язати з ним будь-який ефект. Робота в цих рамках допомагає визначати, які аспекти університетської діяльності найбільш важливі для кластеру.

У доповіді адміністрації економічного розвитку Міністерства торгівлі США (EDA U.S. Department of Commerce) [44] визначено аспекти впливу університетів на регіональну економіку. Аналітики EDA виділяють три аспекти сприяння університетів місцевій (регіональній) економіці. *Перший* з них здійснюється через закупівлі і закупівельну

діяльність. Актуальні дослідження економічного впливу продемонстрували значимість цієї ролі з точки зору створення нових робочих місць і доходів, що виникають у процесі реалізації численних університетських функцій. Однак, на нашу думку, навряд чи варто переоцінювати масштаб такого впливу, який знаходиться приблизно на одному рівні з впливом інших регіональних великих установ і роботодавців. *Другий* аспект стосується традиційної місії університетів у розвитку людського капіталу через освіту. Розмір і важливість впливу університетів у цьому відношенні відображено в багатьох звітах і аналітичних доповідях і не викликає жодного сумніву. Однак виникає нова суттєва проблема: коли університети «модернізують», виводять на новий якісний освітній рівень людський капітал, він стає значно мобільнішим. Імовірно, що люди з більш високим рівнем освіти заради нової роботи і реалізації нових професійних та особистих потреб та амбіцій можуть покинути не тільки регіон, але й свою країну. Якщо регіон не має здорової економіки, не здатен надати достойного ринку праці, випускники університетів його залишають. В Україні ми вже в повній мірі відчуваємо цей факт, як на місцевому, так і на державному рівні. І, нарешті, *третій* аспект, який, до речі, може суттєво зменшити негативні наслідки вищеназваної проблеми, – у зв'язку з виконанням університетами освітньої місії, вони виступають як творці знань, джерела інновацій та генератори економічного і соціального розвитку своїх регіонів та країни в цілому. Саме в цій ролі університети мають найбільший потенціал, щоб впливати на економічний розвиток регіонів, створювати нові робочі місця, нові привабливі можливості для молоді.

З кінця 1970-х років одним з формалізованих зв'язків між університетами США та промисловістю стає процес трансферу технологій. Сьогодні трансфер інтелектуальної власності, створеної університетськими дослідниками, стає все більш важливим для університетів в якості суттєвого джерела доходу, стимулу для регіональної економіки, а також способу доведення результатів досліджень до практичного використання. Якщо раніше офіси трансферу технологій в основному займалися патентуванням, то тепер їх діяльність включає ліцензування, розробку та реалізацію програм технічного сприяння, встановлення виробничих зв'язків, створення спін-офф підприємств, науково-дослідних парків та венчурних фондів, запуск фірм-інкубаторів, надання консалтингових послуг, організацію співробітництва між науковцями та фахівцями промислових галузей тощо.

У порівнянні з національними ініціативами кластерного розвитку інших країн, американські федеральні програми, як правило, є

«розрізненними» і «неузгодженими» [38]. Дж. Лью (G. Lew) з Національної економічної ради Білого дому (The White House National Economic Council) погоджуєтья, що державні та регіональні зусилля з цієї проблеми завжди «здійснюються на разовій основі» поза федеральної політики США [38]. М. Портер, критикуючи федеральні програми сказав, що «вони часто фрагментовані, дублюють одна одну і є неефективними» [55]. У відомому документі «Clusters and Competitiveness: A New Federal Role for Stimulating Regional Economies» [41] К. Міллс, Е. Рейнольдс, і Е. Римера (K. G. Mills, E. B. Reynolds, A. Reamer) нараховано близько 250 неузгоджених та взаємоперекриваючих федеральних програм з бюджетом на $ 77 млрд., націлених на сприяння регіональній економічній політиці. Автори закликали агенції (заклади, установи) до «об'єднання, створення потужних системних важелів впливу, а також узгодження» їх ресурсів з регіональними ініціативами щодо інноваційного кластеру.

Важливим стимулом для змін стала Доповідь Національної академії наук «Rising above the gathering storm. Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future» (2007*)*, у якій прозвучало попередження, що Сполучені Штати перебувають у небезпеці поступитися світовим лідерством в сфері технологій та інновацій країнам з більш амбітними і всеосяжними стратегіями підвищення їх конкурентоспроможності [43]. Посилаючись на цю доповідь, у Конгресі в 2007 році пройшов за підтримки обох партій закон «Америка конкурує» (America COMPETES Act) [63], що узаконює *дозвіл на фінансування* (але не саме фінансування) – для підвищення розвитку інноваційних кластерів. Пізніше було прийнято нову редакцію цього закону – «The America COMPETES Reauthorization Act of 2010» [64].

Необхідність пошуку відповідей на недавній економічний спад, найважчий за останні десятиліття, стала суттєвим поштовхом до змін. Визнаючи кластери в якості важливих каталізаторів для створення добре оплачуваних робочих місць, зростання нових малих підприємств і формування нових глобально конкурентоспроможних галузей, уряд активно прагне до розробки федерального регіонального партнерства, щоб сприяти їх розвитку [44].

Глобальна фінансова криза 2008 року і глибокий спад, який мав місце після неї, потребували максимальної терміновості в розвитку кластерів. На сьогодні департаменти енергетики, торгівлі, оборони, сільського господарства, праці та освіти впроваджують програми, спрямовані на розвиток регіональних інноваційних кластерів.

Конгрес виділив значну фінансову підтримку кластерів (the

American Recovery and Reinvestment Act of 2009), а в бюджет адміністрації Обами на 2011 фінансовий рік було включено понад $ 300 млн. на фінансування нових федеральних агентств, спрямованих на допомогу і розвиток регіональних ініціатив інноваційних кластерів. Ще в своєму першому виступі перед американським Конгресом Президент Барак Обама, відзначаючи важливість реалізації інноваційної стратегії для процвітання нації, вказав на необхідність підтримки процесів динамічної взаємодії між великими і малими компаніями, університетами, фінансовими структурами на основі кластерних стратегій, реалізованих, насамперед, на регіональному рівні, які здатні додати динамізм економіці країни в цілому. Він піддав критиці федеральний уряд, який виділяє $150 млрд. на рік на фундаментальні дослідження, але не надає достатньої підтримки, щоб втілити результати цих досліджень в інноваційні товари і послуги. Президент Обама також виступив з ініціативою виділення в рамках бюджету на 2010р. $100 млн. на підтримку регіональних інноваційних кластерів та бізнес-інкубаторів, вважаючи їх критичними компонентами майбутньої національної економічної конкурентоспроможності США [43]. Відзначимо, що це стало першим випадком, коли регіональні кластери були підтримані на федеральному рівні. Раніше цю проблему мали вирішувати тільки регіональні влади. Мова йшла про розробку спеціальної федеральної програми, яка, перш за все, повинна стосуватися підтримки інноваційних кластерів у пріоритетних науково-технологічних галузях, оскільки в посткризовий період регіональні влади відчувають гострий дефіцит бюджетних коштів для фінансування інноваційних розробок. Адміністрація Обами також розробила стратегію з координації програм різних федеральних агентств, щоб створити «цілісні інтегровані рішення для побудови регіональної економіки» [38]. Нові федеральні програми включають такі складові:

- Програма «Енергетичний регіональний інноваційний кластер» (The Energy Regional Innovation Clusters (ERIC)), в якій департамент енергетики DOE керує шістьма іншими федеральними агенціями, спрямованими на розвиток інноваційних зон в регіонах Сполучених Штатів. Регіони конкурують за фонди;
- Програма «Інноваційні енергетичні хаби», якою також керує DOE, фінансує мультидисциплінарні команди для розгортання нових технологій видобутку екологічно чистої енергії в промисловому масштабі;

- Агентство економічного розвитку Міністерства торгівлі (EDA DOC) отримало $ 50 млн. відповідно до Закону «Про відновлення» (Recovery Act) для розробки показників оцінки і поширювання кращих практик по всій країні.
- Адміністрація Малого бізнесу (SBA) підтримує зусилля з розвитку кластерів робототехніки в Мічигані, Вірджинії і на Гавайях за допомогою державних органів і Міністерства оборони (DOD).
- Департамент сільського господарства (DOA) – 5% фінансування спрямовуються приблизно на 20 програм і розподіляються на конкурсній основі пілотним проектам для створення у регіонах нових галузей промисловості в сільських районах.
- Програма підтримки стартапів «The i6 Challenge» Міністерства торгівлі (DOC) в партнерстві з Національним інститутом охорони здоров'я та Національним науковим фондом надає гранти шістьом командам по всій країні з найбільш інноваційними ідеями щодо прискорення комерціалізації технологій і підприємництво.
- Національний науковий фонд інвестує в програму «NSF Innovation ecosystem», яка підтримує регіональні інноваційні кластери, допомагає викладачам і студентам університетів в комерціалізації інновацій та запуску старт-апів.

Однак більшість з цих нових федеральних кластерних ініціатив занадто нові, щоб мати можливість їх адекватно оцінити. Їх федеральне фінансування на фоні зростаючої активності на регіональному рівні свідчить про новий напрям в економіці та інноваційній політиці США. Тим не менш оптимальні способи створення стійких кластерів і відповідна роль державної політики залишаються предметом гострих дискусій. Більшість експертів згодна з тим, що немає ніяких стандартних рецептів щодо розвитку нових кластерів. Стратегії та державну політику, які вже успішно проявили себе в деяких регіонах США, не можна автоматично переносити на інші. «Якщо ви спробуєте повторити те, що було зроблено в Силіконовій долині, воно просто не буде працювати. Ви повинні вчитися у них, залучати їх досвід, а потім прийняти своє власне рішення», – цілком слушно сказав президент Університету штату Арізона Майкл Кроу.

Для оцінки широкого спектру експериментів на штатному, регіональному та федеральному рівні Рада з науки, технологій та економічної політики (National Academies Board on Science, Technology, and Economic Policy (STEP)) протягом останніх кількох років проводила широкі діалоги щодо того, як стимулювати інноваційні кластери. Предметом обговорення політиків та науковців стала роль, яку кластери грають в

сприянні економічному зростанню, роль уряду та університетів у стимулюванні кластерів і конкретних стратегій в Америці і за кордоном. Мета обговорень полягала в тому, щоб виявити установи та програми, які можуть бути використані для розвитку та підтримки кластерів.

Аналіз результатів експертних панелей дозволив Раді надати декілька загальних рекомендацій для урядів штатів, регіональних, і федеральних політиків. Щоб максимізувати шанси на успіх, регіональні інноваційні кластери повинні відповідати таким вимогам [29]:

- *Сильні місцеві важелі*. Регіональні ініціативи щодо інноваційного кластеру повинні бути побудовані на основі існуючих кластерів знань і порівняльних переваг географічного регіону. Уряд повинен сприяти перевіреним методам і практикам, а федеральна підтримка повинна використовувати існуючі інститути і програми, а не створювати нові.
- *Заохочення самоорганізації.* Кластери повинні бути розроблені з нуля (from the ground up), а не призначені і такі, що управляються здалеку і ззовні (як в Японії, наприклад). Приватні підприємства і місцеві університети та установи економічного розвитку найбільшою мірою відповідають тому, щоб визначити можливості, оцінити конкурентні переваги та мобілізувати широку підтримку спільноти для регіональних кластерних ініціатив. Ці ініціативи повинні надалі конкурувати за федеральні кошти. Федеральні агенції (органи) можуть, однак, зробити цінний внесок, поширюючи кращі практики та сприяючи співпраці.
- *Ресурсний пул.* Кластерні ініціативи можуть максимізувати свій вплив навіть з обмеженими коштами, якщо федеральні і штатні агентства, корпоративні лідери, вища школа, благодійні фонди, некомерційні установи скоординують і об'єднають свої ресурси; організують їх в рамках комплексних програм та всеосяжних стратегій.
- *Розподіл ризиків.* Державні і приватні сектори повинні розділити ризики. Державні інвестиції в дослідження і розвиток інфраструктури часто є необхідними для старту інноваційних кластерів і забезпечення так званого «бай-ін» (сума коштів, достатня для викупу контрольного пакету акцій) від приватного сектора. Багато з найбільш успішних ініціатив вимагають, щоб інвестиції корпорацій та приватних донорів відповідали або перевищували державні кошти на початку створення бізнесу і на наступних етапах його розвитку.
- *Підготовка кваліфікованої робочої сили***.** Залучення R&D центрів і виробництва є недостатнім для побудови стійкого кластеру. Необхідно активувати всю екосистему і ланцюги поставок. Програми повинні

виконуватися на місцях, щоб забезпечити навчання кадрів, інфраструктуру, матеріали і комплектуючі, а також спільне з постачальниками створення прототипів і допомогу при запуску старт-апів.

- *Взаємозв'язок кластерів з місцевими університетами та лабораторіями.* Дослідження в університетах і національних лабораторіях, які фінансує уряд, повинні бути узгодженими з діяльністю навколишніх регіональних інноваційних кластерів. У США історично так склалося, що університетські R&D, які фінансуються з федерального бюджету, не були пов’язаними з державними та регіональними промисловими розробками. Подолання цього розриву надасть можливість створити локальну талант-технічну базу, необхідну для перетворення цих інвестицій у нові компанії, галузі та робочі місця.
- *Забезпечення довгострокової прихильності.* Враховуючи тривалий часовий діапазон серйозних програм R&D, корпорації повинні бути впевнені, що федеральні і регіональні програми стимулювання та підтримки інфраструктури наукових досліджень весь цей час будуть відповідними, передбачуваними і стійкими. Гарантовані публічні зобов'язання мають вирішальне значення для впевненості приватного сектора в інвестуванні.
- *Забезпечення стимулів.* Громадські стимули часто є необхідними. Інтенсивна глобальна конкуренція в ключових галузях, державних конкурсних грантах, гарантіях за кредитами, податкових кредитах та інших фінансових стимулах може суттєво впливати на корпоративні рішення щодо того, де розмістити інвестиції і проводити корпоративні R&D. Повинні бути ретельно розроблені стимули для залучення приватних інвестицій.
- *Моніторинг та оцінювання*. Повинні бути розроблені дієві місцеві системи оцінки продуктивності та ефективності державних інвестицій у регіональні програми розвитку інноваційного кластеру. Вимірювання продуктивності дозволяє оцінити, які інструменти державної політики працюють, навести переконливі аргументи для продовження державної підтримки, постійно тримати фокус на результатах.

На завершення аналізу досліджуваної проблеми зазначимо, що останнім часом інноваційна екосистема США зіткнулась з багатьма проблемами. Уряди штатів, ослаблені фінансовим тиском світового економічного спаду, значно скоротили свою підтримку досліджень в державних університетах і згорнули програми стимулювання малого бізнесу. В той час, коли в Азії та Європі інвестиції в науку суттєво зросли, в США фінансування досліджень державою та промисловістю

зменшилося. Недосконала імміграційна політика привела до скорочення кількості аспірантів-іноземців (навіть у випадках, коли вони отримали безкоштовну освіту в США за рахунок федеральних програм). Промислова експертиза у сфері високих технологій значною мірою перемістилася за кордон. Фінансування на ранніх стадіях для невеликих фірм значно впало, на «посівній стадії» старт-апів інвестиції зменшилися вдвічі (на 2011 рік). Інноваційна екосистема США потерпає від недостатньої підтримки процесу перетворення наукових відкриттів в успішний комерційний продукт. До того ж, посилення міжнародної конкуренції за лідерство у високотехнологічних галузях наступного покоління означає, що тепер державні та регіональні органи влади США будуть конкурувати за інвестиції не тільки один з одним. Вони також повинні конкурувати з багатьма регіонами світу, що володіють найсучаснішими і добре фінансованими стратегіями розробки інноваційних кластерів світового класу, які добре засвоїли досвід саме Сполучених Штатів. Завдання, яке стоїть перед регіональними інноваційними кластерами США – залишатися конкурентоспроможними на світовому ринку, отже, їх політика і стратегії повинні бути порівняні з конкуруючими кластерами в Європі, Азії та Латинській Америці.

Аналіз розглянутих нами документів надав можливість виокремити кілька причин, з яких регіональні інноваційні кластери здобули популярність як ефективний інструмент урядової кластерної політики, засіб вирішення перелічених проблем. По-перше, стався зсув у розвитку мислення політиків і економістів різних рівнів до поняття, що весь економічний зріст є локальним і прив’язаний він, головним чином, до конкретного місця (регіону), а економічний успіх на державному і міжнародному рівні складається з успіхів регіональних і місцевих. По-друге, сильні кластери сприяють більш високій зайнятості та заробітній платні, економічному зростанню регіону і країни в цілому та можливостям для інновацій. Втретє, на відміну від абстрактного макроекономічного управління, кластери допомагають забезпечити більш обґрунтовану увагу до динаміки реального сектора економіки, концептуальну основу для переосмислення та переорієнтації економічної політики, що допомагає уряду на місцевому, регіональному, державному рівнях визначати пріоритети і отримувати максимальну віддачу з конкретних обмежених ресурсів.

Прийшло розуміння, що інновації є процесом когнітивним і контекстним, що спирається на взаємодію «f2f», інтуїтивну

прозорливість, інсайт, випадкове натхнення і саме від цих факторів багато в чому залежить їх результат.

Широкий спектр ініціатив як у США, так і в усьому світі показує, що існує багато методів максимізації регіональних технологічних переваг в кластері інноваційних компаній. Є, однак, деякі спільні риси успішних кластерів, які вивчала Рада «STEP Board». Ядром кожного з успішних кластерів були дослідницькі університети або національні дослідницькі лабораторії, а в деяких випадках і університети, і лабораторії разом. Успішні кластери відрізняються високим рівнем співробітництва між університетами, промисловістю, агенціями економічного розвитку і неприбутковими організаціями, і тому потребують інвестицій в усі сфери інноваційної екосистеми – державно-приватні науково-дослідні програми, розвиток робочої сили, бізнес-тренінги, спільну інфраструктуру: інкубатори і прототипи об'єктів і доступ до стартового капіталу. Деякі нові кластерні ініціативи залучають досить значні державні інвестиції. В інших випадках розвиток кластерів досягається, значною мірою, узгодженням позицій стейкхолдерів відповідних програм навколо спільних цілей.

Сьогодні національні уряди багатьох країн відіграють провідну роль у визначенні пріоритетів і розвитку інноваційних кластерів. Для кластерних ініціатив Сполучених Штатів найбільш ефективним виявився підхід, при якому кластер створюється «з нуля» (from the ground up) з компаній, науково-дослідних інститутів, державних установ, які визначають і використовують унікальні можливості місцевості, засновані на інституційних, наукових і технологічних перевагах і поділяють спільні інтереси економічного розвитку регіону. Федеральні органи відіграють важливу роль у підтримці створення і розвитку кластерів. Фінансовані з федерального бюджету програми фундаментальних і прикладних досліджень університетів та національних лабораторій можуть бути зорієнтовані на спільну діяльність місцевих промислових кластерів і науково-дослідних програм університетів. Урядові установи, такі як міністерства енергетики, оборони, торгівлі, праці та сільського господарства можуть узгоджувати широкий спектр існуючих програм, призначених для прискорення розробки стратегічних технологій або для сприяння економічному розвитку регіональних кластерних ініціатив, які, на думку експертів, мають найкращі шанси на успіх. Федеральні органи також можуть сприяти обміну досвідом з регіональними органами і розвиток зв’язків між дослідниками, інвесторами та організаціями підтримки на всій території Сполучених Штатів.

Університети можуть і повинні відігравати вагому роль у розвитку регіональних інноваційних кластерів. Є багато прикладів того, як нові галузі промисловості виникають з інноваційних університетських досліджень. Так само, як і нові місцеві кластери розвитку підіймають рейтинги і престиж своїм університетам і регіонам. На жаль, шлях від університетських досліджень до регіональної економічної вигоди не простий і не завжди прямий. Всі активи університету (наукові, інфраструктурні, технологічні, освітні, громадсько-політичні, юридичні і т.п.) повинні бути узгоджені з вимогами кластеру і відповідати цілям регіональної економіки. Першочерговим завданням університету і всіх регіональних стейкхолдерів є виявлення, узгодження та підтримка інноваційних можливостей регіону. Однак наявності великої бази університетських досліджень і розробок недостатньо для успіху кластеру. Університет також повинен вирішити цілу низку питань взаємодії з бізнесом та інвесторами, наявності кваліфікованих трудових ресурсів та інноваційної культури місцевої громади і регіонального уряду. Тільки за наявності всього комплексу вище перелічених умов виникає можливість успіху місцевої і регіональної економіки, як найважливіших факторів добробуту країни. Саме тому вивчення і аналіз досвіду кластерної політики США, інноваційного впливу університетів, як справжніх драйверів інновацій, на розвиток регіонів є для нас безумовно важливим і своєчасним. Сьогодні Україні з її слабкою перехідною економікою вкрай потрібна нова економічна політика, в тому числі інноваційна кластерна політика, націлена на постіндустріальний транзит нашої держави, яка щиро бажає зайняти гідне місце у світовому співтоваристві.

Розділ 5. СОЦІАЛЬНІ ТА УПРАВЛІНСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

М. А. Бойченко, канд. пед. наук, доцент

5.1. Менеджмент талантів у вищій школі: інноваційна модель

Менеджмент талантів в сучасних умовах є ключовою стратегією розвитку організації, оскільки успішність її діяльності значною мірою залежить від інтелектуального та творчого потенціалу співробітників. Сучасна інформаційна економіка змінила зміст трудової діяльності, посиливши при цьому значення концептуальних навичок персоналу, а саме здатності до навчання, аналітичних здібностей, комунікабельності, лідерських якостей, інформаційної сприйнятливості. Вищий навчальний заклад, як і будь-яка інша організація, знаходиться в пошуку ефективних стратегій управління персоналом, серед яких центральне місце посідає управління талантами.

Менеджмент талантів (talent management) у широкому розумінні – це сукупність інструментів управління персоналом, що дають можливість організації залучати, ефективно використовувати й утримувати співробітників, які роблять значний внесок у розвиток організації.

У такому розумінні термін *менеджмент талантів* почав використовуватися в 50-х рр. XX ст., що характеризувалися розвитком великих корпорацій, оскільки маленькі фірми, зважаючи не незначну кількість працівників, не мають об’єктивної потреби в управлінні талантами. Як зазначає історик бізнесу Т. Кокран, найважливішою проблемою у сфері адміністративного менеджменту на початку XX ст., яка залишалася невирішеною майже п’ятдесят років, стала «професійна підготовка, відбір та мотивація працівників на виконання такого складного завдання, як координація й керівництво підприємством у цілому» [32, с. 70]. У той час не існувало інструментів виявлення управлінських здібностей, що дозволяли б визначити кращого претендента на керівну посаду. Так само не були розроблені й механізми підготовки кандидатів на керівні посади, які відповідали більшості, але не всім вимогам до керівних кадрів.

Зважаючи на той факт, що великі корпорації утворювалися шляхом злиття низки маленьких фірм, керівні посади обіймали, зазвичай, їх власники, що унеможливлювало розвиток талановитих кадрів усередині організації, оскільки посадові обов’язки менеджерів середньої ланки мало відрізнялися від обов’язків рядових працівників. Незважаючи на поширену практику, окремі корпорації, шукали альтернативні підходи до розвитку талановитих кадрів усередині організації.

Після Другої світової війни потреба у виявленні талановитих кадрів значно актуалізувалася, оскільки попит на них суттєво перевищував пропозицію [29]. Усвідомлюючи необхідність розроблення стратегій розвитку талановитих кадрів усередині компанії, їх власники звернулися до досвіду армії. Вперше було здійснено спробу широкомасштабної реформи в управлінні підприємством, що передбачала запровадження механізмів стратегічного планування та професійного розвитку персоналу. Зазначений досвід було покладено в основу програм розвитку таланту в багатьох компаніях, що і спричинило появу загальної моделі внутрішнього управління талантами. Зазначена модель була спрямована на забезпечення стійкої пропозиції кандидатів на керівні посади всередині організації. Увага була зосереджена на відборі персоналу, що передбачав значні інвестиції в осіб, які могли б стати потенційними керівниками, включаючи використання тестів на виявлення психологічних особливостей, професійних та інтелектуальних здібностей.

У межах даної моделі розроблялися довгострокові прогнози щодо потреб у людському капіталі через кадрове планування. Зазначені прогнози (іноді розраховані на десять років) передбачали, що в майбутньому керівні посади будуть обіймати претенденти зі штату організації, управління кар'єрним ростом та професійним розвитком яких здійснювалося централізовано. Деякі організації розробляли досить складні моделі менеджменту талантів, що враховували такі показники, як індивідуальна поведінка, психологічні відмінності, досвід управлінської діяльності, групові норми та показники ринку праці.

Слід зауважити, що окреслені моделі менеджменту талантів передбачали наявність закритих систем працевлаштування, коли співробітники були захищені від зовнішніх змагань, кадрові пересування регулювалися бюрократичними процедурами. Така система давала впевненість у прижиттєвому працевлаштуванні та стійких можливостях кар'єрного росту, а, отже, працівники відчували стабільність. Через відсутність вільного доступу до посад вище початкового рівня можливість обійняти керівну посаду особою, яка не була співробітником даної організації, було виключено, а тому проблеми утримання персоналу майже не існувало. Рішення щодо інвестування в розвиток і кар'єрний ріст персоналу приймалися централізовано керівництвом компанії.

Наголосимо, що у 50-х рр. XX ст. активно застосовувалися такі інструменти і механізми внутрішнього менеджменту талантів, як: кадрові плани; складна система рекрутингу та технологій відбору кандидатів на посади початкового рівня; оцінювання потенціалу працівників (створення центрів оцінювання, використання тестів на

виявлення здібностей та особистісних якостей); заходи, спрямовані на професійний розвиток персоналу (ротація робочих місць, спостереження за роботою спеціалістів на робочому місці (job shadowing), активне навчання з наставником); оцінка ефективності роботи («360 відгуків», примусове ранжування); кар'єрні сходи; створення кадрового резерву [28]. Таким чином, саме в 50-х рр. XX ст. було закладено підвалини сучасної системи менеджменту талантів.

Кардинальні зміни в конкурентному середовищі у 80-х рр. XX ст. спричинили відкриття доступу до закритих систем працевлаштування на традиційних внутрішніх ринках праці. Характеристикою нового конкурентного середовища стала невизначеність як щодо попиту, так і пропозиції таланту, що призвело до поступової дезінтеграції структур і процесів, що підтримували традиційний, орієнтований усередину організації, підхід до менеджменту талантів. Це, у свою чергу, передбачало перегляд інструментів і практики менеджменту талантів, що застосовувалися в межах традиційної моделі. Поступово зникало таке явище, як чітко визначені кар'єрні східці, а централізоване прийняття рішень щодо кадрових питань поступилося місцем децентралізованому, коли питання підвищення, переводу співробітників і прийом на роботу нових вирішували окремі менеджери. Найсуттєвішим перетворенням стало розширення зовнішнього працевлаштування – роботодавці приймали кандидатів на всі види посад на всіх рівнях організації.

Зауважимо, що невизначеність попиту на талановитих працівників була спричинена труднощами у прогнозуванні споживацького попиту, що, у свою чергу, створювали труднощі у прогнозуванні потреб у людському капіталі. Наслідком цього стало зникнення такого явища, як кадрове планування. Разом із кадровим плануванням втратило популярність серед талант-менеджерів і формування кадрового резерву. Так, за даними дослідження, проведеного на замовлення Товариства менеджменту людських ресурсів (Society for Human Resource Management), вже у 2005 році тільки 29% роботодавців мали програми формування кадрового резерву [45].

У свою чергу, невизначеність щодо пропозиції таланту виникає через труднощі у прогнозуванні навичок і компетенцій, необхідних працівникам у майбутньому. Якщо вимоги до необхідних компетенцій зазнають кардинальних змін, у майбутньому роботодавці відчуватимуть дефіцит таланту. Крім того, фірми майже не мають контролю за майбутньою пропозицією навичок та компетенцій на ринку праці.

Таким чином, менеджмент талантів в умовах невизначеності значно відрізняється від моделі менеджменту талантів, що існувала у

50-х рр. XX ст. Наймання на посади працівників ззовні, за твердженням П. Кепеллі, стало де факто стратегією менеджменту талантів для багатьох фірм та підприємств, коли прийняття на роботу «точно в строк» (just-in-time hiring) замінило кадрове планування і формування кадрового резерву, професійний розвиток на робочому місці й навіть оцінювання потенціалу [29].

Перш ніж перейти до розгляду сучасного стану менеджменту талантів у сфері вищої освіти, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність даного феномену. У сучасних умовах найбільш поширеними є такі визначення поняття «менеджмент талантів»:

- систематичне залучення, розвиток, заохочення/утримання осіб, які становлять високу цінність для організації [67];
- процес ідентифікації та розвитку всіх талановитих осіб і особливо тих, які мають потужний потенціал для реалізації завдань та проектів організації [31];
- інтегрований процес, що включає кадрове планування, залучення талановитих осіб, професійний розвиток, менеджмент досягнень, розроблення стратегій утримання талановитих осіб в організації [46];
- динамічний триваючий процес систематичного виявлення, оцінки та розвитку талановитих осіб, які мають виконувати важливі ролі в майбутньому для забезпечення безперервності й оптимальної діяльності організації [51];

Зауважимо, що необхідність розвитку такого інноваційного напряму діяльності, як менеджмент талантів у сфері вищої освіти зумовлена низкою чинників, зокрема:

- посилення конкурентної боротьби між вищими навчальними закладами (як державними, так і приватними);
- необхідність відзначення талановитих кадрів у межах персонального складу навчального закладу;
- необхідність вирішення кадрових питань у майбутньому;
- проблеми рекрутингу та утримання персоналу, з якими стикаються виші;
- демографічні зміни та зміни на зовнішніх ринках праці;
- нестача кваліфікованих кадрів;
- недовикористання досвіду й потенціалу існуючої робочої сили [46].

Важливість розроблення ефективних стратегій менеджменту талантів дослідники П. Кепеллі та Дж. Келлер пояснюють вигодами, які можна отримати в результаті їх імплементації, зокрема:

- скорочення витрат на найм персоналу завдяки зменшенню плинності кадрів;
- ефективний менеджмент знань;
- надання сучасних послуг і створення сучасних продуктів;
- створення конкурентних переваг;
- зниження ризиків при працевлаштуванні;
- покращення відносин із клієнтами (споживачами освітніх послуг);
- утримання кадрового потенціалу на належному рівні [28].

Незаперечним є факт, що ефективність діяльності вищого навчального закладу і його конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг залежить від успішного розвитку вишем стратегій менеджменту талантів. Як свідчать дослідження всесвітньо відомої консалтингової компанії у сфері менеджменту людських ресурсів Аон Хьюітт (Aon Hewitt) [53], яка проаналізувала стан менеджменту талантів у понад 80 американських вишах, у сучасних умовах у вищі навчальні заклади стикаються з низкою проблем у процесі розвитку такого інноваційного напряму діяльності, як менеджмент талантів.

По-перше, програми підвищення успішності діяльності навчального закладу і програми заохочення педагогічних працівників не пов’язані між собою, що не дозволяє здійснювати ефективний процес менеджменту талантів. Зокрема, за даними Аон Хьюітт, тільки 48% вишів систематично застосовують процедури управління досягненнями для оцінки та вдосконалення діяльності педагогічного персоналу. Крім того, із зазначених 48% лише 20% послідовно: забезпечують зв’язок надання винагород і визнання з досягненням цілей освітньої установи, її підрозділів та індивідуальних цілей; суттєво диференціюють заробітну платню між працівникам з високим та невисоким лідерським потенціалом; узгоджують винагороди в межах загальної стратегії надання винагород, що включають компенсації, пільги й надання широких можливостей для розвитку талантів в освітніх установах [53].

По-друге, розвиткові лідерства й формуванню кадрового резерву у вищих навчальних закладах, незважаючи на певні позитивні зрушення, відзначені експертами, приділяється незначна увага через низку причин:

- лише 47% співробітників відділу людських ресурсів у вищих навчальних закладах тісно співпрацюють із керівниками навчальних підрозділів з метою надання підтримки ініціативам з менеджменту талантів;

•лише 31% вишів повідомили, що педагогічний персонал має навички та компетенції, необхідні для керівництва розвитком лідерства в колективі й формування кадрового резерву;

•лише у 23% вищих навчальних закладів керівники несуть відповідальність за незадовільний стан менеджменту талантів у закладі;

•лише 10% вишів мають кадрові резерви, що передбачають наявність 2–3 претендентів на керівні посади різних рівнів;

• лише11% вищих навчальних закладів використовують кадрові резерви для обіймання вакантних керівних посад, віддаючи перевагу зовнішнім кандидатам [53].

По-третє, низькою залишається готовність вищих навчальних закладів до здійснення моніторингу менеджменту талантів:

• лише 36% вишів вважають управління талантами однією з п'яти пріоритетних стратегій розвитку навчального закладу;

• близько 37% вишів збирають і аналізують інституційні дані з метою моніторингу управління талантами в навчальному закладі;

• із 37% вишів, які здійснюють моніторинг управління талантами, лише 42% використовують отриману інформацію для вдосконалення процесу управління талантами [53].

Важливим є також питання залучення і утримання талановитих кадрів у вищих навчальних закладах. Дж. Шеффер наголошує, що головними засобами мотивації талановитих працівників у вищих навчальних закладах виступають: 1) висока заробітна платня; 2) безпечність трудового середовища; 3) можливість кар'єрного росту; 4) можливості для навчання та професійного розвитку; 5) робота, яка дозволяє працівнику якнайповніше реалізувати свій потенціал [89].

Найпоширенішими стратегіями розвитку менеджменту талантів у вищих навчальних закладах розвинених англомовних країн є: 1) менеджмент талантів для інституційного розвитку; 2) зв'язок менеджменту талантів з новими проектами вищого навчального закладу чи його підрозділів; 3) зв'язок управління талантами з інституційною ефективністю; 4) зв'язок менеджменту талантів з інституційними інноваціями.

Далі розглянемо кожну з виокремлених стратегій більш детально.

1. Менеджмент талантів для інституційного розвитку. Розроблення ефективних стратегій менеджменту талантів дозволяє пришвидшити прогрес інституційного розвитку. Зважаючи на той факт, що одним із індикаторів інституційного розвитку навчального закладу є продуктивність діяльності співробітників, вишам слід забезпечувати регулярну комунікацію та обмін досвідом між членами колективу,

зокрема через участь у сесіях з менеджменту досягнень (performance management sessions). Такі заходи дозволяють вимірювати, обговорювати й підвищувати ефективність діяльності педагогічних працівників.

Вищі навчальні заклади мають надавати рівні можливості для розвитку таланту всім працівникам, зокрема через усвідомлення ними цілей та завдань інституційного розвитку.

Дослідники [64; 79] також указують на необхідність виконання педагогами ролей та призначення їх на посади, які найповніше відповідають їх знанням та навичкам. Для забезпечення високої ефективності діяльності працівника важливою є його зацікавленість в успішності навчального закладу, що може стати одним із шляхів розкриття його потенціалу. Для того, щоб розв'язати окреслене завдання, виші мають розробити чітку й прозору стратегію управління компенсаціями, що полегшить моніторинг прогресу діяльності кадрів та призначення винагород найкращим працівникам.

У межах даної стратегії важливим також є поповнення педагогічного штату особами з високим потенціалом через ефективний рекрутинг. Вищі навчальні заклади мають шукати талановитих претендентів на керівні посади, які б вписалися в унікальну культуру навчального закладу [64].

Ефективний інституційний розвиток передбачає й наявність чіткого та прозорого кадрового резерву, що дозволить вишу зіставити внутрішню пропозицію таланту з майбутніми потребами навчального закладу.

Необхідним кроком на шляху ефективного інституційного розвитку є регулярне оновлення департаментом людських ресурсів бази даних працівників, що містить відомості про їх навички та компетенції. Це дозволить швидко підібрати кандидата, який за своїми професійними якостями найбільше відповідає вакантній посаді.

2. Зв'язок менеджменту талантів з новими проектами вищого навчального закладу чи його підрозділів. Незаперечним є факт, що запровадження нових проектів вимагає певних зусиль персоналу для досягнення успіху. У цьому контексті британські дослідниці Дж. Форд, Н. Гардінг та Д. Стоянова пропонують низку заходів, які мають вжити виші у рамках здійснення процедур менеджменту талантів. Одним із найефективніших заходів є створення централізованої бази даних, що передбачає вільний доступ до профілів працівників вишу для здійснення ефективного рекрутингу. Розвиток інституції потребує наявності такої стратегії рекрутингу, яка чітко окреслює, кого, коли і як призначати на керівні посади [47].

Ефективним засобом мотивації педагогічних працівників є заохочувальні винагороди за досягнення конкретних результатів у їх діяльності. Зазначимо, що такий засіб має попередити плинність кадрів, оскільки актуальним залишається питання утримання вищим навчальним закладом кращих працівників.

Важливою складовою зазначеної стратегії є плани кар'єрного зростання, що допомагають педагогічним працівникам просуватися по кар'єрних східцях, усвідомлюючи при цьому сутність змін, які з ними відбуваються, а також подаючи приклад іншим співробітникам не чинити опір цим змінам. У цьому контексті слід ще раз наголосити на важливості запровадження вишем програм професійного розвитку, спрямованих на розвиток і вдосконалення управлінської компетентності педагогічних працівників, зокрема їх лідерських якостей. Крім того, інноваційні перетворення в навчальному закладі вимагають від працівників набуття нових умінь та навичок, тому професійний розвиток працівників у стінах рідного вишу є одним із ключових факторів успішного досягнення визначених навчальним закладом завдань.

3. Зв'язок менеджменту талантів з інституційною ефективністю. Зазначена стратегія передбачає досягнення високих успіхів з найменшими затратами.

Однією зі складових такої тактики є прийняття на роботу якісного персоналу. Дослідники [56] наголошують, що наймання кращих талантів із самого початку дозволяє вишу зекономити кошти на заміні посереднього працівника і, таким чином, позитивно впливає на продуктивність закладу.

Важливим для вищого навчального закладу є також надання вільного доступу будь-якому працівникові до оперативної інформації про різні аспекти діяльності вишу, що має стати складовою його організаційної культури. Дослідники також наголошують, що доступ до оперативної інформації, відкритий тільки для кількох привілейованих осіб, є «рецептом демотивації та фрустрації працівників, що має катастрофічні наслідки для утримання найкращих талантів» [56].

4. Зв'язок менеджменту талантів з інституційними інноваціями. Інноваційний розвиток вищого навчального закладу передбачає зміну характеру його діяльності, а тому успішність таких змін залежить від здатності працівників з ними справлятися. Серед заходів, що можуть бути застосовані вищими навчальними закладами з метою допомоги педагогічним працівникам в успішній реалізації інституційних змін, важливе місце займає запровадження системи планування ресурсів

організації (Enterprise Resource Planning – ERP). Незважаючи на той факт, що система ERP спочатку розглядалася виключно як прерогатива промислової сфери, у сучасних умовах дослідники вказують на її ефективність у застосування в освіті.

Слід наголосити, що система планування ресурсів підприємства являє собою організаційну стратегію інтеграції виробництва і операцій, менеджменту трудових ресурсів, фінансового менеджменту та управління активами, орієнтована на неперервне балансування й оптимізацію ресурсів підприємства за рахунок інтегрованого пакету прикладного програмного забезпечення, що забезпечує загальну модель даних і процесів для всіх сфер діяльності [99]. Застосування зазначеної системи забезпечує раціоналізацію та ефективність інституційних даних і процесів.

Важливим у межах даної стратегії є також цілеспрямований найм персоналу. Дослідники зауважують, що вищий навчальний заклад має ставити за мету наймати ефективних працівників, які мають потенціал до запровадження змін.

Зв'язок менеджменту талантів з інституційними інноваціями також передбачає розвиток професійних навичок та управлінських якостей у межах навчального закладу. Розвиток культури безперервного навчання, складовою якої є розв'язання складних завдань, що постають перед вишем, є важливим механізмом утримання талантів і засобом мотивації педагогічних працівників до нестандартного мислення.

Незаперечним є факт, що інноваційна діяльність педагогічних працівників має бути заохочена. На думку експертів [56], заохочення осіб, які пропонують інституції інноваційні ідеї, мотивує їх до підвищення ефективності діяльності та сприяє утриманню топ-талантів і створенню лідерських команд. Тактика менеджменту талантів передбачає також заохочення педагогічних працівників до спільної діяльності та обміну знаннями.

Як зазначалося нами вище, менеджмент талантів є функцією відділу людських ресурсів, що є структурним підрозділом будь-якого західноєвропейського вищого навчального закладу. Проте не кожен із цих закладів визначає менеджмент талантів пріоритетним напрямом діяльності вищу.

З огляду на такі міркування нами було проаналізовано особливості запровадження програм менеджменту талантів у вищих навчальних закладах США, Великої Британії та Канади, що входять до десятки найкращих навчальних закладів за національними рейтингами.

Серед британських університетів ми зосередили увагу на таких вишах, як Кембридж, Оксфорд та Імперський коледж Лондона.

Зокрема, Кембриджський університет надає широкі можливості для навчання і професійного розвитку різних цільових категорій: академічного персоналу, адміністрації навчального закладу, допоміжного персоналу, лідерів і менеджерів, а також дослідницького персоналу. У контексті менеджменту талантів особлива увага приділяється програмам професійного розвитку лідерів і менеджерів різних рівнів.

Зазначені програми включають: короткотривалі курси й он-лайн модулі, спрямовані на особистісний розвиток лідерів; програму професійного розвитку адміністраторів; програму розвитку дослідницької компетентності лідерів; програму стратегічного розвитку; програму професійного розвитку лідерів-початківців; програму професійного розвитку адміністрації університету; програму наступності лідерів старшої ланки [105]. На нашу думку, участь у таких програмах дає змогу розвивати лідерський потенціал університетського персоналу й дозволяє розв'язати ключові завдання менеджменту талантів – ідентифікацію, розвиток і збереження таланту в навчальному закладі.

В Імперському коледжі Лондона протягом останніх шести років було запроваджено низку цільових програм професійного розвитку для широких верств персоналу: «Горизонт» (Horizon) (2009–2010), «Пегас» (Pegasus) (2010–2011) та «Меридіан» (Meridian) (2013–2014; 2014–2015). Кожна програма розрахована на певні категорії персоналу вишу, що охоплюють не тільки академічний персонал чи керівників структурних підрозділів, але й представників таких відділів, як інформаційний, фінансовий або відділ людських ресурсів.

На даний час діючою є програма «Меридіан», спрямована на «підготовку гідних кандидатів для виконання ролей лідерів старшої ланки шляхом формування здатності внутрішніх кандидатів (працівників навчального закладу – М.Б.) виконувати ці ролі; збільшення диверситивності на вищому рівні лідерства; зменшення ризиків через втрату працівників, оскільки виш матиме підготовлених професіоналів, які можуть в будь-який час приступити до виконання цих обов'язків; удосконалення заходів щодо утримання таланту через надання працівникам відчуття власної цінності та зробленого вишем внеску в їхній розвиток» [54]. «Меридіан» пропонує такі види діяльності, організовані в основні модулі, як участь у ключових проектах коледжу; спостереження за роботою професіоналів (shadowing)/відвідування зовнішніх організацій; майстер-класи під час обідньої перерви; надання групової й індивідуальної підтримки через осередки навчальної дії та коучинг.

На відміну від програм, що запроваджено у проаналізованих вище навчальних закладах, в Оксфордському університеті поки що не запроваджено менеджменту талантів, але, згідно із стратегічним планом вишу, навчальний заклад повинен «посилювати заходи щодо підтримки всіх груп персоналу університету, включаючи курси особистого і професійного розвитку, менторство, створення можливостей для кар'єрного росту та оцінки прогресу [106]. Слід також зауважити, що новим пріоритетом діяльності вишу, визначеним у його стратегічному плані, є розвиток лідерського потенціалу, що «потребує підвищення здатності працівників до лідерства й управління та ефективне формування кадрового резерву» [106].

У контексті дослідження нами здійснено порівняльний аналіз особливостей запровадження програм менеджменту талантів у таких вишах, як Гарвардський, Єльський та Колумбійський університети.

Так само, як і розглянуті нами британські вищі навчальні заклади, Гарвардський університет визнає важливість внутрішніх програм розвитку таланту. З цією метою в навчальному закладі запроваджено Програму розвитку лідерства в Гарвардському університеті (Harvard Leadership Development Program), яка охоплює п'ять багатоденних програм, «спеціально створених для різних сегментів університетських талантів – допоміжного персоналу, педагогічних працівників, супервайзерів, менеджерів середньої та старшої ланки й керівництва університету, спрямованих на задоволення потреб у розвиткові лідерського потенціалу кожної цільової групи» [50].

На нашу думку, у контексті досліджуваної проблеми заслуговує на увагу програма професійного навчання і освіти дорослих під назвою Harvard Bridge Program, яка є доступною для всіх педагогічних і непедагогічних працівників вишу. Метою зазначеної програми є «озброєння працівників професійними навичками й надання їм упевненості у виконанні поточних посадових обов'язків і ролей, досягнення цілей кар'єрного розвитку, досягнення успіху в особистому житті» [50]. Навчання здійснюється за такими напрямами: академічне письмо; комунікаційні навички для аспірантів; ділова документація; дослідження кар'єри; комп'ютерні навички; англійська для неносіїв мови (ESOL); підготовка до написання дипломних робіт у вищій школі; навички роботи в офісі; презентаційні навички; говоріння і аудіювання; підготовка до складання TOEFL [50].

Єльський університет пропонує широку сукупність програм розвитку таланту. Вважаємо за доцільне зауважити, що розвиток таланту в даному виші є одним із топ-пріоритетів політики людських

ресурсів. В університеті створено спеціальну структуру – відділ організаційної ефективності, що займається залученням, утриманням і розвитком таланту. У Єльському університеті запроваджено різні типи програм розвитку таланту:

1) курси розвитку менеджерів (C&T Performance Management Training for Supervisors, Great Manager Program, InsideOut Coaching, Managing for Results, Managing at Yale Essentials тощо);

2) курси професійного розвитку (Career Power: Optimizing Your Career Development, Leading through Change, Leading with Influence, Mastering Difficult Conversations, Navigating Conflict, Project Management for Yale Professionals);

3) курси розвитку персоналу (Building Your Professional Network, Embracing Change, Exploring Career Satisfaction, Goal Setting and Feedback for NON-SUPERVISORS, Managing Your Career, тощо) [111].

На відміну від Гарвардського та Єльського університетів, менеджмент талантів не є предметом спеціальної уваги відділу людських ресурсів Колумбійського університету. Незважаючи на цей факт, Команда навчання та розвитку (Learning & Development team) «здійснює підтримку особистісного і професійного розвитку педагогічного і непедагогічного персоналу на різних етапах їхньої кар'єри через різноманітні очні програми підготовки і он-лайн ресурси» [34]. Так, зокрема, виш пропонує низку програм професійного розвитку для всіх членів колективу – як педагогічних працівників, так і непедагогічних (наприклад, програма New Hire Orientation, спрямована на розвиток навичок новопризначеного персоналу) та окремо для менеджерів (Navigating the University as a New Manager, Managing Performance at Columbia University).

Незаперечним є факт, що просування персоналу є одним із складників процесу менеджменту талантів. У цьому напрямі Колумбійський університет зробив низку важливих кроків. Одним із ключових положень політики управління просуванням персоналу та горизонтальних кадрових перестановок (Managing Staff Promotions and Lateral Transfers policy) визначено «підтримання середовища, де цінується кар'єрна мобільність та заохочуються члени колективу, які виявляють інтерес і мають здібності до обіймання вакантних посад, що сприятимуть їх кар'єрному розвиткові» [34]. Отже, Колумбійським університетом «запроваджено загально університетську політику ефективного управління рухом персоналу як між, так і всередині структурних підрозділів за затвердженими позиціями» [34].

На відміну від британських та американських університетів, до функцій відділів людських ресурсів проаналізованих нами канадських університетів менеджмент талантів не входить. Порівняльний аналіз сайтів провідних канадських університетів (університет Торонто (http://www.utoronto.ca/), університет Британської Колумбії (http://www.ubc.ca/), університет Альберти (http://www.ualberta.ca/), університет ім. Саймона Фрейзера (http://www.sfu.ca/) дозволяє стверджувати, що ці виші приділяють значну увагу професійному розвиткові персоналу та пропонують різноманітні програми професійного розвитку, однак вони не ставлять за мету розвиток навичок і компетенцій працівників, які мають потенціал до обіймання керівних посад у майбутньому.

Таким чином, у провідних британських і американських вищих навчальних закладах запроваджено програми розвитку таланту, але цільові категорії та форми їх імплементації мають значні відмінності. Лідерами в запровадженні таких програм, на наш погляд, є Імперський коледж Лондона та Єльський університет. Слід також наголосити, що політика людських ресурсів у досліджуваних британських і американських вишах включає положення про необхідність залучення, розвитку й утримання талантів. На відміну від означених університетів, канадські виші поки що не запровадили програми розвитку таланту, однак, разом із тим, вони наголошують на необхідності професійного розвитку педагогічного й непедагогічного персоналу, спрямованого на вдосконалення навичок, необхідних у щоденній навчальній/науковій/управлінській діяльності.

На основі аналізу змістово-процесуальних аспектів менеджменту талантів в американських, британських та канадських вищих навчальних закладах нами розроблено модель менеджменту талантів у вищому навчальному закладі (див. рис. 5.1), що включає цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний компоненти.

Цільовий компонент передбачає визначення мети менеджменту талантів у вищому навчальному закладі, що полягає, передусім, у забезпеченні вищого навчального закладу підготовленими та мотивованими лідерами у відповідності до цілей, місії та стратегій вишу, та конкретизується в низці завдань, що відображають основні напрями діяльності закладу в означеній сфері.

Концептуальний компонент містить вихідні положення щодо менеджменту талантів як інноваційного напряму діяльності вищого навчального закладу, а саме: методологічні підходи (системний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний,

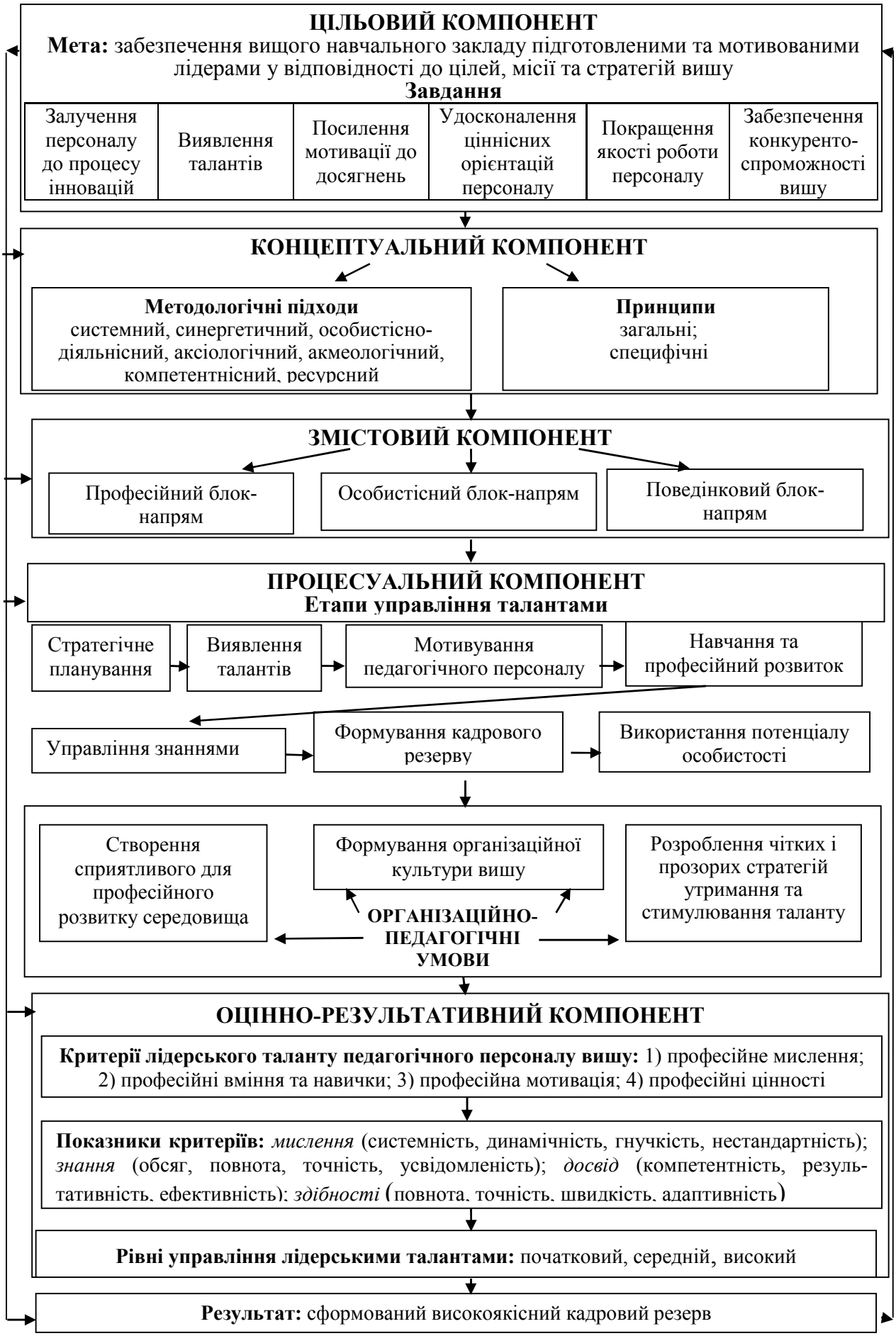

Рис. 5.1. Модель менеджменту талантів у вищому навчальному закладі

акмеологічний, компетентнісний, ресурсний), загальні принципи менеджменту персоналу (цілеспрямованості, розподілу обов'язків, відповідальності, компетентності, дисципліни, стимулювання, ієрархічності) та специфічні принципи.

До специфічних віднесено такі принципи:

- повна довіра до працівників вищого навчального закладу;
- приділення найбільшої уваги в управлінні людям та їхній ініціативі;
- забезпечення згуртованості колективу, що зумовлює результати роботи навчального закладу;
- максимальне делегування повноважень виконавцям;
- систематичне вдосконалення системи стимулювання й мотивації праці тощо.

Змістовий компонент розкриває змістове наповнення процесу менеджменту талантів у вищому навчальному закладі й включає блоки-напрями, орієнтовані на формування у педагогічних працівників вишу професійного, особистісного та поведінкового компонентів лідерства.

Професійний компонент передбачає сформованість професійних компетентностей, які дозволяють ефективно здійснювати управління та лідерство (предметні, управлінські, конструктивні, організаційні, комунікативні, інтелектуальні тощо).

Поведінковий компонент виявляється в активності лідерської позиції педагогічних працівників вишу: їхньому бажанню самовдосконалюватися задля результативності праці та професійному честолюбстві, що визначає активність у самопрезентації особистих досягнень з метою кар'єрного росту. Формування поведінкового компоненту лідерства викладача залежить від його особистої мотивації щодо активної самопрезентації та, як зазначалося нами в межах розгляду стратегій розвитку менеджменту талантів у вищих навчальних закладах розвинених англомовних країн, тісно пов'язано із включенням педагогічного працівника до інноваційної діяльності вишу, що спричиняє постійний рух до нового, самоосвіту, самовдосконалення, а також із його професійною мобільністю.

Особистісний компонент лідерства викладача визначається сформованістю в нього тих особистісних якостей (морально-етичних, організаційних, інтелектуальних, вольових, рефлексивних), які дають можливість ефективно реалізуватися у професійному середовищі та суспільстві в цілому.

Процесуальний компонент моделі забезпечує відображення системного характеру процесу менеджменту талантів у вищому навчальному закладі. У межах процесуального компоненту визначено етапи процесу менеджменту талантів, ефективність якого залежить від низки організаційно-педагогічних умов, зокрема: створення в навчальному закладі сприятливого для професійного розвитку всіх працівників середовища; формування організаційної культури вишу; розроблення чітких і прозорих стратегій утримання та стимулювання таланту в навчальному закладі.

Оцінно-результативний компонент дозволяє визначити критерії й показники та встановити результати процесу менеджменту талантів у вищому навчальному закладі.

Таким чином, модель менеджменту талантів у вищому навчальному закладі розроблено на основі аналізу зарубіжної наукової літератури з проблеми менеджменту талантів як в організації в цілому, так і у вищих навчальних закладах зокрема; матеріалів всесвітньо відомих зарубіжних науково-дослідних центрів щодо менеджменту людських ресурсів; сайтів кращих (за результатами національних рейтингів) американських, британських та канадських вищих навчальних закладів, де відображено особливості запровадження програм менеджменту талантів у виші, та наукових розвідок зарубіжних учених з проблем менеджменту талантів у вищих навчальних закладах розвинених англомовних країн.

Викладене вище дозволяє визначити прогресивні концептуальні ідеї зарубіжного досвіду, що можуть бути використані у практиці вітчизняних вищих навчальних закладів, найперспективнішими з яких вважаємо: створення відділів менеджменту людських ресурсів у кожному вітчизняному виші; розроблення політики менеджменту людських ресурсів, що обов'язково включає стратегії менеджменту талантів; створення й запровадження програм менеджменту талантів/професійного розвитку, спрямованих на підготовку висококваліфікованих працівників вишів різних рівнів.

О. В. Листопад, канд. пед. наук, доцент

5.2. Аутсорсинг в умовах інноваційного розвитку вищої освіти

Необхідність переходу освіти України до інноваційної моделі розвитку, задекларована положеннями Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України (1999), Законами України «Про спеціальний режим інноваційної діяльності технологічних парків» (1999), «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки»

(2001), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003), Стратегії економічного та соціального розвитку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004-2015 роки (2004), проектом «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008) та ін., зумовлює необхідність розроблення ефективних механізмів посилення інноваційного потенціалу країни засобами впровадження ефективних підходів до управління діяльністю освітніх установ, що дозволяють мінімізувати збитки і витрати, посилити конкурентоспроможність вітчизняної освіти, забезпечити високу якість освітніх послуг. Великий потенціал у даному контексті представляє аутсорсинг, позитивний досвід застосування якого в освітній сфері розвинених країн світу, передусім США, становить інтерес в рамках формування інноваційної освітньої стратегії України.

Аналіз сутнісних характеристик аутсорсингу, типологія аутсорсингових послуг, умови їх ефективного застосування висвітлено переважно в рамках наукових розвідок у сфері економічної науки. Окреслені питання представлено як у працях представників пострадянського наукового простору (Б. Анікін, К. Гавриленко, Т. Гусенко, М. Єфремов, А. Загородній, В. Лученко, А. Коптєлов, Д. Михайлов, Г. Станко, Л. Чабан, Н. Чухрай та ін.), так і у роботах зарубіжних дослідників (Ж. Бравар, Д. Дойл, Е. Йордон, М. Корбет, Р. Морган, А. Томпсон, Д. Трефлер, П. Трітш, Дж. Хейвуд та ін.). Окремим аспектам застосування аутсорсингу в освітній сфері присвячено праці В. Бикова, Б. Сербіновського, Т. Гусенко та ін. Проте систематизація видів аутсорсингу в освіті, умови його ефективного використання, перспективи застосування в контексті інноваційного розвитку вищої освіти України потребують подальшого вивчення.

У дослідженні здійснено аналіз змістових та процесуальних засад аутсорсингу в американських університетах, а також перспектив його використання в умовах інноваційного розвитку вищої освіти України. Окреслену мету реалізовано в ході розв’язання таких завдань: висвітлення етапів розвитку та сутнісних характеристик аутсорсингу у сфері бізнесу, систематизація основних видів і моделей освітнього аутсорсингу; виявлення тенденцій розвитку освітнього аутсорсингу в університетах США; визначення основних чинників, пріоритетних завдань, умов ефективного використання аутсорсингової діяльності університетів-постачальників додаткових освітніх послуг у США; встановлення ролі і місця аутсорсингу у забезпеченні переходу вищої освіти України до інноваційної моделі розвитку.

Аналіз праць названих вище авторів дозволяє стверджувати, що ключова характеристика аутсорсингу полягає в тому, що він є інструментом стратегічного управління діяльністю організації. Так, В. Биков підкреслює, що аутсорсинг (англ. *outsourcing*) слід розуміти як сервіс, що необхідний певній системі для реалізації її основної функції, який пропонує і реалізує інша система, зовнішня відносно даної [2, с. 3]. Л. Чабан в рамках визначення умов ефективного використання аутсорсингу зауважує, що аналізоване явище являє собою передавання частини функцій з обслуговування діяльності підприємства стороннім підрядникам чи постачальникам за умови гарантування ними відповідного рівня якості та ефективності їх виконання на основі трансформації чи оновлення бізнес-процесів і технологій та з можливістю переходу частини персоналу підприємства до постачальника (аутсорсера) [17, с. 1]. Б. Ю. Сербіновський, Т.Г Гусенко та Б. Б. Сербіновський зазначають, що аутсорсинг слід розуміти як інструмент підвищення ефективності й конкурентоспроможності виробництва й управління ризиками [14, с.3]. Дослідники зауважують, що компанії, які створюють наукомісткі виробництва, концентрують увагу саме на інноваційних розробках й високих технологіях виробництва продукції, підвищують при цьому ефективність й конкурентоспроможність через передачу частини функцій, робіт й бізнес-процесів іншим організаціям. Подібні підходи звільнюють замовників аутсорсингових послуг від частини виробничих витрат, що дозволяє отримати від аутсорсера послуги більш високої якості, у необхідному обсязі, у бажані терміни й за вигідною ціною.

Аналіз праць А. Загороднього, К. Гавриленка, В. Лученка, Л. Чабан та ін. дозволяє визначити мету аутсорсингу як підвищення ринкової вартості підприємства завдяки поліпшенню результатів його діяльності, зниженню витрат і ризиків, підвищенню конкурентоспроможності продукції через залучення зовнішніх контрагентів, які спеціалізуються на виконанні певних, як правило непрофільних для підприємства, виробничо-господарських функцій [7; 17, с. 1].

Отже, більшість дослідників аналізованого нами явища зазначають, що економічно обґрунтоване використання аутсорсингу є доцільним, оскільки дозволяє підвищити якість послуг, що надаються організацією, сприяє зменшенню витрат й заощадженню коштів в межах організації за рахунок залучення зовнішніх виробників або провайдерів, які відрізняються високою компетентністю щодо виконання певних процесів, володіють новітніми технологіями управління, організації,

здійснення процесів. Застосування аутсорсингу у сфері управління діяльності організації дозволяє суттєво знизити ризики.

Історична ретроспектива процесу упровадження аутсорсингу в систему управління діяльністю організації умовно включає такі етапи: новаторський – використання заводами Г. Форда послуг сторонніх фірм з метою зменшення витрат на внутрішні виробничі операції (30 рр. ХХ ст. – 40 рр. ХХ ст.); інноваційний – залучення зовнішніх агентів до виконання певних функцій з метою заощадження витрат організації й підвищення якості послуг і процесів (40 рр. ХХ ст. – 70 рр. ХХ ст.); якісний – використання аутсорсингу як інструменту стратегічного управління організацією, визначення його сутнісних характеристик й ефективних прийомів (70 рр. ХХ ст. – 2000 р.); структурно-організаційний – конкретизація видів та визначення умов ефективного використання аутсорсингу у різних сферах, у тому числі, у сфері вищої освіти освіті (2000 – 20015 рр.) (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Етапи введення аутсорсингу в систему управління діяльністю організації

Назва етапу	Хронологічні межі етапу	Характеристика етапу
Новаторський	30 рр. ХХ ст. – 40 рр. ХХ ст.	Використання заводами Г. Форда послуг сторонніх фірм з метою зменшення витрат на внутрішні виробничі операції
Інноваційний	40 рр. ХХ ст. – 70 рр. ХХ ст.	Залучення зовнішніх агентів до виконання певних функцій з метою заощадження витрат організації й підвищення якості послуг і процесів
Якісний	70 рр. ХХ ст. – 2000 р.	Використання аутсорсингу як інструменту стратегічного управління, визначення його сутнісних характеристик й ефективних прийомів
Структурно-організаційний	2000 – 2015 рр.	Конкретизація видів та визначення умов ефективного використання аутсорсингу у різних сферах, у тому числі, у сфері вищої освіти освіті

Підкреслимо, що чітка позиція щодо витоків теоретичного оформлення концепції аутсорсингу у менеджменті на сьогодні відсутня. Так, на думку Б. Анікіна й І. Рудої, основи практичного аутсорсингу було закладено Г. Фордом й А. Слоуном-молодшим [1, с. 6–8]. Проте Д. Михайлов зазначає, що саме компанією «Electronic Data System», у 1963 р., було вперше обґрунтовано теоретичні засади аутсорсингу [1, с. 6-8; 8, с. 12].

Поділяємо думку В. Лученко про те, що досліджуване явище набуло широкої популярності саме протягом структурно-організаційного етапу (2000 – 2015 рр.) [7].

Обмеженість аутсорсингової діяльності певною виробничою (або соціальною) сферою дозволяє визначити різноманітні його види у відповідності із пріоритетною галуззю використання: економічний, виробничий, освітній тощо.

За характером аутсорсингових послуг виділяють такі види аутсорсингу:

- аутсорсинг у сфері інформаційних технологій (програмне забезпечення, обслуговування комп'ютерної техніки, консалтинг послуг у сфері електронного бізнесу та ін.);
- аутсорсинг бізнес-процесів, які не є основними для господарської діяльності організації (управління персоналом, рекламними акціями, маркетингу, бухгалтерський облік, харчування, охоронні послуги, кліннінг та ін.);
- виробничий аутсорсинг – передача підряднику певних виробничих функцій з метою заощадження коштів і використання дешевої робочої сили (розміщення виробництва продукції або її складових у країнах з дешевою робочою силою):
- аутсорсинг персоналу (аутстафінг) – уведення до штату підприємства робітників без документального оформлення юридичних відносин [7] .

За даними Л. Чабан, у зарубіжних корпораціях найбільш поширеними є аутсорсингові послуги у сфері інформаційних технологій (34%), аутсорсинг бізнес-процесів (фінансовий та бухгалтерський аутсорсинг) (13%), виробничий аутсорсинг (10%) [17, с. 3].

Зазначимо, що за специфікою фізичного розташування виділяють такі види аутсорсингу, як оффшорний й іншорний. На думку Г. Станко та ін. офшорний аутсорсинг є одним з його різновидів , який передбачає передачу некритичних для бізнесу процесів компаніям, що знаходяться в просторовому віддаленні. Іншими словами – це взаємовигідне співробітництво компаній, при якому фізичне розташування офісів кожної з них не має значення [15].

Оффшорний аутсорсинг зосереджений на передачі виробничих функцій зовнішнім підрядникам – представникам різних сегментів світового ринку. При цьому традиційно використовуються послуги країн з дешевою робочою силою (Індія, Південно-Східна Азія), що дозволяє заощадити кошти підприємства або організації. Складна соціально-економічна ситуація зумовлює активну участь країни у

світовому ринку зовнішніх підрядників. Так, подібні процеси знаходять відображення у діяльності вищих навчальних закладів, які спеціалізуються на навчанні іноземних студентів точним наукам, у тому числі підготовці ІТ сертифікованих спеціалістів.

Внутрішній (іншорний) аутсорсинг спрямований на залучення зовнішніх агентів до виконання функцій в межах організації. Проте, відсутність досвіду роботи на ринку аутсорсингових послуг є основною причиною низьких темпів розвитку аутсорсингу в освітній сфері України.

Звернемось до досвіду ефективного використання аутсорсингу у галузі вищої освіти США.

Зазначимо, що ключові ознаки досліджуваного явища висвітлено у працяхДж. Егрон (J. Agron), М.Дж. Ешен (M.J. Ahsan), С.К. Херес (S. K. Herath), Е. Рассел (A. Russell) та інших зарубіжних дослідників. Передусім науковці зазначають, що аутсорсинг у сфері вищої освіти слід розуміти як передачу адміністрацією навчального закладу низки повноважень з надання послуг зовнішнім провайдерам [52, с. 6]; рішення установи співпрацювати із зовнішньою організацією, з метою виконання традиційної функції або послуги [57, 11]; формою приватизації, в рамках якої коледжі й університети укладають контракт із зовнішніми агентами з метою надання послуг, виконання окреслених функцій [52, с. 7].

Е. Рассел зазначає, що аутсорсинг не є новим явищем для сфери вищої освіти. Погодимось, протягом десятиріч університети передавали повноваження іншим організаціям або виконували певні функції для інших організацій з метою зменшення витрат, підвищення якості послуг, їх відповідності потребам споживачів [86, с. 1].

Традиційним для вищої освіти є аутсорсинг у сфері постачання навчальної літератури, харчування, експлуатації та ремонту приміщень. Останнім часом популярності набуває аутсорсинг у сфері обслуговування вищих навчальних закладів: поштові послуги, медичне обслуговування, оренда приміщень, комп'ютерні технології, вентиляція й кондиціонування повітря, обслуговування приміщень й підлеглої території, догляд за дітьми, паркування автомобілів, охорони й безпеки, друкування літератури тощо. Проведений Дж. Егроном аналіз досліджуваних процесів в університетах США дозволив науковцю визначити найбільш популярні напрями аутсорсингу у цих установах: аутсорсинг харчування (74,6%), продажу (63%), забезпечення навчальною літературою (45,7%), експлуатації й обслуговування приміщень (35,9%), охорони й безпеки (24,2%),

послуг з прання одягу (20,6%). Представлені форми характерні для аутсорсингу бізнес-процесів [18]. На думку П. Вуда активно представленим в університетах США є й аутсорсинг персоналу [109].

Роль і місце аутсорсингових послуг в основній місії університетів, пріоритетні форми аутсорсингу дозволяють визначити два ключових його види: академічний й супутній (див. табл. 5.2). Так, сучасні університети й коледжі США доволі часто виступають суб'єктами аутсорсингових процесів (аутсорсерами) й надають супутні послуги (наприклад, як було зазначено вище, у сфері бібліотечних послуг, інформаційних технологій, оренди приміщень тощо) або виконують певні функції для інших організацій. Проте управління супутніми послугами не є первинною й основною місією вищої освіти. Зосередження університетів і коледжів на реалізації освітньої й дослідницької діяльності в умовах високої конкуренції на ринку освітніх послуг зумовлює формування здатності надавати доступні (інколи здешевлені) освітні послуги високої якості з метою мінімізації ймовірних збитків з боку діяльності третіх осіб-провайдерів подібних послуг, а також – здатності управляти процесом надання подібних послуг. При цьому в університетах США активізуються спроби розробки механізмів здешевлення послуг, підвищення їх якості, що у сукупності забезпечує підвищення прибутковості аутсорсингової діяльності, в рамках якої університети знаходяться у позиції аутсорсера .

Таблиця 5.2

Види освітнього аутсорсингу

Види аутсорсингу	Роль і місце в основній місії університету	Пріоритетні форми аутсорсингу
Академічний	Управління освітньою діяльністю в умовах високої конкуренції на ринку освітніх послуг	Доступні, здешевлені освітні послуги високої якості, які дозволяють мінімізувати ймовірні збитки з боку діяльності третіх осіб-провайдерів подібних послуг
Супутній	Управління процесом надання супутніх послуг	Бібліотечні послуги, інформаційні технології, оренда приміщень, клінінг, догляд за дітьми тощо

Як було зазначено, активний розвиток освітнього аутсорсингу, його структурно-організаційне оформлення датується початком третього тисячоліття. Так, за даними Національної асоціації коледжів й університетів США (National Association of College and University Business Officers (NACUBO)), у 2002 р. більш ніж 90% закладів вищої освіти країни використовували аутсорсинг, що складало на 10% більше, ніж у 90-х рр. XX ст. [70].

При цьому більшість закладів використовували аутсорсинг супутніх послуг (харчування, продаж навчальної літератури тощо). Академічний аутсорсинг застосовувався переважно у рамках післядипломної освіти й освіти дорослих, у першу чергу з метою здобуття комп'ютерної грамотності, не поширювався на вивчення навчальних дисциплін, регламентованих курикулумом. Так, за даними Національного центру підвищення кваліфікації (National Center for Postsecondary Improvement (NSPI)), у 2003 р. провайдерські освітні послуги з вивчення академічних навчальних дисциплін на засадах аутсорсингу було упроваджено у діяльність лише трьох державних коледжів [72].

Подібної точки зору дотримується А. Расселл, який підкреслює, що незважаючи на певний досвід упровадження аутсорсингу у сфері вищої освіти, феномен академічного аутсорсингу є явищем відносно новим й мало дослідженим. Передусім, дослідник стверджує, що раніше аутсорсинг не упроваджували у ході викладання навчальних дисциплін в межах курикулуму [86, с.1].

На думку американських дослідників, зростання популярності аутсорсингу у сфері вищої освіти відбувається в межах двох тенденцій. Так, висока конкуренція на ринку освітніх послуг призводить до необхідності розроблення університетами власних ринкових стратегій, опанування ними функціями аутсорсерів і механізмами аутсорсингової діяльності. Погодимось, що таким чином сучасні університети намагаються протистояти відтоку студентів, який спостерігається через загострення конкурентної боротьби між провайдерами освітніх послуг, у першу чергу у сфері *online*-магістерської підготовки (master's degree programs); посилити свою конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Друга тенденція пов'язана із необхідністю університетів розширювати коло й підвищувати якість освітніх послуг засобами співробітництва із іншими кампаніями існуючого освітнього ринку. Так, реаліями сьогодення є явище «кружіння (свердління)» («swirling»), яке, на думку К. Адельмана, полягає в опануванні студентами навчальних програм, зарахування кредитів, що надаються за межами університетів у численних установах, які пропонують освітні послуги. Подібні процеси мають тенденцію до активізації, а процес «свердління» – до переходу у «суперсвердління». Дійсно, сучасні студенти мають можливість звертатися до провайдерів освітніх послуг і опановувати все більшу кількість кредитів поза межами та поза контролем самих університетів. Іноді кількість таких кредитів може становити 15 одиниць. До числа навчальних програм і курсів, в рамках яких здійснюється зарахування

кредитів, увійшли програми старших шкіл з подвоєних спеціальностей («Advanced Placement»); трансфер кредитів з установ різних типів, які надають різноманітні освітні послуги; кредити, здобуті у рамках опанування різноманітних робітничих та військових спеціальностей; кредити, здобуті у ході *online* навчання у віртуальних університетах. Подібні процеси призводять до необхідності звернення університетів до освітніх провайдерів з метою надання освітніх послуг самим університетам, що дозволить зробити подібні процеси більш контрольованими й протистояти відтоку студентів і зниженню якості освітніх послуг [86].

Окреслені тенденції розвитку академічного аутсорсингу у США зумовили формування основних його моделей, характеристику яких представлено нижче (див. табл. 5.3).

Передусім зазначимо, що академічний аутсорсинг у США представлено у вигляді таких моделей:

- програмний аутсорсинг (program-outsourcing model);
- курсовий аутсорсинг (course-outsourcing model);
- програмно-курсовий аутсорсинг (program- course-outsourcing model);
- інструкційний (методичний) (instruction-outsourcing model).

Згідно з першою моделлю, університети й коледжі співпрацюють із приватно-громадськими організаціями з метою отримання допомоги у розробленні online- й спеціальних навчальних програм. Перевагами даної моделі є розширення існуючих ринків збуту освітніх послуг, збільшення прибутків за рахунок отримання плати за навчання, задоволення освітніх потреб населення й освітніх інтересів студентів, економічна виправданість, заощадження часових, фінансових, людських ресурсів.

Таблиця 5.3

Основні моделі академічного аутсорсингу в університетах США

Назва моделі	Мета використання
Програмний аутсорсинг (program-outsourcing model)	Розширення існуючих ринків збуту освітніх послуг, збільшення прибутків за рахунок отримання плати за навчання, задоволення освітніх потреб населення й освітніх потреб студентів, заощадження часових, фінансових, людських ресурсів засобами розроблення й упровадження online- й спеціальних навчальних програм в рамках приватно-громадського партнерства університетів й громадських організацій
Курсовий аутсорсинг (course-outsourcing model)	Розширення ринку збуту освітніх послуг, скорочення часу для отримання відповідного освітнього рівня засобами вивчення різноманітних навчальних курсів,

	які пропонуються освітніми провайдерами
Програмно-курсовий аутсорсинг (інтегрована модель) (program-course-outsourcing model)	Розширення ринку збуту освітніх послуг, зниження плати за навчання, доступність вищої освіти широким верствам населення, можливість подальшого навчання споживачів освітніх послуг засобами тісної співпраці університетів і коледжів з провайдерськими кампаніями
Інструкційний (методичний) (instruction-outsourcing model)	Підвищення якості вищої освіти й її престижності, суттєве зниження вартості освітніх послуг засобами співробітництва університетів із провайдерами освітніх послуг щодо здійснення online викладання й розроблення курсів методичної допомоги

Зазначимо, що у ході звернення університетів до партнерських організацій-провайдерів відповідальність за академічну складову змісту освітніх програм покладається на факультети. Приватні провайдери у свою чергу пропонують практичну перевірку засвоєння академічних знань, супутні освітні послуги, здійснюють фінансову підтримку, є відповідальними за вступну компанію або набір студентів. Прагнення отримання прибутку призводить до співпраці акредитованих коледжів з провайдерами освітніх послуг, які такої акредитації не мають, що може негативно вплинути на якість пропонованих послуг.

Популярність провайдерських освітніх послуг, наданих на основі аутсорсингу, пояснюється значним зменшенням часових і фінансових витрат на здобуття освіти. Так, в рамках угоди між університетом Лемер (Техас) й Холдинговою кампанією «Higher Ed Holdings» (HEH) про розроблення *online* навчальної програми на напрямом «Освіта» (2007) було здійснено такий перерозподіл обов'язків: університет залишав за собою контроль курикулуму, у той час як холдинговою кампанією було надано *online* платформу, здійснено набір студентів і професорсько-викладацького складу. При цьому вартість представленої університетом програми складала 60% вартості традиційного університетського навчання; студенти отримали можливість скоротити термін навчання на півроку. Про надзвичайну привабливість подібних програм свідчить значне збільшення кількості слухачів протягом другого року дії програми (більш ніж на 225 %), що призвело до необхідності розширення складу професорсько-викладацького складу. У 2008 р. Холдингова кампанія «Higher Ed Holdings» пропонувала освітні послуги державному університету в Арканзасі (розроблення програми «Освіта», магістерський рівень), університету в Арлінгтоні (розроблення програм з педагогічної освіти й спеціальної медичної підготовки), університету в Огайо (програма з підготовки медичного персоналу), що свідчить про зростання популярності академічного програмного аутсорсингу [93]. Проте протиставлення фінансових інтересів провайдерів якості освітніх

послуг, що надаються, призвело до закриття низки освітніх аутсорсингових програм в університеті Толедо.

Найбільш популярними провайдерами академічних послуг у вищій освіті США (у рамках програмного аутсорсингу) визнані Холдингова кампанія «Higher Ed Holdings», «Princeton Review», «Learning House Inc.», «2tor,», «*The New York Times* Knowledge Network» та деякі ін. Аналіз діяльності названих фірм свідчить про значне розширення кола послуг, які стали активно використовуватись не тільки університетами, а й невеликими коледжами. Так, спостерігається поодиноке зростання плати за навчання за рахунок надання можливості працювати з новітнім устаткуванням та у зручний час, отримати розширене коло знань з академічних дисциплін. Крім того провайдерами започатковано надання сертифікованих знань з ряду престижних спеціальностей (медіа журналістика, викладання мистецьких дисциплін тощо).

Згідно з *другою моделлю* (*курсовий аутсорсинг*) провайдери пропонують для вивчення різноманітні навчальні курси, що дозволяє значно розширити ринок освітніх послуг, скоротити час для отримання відповідного освітнього рівня. Так, провайдери у рамках пропонованих курсів розробляють й упроваджують спеціальний методичний пакет, *online* платформи, низку супутніх освітніх послуг, розробляють умови набору слухачів та оплату за надані послуги. В рамках даної моделі університети не несуть відповідальності за зміст курсів, пропонованих провайдерами, і якість освітніх послуг, проте за умови успішного опанування студентами подібних курсів здійснюється зарахування кредитів. Підкреслимо, що більшість обов'язкових для вивчення курсів залишається під контролем університетів, для сфери провайдерських послуг пропонується варіативна частина курикулуму.

Зазначимо, що з 2008 р., *третя – інтегрована модель (програмно-курсовий аутсорсинг*) активно застосовується у ході співпраці ряду вищих навчальних закладів США (Fort Hays State University, два акредитовані online навчальних заклади — Charter Oak State College та Western Governors University, громадський коледж у Кентуккі й Флоріді) з «Straighterline», дочірньою фірмою online тьюторської кампанії «Smarthinking» [86]. У 2010 р. кампанією «Straighterline» пропоновано вже 9 online академічних курсів в рамках опанування бакалаврської програми підготовки фахівців. Спостерігається комплексна оплата навчання студентами: 99$ щомісяця складають виплати кампанії «Straighterline», 39 $ є разовою

оплатою участі у програмі. Подібна оплата є значно нижчою традиційної оплати за навчання в університеті, що робить навчання на курсах більш привабливим для студентів. Зазначимо, що університети зараховують отримані в ході навчання за програмами кампаніїї «Straighterline» кредити, навіть за тих умов, що кампанія не є акредитованим навчальним закладом. На користь представленої моделі є аргументи про зниження плати за навчання, доступність вищої освіти широким верствам населення, можливість подальшого навчання слухачів курсів. Прихильники подібних підходів дотримуються високого рівня методичного забезпечення навчального процесу (переважно засобами online платформ), здійснюють вимогливий контроль якості викладання. Недоліками даної моделі визнано низькі можливості щодо оцінювання результатів успішності студентів, якість навчання, що у сукупності призводить до знецінювання університетської освіти [103].

Зазначимо, що використання інструкційної (методичної) моделі академічного аутсорсингу в університетах США дозволяє значно підвищити якість вищої освіти й її престижність, суттєво знизити вартість освітніх послуг. Так, останнім часом зростає кількість навчальних закладів, які співпрацюють із провайдерами освітніх послуг щодо здійснення online викладання й розроблення курсів методичної допомоги. Передусім, кампанією «Smarthinking» забезпечено подібні послуги у близько 300 коледжів й університетів США. У першу чергу пропонуються віртуальні центри допомоги у навчанні (virtual learning assistance center), засобами яких слухачам надається можливість віртуального контакту з викладачами-тьюторами протягом 24 годин на добу. Такий підхід дозволяє скоротити аудиторні заняття в університетах й значно заощадити фінансові витрати. Зазначимо, що кампанія «Smarthinking» активно співпрацює з низкою державних агенцій щодо забезпечення роботи вказаних віртуальних центрів.

Підкреслимо, що в контексті інтернаціоналізації освіти інструкційний аутсорсинг набуває ознак міжнародного характеру. Так, тьюторська допомога, що надається в рамках діяльності «Virtual TA» (сервіс EduMetry Inc.), який розташований у Вашингтоні, здійснюється спільними зусиллями професорсько-викладацького складу американських університетів й тьюторів, які проживають в Індії, Сінгапурі, Малайзії. При цьому професори університетів США здійснюють управління процесом навчання, університети є постачальниками навчальних програм, навчальної й методичної літератури тощо. Тьютори здійснюють методичну допомогу у навчанні,

коментують хід навчального процесу, здійснюють оцінювання навчальних досягнень студентів, вживають необхідні заходи щодо корекції ходу і результатів навчання. Зазначимо, що саме професори здійснюють підсумкове оцінювання і приймають рішення щодо зарахування кредитів. Подібна форма інструкційного аутсорсингу має стійкий позитивний ефект у вивченні складного навчального матеріалу й у ході формування освітніх компетентностей студентів. Проте висока вартість (у середньому - 12$ за одне заняття (в залежності від тривалості й складності)) робить її малодоступною для широкого загалу.

Ще один різновид інструкційного (методичного) академічного аутсорсингу – обмежений інструкційний аутсорсинг – широко представлено у досвіді Австралії й Великої Британії. На думку А. Раселла, його поява зумовлена інтернаціоналізацією й ринковізацією вищої освіти. У США даний різновид є відносно новим, його використання спрямовано на співпрацю з міжнародними агенціями з метою підготовки іноземних студентів до вступу на навчання в університети США. Популярність представленої моделі пояснюється її фінансовою привабливістю, можливістю отримання фінансових надходжень з-за кордону. Так, у 2008 р. Орегонський державний університет став першою установою, що підписала угоду про співробітництво з Британською кампанією University Partnerships Ltd. В рамках угоди британська кампанія здійснює набір міжнародних студентів на навчання на підготовчому відділенні університету й надає необхідну тьюторську допомогу студентам. Університет на партнерських засадах здійснює розробку навчальних програм і курсів, розробляє механізми подальшого зарахування студентів на навчання. У ході співпраці у 2014 р. кількість іноземних студентів університету було збільшено вдвічі, що дозволило отримати 25млн. $ прибутку. Підписання подібної угоди в університеті Південної Флориди дозволило університету збільшити протягом року контингент студентів за рахунок іноземців на1 тис. осіб.

Як бачимо, в рамках використання представлених моделей спостерігається розширення повноважень університетів, які змінюють власні позиції й активно входять у ринок освітнього аутсорсингу в ролі постачальників додаткових освітніх послуг (аутсорсерів).

Основні чинники щодо звернення сучасних університетів до виконання функцій аутсорсера викладено у працях Е. Гапта, С. Херех та ін. Серед таких чинників дослідники визначають необхідність зниження витрат й бюджетних обмежень на освітні послуги; відсутність висококваліфікованих спеціалістів, здатних надавати подібні послуги; необхідність дослідження сфери виробництва й ринку; необхідність

забезпечення безпеки й високої відповідальності щодо якості наданих освітніх послуг; висока конкуренція на ринку освітніх послуг [49].

Аналіз праць С. Херас, М. Есан, С. Раша, Д. Кепнера, П. Голдштейна дозволяє визначити роль аутсорсингової діяльності університетів-аутсорсерів у процесі їх подальшої еволюції. Передусім С. Херас та М. Есан виділяють такі позитивні здобутки аутсорсингової діяльності:

- додаткова (супутня) експертиза можливостей (університет-аутсорсер зміцнює свій кадровий потенціал, підвищує кваліфікаційний рівень; можливість отримання нового обладнання в рамках виконання контракту на надання послуг; перед установою відкривається доступ до можливостей більш високого рівня без необхідності розширення штату);
- економія витрат (окремі провайдери спеціалізуються у певній сфері послуг, що дозволяє аутсорсеру отримати супутні послуги більш низької вартості);
- здешевлення вартості послуг (необхідність знайти економічно привабливі умови надання послуг і забезпечити конкурентоспроможність послуг на освітньому ринку);
- зниження рівня ризику (відповідальність може бути покладена на інших осіб (спеціальні агентства), які забезпечують низький рівень ризику щодо якості надаваних послуг);
- економія фонду оплати праці (використання аутсорсером найманих працівників на тимчасових умовах);
- доступність важливих інвестицій для забезпечення якості виконання послуг в межах університету (оновлення інфраструктури кампусу, супутні послуги з боку замовника послуг (сучасна книгарня, нове обладнання для лабораторії)) тощо) [52, с.8].

Як й будь-які інші підходи щодо стратегічного управління, аутсорсингова діяльність університетів-аутсорсерів не позбавлена ряду недоліків й обмежень. Так, ймовірними недоліками визнано відсутність належного контролю за дотриманням вимог, укладених з аутсорсерами контрактів (наприклад, відсутній контроль щодо відповідності послуги певним вимогам, зазначеним у контракті), ймовірними є зниження якості послуги, відсутність взаєморозуміння між постачальниками і замовниками послуг (наприклад, час надання послуг – вночі або ввечері), відсутність внутрішнього контролю, зростання вартості послуг у майбутньому (отримання прибутку зумовлює підвищення вартості), загроза зупинки надання послуг, що пояснюється ймовірністю банкрутства установи, специфікою кадрового забезпечення тощо [52].

Реалізація завдань дослідження потребує висвітлення умов

ефективності діяльності університетів-аутсорсерів. Звернення до праць С. Раша, Д. Кепнера, П. Голдштейна та їх аналіз дозволяє визначити пріоритетні з них. [85, с. 5-9.].

Передусім дослідники зауважують, що укладанню контракту на надання аутсорсингових послуг мають передувати врахування вартості послуг та їх ймовірних альтернатив, визначення виправданості обраних підходів. Важливим є й врахування кадрового потенціалу й вивчення людського фактору, гарантії надання якісних послуг наявними людськими ресурсами. Виправданість аутсорсингу слід аргументувати його впливом (позитивним або нейтральним) на потреби установи й усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. На думку дослідників, важливим є й врахування того факту, що надання аутсорсингових послуг університетами може суперечити інтересам посередників аутсорсингової діяльності (адміністрація, обслуговуючий персонал університету тощо). Важливою умовою ефективності аутсорсингу є здатність установи здійснювати ефективне управління процесом надання послуг, наявність необхідного кадрового потенціалу й досвіду подібної діяльності. Юридичну й етичну виправданість аутсорсингу зумовлено рівнем потенційної відповідальності університетів й коледжів за ймовірні наслідки, зіткнення інтересів, дотримання юридичних норм.

Характеристики ефективної аутсорсингової діяльності університетів-постачальників додаткових освітніх послуг сформульовано у табл. 4. Представлені узагальнення зроблено на основі систематизації мети, основних чинників аутсорингової діяльності університетів-постачальників додаткових освітніх послуг, виявлення переваг й недоліків аутсорсингової діяльності університетів-аутсорсерів (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Характеристики ефективної діяльності університетів-аутсорсерів

Мета діяльності академічного аутсорсингу	Управління процесом надання додаткових освітніх послуг або виконання чітко визначених додаткових функцій
Чинники аутсорсингової діяльності університетів-постачальників додаткових послуг	Необхідність зниження витрат в умовах бюджетних обмежень на освітні послуги; відсутність висококваліфікованих спеціалістів, здатних надавати подібні послуги в інших установах; необхідність здійснення досліджень у сфері планування й організації виробництва та ринку послуг; необхідність підвищення якості освітніх послуг; необхідність підвищення конкурентоспроможності закладу на ринку освітніх послуг

Продовження таблиці 5.4.

Переваги використання	Додаткова (супутня) експертиза можливостей у наданні послуг; економія витрат; здешевлення вартості послуг; зниження ризиків надання неякісних послуг; економія фонду оплати праці; доступність важливих інвестицій
Недоліки використання	Відсутність належного контролю за дотриманням контрактів; низька якість послуг; відсутність взаєморозуміння між суб'єктами; відсутність внутрішнього контролю; ймовірне зростання вартості послуг у майбутньому; загроза зупинки надання послуг
Умови ефективності	Оптимізація фінансових витрат університету у процесі надання послуг; покращення кадрового забезпечення освітнього процесу; підвищення якості послуг; відповідність основній місії університету; забезпечення ефективного адміністративного контролю процесу та результату аутсолрсингових операцій; юридична й етична виправданість цілей та способів аутсорсингових процедур.

Представлений аналіз досвіду аутсорсингової діяльності в університетах США дозволяє дійти таких висновків.

По-перше, сучасні заклади вищої освіти мають бути адаптовані до змін в контексті подальшої реструктуризації вищої освіти. Врахування даного факту дозволить зберегти й посилити існуючий освітній потенціал, забезпечити подальшу еволюцію університетської освіти.

По-друге, реалізація основної місії університетів й збереження ключових функцій з позицій сучасних реалій потребує відкритості університетів інноваціям, розвитку підприємництва й бізнес-культури.

По-третє, ефективне управління діяльністю сучасного університету передбачає докладне вивчення існуючих механізмів аутсорсингової активності зарубіжних університетів. Внаслідок відсутності широкого досвіду впровадження аутсорсингу у сферу вищої освіті України й обмеження існуючих теоретичних узагальнень представленого феномену виправданою є популяризація в Україні у першу чергу академічного аутсорсингу, розроблення ефективних підходів участі університетів у процесах постачання додаткових освітніх послуг, а також механізмів взаємовигідного співробітництва з освітніми провайдерами.

По-четверте, узагальнення американського досвіду аутсорсингової діяльності дозволяє конкретизувати переваги такої діяльності:

- економічна ефективність. Аутсорсинг дозволяє забезпечити більш високу якість освітніх й супутніх послуг в умовах зниження вартості таких послуг. Особливо яскраво подібні аргументи представлено в ході використання online курсів й програм;
- відповідність вимогам часу. Аутсорсинг дозволяє швидко реагувати на зміни потреб освітнього ринку й задовольняти потреби споживачів освітніх послуг;
- технологічність. Активне використання технологічних платформ, online-підходів підвищує ефективність освітніх послуг, що надаються в рамках аутсорсингу;
- висока якість, що забезпечується розширенням повноважень постачальників та споживачів освітніх послуг, узгодженістю цілей і результатів;
- задоволення освітніх потреб споживачів послуг. Реалізується через створення комфортних умов споживання послуг та розширення їх спектру;
- ресурсоспроможність, що є результатом достатніх фінансових інвестицій провайдерів освітніх послуг в обладнання, технологічне забезпечення, інфраструктуру закладу;
- конкурентоспроможність. Аутсорсингова діяльність сприяє підвищенню конкурентоспроможності закладу засобами збільшення кількості студентів, зростання частки фінансових надходжень, посилення популярності й престижності закладу, його рейтингових позицій.

По-п’яте, розвиток аутсорсингової діяльності у вищій освіті України потребує врахування ймовірних недоліків такої діяльності:

- конфлікт культур. Отримання прибутку як основна мета аутсорсингу є несумісним із основною місією університету й цінностями академічної культури. За таких умов ймовірною є подальша девальвація цінностей та зрештою –якості вищої освіти;
- конфлікт фінансових можливостей. Спостерігається в умовах більш високої вартості освітніх послуг провайдерів у порівнянні з традиційною платою за навчання;
- зменшення повноважень університетів у наданні освітніх послуг. Перш за все занепокоєння викликає зниження контролю університетів за якістю й змістом навчальних планів й програм, методичним забезпеченням навчального процесу, оцінюванням навчальних досягнень студентів;

- загроза скорочення робочих місць в університетах, що негативно відображається на моральному кліматі вишів й якості викладання;
- конфліктність студентської аудиторії, яка може спостерігатися у разі появи проблем між адміністрацією й студентською академічною громадою;
- ймовірність зниження якості освітніх послуг внаслідок втрати прямого контакту студентів з викладачем;
- ймовірність зміни основної місії університету, перетворення університетів в установи отримання сертифікатів, свідоцтв й дипломів;
- невизначеність рівня прибутковості аутсорсингу для університетів, оскільки основні фінансові надходження зосереджуються у провайдерських кампаніях.

Отримані висновки дозволяють представити ряд рекомендацій щодо ефективного упровадження академічного аутсорсингу у вищій освіті України.

На національному рівні актуальності набувають питання подальшого реформування вищої освіти в контексті реструктуризації. Відкритість інноваціям, опанування сучасними механізмами стратегічного управління, передусім технологією освітнього аутсорсингу, дозволить суттєво оптимізувати подібні процеси. Отже, системні дослідження зарубіжного досвіду освітнього аутсорсингу, розроблення механізмів співпраці і партнерства вітчизняних університетів з провайдерськими організаціями, популяризація прогресивного досвіду освітнього аутсорсингу є запорукою ефективних структурних змін вітчизняної вищої освіти.

Національна система вищої освіти потребує готовності до зміни організаційної структури університету, яка в умовах аутсорсингу набуває більшої гнучкості, відкритості та конкурентоспроможності. Подібні процеси потребують розроблення механізмів відповідності традиційної системи організації навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах ймовірному збільшенню кількості online споживачів освітніх послуг, які не є традиційними студентами цих університетів. Важливим є й питання стандартизації й сертифікації освітніх послуг, що надаються в умовах академічного аутсорсингу.

На інституційному рівні подальша реструктуризація вітчизняних університетів потребує оновлення сфери управлінської діяльності, оптимізації зв'язків із споживачами освітніх послуг, забезпечення фінансово-економічної привабливості аутсорсингу, збереження основної місії університетів (освіта та наукові дослідження) та її збагачення за рахунок диверсифікації так званої «третьої місії» – служіння громаді.

Так, запорукою ефективності освітнього аутсорсингу є чітке усвідомлення специфіки академічної й корпоративної культури й створення умов для їх оптимальної взаємодії. У цьому контексті важливості набувають питання ймовірного зростання прибутковості університетів, що має відбуватися виключно в умовах збереження цінностей академічної культури.

Важливого значення набувають питання збереження пріоритетної позиції університетів у їх взаємодії із провайдерами, особливо тими, що є неакредитованими.

У межах управління діяльністю окремого університету або інституту (факультету), що є його структурним підрозділом, важливості набувають такі питання: розроблення загальної стратегії аутсорсингової діяльності, визначення основних її суб'єктів; збереження контролюючої позиції університетів (факультетів) у розробленні курикулуму, робочих програм, здійсненні контролю і оцінки результатів пізнавальної діяльності; участь університетів у забезпеченні належного рівня професійної підготовки професорського-викладацького складу, що забезпечують викладання навчальних курів на засадах аутсорсингу; визначення ролі адміністрації університетів у подальшому здійсненні навчального процесу в рамках аутсорсингу; конкретизація частки фінансових надходжень до університетів у ході співпраці із прибутковими організаціями й провайдерами освітніх послуг.

Нові умови функціонування передбачають здатність університетів до укладання взаємовигідних контрактів з провайдерами та споживачами освітніх послуг із чітким визначенням обсягу й змісту послуг, розподілом очікуваних фінансових находжень. Вважаємо, що висока прибутковість освітнього аутсорсингу зумовлює необхідність визначення об'єктів першочергового надходження коштів, отриманих в умовах аутсорсингу.

Адміністрацією університету також мають бути враховані ймовірні ризики, витрати, прибутки, отримані у ході застосування освітнього аутсорсингу. Передусім важливим є визначення вартості освітніх послуг, що пропонуються, й розподіл ймовірних прибутків; виявлення розмірів й характеру ймовірних інвестицій тощо.

Особливої актуальності набуває необхідність розроблення стратегій ефективного управління якістю освітніх послуг; упровадження механізмів забезпечення і підтримки належного рівня кваліфікації персоналу; формування ефективних механізмів оцінки якості аутсорсингових послуг, передусім академічних; розроблення технологій

зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу з метою виявлення та подолання недоліків освітньої аутсорсингової діяльності.

Оптимізація зв'язків із споживачами аутсорсингових послуг потребує виявлення й конкретизації переваг аутсорсингових освітніх програм для студентів, у тому числі, встановлення можливостей подальшого навчання, економії ними часових й фінансових ресурсів тощо; забезпечення доступності й здешевлення аутсорсингових програм і курсів, а також їх привабливості за рахунок ефективного використання online платформ, механізмів надання методичної підтримки; розроблення системи неперервного й нерозривного зв'язку слухачів аутсорсингових програм і курсів з університетами.

Фінансово-економічна привабливість аутсорсингу в освіті потребує врахування в процесі його запровадження таких питань: визначення джерел прямих витрат; врахування високої ризикогенності аутсорсингу; виявлення пріоритетів використання отриманих у ході аутсорсингу прибутків; прогнозування ймовірних інвестицій провайдерських компаній , наприклад, закупівля обладнання тощо.

Рекомендації щодо ефективних умов упровадження аутсорсингових технологій на рівні структурних підрозділів університетів, по-перше, стосуються необхідності забезпечення ефективного управління взаємодією університетів із провайдерами освітніх послуг: надання відповідних повноважень структурним підрозділам вищих закладів освіти (факультетам й інститутам); визначення й чіткий розподіл обов'язків структурних підрозділів щодо управління й контролю змісту пропонованих програм і курсів, форм і методів оцінки результатів успішності, зарахування кредитів; надання структурним підрозділам повноважень щодо забезпечення високого кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу; конкретизація прав і обов'язків структурних підрозділів університетів й провайдерських кампаній, збереження пріоритетності й самостійності вищих закладів освіти у аутсорсингових процесах; визначення характеру, форм, розмірів прибутків структурних підрозділів.

Слід зазначити, що ефективність академічного аутсорсингу потребує зосередження на інтересах споживачів освітніх послуг, тобто має отримати студентоцентрований характер. Передусім важливості набуває розроблення механізмів підвищення доступності пропонованих послуг й їх здешевлення у порівнянні із традиційними університетськими програмами, гнучкий графік занять, комфортні умови здобуття послуг (дотримання принципу «навчання у зручному місці й у зручний час», засобами online інструментарію у тому числі);

збереження можливості поєднувати навчання згідно з традиційною формою й академічним аутсорсингом.

Таким чином, упровадження освітнього аутсорсингу забезпечує збереження основних функцій університету засобами подальшої реструктуризації системи вищої освіти й якісного оновлення системи управління діяльністю вищого навчального закладу.

М. Г. Сбруєв, викладач

5.3. Структурно-функціональні аспекти діяльності та тенденції розвитку громади адміністраторів наукових досліджень в університетах: аналіз американського досвіду

Заклади вищої освіти в сучасному суспільстві, що отримало назву суспільства знань, набувають якісно нових характеристик. З інституцій чистого знання вони перетворилися на майстерні з виробництва інноваційного наукового продукту, готового до безпосереднього використання в економічній або соціальній сфері суспільства. У таких умовах необхідна радикальна трансформація організації наукової діяльності університету. Суттєвих змін зазнають функції адміністраторів наукових досліджень університету. Сьогодні вони перетворилися на менеджерів, покликаних допомогти науковцям розібратися в нових вимогах організаційного, юридичного, економічного, фінансового, етичного, екологічного характеру, що пред'являються як державою, так і недержавними організаціями-замовниками наукової продукції. Величезну роль у контексті сформульованої нами проблеми відіграє професійна підготовка та професійний розвиток університетських адміністраторів наукових досліджень (АНД). У США на навчання, професійне зростання та оптимізацію роботи університетських АНД спрямована діяльність численного і добре структурованого професійного співтовариства, сформованого з цілого ряду асоціацій регіонального, загальнонаціонального та міжнародного рівня. Таке співтовариство є вагомою рушійною силою підтримки університетської науки. Тож досвід створення та ефективного функціонування професійної громади АНД є корисним для інноваційного розвитку вітчизняної вищої освіти.

Зважаючи на гостру актуальність активізації наукової роботи сучасних українських університетів, підвищення якості управління цією діяльністю, вважаємо за доцільне дослідити структурні та функціональні особливості асоціацій адміністраторів наукової діяльності університетів США, розробити структурно-функціональну модель діяльності професійної громади АНД в університетах США, яка

стане в нагоді у процесі формування професійної громади адміністраторів наукових досліджень в Україні.

Методами дослідження є:

- узагальнення, систематизація матеріалів інтернет сайтів асоціацій АНД університетів США, що містять офіційні документи відповідних громадських організацій, публікації матеріалів конференцій, методичні матеріали, аналітичні довідки експертів, тощо;
- структурно-логічний, структурно-функціональний та системний аналіз побудови й діяльності асоціацій, що утворюють у своїй сукупності громаду адміністраторів наукових досліджень американських університетів;
- емпіричні методи, що полягали в інтерв'юванні американських та українських фахівців у галузі управління науковою діяльністю університету, які використовувалися для підготовки аналітичних висновків та розробки моделі формування професійної громади адміністраторів наукових досліджень в Україні.

Достатньо різноманітною є джерельна база дослідження. Проблеми адміністрування наукових досліджень знаходяться в центрі уваги низки спеціалізованих американських періодичних видань і, передусім, таких видань, як «Journal of Higher Education Policy and Management», «Research Management Review», «The Journal of Research Administration», «Journal of the American Association of Grant Professionals» тощо. У рамках аналізу проблеми дослідження здійснювалося вивчення та узагальнення фундаментальних та прикладних наукових розвідок зарубіжних дослідників [30], порівняльно-педагогічних домліджень вітчизняних науковців [10; 12].

Перш ніж аналізувати структурно-функціональні особливості побудови професійних громад адміністраторів наукової діяльності в університетах вважаємо за необхідне схарактеризувати особливості діяльності означеної категорії адміністраторів. З метою унаочнення розкриття цього питання представимо структуру відділу наукової роботи одного з дослідницьких університетів США (університет Індіана-Блумінгтон), що дозволить переконатися у багатоаспектності завдань, які стоять перед даним адміністративним підрозділом. Як видно з Рис. 5.2., адміністрація наукових досліджень університету включає фахівців з багатьох галузей знань, у тому числі грантрайтерів, юристів, економістів, фінансистів, патентознавців, фахівців у сфері безпеки (біологічної, радіологічної, хімічної тощо), психологів, менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, фандрейзерів, фахових експертів тощо.

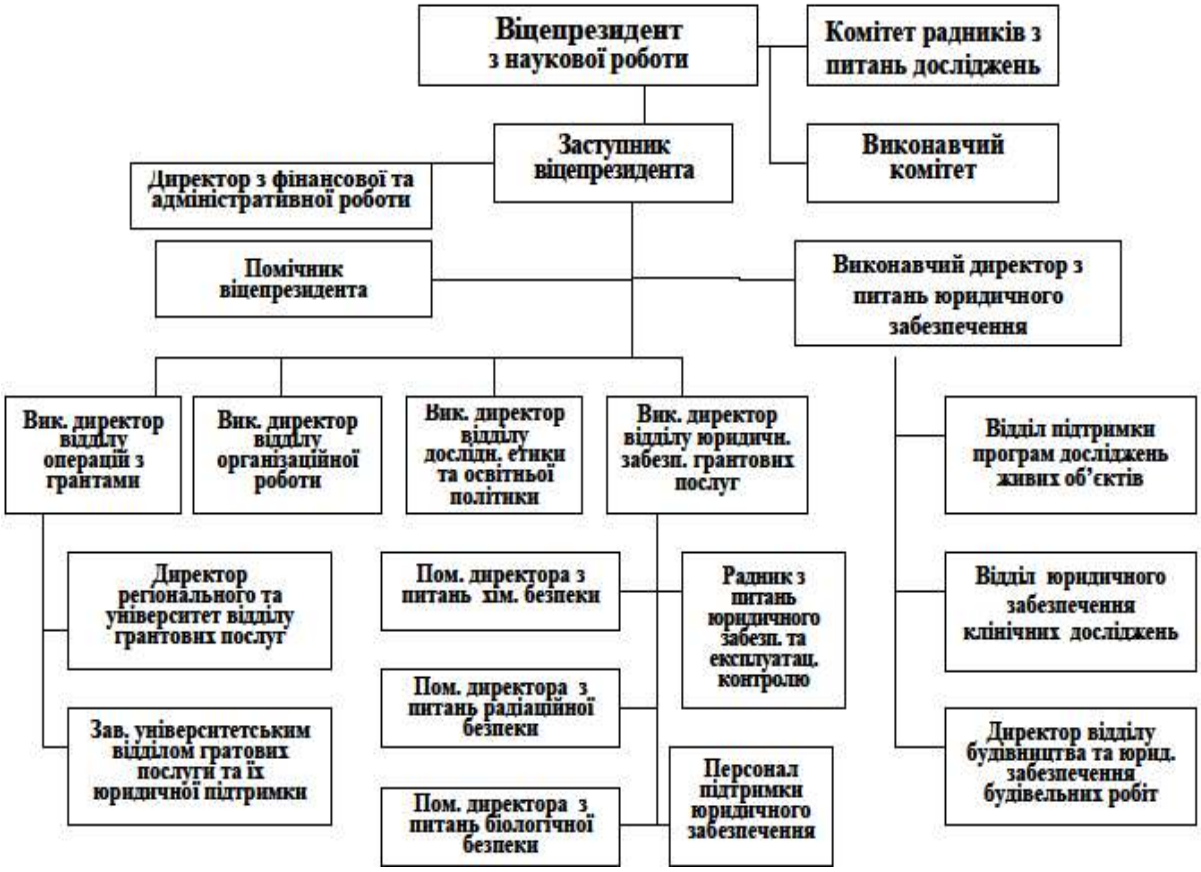

Рис. 5.2. Структура відділу з наукової роботи Університету Індіана-Блумінгтон [55]

Усі означені сфери діяльності потребують високої кваліфікації та компетентності фахівців, що повинні діяти злагоджено і спрямовувати свої зусилля на підтримку діяльності університетських науковців, надання допомоги науковим колективам у реалізації їх творчих задумів, у примноженні наукового потенціалу університету, його спроможності та готовності (*capacity* and *readiness*) як організації до успішного виконання наукових проектів [63]

Успішне виконання завдань адміністрації наукових досліджень передбачає активний обмін інформацією з колегами «по цеху», співпрацю у вирішенні складних професійних завдань, лобіювання інтересів університетської науки у владних структурах, неперервну освіту та професійний розвиток фахівців своєї галузі. На реалізацію цих та багатьох інших завдань спрямована діяльність професійних міжінституційних організацій, асоціацій, товариств, мереж тощо. Такі професійні товариства являють собою важливу складову громадянського суспільства, досвід розвитку якого у США становить вагоме позитивне надбання американської нації. Вивчення та творче запровадження кращих надбань американського досвіду у досліджуваній сфері буде корисним для менеджменту університетської науки в Україні.

Аналіз та систематизація матеріалів Інтернет-сайтів провідних американських і міжнародних асоціацій адміністраторів наукових досліджень дозволив сформулювати критерії, відповідно до яких буде здійснена типологізація організацій, що працюють в досліджуваній сфері.

Головними з виділених нами критеріїв типологізації організацій є такі: 1) структурні особливості відповідно до територіальних меж діяльності організації та професійної належності членів громади; 2) функціональні особливості діяльності організації.

За першим критерієм класифікуємо досліджувані громади залежно від професійних інтересів їх членів (колективних або індивідуальних) таким чином: 1) асоціації, що об'єднують тільки (переважно) адміністраторів наукових досліджень (АНД); 2) асоціації експертів, що обслуговують потреби наукової діяльності в університеті; 3) асоціації дослідників; 4) Umbr(umbrella)-організації, що мають багатосторонні інтереси та об'єднують всі зацікавлені сторони. Зазвичай мета їх діяльності полягає в представленні інтересів членських організацій на такому рівні, на якому спільні дії є більш ефективними. Крім того, Umbr-організації виконують завдання накопичення інформації і розподілу завдань між членськими структурами, сприяють розвитку своїх членів, організовують навчання і консультування, проводять дослідження і аналізують середовище діяльності членів, а також цільові групи об'єднань.

За ознакою територіальної поширеності діяльності організації визначимо такі: 1) національні, 2) міжнародні; 3) гібридні, що позиціонують себе як національні, однак утворюють також регіональні центри, а також залучають до своєї діяльності закордонні організації або окремих їх представників.

Згідно з другим критерієм організації можна класифікувати відповідно до професійних інтересів їх членів. Аналіз матеріалів, представлених на сайтах асоціацій щодо місії, завдань та форм діяльності, дозволяє визначити такі пріоритетні функції: 1) професійний розвиток членів організації; 2) лобіювання інтересів університетської науки у владі та у спонсорів наукових програм; 3) акредитація програм, лабораторій, наукових центрів; 4) підтримка високих етичних стандартів; 5) фаховий супровід експертів (юристів, економістів тощо).

Далі дамо характеристику структурно-функціональних особливостей діяльності провідних організацій у досліджуваній сфері відповідно до визначених вище критеріїв. Важливим джерелом для відбору організацій для нашого аналізу стала фундаментальна праця «Адміністрування і менеджмент наукових досліджень», опублікована

за редакцією Лінн Кроністер та Елліотта Кулаковського [30]. Це видання є своєрідною енциклопедією професійних знань для АНД в американських університетах.

Перш за все схарактеризуємо кілька організацій, що представляють інтереси АНД, відповідно до їх структурно-функціональних особливостей:

- Асоціація університетських менеджерів з трансферу технологій – *Association of University Technology Managers (*AUTM*)* AUTM об'єднує більш ніж 3200 менеджерів інтелектуальної власності, що представляють більш ніж 300 університетів, дослідницьких та бізнесових організацій з усього світу. AUTM є організацією, задуманою як професійне і освітнє співтовариство фахівців з трансферу технологій, які здійснюють управління інтелектуальною власністю університетів. Асоціація фіксує результати трансферу і комерціалізації наукових досліджень, проводячи щорічні обстеження ліцензування і відбиваючи їх у відповідних бюлетенях AUTM. Більше сорока років успішної роботи AUTM (заснована у 1974 году як Асоціація адміністраторів патентної діяльності університетів - Society of University Patent Administrators) підтверджують, що інвестиції в наукові дослідження не тільки розширюють наукові знання і вносять істотний внесок в освіту, але й дозволяють отримати нові продукти, які не існували б без успішного трансферу університетських технологій. AUTM проводить регулярні національні та регіональні зібрання учасників (у 2015 р. на щорічній національній конференції були присутні 1900 членів Асоціації) [AUTM];
- Національне співтовариство бізнес-адміністраторів коледжів і університетів – *National Allocation of College and University Business Officers (*NACUBO – http://www.nacubo.org*).* NACUBO об'єднує представників більш ніж 2500 американських коледжів та університетів і пропонує їх співробітникам мережеві можливості професійного зростання. Головне завдання NACUBO полягає у визначенні, вивченні і розповсюдженні передового досвіду в галузі управління фінансами ВНЗ. NACUBO представляє інтереси своїх членів на Капітолійському Пагорбі, є ідейним лідером і авторитетним ресурсом в галузі фінансового управління вищою освітою США і визнається в якості такого ключовими внутрішніми і зовнішніми стейкхолдерами [70].
- Національна Рада університетських адміністраторів наукових досліджень – *National Council of University Research Administrators (NCURA –* http://www.ncura.edu*).*NCURA являє собою організацію професійних адміністраторів, що здійснюють керівництво науковими програмами.

Завданнями Ради є: сприяння виробленню ефективної політики розвитку наукових досліджень та розробці процедур взаємодії з адміністраціями спонсорських програм, спрямованих на досягнення максимального наукового результату; організація в рамках як міжнародних, національних, так і регіональних нарад та конференцій фахівців та консультантів обговорення і обміну інформацією й досвідом професійної діяльності; забезпечення оперативного поширення офіційної інформації та експертних коментарів до неї; сприяння розвитку адміністрацій наукових досліджень коледжів і університетів у професійній сфері, стимулювання особистісного зростання членів Ради. NCURA активно залучає зарубіжних АНД до співпраці та працює на розвиток міжнародної мережевої фахової громади. У своїх навчальних програмах, призначених для старших менеджерів наукових досліджень в університетах, NCURA ставить за мету формування управлінських компетентностей, необхідних для адміністрування міжнародних наукових програм та менеджменту наукових програм в усьому світі [73].

•Міжнародне товариство адміністраторів наукових досліджень – *Society of Research Administrators International (SRA Int.).* SRA Int. є піонером у сфері міжнародного менеджменту наукових досліджень, що об'єднує понад 5200 членів у понад 40 країнах. Членами Товариства є представники найширшого спектру дослідницьких установ та організацій: коледжів та університетів, приватних та державних дослідницьких інституцій, госпіталів, лабораторій промислових підприємств тощо. SRA Int. спрямована на навчання та професійний розвиток АНД, а також покращення розуміння в суспільстві важливості досліджень та ефективного управління ними [92].

• Національна асоціація професіоналів у галузі розвитку наукових досліджень – *National Organization of Research Development Professionals (NORDP)*. Асоціація виникла у 2010 році і розвивається швидкими темпами, об'єднуючи сьогодні більше 500 членів у США та 7 інших країнах. Особливістю даної організації є пріоритетна увага до організації міждисциплінарних й інтердисциплінарних досліджень. NORDP вважає своїм пріоритетом надання АНД консультативної допомоги в залученні спонсорських коштів, розробці стратегій, спрямованих на розвиток конкурентоспроможності наукових досліджень і готовності окремих дослідників, дослідницьких груп та університетів в цілому до залучення спонсорських коштів на виконання наукових програм [74].

Далі схарактеризуємо структурно-функціональні особливості діяльності асоціацій, що об'єднують *експертів*, які обслуговують

складний комплекс проблем, пов’язаних з організацією та супроводом наукових досліджень.

•Національна Асоціація адвокатів коледжів і університетів – *National Association of College and University Attorneys* (NACUA), була утворена невеликою групою адвокатів, що надавали юридичні консультації коледжам та університетам ще у 1961 р. Метою Асоціації є посилення правової допомоги коледжам і університетам шляхом інформування та консультування адвокатів і адміністраторів кампусів з професійних питань, у тому числі з питань, пов'язаних з проведенням наукових досліджень. Важливу роль відіграє NACUA і в безперервній юридичній освіті університетських адвокатів [71].

•Ліцензійне товариство – *The Licensing Executives Society International* (LESI), є організацією, що об’єднує експертів у галузі трансферу технологій, ліцензування прав інтелектуальної власності – від патентування технічного ноу-хау і винаходів, до патентів на програмне забезпечення, авторські права і товарні знаки. Серед 11,500 членів організації є представники різних типів установ та сфер професійної діяльності (вчені, інженери, чиновники, юристи, патентні повірені та консультанти) [100].

•Асоціація професіоналів грантрайтингу – *Grant Professionals Association* – (GPA). Утворена у 1998 році, Асоціація діє на регіональному, національному та міжнародному рівнях. Цілями асоціації є об’єднання, підтримка та професійний розвиток фахівців відповідної сфери професійної діяльності, тобто грантрайтингу. В сучасних умовах GPA об’єднує більше 1800 членів в усьому світі. Основні напрями діяльності: проведення щорічних конференцій, у межах яких проводяться семінари, круглі столи, майстер-класи та інші форми професійного спілкування. GPA є платформою для мережевого спілкування членів асоціації.

Далі звернемося до характеристики громад, що *об’єднують дослідників*. До такої категорії належать громади, членами яких є переважно професійні науковці. Існує велика кількість таких організацій. Назвемо як приклад одну з них – Асоціація фахівців з клінічних досліджень – *Association of Clinical Research Professionals* (ACRP http://www.acrpnet.org). ACRP фокусується на клінічних дослідженнях, що проводяться приватними науково-дослідними інститутами, лікарнями, науковими медичними центрами та науковими центрами університетів. Асоціація організовує проведення семінарів і конференцій, пропонує програми сертифікації фахівців, стажування з можливістю вибору кращих клінічних практик і, при необхідності, надає послуги своїх фахівців.

Ще однією групою громад є так звані Umbr(umbrella)-асоціації, що об'єднують фахівців різних сфер інтересів, які працюють у ВНЗ. Відповідно, такі асоціації є поліфункціональними, тому ми схарактеризуємо їх структуру і функції далі, в рамках класифікації професійних громад за ознаками їх функціональності.

Отже, звернемося до характеристики професійних громад відповідно до *функціональних особливостей* їх діяльності. У цілому об'єднання можуть бути класифіковані як монофункціональні та поліфункціональні. До першої групи належать здебільшого асоціації, що здійснюють сертифікацію та ліцензування фахівців та дослідницьких програм, зокрема такі:

•Рада з сертифікації адміністраторів наукових досліджень *(Research Administrator Certification Council (RACC).* Рада є незалежною, некомерційною асоціацією, метою якої є атестація і сертифікація АНД. Сертифікат RACC засвідчує, що його власник володіє фундаментальними і спеціальними знаннями, необхідними для ефективної роботи професійного адміністратора спонсорських програм. Здобувач, що пройшов атестацію, стає сертифікованим адміністратором наукових досліджень.

•Асоціація з акредитації програм у галузі дослідження людини – *Association for the Accreditation of Human Research Protection Programs (AAHRPP).* AAHRPP об'єднує фахівців у сфері захисту прав людини як об'єкта досліджень та прагне не тільки забезпечити дотримання державних стандартів, а значно підняти планку вимог до захисту людини при проведенні досліджень. Діяльність AAHRPP забезпечує узгодженість і однаковість стандартів у всіх установах, що займаються проведенням досліджень в біомедичних, поведінкових і соціальних науках. Акредитація AAHRPP має міжнародний характер. Вона включає процедури самооцінки, оцінки зовнішніх експертів та передбачає можливість здобути необхідні для акредитації знання та компетентності в раках спеціальних освітніх програм [21].

•Асоціація з акредитації програм захисту лабораторних тварин – *Association for Assessment and Accreditation of Laboratory Animal Care International (AAALAC).* AAALAC об'єднує експертів з 950 компаній, університетів, лікарень, державних установ та дослідницьких центрів з 41 країни світу, діяльність яких спрямована на підтримку стандартів гуманного ставлення до тварин на основі добровільної програми акредитації дослідницьких організацій та центрів. AAALAC допускає використання тварин з метою здійснення наукових і медичних досліджень, якщо вони проводяться відповідно до вимог етики і гуманним способом.

Більшість великих дослідницьких університетів і некомерційних дослідницьких установ і центрів акредитовані AAALAC [20].

Поряд зі спеціалізованими (монофункціональними) організаціями, що займаються ліцензуванням, сертифікацією та акредитацією наукових лабораторій (інститутів), дослідницьких програм і фахівців, професійним розвитком фахівців з менеджменту наукових програм, існують поліфункціональні об'єднання. До їх числа належать, передусім, так звані Umbr-організації (umbrella organizations), що активно співробітничають з владними структурами та спонсорами дослідницьких програм (державними установами та приватними фондами). До таких асоціацій відносимо, зокрема, такі:

- Національна асоціація державних університетів та ленд-грант коледжів – *National Association of State Universities and land-Grant Colleges* (NASULGC). Призначена для підтримки передового досвіду в галузі викладання, наукових досліджень та управління навчальними закладами, NASULGC вважається авангардом освітнього лідерства США.
- Асоціація американських державних коледжів і університетів – *Association of American State Colleges and Universities (*AASCU*).* Своїми основними цілями Асоціація визначає такі: посилення суспільної підтримки державного сектору вищої освіти з диференційованим підходом до кожного коледжу або університету; аналіз державної політики в галузі освіти і науки; забезпечення спільно з політичними лідерами програм підтримки якості академічних досліджень, сприяння освітнім інноваціям; створення можливостей для професійного розвитку керівників освітніх установ.
- Асоціація американських університетів – *Association of American Universities (AAU* http://www.aau.edu*).* AAU надає допомогу в розробці національної політики у галузі вищої освіти з питань, що відносяться до організації досліджень, здійснюваних здобувачами докторського ступеня. Вона також надає їм віртуальні і реальні можливості для обговорення широкого кола питань, що мають відношення до вищої освіти.
- Рада по взаємодії з урядом – *Council on Governmental Relations (COGR www.cogr.edu).* COGR є об'єднанням науково-дослідних університетів. Його діяльність має відношення до всіх основних фінансових і адміністративних аспектів дослідницьких програм, що фінансуються з федерального бюджету. COGR консультує членські організації з питань розвитку взаємовигідної політики та ефективної практики узгодження зобов'язань федеральних агентств і університетів у галузі наукових досліджень та післядипломної освіти;

•Національна дослідницька рада – *The National Research Council (NRC* http://www.nationalacademies.org*).* NRC є складовою Національної Академії Наук і бере участь у розробці національної політики в галузі наукових досліджень. Результатом роботи NRC є високоякісні консультації та прогнози в галузі науки, техніки та охорони здоров'я. Рада складається з декількох основних підрозділів, серед яких філії в галузі соціальних наук і теорії освіти, наук про життя і та наук про Землю, фізичних наук, політики і глобальних проблем.

•Американська асоціація сприяння розвитку науки – *American Association for the Advancement of Science* (AAAS http://www.aaas.org)*.* AAAS є міжнародною організацією, що займається розвитком науки у всьому світі. Ця професійна асоціація здійснює функції навчання, адміністрування, виступає в якості прес-секретаря для своїх учасників. Крім того AAAS видає журнал «Science» – провідний міжнародний журнал, що публікує оригінальні наукові дослідження. Некомерційна асоціація AAAS успішно виконує свою місію «просування науки і служіння суспільству» за допомогою ініціатив у сфері наукової політики, міжнародних програм і наукової освіти.

•Дослідницька Америка – *Research America (RA* http://www.researchamerica.org*).* RA – організація, що пропагує науково-дослідну діяльність, створена з метою забезпечення фінансування медичних досліджень і розробок здоров'язберігаючих технологій в державному і приватному секторах. Завдання RA полягає в тому, щоб інформувати громадськість про користь медичних досліджень і розробок в галузі охорони здоров'я, а також про установи, що виконують ці дослідження. Організація мотивує громадськість і наукове співтовариство на підтримку наукових досліджень та заняття більш активної позиції у розвитку науки.

Важливою складовою місії абсолютної більшості організацій, що об'єднують дослідників, АНД і експертів, є підтримка високих етичних стандартів наукової діяльності. Прикладами таких організацій можуть служити співтовариство «Соціальна відповідальність в медицині і дослідженнях» – *Public Responsibility in Medicine and Research (PRIM & R* http://www.primr.org *) и* Національна Асоціація з етики у прикладних дослідженнях – *Applied Research Ethics National Association (ARENA).* PRIM & R и ARENA є спорідненими організаціями (ARENA один із підрозділів PRIM & R), спрямованими на створення, реалізацію та дотримання високих етичних норм при проведенні досліджень. Своєю місією вони вважають підвищення рівня захисту людини і тварини як об'єктів дослідження, забезпечення відповідального проведення

досліджень, а також навчання та професійний розвиток членів організацій.

Здійснена у статті спроба типологізації організацій, що об'єднують університетських вчених-дослідників, АНД та численних експертів, представлена далі у вигляді таблиці, в якій визначено структурні та функціональні характеристики досліджуваних об'єктів.

Таблиця 5.5

Структурно-функціональні характеристики організацій АНД, науковців та експертів, що обслуговують потреби університетської науки

Назви організацій	Характеристики організацій												
	Структурні							Функціональні					
	національні	міжнародні	гібридні (нац.+міжнародні)	громади АНД	громади науковців	громади експертів	Umbr-організації	**професійний розвиток членів громади**	**лобіювання інтересів Uni науки у владі та у спонсорів наукових програм**	**акредитація програм, ліцензування лабораторій**	**сертифікація фахівців**	**політична підтримка та популяризація університетської науки**	**Підтримка етичних стандартів досліджень**
AAALAC			+	+		+				+	+		+
AAAS		+					+		+			+	+
AAHRPP			+			+		+		+	+		+
AASCU	+						+		+				+
AAU	+						+	+	+				+
ACRP			+					+		+	+		+
AUTM	+			+					+	+	+		+
COGR	+						+		+			+	
GPA			+	+		+		+	+				
LESI		+				+				+	+		+
NACUA	+							+	+				+
NACUBO			+	+				+	+				+
NASULGC	+						+					+	
NCURA				+				+	+			+	+
NORDP			+	+		+		+	+				
NRC	+						+		+			+	
RA	+						+		+			+	+
RACC	+			+		+		+		+	+		+
SRA Int.		+		+		+		+	+				

Аналіз даних, що відображені у таблиці, дозволяє дійти певних висновків щодо структурно-функціональних особливостей діяльності досліджуваних професійних громад.

Перш за все схарактеризуємо особливості структури досліджуваних професійних громад. Серед двох десятків організацій, що стали предметом нашого розгляду, закономірно домінують ті,

серед членів яких переважають АНД та експерти, які обслуговують потреби наукової діяльності у вишах. Тенденцією останніх десяти років є постійне зростання кількості та урізноманітнення напрямів діяльності організацій експертів та, навіть, поява конкурентної боротьби між ними за членські організації (наприклад, відбувається зростання кількості асоціацій професійних грантрайтерів, кілька з них навіть мають однакові назви).

Далі з'ясуємо інтенції організацій щодо територіальних меж поширення своєї діяльності. Більшість з асоціацій, як видно з таблиці, мають національне поширення. Разом з тим, важливою тенденцією останнього десятиліття стала міжнародна експансія американських професійних асоціацій у сфері АНД. Деякі з них набувають гібридного характеру, тобто поряд із реалізацією своїх функцій на загальнонаціональному рівні залучать до членства представників міжнародної спільноти у відповідній сфері. Іншим напрямом інтернаціоналізації діяльності є організація різних форм професійного розвитку щодо формування у АНД американських університетів та у представників експертної громади компетентностей професійної діяльності у глобальному середовищі.

Отже, тенденціями структурної розбудови професійної громади у сфері АНД університетів є диверсифікація, гібридизація та інтернаціоналізація.

Функції професійних організацій АНД зумовлені, передусім, об'єктивними чинниками розвитку сфери управління науковими дослідженнями в університетах. Перш за все, постійно зростає кількість стейкхолдерів, що зацікавлені у розвитку сфери R&D в університетах. Вже йшлося про те, що сферу наукових досліджень в університетах обслуговують експерти багатьох спеціальностей, і кількість їх постійно розширюється, що детермінує появу нових і нових професійних громад, як спеціалізованих, так і гібридних.

Підкреслимо, що сфері АНД внутрішньо притаманні численні кризи, жорсткі терміни підготовки великої кількості різноманітних документів, бюрократична тяганина, а в останні роки – ще й адміністративний тиск: робити більше з меншими витратами. У таких умовах ефективні робочі відносини, які і покликана створювати адміністрація наукових досліджень, мають істотне значення для успіху університетської науки. Усвідомлення вищесказаного і розуміння різноманітних способів досягнення дослідницької ефективності стало причиною виникнення широкого різноманіття професійних асоціацій, що об'єднують фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з

науковою діяльністю в американських університетах. Професійні асоціації забезпечують вирішення такої критично важливої проблеми, як навчання і розвиток молодих і недостатньо досвідчених адміністраторів наукових досліджень шляхом створення постійно діючих мереж, що забезпечують безперервний трансфер знань, умінь і навичок, як від ефективних керівників університетської науки, так і успішних бізнес-лідерів. Такі мережі стають основними механізмами для навчання співробітників за межами їхніх рідних університетів. Щорічні загальні і, більш часті (раз на півроку або раз на квартал) регіональні зустрічі, що проводяться цими асоціаціями, забезпечують необхідну повноту та якість інформації, а також надають послуги з атестації та сертифікації адміністраторів наукових досліджень. Ще одна категорія асоціацій, що мають назву «парасолькових» (umbrella organizations), та об'єднують університетських топ-менеджерів, державних діячів, представників бізнесу, ЗМІ, благодійних фондів, здійснюють вплив на розроблення політики держави щодо розвитку та підтримки науки в університетах, розвитку взаємозв'язків з бізнесом та спонсорськими організаціями, популяризації досягнень науковців у суспільстві.

Головними тенденціями розвитку функціоналу професійних громад НДР ми вважаємо такі:

1) технологізація всіх аспектів діяльності асоціацій, що стосується як форм навчальних занять (запровадження он-лайн навчання), так і форм професійного спілкування, отримання консультацій експертів, що передбачають активне використання найсучасніших D(digital)-технологій;

2) комерціалізація діяльності асоціацій. Асоціації завжди існували на комерційних засадах. В сучасних умовах коло платних послуг, що надаються їх членам, продовжує розширюватися.

3) Активізація мережевих форм неформального професійного спілкування у межах блогів авторитетних членів відповідної професійної громади. Такі форми спілкування мають перспективу переростання на альтернативу нині існуючим формам діяльності асоціацій.

З метою систематизації розгляду досліджуваної проблеми та розробки структурно-функціональної моделі діяльності професійної громади АНД в університетах США здійснимо виклад матеріалу у формі таблиці, у якій представимо всі аспекти розгляду досліджуваного феномену як системи взаємопов'язаних компонентів.

Таблиця 5.6

Аспекти розгляду та змістові характеристики функціонування професійної громади адміністраторів наукових досліджень в університетах

Аспекти розгляду	Змістові характеристики
Стейкхолдери	Суспільство, держава, бізнес, АНД, експерти, науковці
Зовнішні детермінанти	Потреби глобального лідерства США у сфері науки та технологій; активізація участі університетів у розвитку глобальної та національної інноваційної екосистеми
Внутрішні детермінанти	Потреби ефективного управління науковою діяльністю університету, зокрема грантовими науковими програмами; розбудова інституційної інноваційної екосистеми
Цілі	Формування професійної громади АНД як засобу ефективної співпраці стейкхолдерів у сфері управління науковою діяльністю університету, спрямованої на розвиток R&D сектору на інституційному, національному та глобальному рівнях
Форми організації	Асоціації, товариства, союзи (національні, міжнародні, гібридні, Umbr-асоціації)
Принципи діяльності	Добровільність, колегіальність, партнерство, взаємодія, прозорість, наукова етика, інтерактивність, висока якість та ефективність
Завдання діяльності	Розвиток професійних компетентностей адміністраторів наукової діяльності університету; розвиток творчої взаємовигідної співпраці АНД, експертів, науковців у ефективній реалізації завдань їх професійної діяльності; надання програмам, лабораторіям, окремим науковцям, АНД та експертам сертифікатів, ліцензій, акредитацій, що дають право на професійну діяльність; удосконалення законодавчо-нормативної бази наукової та інноваційної діяльності університетів, спонсорів наукових програм тощо; популяризація наукових досліджень у суспільстві; сприяння розвитку інноваційної екосистеми у глобальному, національному та інституційному вимірах; розвиток високих етичних стандартів професійної діяльності
Зміст діяльності	Надання професійної освіти АНД; здійснення професійного розвитку АНД та експертної громади; ліцензування, акредитація, сертифікація, атестація програм та кадрів АНД; надання консультацій експертів; обговорення актуальних проблем професійної діяльності, взаємодія у пошуку ефективних рішень проблем представлення інтересів наукової діяльності університетів у владних структурах; встановлення, підтримка, розширення взаємозв'язків з грантодавцями та спонсорами наукових програм; представлення актуальних проблем та здобутків університетської науки у ЗМІ та соціальних мережах; утворення, підтримка та розвиток мережевої взаємодії АНД та експертної громади за фаховими інтересами

Продовження таблиці 5.6

Форми діяльності	Навчальні програми на здобуття ступеня магістра з адміністрації наукових досліджень; навчальні програми професійного розвитку та здобуття сертифікату відповідної асоціації; процедури ліцензування, акредитації, сертифікації, атестування (самооцінка, експертна оцінка); конференції, семінари, круглі столи, презентації, майстер-класи, школи; мережеві об'єднання; неформальні ділові зустрічі
Умови ефективної діяльності	Спільність професійних інтересів організаторів та членів громади; наявність проблем професійної діяльності, для розв'язання яких необхідна експертна допомога; співпраця з суспільством, державою та бізнесом у розбудові національної та інституційної інноваційної екосистеми; взаємозв'язок громадянського та професійного активізму в діяльності громади; навички групової та мережевої взаємодії у організаторів, експертів та членів громади; висока якість експертних послуг; особиста харизма керівників та експертів

Аналіз матеріалів, поданих у таблиці 5.6, дозволяє констатувати, що громада АНД являє собою відкриту систему, оскільки взаємодіє з соціумом на всіх рівнях свого функціонування. По-перше, до стейкхолдерів, тобто зацікавлених у функціонуванні такої системи суб'єктів, належить не тільки університетське товариство, а суспільство в цілому, оскільки університетська наука є соціо-орієнтованою. Значна частина дослідницьких програм працює на громаду: місцеву, регіональну, національну, глобальну. До стейкхолдерів належать і держава, оскільки значна частина фінансування університетської науки йде від державних установ (Міністерство охорони здоров'я, Міністерство освіти, Міністерство оборони тощо), а результати досліджень завжди працювали і працюють на користь держави. Безпосередньо зацікавлений у розвитку громади АНД і бізнес, що, як і держава, є активним партнером університетського сектору R&D у розбудові національної інноваційної екосистеми.

Характер діяльності громади АНД як відкритої системи відображено і на рівні мети її діяльності, що відображає політику США у науковій сфері: формування професійної громади АНД як засобу ефективної співпраці стейкхолдерів у сфері управління науковою діяльністю університету, спрямованої на розвиток R&D сектору на інституційному, національному та глобальному рівнях.

Нарешті, ознаки відкритого характеру діяльності громади АНД бачимо у визначенні завдань та форм, а також умов ефективної діяльності.

Зокрема, до завдань своєї діяльності асоціації АНД відносять участь в удосконаленні законодавчо-нормативної бази наукової та інноваційної діяльності університетів, діяльності спонсорів наукових програм тощо. Постановка таких завдань є можливою завдяки представництву громади АНД, перш за все у контексті діяльності Umbr-асоціацій, в численних групах парламентського лобі, урядових комісіях, що здійснюють вплив на політику держави у сфері розвитку вищої освіти, розвитку науки та інноваційної діяльності.

Особливу увагу, в контексті характеристики умов ефективної діяльності досліджуваних організацій, звернемо на той факт, участь у побудові і розвитку професійної громади розглядається в університетах США не тільки з позицій фінансово-економічих інтересів університету, але й як чинник підтримки та підвищення його престижу у професійному товаристві та в суспільстві в цілому.

Інтереси розвитку університетської науки в Україні зумовлюють потреби творчого використання елементів кращого зарубіжного досвіду у вітчизняній практиці діяльності вищої школи. Надзвичайно гострою, з нашої точки зору, є потреба розбудови громади адміністраторів наукових досліджень в Україні. З метою осмислення шляхів реалізації цієї ідеї ми побудували структурно-функціональну модель діяльності громади АНД в США (див. рис.2.) та з'ясували, які складові даної моделі є специфічними для діяльності американської громади АНД та не можуть бути застосовні в Україні.

Найсуттєвіша відмінність, виявлена нами, стосується способів ліцензування, акредитації, сертифікації, атестації програм, наукових лабораторій та кадрів АНД: в Україні ці процеси здійснюються державними установами, тому не можуть бути предметом діяльності громадських організацій експертів, що має місце в США. Всі інші відмінності мають відносний характер та можуть бути знівельовані за умови докладання зусиль з боку усієї названої вище сукупності зацікавлених сторін (стейкхолдерів).

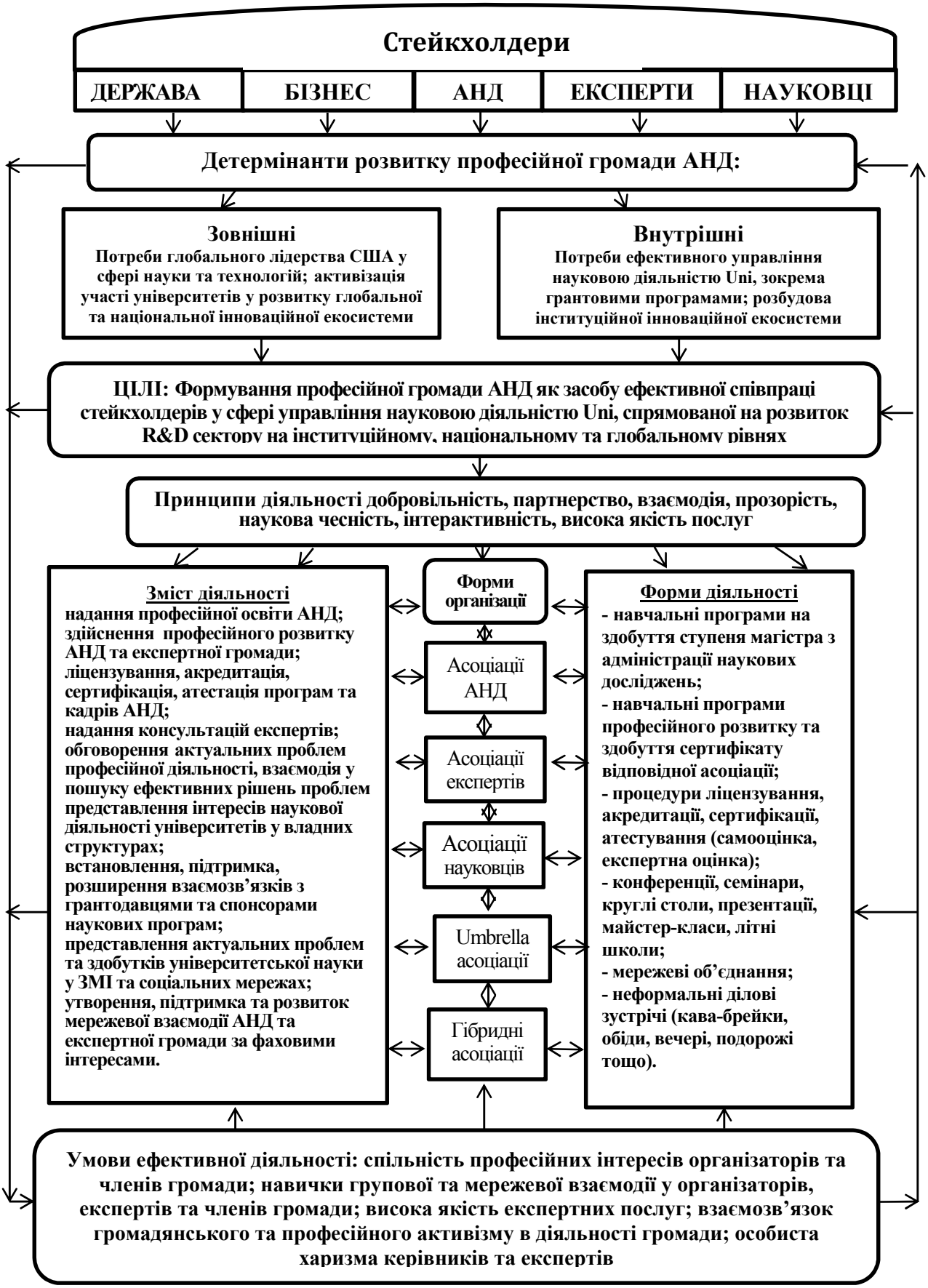

Рис. 5.3. Структурно-функціональна модель діяльності громади АНД

Отже, найважливішими умовами утворення та розвитку професійної громади адміністраторів наукових досліджень в Україні, метою якої є підвищення ефективності управління науковою діяльністю університету, розвиток R&D сектору на інституційному, регіональному та національному рівнях, вважаємо такі:

– активізація зусиль суспільства, держави та бізнесу щодо підтримки університетської науки, розробка стратегій взаємодії у цій сфері з Університетом як соціальним інститутом;

– розробка Університетом стратегій співпраці з суспільством, державою та бізнесом у розвитку R&D сектору;

– професіоналізація сфери управління науковими дослідженнями в університеті шляхом організації системи неперервного професійного розвитку, що може стати предметом діяльності спеціалізованих професійних асоціацій.

Найсуттєвішими труднощами на шляху створення професійної громади АНД українських університетів ми вважаємо такі:

– відсутність традицій професійного активізму у вищій освіті України;

– недостатній розвиток експертного супроводу наукової роботи в університетах (спеціалізованих кадрів юристів, економістів, фінансистів, грантрайдерів, фандрейзерів, менеджерів проектів, патентознавців тощо), що може скласти базу для формування громади АНД в українських університетах;

– відсутність традицій розв’язання професійних проблем шляхом обміну ідеями та пошуку оптимальних рішень у професійній громаді.

У сучасних умовах в системі вищої освіти України здійснюються кроки до створення громади університетських адміністраторів, зокрема функціонує Рада проректорів з наукової роботи при МОН України. Однак, при всіх позитивах ініціативи згори щодо розвитку професійної громади, діяльність Ради є недостатньо продуктивною, оскільки вона не може враховувати інтереси різних типів університетів, різних груп експертів, науковців, менеджерів. Отже, необхідна ініціатива знизу, тобто лідерство у цій справі самих науковців, адміністраторів та експертів. Вважаємо, що усвідомленню потреби в об’єднанні зусиль великої когорти фахівців українських університетів, слугуватиме представлений нами аналіз позитивного зарубіжного досвіду.

А. С. Улановська, аспірант

5.4. Інноваційні підходи в сфері залучення студентства до управління вищою школою: наднаціональний вимір

Глобалізація та інтеграційні процеси, розвиток інформаційних технологій, демократизація й становлення економіки знань є сучасними факторами, що впливають на всі сфери життєдіяльності та зумовлюють необхідність активних змін у всіх системах сучасного суспільства. Не стала винятком й освіта, особливо вища школа. Приєднання України до Болонського процесу (БП) й необхідність урахування європейських вимог та стандартів освіти зумовили потребу модернізації та формування нової стратегії розвитку вітчизняної вищої школи. Важливою умовою якісних змін у вітчизняній системі вищої освіти в контексті євроінтеграційного розвитку є, на наш погляд, залучення усіх суб'єктів освітньої діяльності до процесу управління вищою освітою (ВО), серед яких особливе місце належить реципієнтам освітньо-наукових послуг, тобто студентам. Як слушно зауважує міжнародний експерт з питань освіти С. Берген: «Освітні перетворення не можуть і не повинні відбуватися без участі студентства» [39, с. 9]. До того ж, згідно з основними Болонськими комюніке та деклараціями, залучення студентів до управління ВО є одним із основоположних принципів побудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Проте, незважаючи на активний розвиток системи студентського самоврядування в Україні, більшість студентських об'єднань мають формальний характер і фактично не впливають на ухвалення важливих рішень. Актуальним для вирішення даної проблеми є пошук інноваційних підходів у сфері залучення студентів до управління ВО шляхом вивчення позитивного досвіду найбільш впливового представника студентства в європейському освітньому просторі – Європейського студентського союзу (ЄСС).

За свою тридцятирічну історію ЄСС пройшов шлях від невеликого інформаційного бюро до потужної міжнародної асоціації, що на сучасному етапі свого розвитку представляє інтереси більш ніж 11 млн. студентів, є офіційно визнаним партнером у БП та бере активну участь у модернізаційних перетвореннях ВО на інституційному, національному, європейському, а з 2008 р. й на глобальному рівнях. На основі історико-генетичного аналізу наукових і докуметальних джерел, нами було визначено основні етапи розвитку даної студентської організації, загальна характеристика яких подана в Таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Характеристика етапів розвитку ЄСС

Етап	Роки	Характеристика
підготовчий	до 1982	заснування на І Всесвітньому Конгресі студентів у 1946 р. у Празі соціалістично-спрямованої організації Міжнародного Союзу Студентів (МСС); широкомасштабні студентські протести у 60-х – 70-х рр. ХХ ст. проти авторитарної і жорсткої структури університетів, системи ВО та суспільства в цілому; проведення міжнародних семінарів для національних студентських союзів (НСС) західноєвропейських країн (з 1976 р. по 1981 р.).
початковий	1982-1988	заснування Західноєвропейського студентського інформаційного бюро (ЗЄСІБ) у 1982 р.як міжнародної неурядової організації, основним завданням якої було координація потоку інформації між організаціями-учасниками Бюро та європейськими й іншими міжнародними структурами; проведення семінарів, на яких розглядалися основні питання розвитку ВО в Європі; наростання напруги у стосунках між НСС, що входили до складу ЗЄСІБ (з 1987 р.)
доболонський	1989-1999	приєднання НСС із східноєвропейських країн; зміна назви організації на Європейське студентське інформаційне бюро (ЄСІБ); пріоритетом діяльності ЄСІБ у даний період стало виконання таких ключових завдань:1) реформувати діяльність організації з метою розширення можливостей та поліпшення умов для співпраці з різними європейськими структурами; 2) залучати нові джерела фінансування; 3) нарощувати власний потенціал у боротьбі за визнання та можливості впливу на вищу освіту, молодь і соціальну політику ЄС
болонський	з 1999	участь у Болонському саміті, під час якого представниками ЄСІБ було складено Болонську Студентську Декларацію з коментарями щодо принципів та основних цілей Болонської угоди; створення Студентської платформи для участі в Групі супроводу БП, до складу якої увійшли три студентські асоціації; визнання ЄСІБ як офіційного представника студентів у Європі та спостерігача у БП з 2001 р.; публікація аналітичних розвідок під спільною назвою «*Болонський процес очима студентів» (Bologna With Students Eyes)* у 2003, 2005, 2007, 2009, 2012 роках, у яких визначено проблемні тенденції реалізації завдань БП; зміна назви на ЄСС (2007 р.); початок кооперації з іншими представницькими асоціаціями на світовому освітньому просторі.

Варто зазначити, що основними змістовими критеріями виокремлення етапів розвитку досліджуваної організації є такі: а) визначення основних цілей діяльності та розробка механізмів впливу на освітню політику в Європі; б) приєднання різних європейських національних союзів до ЄСС; в) методи та форми співробітництва з іншими європейськими організаціями; г) рівень участі ЄСС у процесі модернізації європейської ВО.

У сучасних умовах основною метою ЄСС є просування освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на наднаціональному рівні. Дослідження діяльності даної організації є надзвичайно актуальним, оскільки вона є частиною Групи Е-4, що здійснює супровід БП (Bologna Follow-up Group) та моніторинг впровадження його основних положень у період між міністерськими зустрічами. Варто зазначити, що сьогодні студентство так чи інакше представлено в управлінні ВО у кожній європейській країні-учасниці БП. Проте, як зауважує фахівець у галузі політичних наук Т. Луешер-Мамашела, існують значні розбіжності в способах залучення студентів до управлінських процесів у Європі, які відображають різні концепції сучасного сприйняття студентства [66, с. 264–267]:

– *комунітарна концепція*, згідно з якою студенти розглядаються як «рівноправні члени академічної спільноти». Яскравим представником даної концепції є провідний дослідник у галузі ВО та відомий політичний діяч С. Берген, який стверджує, що «студенти як члени академічної спільноти несуть відповідальність за свою освіту, а також за функціонування освітньої установи, що створює необхідні умови для одержання освіти». До того ж, вчений наголошує, що активна участь усіх членів академічної спільноти є вигідною, оскільки всі вони щиро зацікавлені у розвитку та вдосконаленні інституцій ВО [24, с. 23-24]. У межах ЄПВО це бачення було схвалено Міністрами, які однозначно констатували, що «студенти є повноправними учасниками освітньої спільноти» й «повинні приймати участь та впливати на організаційний та змістовий аспекти ВО в університетах та інших ВНЗ» [83].

– *концепція, відповідно до якої студенти вважаються «стейкхолдерами»* (з англ. *stakeholder* – «власник частки» група впливу, позицію якої потрібно враховувати при здійсненні діяльності), виникла після студентських повстань 60-х – 70-х рр. XX ст., що стали початком демократизації європейської ВО шляхом збільшення рівня залучення викладацького складу та студентів до ухвалення важливих рішень. У сучасній теорії управління наголошено, що жоден «гравець» у ВО не володіє усіма знаннями та інформацією необхідною для вирішення

динамічних та багатогранних проблем у даній сфері, крім того жоден «гравець» не має повного й достатнього бачення, щоб ефективно використовувати існуючі інструменти для виходу з кризи, а також жоден «гравець» не володіє достатнім потенціалом для одноосібного домінування у будь-якій галузі управління [62, с. 6].

– *концепція, за якою студенти розглядаються як «громадяни»* та *«майбутня еліта»* виникла разом із ідеєю про те, що ВО робить значний внесок у розвиток демократичних суспільств у Європі. Відомий вчений представник даної теорії П. Згага стверджує, що концепція демократичного громадянства є невід'ємною частиною існування університету, і вплив на розвиток громадянської позиції студента слід вважати однією з основних функцій ВО. У той же час, формуючи власну громадянську позицію, найважливіший досвід студенти отримують, беручи участь у різних об'єднаннях, групах, асоціаціях, а також відстоюючи власну позицію, якщо, звичайно, вони мають таку можливість [112, с. 181].

– *концепція, згідно з якою студенти є «клієнтами», «споживачами», «користувачами»* розвивалася паралельно зі становленням ринкових відносин у галузі ВО, охоплюючи переважно приватний, прибутковий сектор. На думку С. Бергена, комерціалізація освіти може суттєво зменшити рівень активності студентів та дещо обмежити їхній вплив [24, с. 25]. Однак, загальноприйняте уявлення про те, що дана концепція не передбачає участі студентів в управлінських процесах є у більшості випадків помилковим, адже студентські представництва – це універсальна складова будь-якого ВНЗ.

Термін *залучення студентства (student engagement)* у нормативних та наукових джерелах використовується для позначення різних сфер діяльності студентів (навчальна, наукова, організаційна, управлінська тощо). У межах політичного дискурсу ЄПВО, а також у багатьох західноєвропейських наукових дослідженнях залучення студентів схарактеризовано як простий, недиференційований феномен студентського впливу на інституційному рівні.

Проте нам імпонує визначення відомої словенської дослідниці М. Клеменчич, яка, використовуючи аналітичний підхід, розглядає залучення студентів як формальну та / або фактичну можливість впливати на рішення, що приймаються не лише в установі ВО. Основними характеристиками даного явища, на думку професора, є такі:

1) *багаторівнева природа*, оскільки процес управління освітою, а відповідно й участь студентів у ньому, проходить у багаторівневих системах. ЄСС об’єднує національні студентські організації, які є

офіційно визнаними структурами, що представляють інтереси студентів на національному рівні. У більшості випадків лінія формування представницького студентського органу йде від окремих студентів, що обирають собі представників до інституційних студентських організацій, а на національному рівні вони об'єднуються у Національний союз студентів чи мережу регіональних або інституційних організацій. Оскільки моделі управління ВО варіюються у різних країнах, регіонах та установах, моделі представництва студентів та механізми їхнього впливу також відрізняються, перш за все, за своєю структурою, джерелом фінансування, нормативною базою та вимогами до своїх учасників.

2) *«сфера» залучення студентів*, що крім формальної участі у прийнятті управлінських рішень, вирішенні фінансових питань, затвердженні навчальних програм тощо, включає також неформальну участь студентів у процесі забезпечення якості освіти та організації студенто-центрованого навчання, що є взаємопов'язаними та однаково важливими елементами у системі академічної демократії.

3) *наявність різних ступенів (форм) участі студентів*, до яких дослідниця відносить: а) *доступ до інформації*, тобто надання студентським представницьким структурам необхідної інформації (базовий ступінь); б) *консультування* – ступінь, що характеризується не лише одностороннім потоком інформації від керівництва до студентських представництв, але й наявністю зворотного зв'язку; в) *структурований діалог* – достатньо високий ступінь залучення студентів, який передбачає регулярний обмін думками та ідеями між управлінськими органами та студентськими організаціями, що базується на взаємних інтересах та спільних цілях; г) *партнерство* – найдосконаліша форма взаємодії керівництва та студентських об'єднань, що передбачає спільну відповідальність на всіх етапах ухвалення ключових рішень [60, с. 633-645].

Таким чином, залучення студентів до управлінських процесів у ВО є складним багаторівневим процесом реалізації впливу на ухвалення важливих рішень в освітній політиці, що характеризується наявністю різних ступенів та сфер взаємодії студентства з іншими суб'єктами освітнього менеджменту.

Важливим для нашої наукової розвідки є дослідження британських вчених Е. Данн та Р. Зандстра «Студенти як агенти змін: нові шляхи взаємодії у навчанні та викладанні у вищій школі» («Students as Change Agents: New ways of engaging with learning and teaching in Higher Education»), у якому акцентовано увагу на потужній ролі власне студентів у процесі переходу від пасивних форм участі в

управлінні освітою до активної діяльнісної позиції, що дає можливість здійснювати реальний вплив [37, с. 11-15].

У запропонованій дослідниками теоретичній моделі інтеграції студентів у процес освітніх змін знаходимо ще один більш грунтовний підхід до визначення форм залучення студентства, а також сфер відповідальності як освітньої установи так і самих студентів.

Рис. 5.4. Теоретична модель інтеграції студентства в процес освітніх змін [37, с. 17]

Таким чином, студенти, в залежності від рівня залучення до процесу управління освітою, можуть виступати у якості *оцінювачів освітніх послуг*, що реалізується шляхом внутрішнього, міжуніверситетського, регіонального та національного моніторингу якості освіти (опитування, робота з цільовими групами, аналіз офіційних скарг тощо). Іншою важливою формою залучення студентів до управління ВО є *участь в ухваленні рішень* у процесі взаємодії керівництва, професорсько-викладацького складу та студентства, спільного пошуку шляхів вирішення нагальних проблем, а також включення студентів до органів управління освітою. Студенти як *партнери, співтворці та експерти* беруть безпосередню участь у розробці навчальних планів, стандартів оцінювання, нових технологій навчання, ресурсної бази тощо. Діяльність студентів як *агентів змін* є, на

думку дослідників, найдосконалішою формою залучення студентства, оскільки передбачає збільшення студентської ініціативи в процесі внесення змін до освітньої політики університету, регіону чи держави.

Підсумовуючи вищенаведені теоретичні підходи до проблеми залучення студентства, варто зауважити, що науковці використовують різні поняття для характеристики ролі студентів у процесі освітніх змін (стейкхолдери, актори, агенти (або агенти змін), партнери, експерти тощо), кожне з яких має певну змістову специфіку порівняно з іншими. У нашому дослідженні діяльності ЄСС у контексті БП більш правомірним вважаємо використання терміну *суб'єкт* як найбільш нейтрального й багатогранного концепту, що охоплює усі аспекти залучення даної організації до модернізаційних перетворень у ВО. Отже, на сучасному етапі розвитку ЄСС як активний суб'єкт процесу модернізації намагається долучитися до вирішення найгостріших питань на ЄПВО: *забезпечення якості освіти*, *фінансування ВО*, *впровадження студенто-центрованої парадигми в освіті* та *залучення студентства до управління ВО*. Саме в даних площинах ЄСС проводить власні дослідження та реалізує свої найбільші проекти.

Проблема *забезпечення якості освіти* завжди була у фокусі діяльності ЄСС, оскільки ще під час першої студентської конвенції у рамках БП (м. Готенберг, 2001 р.) було наголошено, що «доступна вища освіта високої якості є найбільшою необхідністю для розвитку демократичного європейського суспільства» та «необхідною умовою підвищення якості є активна співпраця національних систем забезпечення якості» [97]. З того часу гарантування якості залишається одним із найактуальніших питань для ЄСС, важливість вирішення якого наголошено майже в кожній аналітичній публікації, статті чи виступі.

Латвійська дослідниця член Експертної групи ЄСС з забезпечення якості А. Казока виокремила основні етапи залучення студентства до процесу забезпечення якості європейської ВО [59, с. 252-253]. На *першому етапі* (2001-2004 рр.) було ухвалено Празьке комюніке (2001 р.), у якому студентів вперше визнано компетентними та конструктивними партнерами розвитку ЄПВО. Крім того, важливою подією у той час стало заснування групи Є-4 та включення до її складу ЄСС, що, на думку вченої, збільшило участь студентства в модернізаційних перетвореннях на європейському рівні. Початок *другого етапу* (2005-2008 рр.) ознаменувала Бергенська конференція, у ході якої було затверджено Європейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості в ЄПВО (ЄСРЗЯ). Дісно, згідно з дослідженням ЄЄС проведеним у 2009 р. існував очевидний зв'язок між ухваленням ЄСРЗЯ

та підвищенням рівня включення студентства до процесу забезпечення якості, оскільки саме з 2005 р. як студентські організації так і національні агенції у багатьох країнах Болонського клубу почали реалізовувати на практиці положення щодо залучення студентів [39, с. 51]. Для участі в моніторингових дослідженнях створювалися спеціальні обєднання студентів, які з часом перетворилися на національні студентські експертні комітети з питань забезпечення якості. *Третій (сучасний) етап* розпочався створенням у 2009 р. Експертної групи ЄСС із забезпечення якості (ЕГЗЯ) – міжнародної студентської платформи, до складу якої входять близько 60 студентів із 28 європейських країн. Основними цілями даної структури є просування інтересів студентів у питаннях, що стосуються якості ВО на всіх рівнях [96]. У своїй діяльності ЕГЗЯ співпрацює із різними агенціями забезпечення якості, розробляє стратегії підвищення якості ВО та бере участь у інституційних та національних моніторингових дослідженнях по всій Європі.

Суттєвого значення на сучасному етапі, на наш погляд, має масштабний проект розпочатий ЄСС разом із Європейською комісією у 2010 р. під назвою QUEST («Пошук якості для студентів»), головними завданнями якого стали: збільшення рівня залучення студентів до процесу забезпечення якості ВО; визначення концепту «якість освіти», що найбільше відповідає студенто-центрованій моделі ВО та відображає погляди студентів як основних бенефіціарів даного процесу [42]. Інноваційність проекту полягає у тому, що це є першим загальноєвропейським дослідженням студентських позицій щодо процесу забезпечення якості ВО, результати якого, на думку експертів ЄСС, мають змінити погляди політиків і зроблять істотний внесок у розвиток ЄПВО.

Звіт про отримані результати на першому етапі проекту під назвою «Пошуки якості для студентів: назад до основ» (Quest for Quality for Students: Going back to Basics) було опубліковано в 2012 р. Потужна група авторів А. Гавра, Л. Иванова, К. Штраман та Ф. Паломарес у даній аналітичної розвідці дослідила основні політичні та концептуальні досягнення у галузі забезпечення якості ВО на національному та європейському рівнях за останні десять років, а також виокремила два основних підходи до визначення концепту «якість освіти»: контекстуальний, коли якість розглядається у певному контексті (навчальні програми, залучення студентів, викладання і навчання тощо), від якого залежить визначення даного поняття; специфічний – якість визначається відносно різних стейкхолдерів, які мають власне розуміння цього концепту. Крім того, дослідниками були визначені й схарактеризовані основні рівні залучення студентів до процесу

забезпечення якості (рис. 1) [82, с. 16-17].

У межах проекту QUEST було також проведено масштабне компаративне дослідження ставлення студентів до якості ВО у восьми різних європейських країнах. Основними завданнями даної розвідки були: порівняння поглядів студентів на існуючі концепції якості ВО, встановлення рівня розуміння студентами механізмів забезпечення якості ВО, визначення та оцінка основних джерел, до яких звертаються студенти в пошуках інформації про ВО та її якість [84].

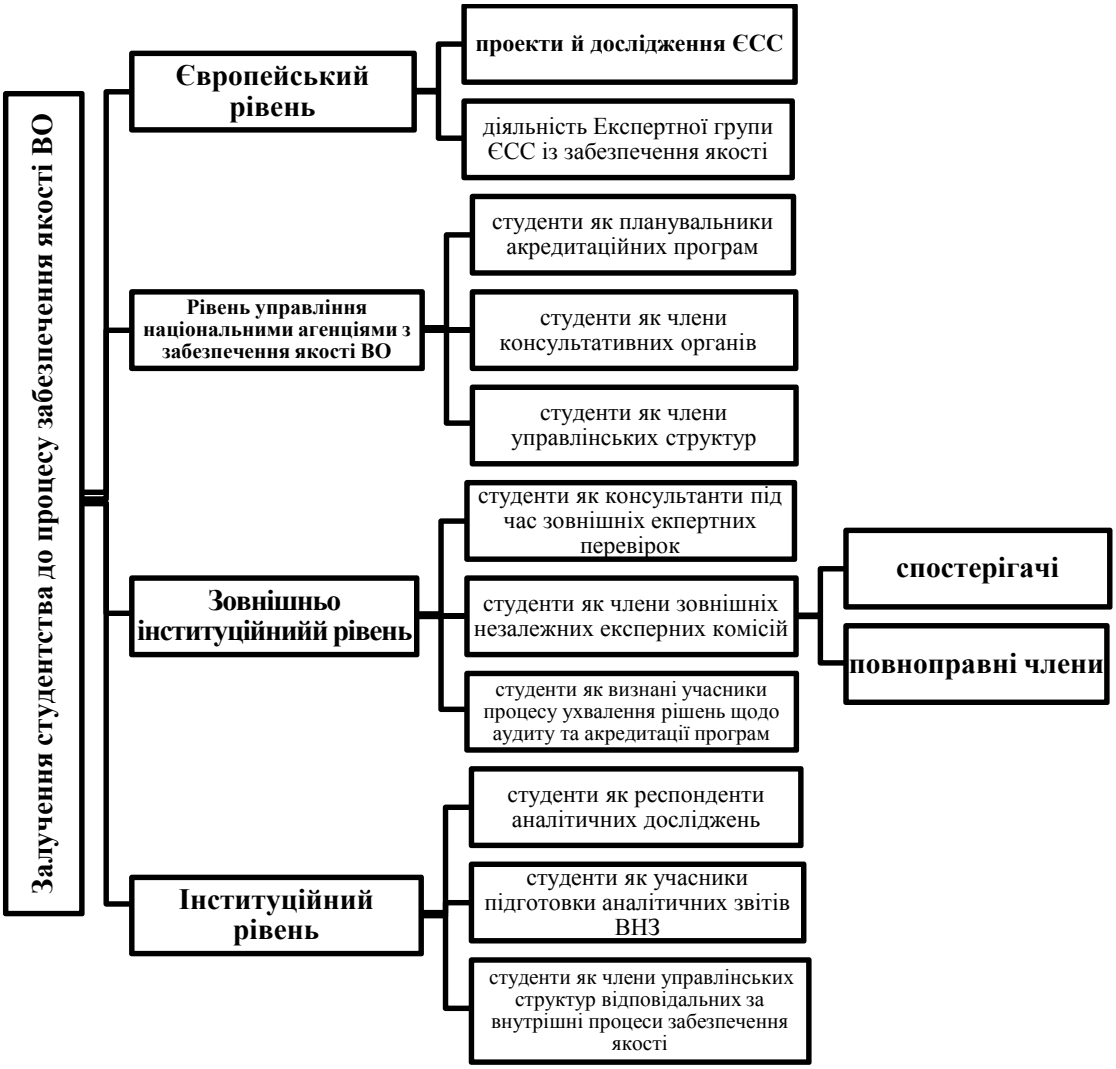

Рис. 5.5. Основні рівні залучення студентства до процесу забезпечення якості ВО

Зважаючи на деякі проблеми, пов’язані з розповсюдженням анкет, це дослідження можна вважати пілотним проектом, що заклав основу для подальших більш ґрунтовних розвідок. Однак одержані результати доводять, що для більшості опитаних студентів забезпечення якості ВО є суто бюрократичним процесом, фактичний вплив якого є незначним. Низький рівень знань студентів про механізми підвищення якості, на думку експертів ЄСС, лише

підтверджує той факт, що студентство в основному залишається пасивним спостерігачем у даному процесі. Серйозною проблемою визначено брак доступної для студентів інформації щодо забезпечення якості ВО, адже до основних джерел своїх знань про якість студенти віднесли веб-ресурси ВНЗ й освітніх програм, рейтинги університетів, а також спілкування з колегами. Найменше інформації надають студентські організації та державні освітні структури, хоча саме ці джерела є найбільш об'єктивними та неупередженими [84, с. 10-11]. З метою подолання інформаційної прірви та забезпечення національних і локальних студентських об'єднань інструментарієм для організації та проведення обговорень проблемних аспектів якості освіти, у 2013 р. ЄСС опублікував «Посібник для студентів з питань забезпечення якості ВО» (Student Handbook on Quality Assurance). Група експертів на чолі з Ф. Паломаресом та Б. Тодоровскі у даній публікації знову здійснюють ґрунтовний аналіз концепту «якість освіти», звертаючи особливу увагу на різні підходи до оцінки якості; визначають основні компетенції, якими має володіти студент для участі в перевірках відповідності критеріям якості; а також пояснюють функції ЄСС як наднаціонального суб'єкта процесу забезпечення якості у ВО [83]. Винятковою цінністю даного посібника, на наш погляд, є наявність практичних завдань, які допомагають студентам не лише закріпити одержані знання, а й розвинути компетенції та навички необхідні для активної участі у процесі забезпечення якості, особливо на зовнішньому й національному рівнях.

У фінальній публікації проекту під назвою «Пошук якості для студентів. Студентська концепція якості» на основі аналізу теоретичного матеріалу, емпіричних даних та власного досвіду ЄСС, дослідниками розроблено рекомендації щодо підвищення якості ВО та ефективного включення студентства у цей процес. Наголошено, зокрема, що процедура забезпечення якості не повинна обмежуватися оптимізацією навчально-виховного процесу, оскільки велике значення мають і зовнішні фактори. Вкотре студентами вказано на необхідність повної реалізації студенто-центрованого підходу в навчанні за сприянням державних органів влади. Важливим компонентом забезпечення якості освіти у ЄПВО визнано залучення студентства на всіх рівнях контролю якості й ухвалення управлінських рішень у галузі ВО. Основоположними принципами, дотримання яких є запорукою ефективності процесу підвищення якості ВО, визначено довіра й можливість для стейкхолдерів бути активними учасниками.

Рекомендовано ВНЗ розвивати зв'язки та інформаційні джерела для того, щоб студенти могли швидко одержати необхідну інформацію з питань якості освіти, оскільки, згідно з дослідженнями у межах проекту QUEST, ще багато потрібно зробити, щоб звіти й результати контролю якості були дійсно доступними для усіх зацікавлених сторін і широкої громадськості. Насамкінець, експертами підкреслено необхідність подальших досліджень та наукових осмислень проблемних аспектів процесу забезпечення якості ВО [81].

Таким чином, можемо стверджувати, що ЄСС володіє високим науково-дослідним потенціалом у галузі забезпечення якості ВО й завдяки діяльності свого структурного підрозділу ЕГЗЯ виконує провідну роль у залученні студентства до даного процесу на європейському рівні. Більш того, ЄСС на основі власного позитивного досвіду надає рекомендації національним та локальним студентським об’єднанням щодо різних аспектів ефективного включення студентства в процес забезпечення якості ВО.

Очевидним є той факт, що якість і доступність ВО багато в чому залежать від фінансування, саме тому в своїй діяльності ЄСС особливу увагу приділяє різним аспектам *фінансування ВО*. Однак варто зауважити, що дане питання з’явилося у фокусі аналітичних розвідок ЄСС «Болонський процес очима студентів» лише в 2010 р. [27] До цього часу проблеми фінансування інколи згадувалися авторами публікацій ЄСС у контексті розгляду таких питань як плата за навчання, розвиток мобільності та соціальна підтримка студентів. По суті, позицію ЄСС щодо фінансування ВО було чітко сформульовано в публікації «Болонський процес очима студентів 2012»: «…Одним із фундаментальних принципів розвитку ЄПВО є розуміння ВО як суспільного блага, а відтак і суспільної відповідальності» [40]. Однак не всі члени даної організації погоджувалися із такими безкомпромісними поглядами, оскільки в умовах світової економічної кризи, масовізації освіти та зменшення державного фінансування ВНЗ реалізація політики *«розподілу витрат»* (*cost sharing*) розглядалося як виправданий захід. Це змусило лідерів ЄСС пізніше переглянути свою позицію щодо фінансування ВО.

У 2011 р. з метою накопичення знань про різні системи фінансування ВО у Європі та дослідження їхнього впливу на життя та навчання студентів було розпочато проект під назвою FINST («Фінансування майбутнього студентів»), у рамках якого відповідальні експерти ЄСС здійснювали збір інформації із різних джерел, організовували дискусії і проводили дослідження ключових проблем фінансування ВО, а також надали рекомендації щодо

поліпшення систем фінансування ВО у Європі [43].

Кульмінаційною подією даного проекту стала публікація у 2013 р. «Посібника з фінансування ВО» (Compendium on Financing of Higher Education), у якому представлено: короткий опис та порівняльний аналіз різних європейських систем фінансування ВО, а також резонансні статті про нагальні проблеми у фінансовому забезпеченні ВО. Особливу увагу у даній розвідці привертає прогностичний аналіз можливих сценаріїв фінансування європейської ВО в майбутньому з детальною характеристикою переваг та недоліків кожного з них як для студентів і ВНЗ так і для суспільства в цілому [35, 126-159]. Цікаво, що найдосконалішим варіантом ЄСС вважає уже не суто державне фінансування, а поєднання державних і приватних інвестицій у ВО, відображаючи загальноєвропейські погляди й тенденції.

Отже, залучення ЄСС до вирішення фінансових питань у ВО обмежується науковими розвідками та обговоренням основних тенденцій у даній галузі, оскільки проблеми фінансового забезпечення ВНЗ та студентів залишаються у компетенції державних урядів і вирішуються на національному рівні.

З метою формування потужного студентського руху в Європі в умовах постійних модернізаційних змін ЄСС неодноразово проводив дослідження діяльності студентських організацій на національному й інституційному рівнях, а також моделей залучення студентів у різних системах ВО. Більш того, на основі отриманих результатів експерти розробили рекомендації щодо розвитку НСС та посилення їхнього впливу на освітню політику держави, регіону чи ВНЗ. Так, у Декларації затвердженій на 15-му З'їзді європейських студентів у 2008 р. визначено чотири основоположних принципи діяльності студентського об'єднання, а саме [41]:

- *репрезентативний характер*, тобто відповідність політики студентського органу позиціям та інтересам тієї студентської спільноти, яку він представляє в управлінських структурах ВО. Основними показниками, що визначають рівень репрезентативності, є, по-перше, загальна кількість студентів, що фактично беруть участь у виборах членів студентської організації; по-друге, регіональний баланс, тобто рівний доступ усіх регіонів держави до національного представницького студентського органу; по-третє, інституційний типологічний баланс, тобто рівний доступ студентів, що навчаються у ВНЗ різного типу (приватні / державні; університети / інститути / академії).

- *відкритість*, що включає такі основні аспекти: 1) доступність спілок для усіх студентів, незалежно від соціально-економічного

становища, політичних поглядів, раси, статі, віросповідання, сексуальної орієнтації, стану здоров'я тощо; 2) існування можливості для усіх студентів за наявності бажання бути обраними до представницького студентського об'єднання .

- *демократичність*, рівень якої визначається двома взаємопов'язаними процесами – виборами та процедурою ухвалення рішень. Якою б не була структура студентського союзу, її основами мають бути демократичні вибори та ієрархічний порядок прийняття рішень.

- *незалежність*, що за визначенням головного доповідача Люблінського З'їзду студентів В. Протези, є відсутністю будь-якого превалюючого впливу на демократичні процеси всередині студентського союзу (вибори, ухвалення рішень), а також на його зовнішню політику.

Основним завданням студентського руху, як зазначено у публікації ЄСС «Рекомендації щодо розвитку студентських об'єднань» 2008 р. («The Student Union Development Handbook») є вирішення соціальних та академічних проблем студентів. З метою успішного функціонування та реалізації встановлених цілей, студентська організація повинна розвиватися та вдосконалюватися у відповідності до постійних змін, які відбуваються у галузі ВО [101, с. 14].

Рекомендації подані авторами даної публікації стосуються, перш за все, ефективних шляхів розвитку стосунків студентського союзу з громадськістю, що включають: 1) використання засобів масової інформації (ЗМІ) з метою донесення своїх позицій та ідей до максимально широкої аудиторії; 2) присутність он-лайн; 3) створення «бренду» свого студентського об'єднання. Експерти ЄСС, на жаль, констатують, що далеко не всі студентські союзи інституційного та навіть національного рівня усвідомлюють значимість PR-кампанії для становлення та розвитку студентської організації [101, с. 25-30].

Важливим аспектом діяльності будь-якої студентської асоціації є залучення фінансових ресурсів (fundraising), адже відсутність коштів унеможливлює реалізацію проектів та ставить під загрозу існування студентського союзу взагалі. НСС-члени ЄСС є потужними студентськими об'єднаннями, що у переважній більшості не мають фінансових проблем, оскільки постійно отримують кошти з різних джерел (уряд, університети, благодійні внески та інші). Проте, існує велика кількість студентських асоціацій у Європі, що постійно вимушені вирішувати свої фінансові проблеми і, як наслідок, більшість із них погано організовані, проводять мало заходів і не користуються популярністю серед студентів та інших стейкхолдерів ВО. Ми погоджуємося з думкою колишнього

голови Комітету ЄСС з питань комодифікації освіти М. Стояновіча, який слушно зауважує, що «без фінансової стабільності немає внутрішньої стабільності та наснаги до дій» [101, с. 48].

Група експертів ЄСС виокремила два основних види джерел фінансування для студентських спілок:

1) *внутрішні*, до яких відносяться щорічні членські та благодійні внески від регіональних, місцевих чи інституційних студентських організацій, які входять до складу союзу, а також комерційна діяльність (надання послуг, публікації тощо). Проте, у статутних документах більшість студентських союзів схарактеризовано як неприбуткові організації, і тому вони не мають права отримувати дохід від будь-якої комерційної діяльності.

2) *зовнішні*, що включають інституційні гранти від уряду, гранти від приватних організацій, гранти на реалізацію проектів та спонсорську підтримку від бізнес-структур [101, с. 53].

Для студентських спілок, що не мають регулярного фінансування, згідно з рекомендаціями ЄСС, необхідно організувати активну фандрейзингову діяльність і основними кроками в даному процесі є такі: 1) оцінка маркетингового потенціалу студентського союзу, що включає веб-сайт, публікації, заходи, що проводяться на регулярній основі, проекти тощо; 2) заснування студентського комітету з фандрейзінгу; 3) створення бази даних потенційних «донорів», тобто організацій, які надають гранти; 4) встановлення контактів та внесення пропозицій [101, с. 58-59]. Отже, багато аспектів діяльності студентського об’єднання залежить від його економічного статусу, крім того розвиток організації та збільшення її впливу на сучасні модернізаційні процеси неможливо без належного фінансування.

У 2008 р. з метою підвищення рівня залучення студентів до управління освітніми змінами, ЄСС розпочав особливий проект під назвою «Збільшення ролі студентства у Болонському процесі» (Enhancing The Student Contribution To Bologna), що тривав до 2010 р. Основними завданнями даної кампанії були: 1) провести аналіз та дати оцінку стану впровадження болонських положень і рівня залучення студентів до освітніх перетворень у всіх країнах-членах ЄС; 2) розробити загальну стратегію студентської діяльності щодо пріоритетних модернізаційних напрямків; 3) навчати НСС, як ефективно впливати на реалізацію модернізаційних змін [42].

У контексті данного проекту було опубліковано дослідження основних правил участі студентів у прийнятті управлінських рішень під назвою «Жоден студент не має бути виключеним» (No Student Left Out).

Автори даної публікації К. Уферт, А. Пел та інші розкривають концепцію залучення студентів, характеризують історичні етапи студентського руху, а також висвітлюють прогресивний досвід діяльності студентських союзів щодо модернізаційних процесів у різних системах ВО [75].

Основними компонентами діяльності НСС, на думку експертів ЄСС, є такі:

1. *Визначення політики діяльності студентського союзу*. З метою успішного представництва інтересів студентства на будь-якому рівні, студентський союз повинен розробити нормативно-правову базу своєї діяльності, тобто установчі документи, статут та положення про основні напрямки роботи. Позитивним прикладом формування ефективної внутрішньої та зовнішньої політики, на думку ЄСС, є Національний союз університетських студентів Фінляндії (SYL). Дана організація оновлює основні документи, що регламентують її діяльність, кожні чотири роки, до того ж, змінені документи піддаються детальному дослідженню та оцінці перед офіційним затвердженням. Кожного року Засідання Ради SYL ухвалює план роботи на наступний рік. Виконавчий комітет офіційно доповідає перед студентськими обєднаннями, що входять до складу SYL, про процесс реалізації поточних проектів 2-4 рази на рік, що робить діяльність організації максимально прозорою.

2. *Забезпечення рівних можливостей у процесі залучення студентів.* Здатність студентського союзу більш оперативно реагувати на реальні потреби та діяти як каталізатор соціальних змін у суспільстві залежить від рівня справедливості по відношенню до кожного члена організації. Дуже часто трапляється, що недостатньо представлені групи у суспільстві, особливо у сфері ВО, є також не представленими в студентському союзі. У боротьбі за справедливість та рівність можливостей, щоб не втратити довіру, студентське обєднання має переконатися, що його власні структури є відкритими для всіх, незважаючи на вік, стать, політичні чи релігійні погляди, стан здоров'я тощо. Основними кроками у викоріненні дискримінації, на думку ЄСС, є аналіз структурних підрозділів, розробка спеціальних документів та правил, а також уважність до загальної поведінки членів організації.

Яскравим прикладом у даному контексті є Сербський студентський союз (SUS), який у 2004 р. розпочав проект із забезпечення гендерної рівності у студентському русі. Відповідно до результатів досліджень різних установ та неурядових організацій, було встановлено, що високий відсоток жінок не мають рівних можливостей у суспільстві. Основною метою проекту, в рамках якого проводилися тренінги й

семінари, було підвищення рівня залучення жінок до студентського руху та посилення їх впливу на процеси прийняття рішень. Наступний проект SUS під назвою «Не менш важливий» мав на меті забезпечення рівного доступу для студентів із обмеженими можливостями, циганів та представників інших етнічних меншин. Отже, SUS є яскравим прикладом того, як суспільство та, зокрема, представницькі студентські органи мають дбати про всіх своїх членів без виключення, боротися із дискримінацією та провадити політику рівних можливостей.

3. *Сприяння мобільності та міжкультурній взаємодії.* Мобільність була рушійною силою для створення ЄПВО, а протягом останніх років особливого значення для модернізації системи ВО та участі студентства у цьому процесі набула міжкультурна взаємодія.

Так, наприклад, у 2010-2011 рр. Національний союз студентів Фландрії (VVS) організував ряд заходів для сприяння міжнародній студентській мобільності. Дану ініціативу було реалізовано в контексті представленого Міністром освіти Фламандського плану мобільності Проект VVS, що був частиною державної кампанії розвитку мобільності включав два етапи: 1) створення веб-сайту «Студенти в Європі» з метою, по-перше, розвивати міжнародну мобільність та інформувати про досвід студентів, які продовжили освіту закордоном; по-друге, накопичувати інформацію, новини у галузі міжнародної студентської мобільності; і, по-третє, збирати скарги студентів з приводу міжнародної мобільності; 2) розробка нагород у галузі мобільності з метою відзначення тих людей, що зробили вагомий внесок у розвиток мобільності [75, с. 55].

4. Участь студентського союзу у процесі забезпечення якості ВО. Яскравим прикладом студентської організації, що приймає активну участь у процесі забезпечення якості ВО є Румунський національний студентський союз (ANOSR). Як відомо румунська ВО, як і інші освітні системи, зазнала значних змін протягом останнього десятиліття. Однією з найважливіших сфер модернізаційних перетворень, якій в Румунії приділяють особливу увагу, є забезпечення якості. З часу створення ARACIS – спеціальної організації із забезпечення якості ВО (2005 р.), ANOSR постійно приймає участь у розробці політики та стратегій дій у галузі забезпечення якості, як на національному так і на інституційному рівнях. Завдяки постійним переговорам з Національною агенцією із забезпечення якості та Міністерством освіти Румунії, ANOSR вдалося відстояти право студентів бути повноправними партнерами в управлінні ВО [19]. У новому Законі про освіту констатовано, що студенти є повноправними партнерами в галузі забезпечення якості[75, с. 67]. та може слугувати

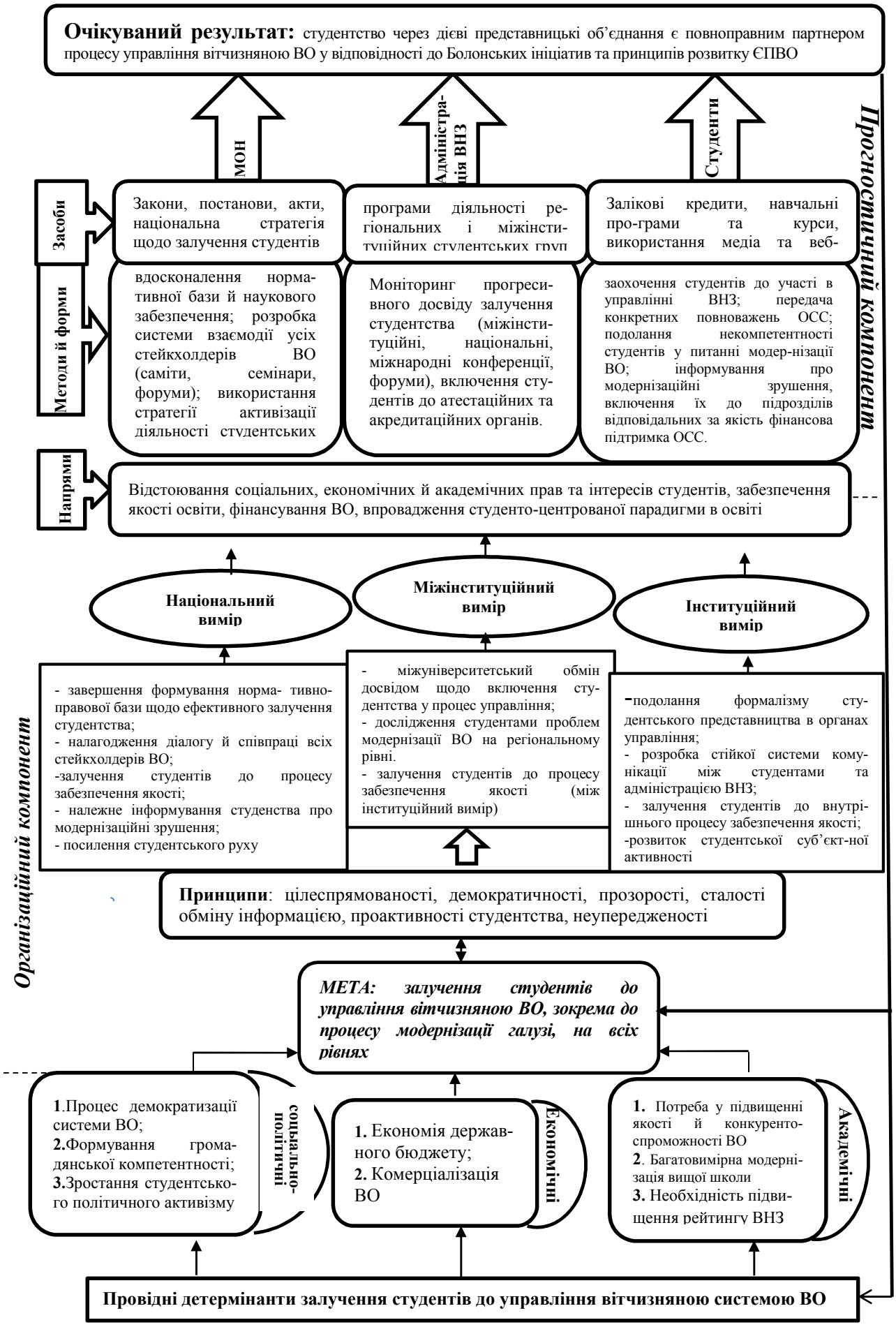

Рис. 5.6. Модель залучення студентів до управління вітчизняною системи ВО

Таким чином, як зауважують експерти ЄСС, розвиток відносин з урядовими структурами, а також юридична легітимність є важливими етапами становлення студентів як партнерів у процесі забезпечення якості ВО прикладом для вітчизняної системи освіти.

Отже, дослідивши ключові напрямки діяльності ЄСС, ми дійшли висновку, що дана міжнародна організація є потужною представницькою структурою, яка бере активну участь у модернізаційних перетвореннях ВО у контексті БП, всіляко сприяє розвитку ЄПВО ВО. На основі позитивного досвіду ЄСС та потужних Національних студентських союзів, що входять до його складу, нами було розроблено модель залучення студентів до управління вітчизняною системою ВО, у тому числі й до процесу модернізації галузі, на всіх рівнях.

Запропонована модель залучення студентів до управління вітчизняною системи ВО є відкритою динамічною системою, що передбачає врахування основоположних детермінант, мети й принципів даного процесу, напрямів, методів і форм, реалізації конкретизованих завдань на різних рівнях, а також прогнозований результат цілеспрямованих дій усіх його суб'єктів.

Морфологія даної системи характеризується комплексністю і багаторівністю, оскільки окремі виміри системи обумовлюють різні аспекти її розвитку, а результатом цілісного функціонування є досягнення визначеної мети. Основними компонентами системи залучення студентства до управління вітчизняною ВО визначено три підсистеми, а саме: організаційну, змістово-процесуальну й прогностичну.

У межах *організаційного компоненту* даної системи окреслено сучасні детермінанти, сформульовано мету, окреслено та визначено завдання залучення студентства до управління ВО.

До головних детермінант, що зумовлюють необхідність залучення студентства до управління, зокрема процесом модернізації ВО в контексті вітчизняних реалій, ми відносимо такі групи чинників:

1. *Суспільно-політичні.* Серед ключових тенденцій розвитку вищої школи та суспільства взагалі в сучасних умовах велике значення має процес *демократизації*, що характеризується перерозподілом влади, делегуванням повноважень іншим суб'єктам, скасуванням антидемократичних законів та суспільних інститутів. Було доведено, що з метою розбудови демократичної культури та забезпечення прозорості ухвалення важливих рішень студенти повинні розглядатися як члени академічної спільноти та бути

зацікавленими в її розвитку. В українському освітньому просторі це є актуальним питанням ще й з огляду на *високий рівень корупції* на всіх щаблях системи управління освітою та спрямування державної політики на її викорінення. Крім того, необхідність залучення студентства зумовлено *потребою у висококваліфікованих фахівцях зі сформованою громадянською компетентністю* здатних застосовувати глибокі знання з певних дисциплін у правильному соціальному контексті та визначати подальший розвиток суспільства. Іншим важливим фактором, що вимагає врахування позицій студентства в процесі модернізації ВО є загострення політичного протистояння у державі та як результат *зростання студентського політичного активізму*, тобто неформальної екстраординарної активності студентів, що існує на противагу звичайній формальній діяльності студентського представництва в офіційних органах управління ВО (акції протесту, повстання). В Україні основними причинами такої деструктивної діяльності студентства можуть слугувати обмеження волевиявлення та свободи слова як у студентському містечку так і в суспільстві взагалі, недієвість офіційних органів студентського врядування, бюрократизація освітньої системи, комерціалізація ВО, зменшення соціальних видатків тощо.

2. *Економічні*, а саме економія державного бюджету в умовах його дефіциту, що змушує як університети так і осередки студентського самоврядування (ОСС) зосереджуватися на пошуках нових джерел фінансування, а відтак менше уваги приділяти своїм основним завданням. У часи зростаючої комерціалізація освіти в Україні та світі власне студент стає таким джерелом і розглядається як «клієнт», «споживач» послуг, що несе відповідальність лише за власну академічну успішність і не зацікавлений у вирішенні управлінських проблем.

3. *Академічні,* серед яких найважливішими є гостра потреба в підвищенні якісних показників вітчизняної ВО та зростання її конкурентоспроможності в глобальному контексті; активна фаза модернізації структурного, змістового та управлінського компоненту системи ВО в контексті БП, що матиме успіх лише за умови включення усіх зацікавлених сторін; необхідність підняття загального внутрішнього та міжнародного рейтингу українських ВНЗ і одним із компонентів сучасного іміджу університету є розвинутий ОСС.

Основною метою є залучення студентів до управління вітчизняною ВО, у тому числі й до процесу модернізації галузі, на національному, міжінституційному та інституційному рівні. На кожному з цих рівнів мета конкретизується у певних завданнях, а

також напрямах, методах, формах і засобах їх реалізації, що разом з основними суб'єктами процесу залучення студентства до управління ВО формують *змістово-процесуальний блок* нашої моделі.

Національний вимір: 1) завершення формування нормативно-правової бази щодо ефективного залучення студентства (розробка національної стратегії залучення студентства до управління освітою, внесення поправок до нового Закону «Про вищу освіту» щодо національного та регіонального розвитку студентського самоврядування, тощо); 2) налагодження діалогу й співпраці всіх стейкхолдерів ВО шляхом розробки сталої системи взаємодії урядових структур, професорсько-викладацького складу, студентів та бізнес-спільноти в процесі продукування освітньої політики; 3) залучення студентів до процесу забезпечення якості, гарантуючи їм рівноправну участь у Національній агенції із забезпечення якості; 4) належне інформування студенства про модернізаційні зрушення в освітній галузі (використання медіа та веб-ресурсів, організація самітів, конференцій, семінарів, а також); 5) посилення студентського руху на основі стратегії активізації діяльності студентів щодо пріоритетних модернізаційних напрямків запропонованої ЄСС.

Міжінституційний вимір: 1) міжуніверситетський обмін досвідом щодо включення студентства у процес управління шляхом моніторингу позитивних досягнень під час регіональних форумів, конференцій, семінарів; 2) дослідження студентами проблем модернізації ВО на регіональному рівні, тобто заснування студентських осередків при місцевих адміністраціях чи найбільших ВНЗ для вивчення досвіду та порівняльного аналізу сучасних систем ВО; 3) залучення студентів до процесу забезпечення якості освіти (включення студентів до атестаційних та акредитаційних органів).

Інституційний вимір: 1) подолання формалізму студентського представництва в органах управління шляхом передачі конкретних повноважень ОСС, що посилить їх дієвість; 2) розробка стійкої системи комунікації між студентами та адміністрацією ВНЗ (консультування, структурований діалог, партнерство); 3) залучення студентів до внутрішнього процесу забезпечення якості шляхом включення їх до університетських підрозділів відповідальних за якість; 4) розвиток студентської суб'єктної активності: а) подолання некомпетентності студентів за допомогою навчальних программ та курсів, які б ознайомлювали студентів з процессом управління університетом та модернізаційних змін у ньому; б) дослідження здібностей та інтересів студентів, їх емоційного стану, ставлення до процессу модернізації ВО;

в) врахування участі студентів у процесі модернізації за допомогою залікових кредитів, що дозволить студентам уникнути перенавантаження і мати додатковий час для управлінської діяльності; г) фінансова підтримка ОСС.

Прогностичний компонент запропонованої моделі включає очікуваний результат, а саме становлення студентства через дієві представницькі об'єднання як повноправного партнера процесу управління вітчизняною ВО у відповідності до Болонських ініціатив та основних засад розвитку ЄПВО. Однак, даний позитивний результат можна досягти лише шляхом тісної співпраці МОН України, адміністрації ВНЗ та студентів за умови дотримання ними принципів цілеспрямованості, демократичності, прозорості, сталості обміну інформацією, проактивності студентства й неупередженості.

Висновки. Залучення студентів до процесу управління ВО є одним з основоположних принципів БП. Дане поняття інтерпретуємо як складний багаторівневий процес реалізації впливу на ухвалення важливих рішень в освітній політиці, що характеризується наявністю різних ступенів та сфер взаємодії студентства з іншими суб'єктами управління освітою. Встановлено, що системи представництва студентів та рівень їх залучення на інституційному та національному рівнях значно варіюється у Європі. Серед форм залучення студентства основними визначено діяльність студентів як оцінювачів освітніх послуг, учасників процесу ухвалення рішень, партнерів, співтворців та експертів, а також агентів змін. Найбільшою студентською представницькою організацією загальноєвропейського рівня є ЄСС, що є активним суб'єктом процесу модернізації ВО й намагається долучитися до вирішення найгостріших питань розвитку ЄПВО, а саме забезпечення якості освіти, фінансування ВО та залучення студентства до управління ВО. У ході дослідження було доведено, що ЄСС володіє високим науково-дослідним потенціалом у даних галузях і на основі власного позитивного досвіду надає рекомендації національним та локальним студентським об'єднанням щодо різних аспектів ефективного включення студентства в процес ухвалення важливих рішень. Більш того, встановлено, що в своїй діяльності ЄСС особливу увагу приділяє розвитку структурованого та ефективного студентського руху в країнах Болонського клубу. Окреслені експертами ЄСС принципи функціонування національних, регіональних та інституційних студентських союзів (репрезентативність, відкритість, демократичність та незалежність), на нашу думку, є досить актуальними та корисними для українських студентських об'єднань, що знаходяться у процесі

становлення як суб'єктів управління у вітчизняній системі ВО. Визначено, що з метою реалізації цілей та залучення до процесу управління ВО, студентська організація повинна постійно вдосконалюватися шляхом розвитку стосунків із громадськістю і фандрайзингової діяльності. Крім того, важливими компонентами діяльності студентських союзів, особливо національного рівня, є визначення власної політики, забезпечення рівних можливостей у процесі залучення студентів, сприяння мобільності та міжкультурній взаємодії, а також участь студентського союзу у процесі забезпечення якості ВО. На основі позитивного досвіду ЄСС та потужних Національних студентських союзів, що входять до його складу, нами було розроблено модель залучення студентів до управління вітчизняною системою ВО, у тому числі й до процесу модернізації галузі, на національному, міжінституційному й інституційному рівнях. Дана модель передбачає врахування основоположних детермінант, мети й основних принципів процесу залучення студентства, напрямів, форм, методів і засобів реалізації конкретизованих завдань на різних рівнях, а також прогнозований результат цілеспрямованих дій усіх його суб'єктів.

І. А. Чистякова, канд. пед. наук, доцент

5.5. Теорії та технології дистрибутивного лідерства в університетах та міжуніверситетських мережах

На сучасному етапі розвитку суспільства до освіти висуваються все нові вимоги. Система освіти загалом, вищої зокрема, постійно знаходиться під тиском зовнішніх економічних, політичних, соціальних та інших чинників. До того ж сучасні вищі навчальні заклади стикаються з викликами часу, а саме:

- перехід від елітарної до масової вищої освіти;
- глобалізація вищої освіти;
- розвиток та впровадження нових технологій, які істотно впливають на процес навчання;
- перехід до навчання впродовж життя.

Численні реформи вищої освіти, що були реалізовані в останні десятиліття в більшості країн ЄС, є наслідком поширення нових управлінських підходів як на інституційному, регіональному, так і на державному рівнях. Слід зазначити, що аналізовані нами реформи були прискорені зростанням ролі знань та інновацій, які мають велике значення для економічного розвитку сучасного суспільства. Значної актуальності набули у даному контексті дослідження системи вищої освіти, що мають міждисциплінарний характер. Продуктивним є

поєднання у таких дослідженнях нових знань у галузі філософії та економіки освіти, освітнього менеджменту і когнітивної психології, соціології освіти та порівняльної педагогіки тощо.

У контексті даного дослідження слід звернути увагу на те, що реформування вищої освіти загалом, системи управління освітою зокрема, відбувається в умовах переструктуризації суспільства. Так, науковці зазначають, що в результаті соціальної трансформації, якої зазнав сучасний світ в умовах глобалізації, сконструювався новий тип соціальної структури та нова форма соціальної організації людей, які іменуються мережевим суспільством. Теорія мережевих структур сьогодні проникає в усі сфери людської життєдіяльності й у всі процеси світового розвитку (глобальні, регіональні, економічні, культурні, соціальні) [3; 6; 13].

На думку української дослідниці Р. Войтович, мережева організація суспільства існувала майже завжди, проте більше можливостей для формування мережевих відносин з'явилося саме в умовах глобалізації, яка викликала зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, стала ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, адекватно реагуючи на його внутрішні та зовнішні виклики, а це, у свою чергу, призвело до спрощення процесу налагодження зв'язків між суб'єктами глобального простору [3].

Відтак, на основі аналізу наукових розвідок констатуємо, що саме глобалізація в сучасній її формі призвела до зародження мережевого світоустрою, у якому суб'єкти мереж усвідомлюють себе цілісною складовою глобального простору, що відкрита для будь-яких форм взаємодії. Аби вижити в сучасному світі люди та країни, на думку Р. Войтович, повинні приймати мережевий спосіб взаємодії. Мережа, у свою чергу, є організаційною структурою, що характеризує взаємодію сукупності об'єктів, об'єднаних певними формами зв'язків, які базуються на взаємодії людей. Основою взаємодії є реалізація спільних інтересів незалежно від геополітичного чинника; це забезпечує відповідні соціально-політичні та культурно-історичні зміни в сучасному світі [3, с. 4].

Перш за все зазначимо, що саме поняття «мережі» стало знаковим для нового етапу розвитку суспільства, яке, поряд із назвами «постіндустріальне», «інформаційне», «суспільство знань», отримало назву «мережевого (networked) суспільства». Отже, у створенні мереж дослідники вбачають появу нової парадигми розвитку суспільства, у межах якої повинні зазнати змін всі його

складові: держава, бізнес, культура, освіта тощо. Такий масштаб змін є свідченням того, що мережеве суспільство ґрунтується, передусім, на зміні парадигми суспільних відносин та системи державного управління, котра потребує нового стрижня побудови цивілізаційної культури, у ролі якого і виступає мережа.

На думку О. Давидова, «в мережі всі дії і предмети прагнуть до підпорядкування мережевій логіці, в силу чого для ізольованих систем просто немає місця... а тому мережа – це високопотенційний сплав людей та ідей, рух сили якого – ризик, динаміка та безупинна творчість» [5].

Зростання мережевих структур в сучасному суспільстві, стверджує А. Сбруєва, зумовлене можливостями знаходження додаткових джерел інформації, технологічних й інтелектуальних ресурсів, професійного розвитку та менеджменту інноваційних процесів. Такі потенційні можливості мереж привертають до них увагу реформаторів як лідерів та менеджерів змін в усіх сферах людської діяльності [11].

Як зазначає Р. Войтович, глобально стратегічний характер розуміння мережі запропонував теоретик концепції мережевого суспільства М. Кастельс, на думку якого «мережа – це колективна взаємодія, котра через волокно та ефір пов'язує в єдине ціле об'єкти живої і неживої природи, кількість яких швидко зростає. Вузлом мережі може стати все, що здатне вдаватись до обміну даними. Причому вузлу зовсім не обов'язково володіти розвинутим інтелектом, оскільки розумний результат можна отримати, правильно поєднавши не надто складні речі. Таке поєднання зовсім не змінює принцип здійснення дії та саме завдяки цьому задає нові правила поведінки» [3].

У сучасному мережевому суспільстві для успішного виконання поставлених перед університетом завдань особливого значення набуває такий процес інноваційного розвитку освіти, як мережування. За Х. ван Аальстом, поняття «мережування» означає «систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями («вузлами») з метою вдосконалення результатів діяльності» [108].

У результаті мережевої співпраці здійснюється не лише продуктивна діяльність, але й установлення довгострокового процесу комунікативної діяльності між учасниками мережі. Систематичне використання всіх мережевих можливостей гарантує накопичення необхідної інформації, потрібної для того, щоб залишитися на рівні сучасних вимог.

Утворення мережевих структур у сфері вищої освіти спричинене змінами у виробництві знань, розширенням можливостей для

взаємодії за допомогою нових технологій.

Так, університетські мережі ми трактуємо як сукупність вищих навчальних закладів, об'єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення прогресивного інноваційного досвіду в межах мережі вищих навчальних закладів і поза нею.

Основною властивістю мережі є той факт, що вся сукупність суб'єктів взаємодії пов'язана між собою певними зв'язками й утворює цілісну систему. Відповідно з метою взаємодії та у її процесі вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без вираженого центру.

Вивчення практики діяльності успішних університетських мереж дозволяє стверджувати, що для успішного функціонування такої мережі недостатньо просто об'єднатися. Потрібно сформувати певну систему особистісних якостей та професійних компетентностей, серед яких провідними вважаємо такі:

- по-перше, спільну для всіх членів мережі відданість інноваційним ідеям, відчуття власності щодо цих ідей;

- по-друге, ефективну систему управління процесом утворення та розвитку мережі;

- по-третє, уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих університетів та мережі в цілому.

- по-четверте, готовність викладачів до запровадження новацій у навчальний процес;

- по-п'яте, готовність адміністрації до ефективного мережевого менеджменту.

Мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі [76].

Як зазначає австралійський дослідник Р. Г. Надараджа (R. G.Nadarajah), у міжуніверситетських мережах можна виокремити три типи співпраці:

- рівноправне співробітництво;

- взаємодоповнююче співробітництво;

- технічне співробітництво [69].

Так, рівноправне співробітництво здійснюється між сильними університетами різних країн. Взаємодоповнююче співробітництво

науковець розглядає як об'єднання університетів у мережі для допомоги один одному в тій галузі, яка є слабо розвиненою в тому чи іншому університеті. Щодо технічного співробітництва, то воно передбачає взаємодопомогу між усіма університетами мережі. При чому важливим у такому співробітництві є те, що кожен університет має розуміти, що він є унікальним, а співробітництво допоможе йому працювати більш ефективно та якісно.

Цінними для нашого дослідження є сформульовані Р. Г. Надараджа умови, які впливають на ефективність співробітництва в інституційному, національному та транснаціональному контекстах. Так, у своєму дослідженні про транснаціональне співробітництво австралійський науковець визначає такі умови ефективного співробітництва:

- розробка та підписання меморандуму про взаєморозуміння, у якому чітко сформульовано мету й функкції для кожного учасника, визначено ролі, структуру та термін співробітництва;
- негайне впровадження нової ідеї;
- колективне визначення розподілу зобов'язань щодо короткострокового та довгострокового фінансування;
- свідоме зменшення ризиків співпраці;
- укладання угоди на спільне використання інтелектуальної власності;
- підвищення прозорості та зрозумілості процесу співробітництва;
- узгодження прав і обов'язків учасників міжуніверситетських об'єднань;
- підтримка співпраці, спілкування внутрішніх і зовнішніх зацікавлених сторін;
- визнання важливості й зручності співробітництва [69].

Системний аналіз та узагальнення джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що мережі мають суттєві переваги над традиційними ієрархічними структурами, оскільки вони є більш динамічними та адаптивними. Проте, у функціонуванні мереж спостерігають певні труднощі, пов'язані, передусім, із координацією функцій управління об'єднанням.

Важливим у контексті розгляду питання управління міжуніверситетськими об'єднаннями є процес координування намірів та діяльності. Координатор або управлінська група мають здатність підтримувати існування та розвиток університетських мереж, що передбачає спільну роботу всіх компонентів мережі, а також може сприяти налагодженню розірваних зв'язків та заохотити до подальшої спільної діяльності. Усвідомлення технологій розвитку та переваг

мережевих структур спричинило появу нових підходів до управління освітою. Останнім часом спостерігається тенденція запозичення принципів управління вищою освітою від приватного сектору та бізнесових структур на відміну від традиційних принципів академічного лідерства та колегіальних форм управління. У зв'язку з цим у вищих навчальних закладах поширеною стає практика дистрибутивного лідерства як інноваційна форма мережевого (розподіленого, трансформаційного) менеджменту. Зарубіжні вчені К. Лейтвуд та Д. Джанці вважають трансформаційним лідерством такий підхід, що здійснюється групою менеджерів мережі, в центрі уваги якого знаходяться процеси змін. Трансформаційне лідерство досягає мети – змін в діяльності організації, визначаючи колегіально цілі та перспективи її розвитку, стимулюючи інтелектуальну активність усіх її членів, надаючи індивідуальну допомогу, демонструючи високі очікування, слугуючи символом ставлення до професійних обов'язків та професійних цінностей, спонукаючи всі структури організації до участі в досягненні цілей [65, с. 5].

Для ефективного лідерства як у межах однієї мережі, так і між мережами важливу роль відіграє спосіб взаємодії її учасників, зокрема лідерів. Більш привабливою вважається така взаємодія, в основу якої покладено стосунки кооперації та співробітництва, а не конкуренції.

Дослідники мереж одностайні у тому, що кооперація та співробітництво сприяють зменшенню внутрішніх конфліктів, стимулюють зближення думок, розширюють можливості обміну інформацією між учасниками мережі, забезпечують взаємну підтримку дій лідерів-партнерів, або мережевих лідерів, оскільки лише спільні дії можуть привести до успіху всю університетську мережу.

На підставі системного аналізу та узагальнення практики діяльності міжнародних університетських мереж виокремлюємо два види мережевого лідерства у вищій освіті: централізоване й децентралізоване.

Централізоване мережеве лідерство характеризується тим, що в ньому один із лідерів завжди знаходиться в центрі інформаційних потоків і відіграє основну роль в організації обміну інформацією, міжособистісної взаємодії та прийнятті спільного рішення. Через нього здійснюється спілкування решти лідерів і учасників мережі. Існують такі варіанти централізованого мережевого лідерства: фронтальне, радіальне та ієрархічне.

Учасники *фронтального* мережевого лідерства, не вступаючи в контакт один з одним, усе ж знаходяться поряд, бачать один одного.

Слід наголосити, що цей факт допомагає їм, оскільки дозволяє враховувати реакції та поведінку інших учасників і лідерів мережі.

Радіальне мережеве лідерство характеризується тим, що в ньому вся інформація передається лідерам мережі лише через одну центральну особу (центрального лідера). Це ускладнює зворотній зв'язок із лідерами-партнерами, яких не можна побачити або почути, але при цьому забезпечується можливість працювати повністю самостійно.

Ієрархічне мережеве лідерство передбачає два й більше рівнів підпорядкування лідерів мережі.

Існують різні варіанти *децентралізованого* мережевого лідерства. Їх основна відмінність від централізованого лідерства полягає в рівності всіх лідерів мережі. Кожен із лідерів має однакову можливість приймати, передавати, перероблювати інформацію, ухвалювати рішення, вступаючи в безпосереднє спілкування з учасниками спільної діяльності.

У результаті дослідження можемо виокремити два варіанти децентралізованого мережевого лідерства: ланцюговий та круговий.

Ланцюговий варіант мережевого лідерства покладено в основу спілкування та взаємодії лідерів мережі за ланцюжком, тобто рішення приймаються лідерами по черзі. *Круговий* варіант мережевого лідерства передбачає, що інформація довго буде переходити від одного лідера до іншого, доповнюючись уточненнями та додатками, тобто рішення ухвалюється після оброблення інформації всіма лідерами мережі. До того ж, усі лідери мають можливість спілкуватися безпосередньо один з одним.

Наукові розвідки у досліджуваній сфері виявили способи, за допомогою яких лідерство будується на основі поширення на всі структури організації та визначається вплив лідерів на внесок інших членів організації. Так, Дж. П. Спіллейн, Р. Халверсон та Дж. Б. Даймонд у своїй праці «До теорії лідерської практики» [95] стверджують, що в такому контексті лідерство з упевненістю можна назвати розподіленим у соціальному та ситуативному контекстах. Однак, це не означає, що розподілене лідерство є альтернативною формою більш традиційним формам лідерства.

П. Вудс, Н. Беннет, К. Вайс та Дж. Харвей припускають, що, незважаючи на деякі відмінності у визначенні, розподілене лідерство ґрунтується на трьох основних положеннях:

1) лідерство – це нова властивість групи або мережі взаємодіючих індивідів;

2) існує відкритість кордонів лідерства (тобто лідер може бути

як усередині організації, так і поза її межами);

3) експертиза (прийняття рішень) розподіляються між багатьма лідерами, а не здійснюється одним [110].

Таким чином, дистрибутивне лідерство є динамічним, реляційним, інтеграційним, спільним та контекстуальним. Такий висновок означає, що лідерство не тільки виходить за межі організаційних рівнів і ролей, але й має організаційні межі.

Так, наприклад, у вищій освіті до прийняття рішення з будь-якого питання можуть бути залучені студенти, так само, як і викладачі, адміністративні/професійні співробітники, члени Ради університету та державні директивні органи.

Концепція дистрибутивного лідерства стала популярною в останні роки в якості альтернативної традиційній лідероцентричній моделі управління в розвинених країнах світу, зокрема європейських. Проте необхідно зауважити на тому, що дистрибутивне лідерство розглядається як важлива форма керівництва, що виступає як доповнення, а не заміна традиційного вертикального керівництва.

На думку української дослідниці М. Гаврилюк, теорія дистрибутивного лідерства отримала розвиток у результаті усвідомлення, що ідеального лідера не буває, та передбачає лідерство усіх членів організації, незалежно від посади, яку вони обіймають, та рівня відповідальності, здійснення впливу між колегами, а також і на загальний напрям розвитку організації [4].

Вважаємо за необхідне наголосити на тому факті, що дистрибутивне лідерство як галузь наукового дослідження все ще перебуває на стадії становлення, а тому єдиного розуміння даного феномену ще не існує. Одні науковці використовують для позначення досліджуваного поняття термін «спільне керівництво» (К. Пірс [77]; К. Пірс, Х. Сімс [78]), а інші використовують термін «дистрибутивне лідерство» (П. Гронн [48]). Таким чином, можемо стверджувати, що в науковій літературі немає чітких концептуальних відмінностей між зазначеними підходами, а тому різні автори використовують їх як синоніми (Д. Дей, П. Гронн, Е. Салас [36]).

Зарубіжні дослідники Н. Беннет, Ч. Уайс, П. Вудс зазначають, що дистрибутивне лідерство передбачає, що лідерство є характеристикою групи осіб, які співпрацюють між собою. На думку зазначених науковців, у дистрибутивному лідерстві «існує відкритість меж лідерства, а множинність знань поширюється між багатьма особами» [25].

Таким чином, дистрибутивне лідерство передбачає залучення до діяльності студентів, викладачів, допоміжного персоналу

університету, працівників громадських організацій, політиків у галузі освіти тощо. До того ж, при дистрибутивному лідерстві можемо спостерігати трансформування ролі лідера відповідно до ситуації, завдання, досвіду, а також участь у процесах управління та лідерства значної кількості працівників освітньої організації.

Згадувана вище українська дослідниця М. Гаврилюк зауважує, що поняття «дистрибутивне лідерство» охоплює три основні характеристики:

1) лідерство є похідною рисою групи осіб, що співпрацюють один з одним;

2) дистрибутивному лідерству притаманна відкритість, тобто можливість відбуватися як у межах, так і за межами навчальної інституції;

3) досвід лідерства поширюється між великою кількістю осіб.

Зважаючи на це, зауважує М. Гаврилюк, дистрибутивне лідерство слід розглядати як динамічний, інклюзивний, колегіальний процес, який відбувається в певному контексті, вимагає перспективи поширення по всій системі організації та за її межами [4].

Так, вона зазначає, що в умовах університету дистрибутивне лідерство охоплює не тільки людський аспект, але й технології та процеси. А тому до дистрибутивного лідерства відносять фізичні інфраструктури та ІТ системи, процес забезпечення якості наукового й навчального процесів, кожен з яких визначає спосіб заохочення взаємодії між індивідами та групами [4].

Отже, лідерство в університетах носить дистрибутивний характер та повинно розподілятися між усіма структурними підрозділами установи. Проте, зауважимо, що процеси, за допомогою яких дистрибутивне лідерство впроваджується у практику управління вищих навчальних закладів, є недостатньо дослідженими, а тому невирішеним залишається питання про те, чи концепція дистрибутивного лідерства використовується, передусім, дескриптивно чи нормативно, і який вплив вона має на ефективність процесу управління у ВНЗ та в між університетських мережах.

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за необхідне звернутися до тлумачення досліджуваного поняття різними науковцями. Так, П. Гронн [48] описує дистрибутивне лідерство як «узгоджені дії», де загальна сума значно більше, ніж сума її частин, у той час як Дж. Спіллейн [95] акцентує увагу на тому, що управління буде ефективнішим за умови використання дистрибутивного

лідерства, ніж індивідуального традиційного.

До того ж, важливим для правильного розуміння феномену дистрибутивного лідерства є те, що воно не применшує ролі тих осіб, які займають формальні лідерські посади, а закцентовує на тому, що такі лідери є лише елементами загальної системи управління вищим навчальним закладом.

Проте, П. Гронн стурбований тим, що більшість науковців звертають увагу на переваги дистрибутивного лідерства у вищій освіті, а недоліками нехтують. Тому у нашій статті ми вважаємо за необхідне зазначити як переваги досліджуваного феномена, так і недоліки. До переваг досліджуваного феномену відносимо такі:

- вчасне врахування потреб студентів, співробітників у процесі прийняття важливих рішень для розвитку організації;
- більша фінансова прозорість (збільшення фінансування інноваційної та наукової діяльності в університетах);
- оптимізація відповідальності, що досягається завдяки розподілу управлінського навантаження, тобто дистрибутивне лідерство дозволяє розподіляти відповідальність за прийняті управлінські рішення;
- поліпшення командної роботи та налагодження ефективної комунікації між співробітниками.

До недоліків дистрибутивного лідерства у вищій освіті відносимо такі:

- організаційна фрагментація (дистрибутивне лідерство не має чіткої організаційної структури, а тому це може призвести до фрагментарної діяльності персоналу університету);
- зниження чіткості функціональних обов'язків учасників управлінського процесу (дистрибутивне лідерство може стати причиною організаційного безладу й конкуренції між співробітниками);
- уповільнення прийняття рішень (дистрибутивне лідерство може спричинити повільне прийняття управлінського рішення через залучення до цього процесу великої кількості учасників процесу);
- недооцінка індивідуальних якостей і здібностей персоналу [25, с. 15].

Незважаючи на це, однак, дистрибутивне лідерство, ураховуючи всі недоліки, може привести до більшої згуртованості й відчуття спільної мети; дозволить вести переговори та узгоджувати свої ролі так, щоб звести до мінімуму дублювання й максимізувати індивідуальний підхід; надасть можливість під час прийняття рішень швидше знаходити

контакт між лідерами, ніж це відбувається за умови ієрархічного управління; сприятиме диференційованому підходу для здійснення управління, спираючись на сильні сторони лідерів.

Проте, на нашу думку, є певні відмінності у практиці використання дистрибутивного лідерства. Іншими словами дослідниками [26] було запропоновано альтернативні форми лідерства в межах вищої освіти (Табл. 5.8).

Аналіз матеріалів Таблиці 5.8 дозволяє дійти висновку, що дистрибутивне (розподілене, спільне) лідерство не є ідеальним для ефективного управління міжуніверситетськими об'єднаннями, а має певні недоліки.

Таблиця 5.10

Альтернативні форми лідерства вищої освіти

Форми	**Опис**	**Приклад**
Дислоковане	Системи управління знизу вгору та згори вниз не співпадають; не спостерігається ефективне лідерство	Ослаблене центральне лідерство, що ускладнює підтримку широких інституційних ініціатив
Незв'язане	Різні структурні підрозділи організації рухаються в різних напрямах, відсутнє послідовне, узгоджене бачення розв'язання проблеми; наявність конкуруючих стосунків	Формування «бункерного менталітету» з власниками переданих бюджетів, що переслідують власні цілі
Вільне	Персонал не бере участі в управлінні закладом, лідерство вважається непривабливим, непотрібним	Лідерство розглядається як прерогатива адміністрації, як бюрократичне явище
Розсіяне	Лідерство представлене занадто широко, а тому складно знайти відповідального за прийняття певного рішення, а тим паче за його виконання	Таку ситуацію дуже часто описують як синдром «пральної машини», тобто прийняття рішення перекладається з одного лідера на іншого, а результату немає
Дистанційне	Лідери знаходяться на відстані від закладу	Рішення приймається одноосібно, без додаткових консультацій з іншими лідерами
Дисфункціональне	Лідерство не досягає поставленої мети, результати є непередбачуваними, показники діяльності неузгодженими	Негативна реакція на критику, неприйняття ризиків дисфункціональних систем

Логіка дослідження вимагає також з'ясування форм дистрибутивного лідерства, що існують в університетах. До таких форм належать:

- формальне лідерство (має ієрархічну структуру);
- прагматичне лідерство (делегування повноважень лише задля задоволення потреб);
- стратегічне лідерство (заплановане призначення людського ресурсу для ефективного розвитку лідерства у вищому навчальному закладі);
- поступове лідерство (збільшення відповідальності за прийняте рішення відповідно до того, як особа демонструє здатність виконувати лідерські функції);
- культурне лідерство (лідерство органічно поширюється за наявності можливості та сприймається як елемент інституційної культури).

Таким чином, ефективність дистрибутивного лідерства багато в чому залежить від контексту, завдання, структури та особистості, яка виконує роль дистрибутивного лідера.

До того ж важливим для нашого дослідження є визначення функцій дистрибутивного лідерства у вищій школі. На основі аналізу наукової літератури можемо визначити такі функції:

1) описова (дистрибутивне лідерство може більш точно описати шляхи впливу на членів організації, ніж традиційне індивідуальне);

2) коригуюча (традиційна система управління вищою освітою довгий час була спрямована на розвиток окремої особистості, у той час, як дистрибутивне лідерство сприяє як розвитку людського капіталу, так і зміцненню соціального капіталу організацій через залучення людей на всіх рівнях і налагодження та зміцнення колективного потенціалу);

3) розширення можливостей (розподіл лідерських ролей між членами організації дає можливість збільшувати можливості всієї організації, а відповідальність покладається на всіх);

4) риторична (дистрибутивне лідерство на відміну від традиційного є не механістичним підходом до управління) [26].

Повертаючись до проблеми лідерства університетських мереж, наведемо таку характеристику функцій лідерів університетських мереж: «Координатори, або фасилітатори, або співлідери мережевих громад є працівниками, які утримують мережу в стані дієздатності. Вони поновлюють втрачені зв'язки, координують дії партнерів,

встановлюють зв’язки з новими учасниками мережі, тим самим розширюючи її. Вони є тими співробітниками мережі, що сприяють її розвитку та удосконаленню» [58, с. 12–13].

У результаті аналізу теоретичних та практичних досліджень з даного питання ми дійшли висновку, що дистрибутивне лідерство в межах вищих навчальних закладів означає такі варіанти розподілу повноважень між членами університетських команд:

- формальний розподіл (наприклад, перерозподіл бюджетних коштів щодо фінансування ВНЗ);
- прагматичний розподіл (наприклад, розподіл відповідальності за виконання внутрішніх і зовнішніх завдань);
- стратегічний розподіл (наприклад, залучення зовнішніх партнерів для розв’язання внутрішніх рішень);
- додатковий розподіл (наприклад, збільшення можливості поступово брати більше відповідальності за ухвалення рішень через комітети та спеціальні проекти);
- опортуністичний розподіл (наприклад, особи, які ухвалюють рішення, повинні працювати на благо вищого закладу, як у його межах, так і поза ним).

Таким чином, вважаємо за необхідне підсумувати все вище зазначене у рис. 5.7

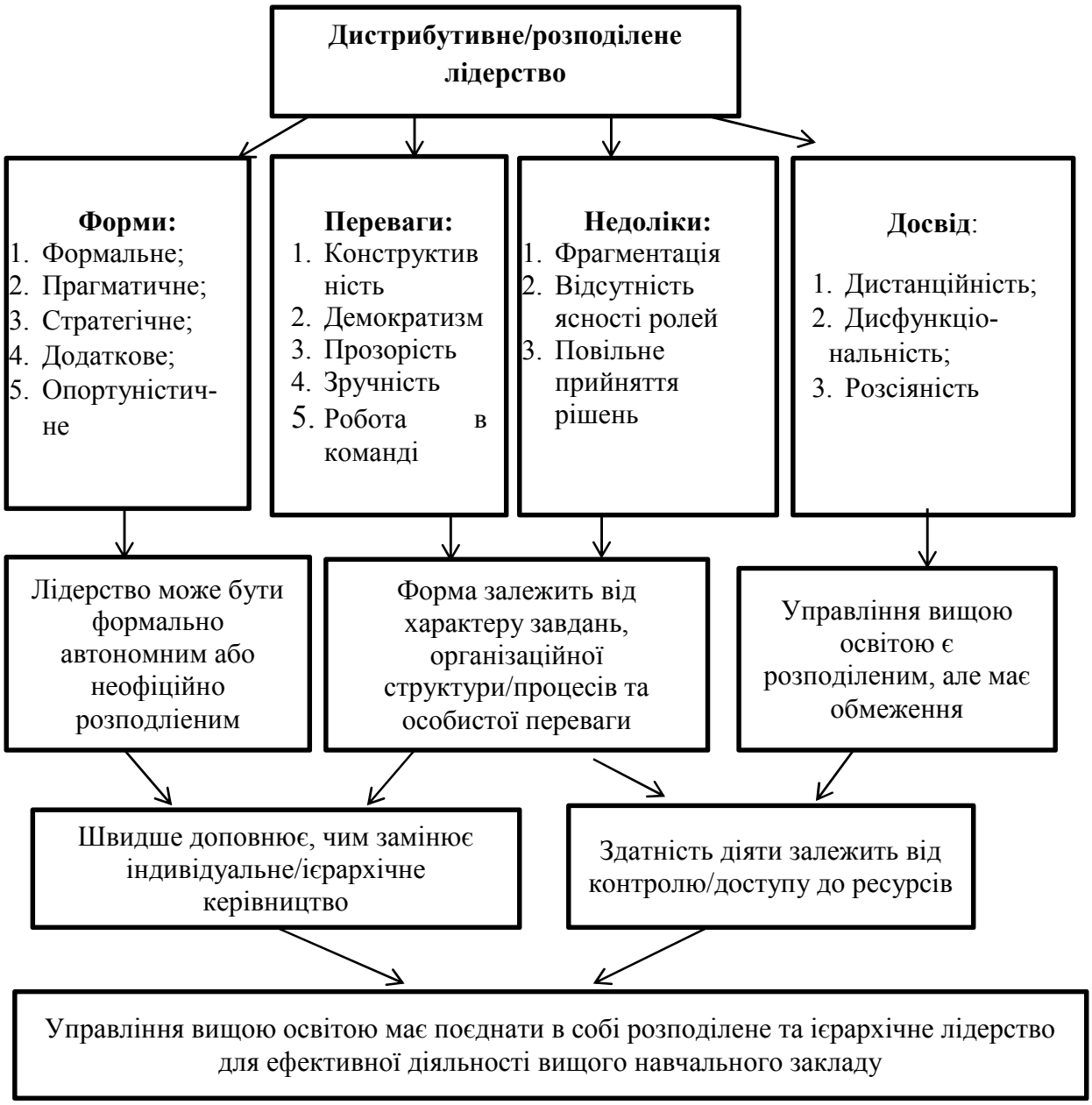

Рис. 5.7. Стратегії та підходи до лідерства у вищій освіті

Цінною для даного дослідження є концептуальна модель дистрибутивного (розподіленого) лідерства, що була розроблена представниками австралійських університетів Дж. Лефо, Р. Хадграфт, С. Джонс, К. Риландом та М. Харвей (див. Рис. 5.8).

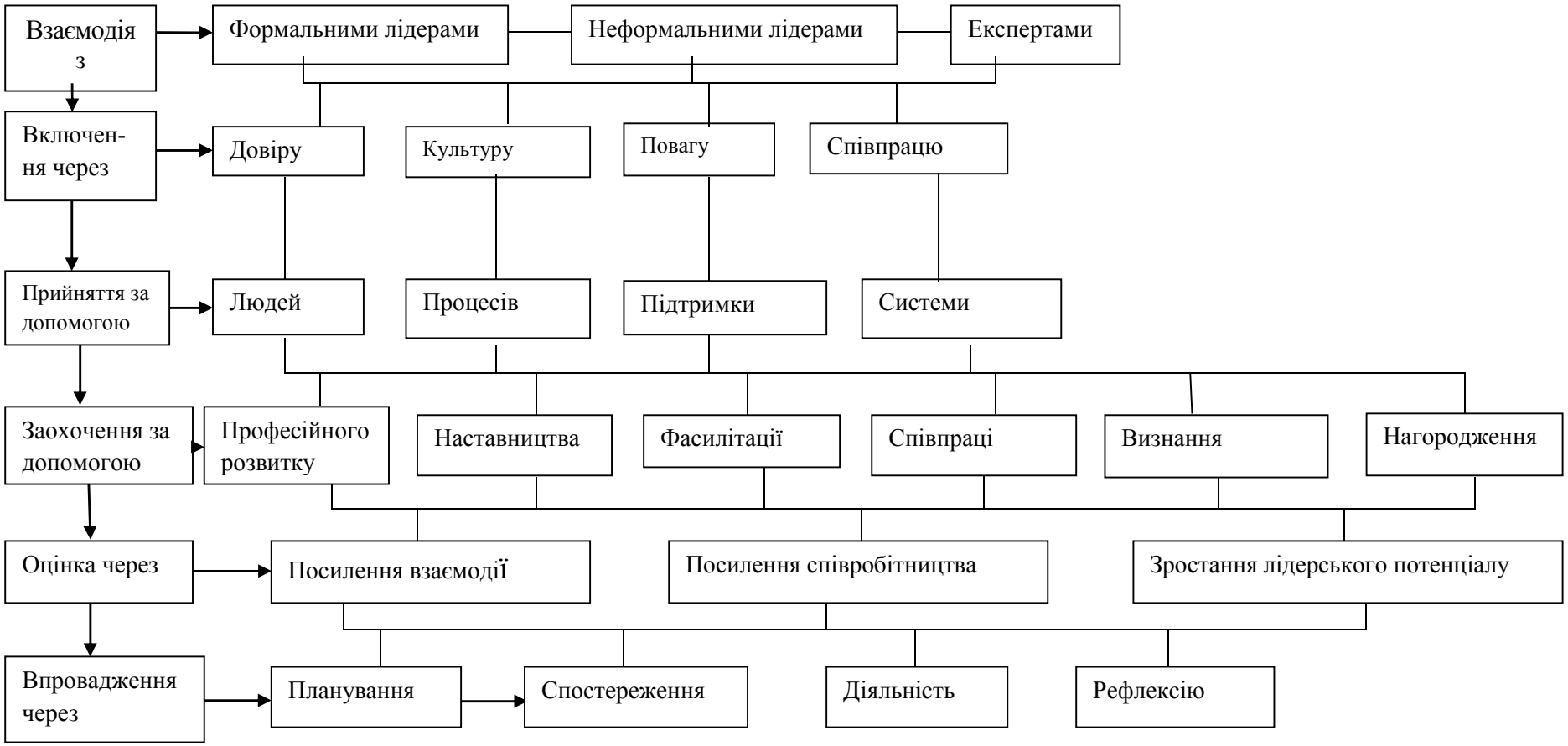

Рис. 5.8. Концептуальна модель дистрибутивного (мережевого) лідерства

Дослідження особливостей міжнародних університетських мереж дають підстави стверджувати, що основними організаційними структурами, у рамках яких здійснюється спільна діяльність, колективне управління виступають управлінські команди.

Дослідники Т. Базаров та Б. Єрьомін визначають командний менеджмент, тобто менеджмент, що здійснюється за допомогою створення й функціонування управлінських команд, як одну з форм колективного управління, що базується на процесі делегування повноважень. Майже всі організації наділяють менеджерів різноманітних рівнів відповідальністю за більш широке коло завдань, ніж той, з яким вони могли б справитися особисто. Для того, щоб вони могли нести цю відповідальність, створюються певні форми колективного управління, які ґрунтуються на перерозподілі відповідальності [16].

Вважаємо за необхідне зауважити, що всі необхідні рішення в команді виробляються та ухвалюються цілою групою, а не окремим її членами. Роль адміністратора у такому контексті полягає лише у створенні необхідних умов для прийняття правильного рішення або в разі необхідності може дати пораду для подальших дій, тобто адміністратор виконує функції фасилітатора. Управлінська команда розглядається, як правило, як невелика кількість людей (найчастіше 5–7, рідше до 15–20), що поділяють цілі, цінності й загальні підходи до реалізації спільної діяльності, мають взаємодоповнюючі навички; приймають на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні змінювати функціонально-рольову співвіднесеність (виконувати будь-які внутрішньо-групові ролі); мають взаємовизначальну приналежність себе та партнерів до даної спільності (групи) [16].

Як і будь-яка організаційна структура, команда має низку загальноприйнятих критеріїв ефективності. Проте, слід закцентувати увагу на тому, що така управлінська команда має власні специфічні, властиві тільки їй риси, а саме:

- спільний рух до кінцевої мети, тобто кожен із членів команди працює для того, щоб отримати необхідний кінцевий результат;
- члени команди із задоволенням проявляють ініціативи та до кожного завдання ставляться творчо, досягаючи таким чином високої продуктивності.

У контексті аналізу досліджуваного феномену важливим, на нашу думку, є розгляд факторів, які впливають на утворення команди як організаційної форми колективного управління.

Розпочати, вважаємо, слід з того, що будь-яка команда спочатку формується для виконання певного завдання. Тому видається цілком

природним, що така характеристика, як тип спільної діяльності, що визначається структурою, складністю і нестандартністю розв'язуваної задачі, буде розглядатися нами як одна з головних детермінанту висвітленні розглядуваного питання. Тип завдання (спільної діяльності) визначає формальну структуру команди, яка затверджується керівництвом; рольовий склад; перелік знань, умінь і навичок, якими повинні володіти члени команди; терміни виконання поставленого завдання; ступінь контролю робочої групи з боку керівництва.

Наступний важливий параметр роботи команди пов'язаний із характеристикою зовнішнього організаційного середовища, з яким вона взаємодіє. Зауважимо принагідно, що у командному менеджменті прийнято говорити не про середовище, а про організаційно-культурний контекст існування команди. Він поділяється на зовнішній і внутрішній. До зовнішнього середовища відносять такі характеристики, як:

- організаційний клімат;
- компетентність керівних органів материнської організації в управлінні командною діяльністю;
- складність/структурованість зовнішнього світу;
- наявність/якість систем контролю;
- рівень невизначеності;
- частота й сила стресових впливів.

Характеризуючи культуру тієї чи іншої організації, Д. Олдхем пропонує також ураховувати й такі аспекти, як:

- ступінь необхідної офіційності під час виконання роботи;
- ступінь поєднання виконавчої дисципліни й ініціативи підлеглих;
- значення, що надається дотриманню розпорядку дня, одягові, особистим особливостям;
- наявність існування правил і принципів ведення роботи або підкреслення важливості тільки результатів;
- обґрунтованість і період планування роботи [9].

На основі узагальнення наукової інформації щодо досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що ефективною можна назвати таку команду, у якій спостерігається неформальна атмосфера; завдання добре зрозумілі та приймаються; члени прислухаються один до одного; здійснюється обговорення завдань, у якому беруть участь усі члени, які можуть вільно висловлювати власні ідеї та почуття; наявні конфлікти і розбіжності, що виражаються та центруються навколо ідей і методів, а не особистостей; група свідомо приймає рішення, що ґрунтуються на

згоді, а не на голосуванні більшості.

Актуальним вважаємо аналіз підходів до формування команди. Існує три рівня здійснення процесів формування команд.

1. Індивідуальне консультування, тобто відбір членів команди відповідно особистісних та професійних якостей.

2. Безпосередньо формування команди – активне командне включення до планування організаційних змін (команда визначається як група з понад двох осіб, які динамічно взаємодіють, залежать одна від одної та спрямовані на реалізацію спільної мети/ місії. Кожен член команди грає певну роль, займає чітку позицію й виконує певну функцію в команді).

3. Побудова міжкомандних взаємин. В організації може існувати кілька окремих і незалежних груп, з яких необхідно сформувати команди. У цьому випадку консультування спрямоване як на процес формування команд, так і на налагодження взаємозв'язку між ними, оскільки взаємозв'язки між командами можуть фасилітувати організаційну ефективність і бути джерелом задоволення або фрустрації для членів колективу.

Розрізняють чотири основних підходи до формування команди:

1) цілепокладальний (заснований на цілях);

2) міжособистісний (інтерперсональний);

3) рольовий;

4) проблемно-орієнтований [36].

Цілепокладальний підхід (заснований на цілях) – дозволяє членам групи краще орієнтуватися в процесах вибору й реалізації групових цілей. Процес здійснюється за допомогою консультанта. Цілі можуть бути стратегічними за своєю природою, або можуть бути встановлені відповідно до специфіки діяльності, наприклад, як зміна продуктивності діяльності, а також як зміна внутрішнього середовища чи будь-яких виробничих процесів.

Міжособистісний підхід (інтерперсональний) – сфокусований на поліпшенні міжособистісних відносин у групі й заснований на тому, що міжособистісна компетентність збільшує ефективність існування групи як команди. Його мета – збільшення групової довіри, заохочення спільної підтримки, а також збільшення внутрішньокомандних комунікацій.

Рольовий підхід – проведення дискусії та переговорів серед членів команди щодо їх ролей; передбачається, що ролі членів команди частково перекриваються. Командна поведінка може бути змінена в результаті зміни її виконання, а також індивідуального сприйняття ролей.

Проблемно-орієнтований підхід до формування команди (через рішення проблем) передбачає організацію заздалегідь спланованих серій зустрічей із фасилітації процесу (за участю третьої сторони – консультанта) з групою людей, що мають загальні організаційні відносини й цілі. Зміст процесу включає в себе послідовний розвиток процедур вирішення командних проблем і потім досягнення головного командного завдання. Передбачається, що поряд з напрацюванням такого вміння у всіх членів команди, активність її формування має бути сфокусована на виконання основної задачі, міжособистісних уміннях, а також може включати цілепокладання та прояснення функціонально-рольової співвіднесеності.

Отже, у результаті вивчення та аналізу широкого кола джерел з проблеми дослідження було зроблено такі висновки:

1) Подано сутнісну характеристику основних понять дослідження: мережеве суспільство, мережа, мережування, університетська мережа, мережевий менеджмент. Так, мережеве суспільство розглянуто як новий тип соціальної структури та нова форма соціальної організації людей. Мережа, у свою чергу, розглядається як організаційна структура, що характеризує взаємодію сукупності об'єктів, об'єднаних певними формами зв'язків, які базуються на взаємодії людей. Відповідно, поняття «мережування» означає «систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями («вузлами») з метою вдосконалення результатів діяльності». А університетські мережі ми трактуємо як сукупність вищих навчальних закладів, об'єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення прогресивного інноваційного досвіду в межах мережі вищих навчальних закладів і поза нею. Мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі.

3) Виокремлено два види мережевого лідерства у вищій освіті: централізоване (фронтальне, радіальне та ієрархічне) й децентралізоване (ланцюгове та кругове).

4) З'ясовано, що лідерство в університетах носить дистрибутивний характер та повинне розподілятися між усіма структурними підрозділами освітньої установи.

5) Визначено переваги (вчасне врахування потреб студентів,

співробітників у процесі прийняття важливих рішень для розвитку організації; більша фінансова прозорість; управлінська зручність; поліпшення командної роботи) й недоліки (організаційна фрагментація; зниження чіткості ролей; уповільнення прийняття рішень; недооцінка індивідуальних якостей і здібностей персоналу) дистрибутивного лідерства.

6) З'ясовано форми (формальне лідерство; прагматичне лідерство; стратегічне лідерство; поступове лідерство; культурне лідерство) та функції (описова; коригуюча; розширення можливостей; риторична) дистрибутивного лідерства.

7) Запропоновано концептуальну модель дистрибутивного (мережевого) лідерства у вищій освіті.

8) Звернено увагу на те, що основними організаційними структурами, у рамках яких здійснюється спільна діяльність, колективне управління виступають управлінські команди. Подано визначення командного менеджменту як такого, що здійснюється за допомогою створення й функціонування управлінських команд, як одну з форм колективного управління базується на процесі делегування повноважень.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення досвіду мережевого лідерства в межах міжуніверситетських об'єднань з метою удосконалення системи управління вищою освітою в умовах інтернаціоналізації європейського простору вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

ЧАСТИНА І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РОЗДІЛ І. Детермінанти інноваційного розвитку вищої освіти: глобальний та регіональний контексти

1. Воронкин А. С. Философия психолого-дидактических концепций обучения в информационном обществе / А. С. Воронкин // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства : электронный научный журнал. –2012. – № 1. – Пятигорск : ПГЛУ, 2012. – С. 55–65.

2. Державна служба статистики України. Демографічна та соціальна статистика / Освіта. Вищі навчальні заклади (1990-2015) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.gov.ua/operativ/2005/osv_rik/ osv_u/vuz_u.html.

3. Державна служба статистики України. Освіта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ukrstat.ua/operativ/menu_u/osv.htm.

4. Державна служба статистики України. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року. Статистичний бюлетень. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https:ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2010.zip.

5. Державна служба статистики України. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/14 навчального року. Статистичний бюлетень. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
https:ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2013.zip.

6. Клочкова Т. І. Инновации в управлении британскими университетами: менеджмент академических рисков / Т. І. Клочкова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2014. – № 35. – С. 37–41.

7. Коннективизм [Электронный ресурс]. – Режим доступу :
http://letopisi.ru/index.php/Коннективизм.

8. Сбруєва А. А. Болонський процес: виміри змін / А. А. Сбруєва // Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів : [монографія]. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. – С. 236–261.

9. Сбруєва А. А. Наднаціональний вимір управління Болонським процесом: суб'єкти, функції, механізми/ А. А. Сбруєва // Вища освіта України. – 2014. – № 1. – С. 9–97.

10. Сбруєва А. А. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 255 – 281.

11. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 38–42.

12. Сбруєва А. А. Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 6 (50). – С. 448–461.

13. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – Київ : МОН України, 2014. – 75 с.

14.Alexiadou N. Education policy convergence through the open method of coordination: theoretical reflections and implementation in «old» and «new» national contexts / N. Alexiadou, D. Fink-

Hafner, B. Lange // European Education Research Journal. – 2010. – Vol. 9, № 3. – P. 345–358.

15.Altundemir M. E. The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities / M. E. Altundemir // International Journal of Business and Social Science. – Vol. 3, № 8. – 2012.

16. Amaral A. European integration and the governance of higher education and research / A. Amaral, G. Neave, Ch. Musselin, P. Maasen. – Dordrecht : Springer, 2009. – 309 p.

17. Anderson T. The theory and practice of online learning. / T. Anderson. – Athabasca, AB, Canada : Athabasca University Press, 2008. – 472 p.

18. Anderson T. Three generations of distance education pedagogy / T Anderson, J. Dron // The International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2010. – Vol. 12 (3). – P. 80–97.

19. Bernard R. M. How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature / R. M. Bernard et. al. // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74 (3). – P. 379–439.

20. Biggs J. Teaching For Quality Learning At University / J. Biggs, C. Tang. – McGraw-Hill International, 2011. – 392 p.

21. Blin F. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory / F. Blin, M. Munro // Computers & Education. – 2008. – Vol. 50 (2). – P. 475–492.

22. Bonk C. J. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham (eds.). – San Francisco, Ca :Pfeiffer Publishing, 2006. – 624 p.

23. Borras S. The Open method of coordination and new governance patterns in the EU / S. Borras, K. Jacobsson // Journal of European Public Policy. – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 185–208.

24. Bracken M. Digital leadership means this [Електронний ресурс] / M. Bracken. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://digitalleaders.co.uk/2015/07/digital-leadership-means-this/#sthash.95zxMvXW.dpbs.

25. Chadha R. Building an Ecosystem of Higher Education Innovation [Електронний ресурс] / R. Chadha. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.huffingtonpost.com/rahul-choudaha-phd/ecosystem-of-higher-education-innovation_b_7713428.html.

26. Checkel J. The constructivist turn in international relations theory / J. Checkel // World Politics. – 1998. – Vol. 50 (2). – P. 324–248.

27. CIA. The World Factbook. Country Comparison. National product real growth rate. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.cia.gov/ library/publications/the-world-facktbook/rankorder/2003rank.html

28. Clark R. E. Reconsidering research on learning from media / R. E. Clark // Review of Educational Research. – 1983, Vol. 53(4). – P. 445–459.

29. Conole G. Reviewing the trajectories of e-learning. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://e4innovation.com/?p=791

30. Council of the European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – Official Journal of the European Union, of 28.5.2009.– P. 2 – 10.

31.Council of the European Union. Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems", 2001. – 5680/01 EDUC 18. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.consilium.europa.eu/.../05980.en1.html

32. De Freitas S.. Post-16 e-learning content production: a synthesis of the literature / S. De Freitas // British Journal of Educational Technology. – 2007, Vol. 38(2). – P. 349–364.

33. Drachenberg R. The Open method of coordination in European Education and Training Policy: New forms of integration through soft policy-making / R. Drachenberg . – Institute of European Studies, Brussels. – 2008. – 30 p.

34. EC Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education. October 2014. – Luxembourg: Publications Offi ce of the European Union. – 2014 – 68 p.

35. EC. Council adopts its position on the 2015 EU budget. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.consilium.europa.eu/uedocs/ cms_data/docs/pressdata/en/ ecofin/144587.pdf

36. EdX. How It Works. [Електронний ресурс] – Режим доступу://www.edx.org/how-it-works

37. EI, ESU. Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 46 p.

38. EI, ESU. Student-Centred Learning. Toolkit. – Brussels : Education International, European Students' Union, 2010. – 66 p.

39. Estermann T., Bennetot Pruvot E. Financially Sustainable Universities II. European universities diversifying income streams. – EUA Publications, 2011. – 96 p.

40. Ethics and Values in Higher Education in the Era of Globalisation: What Role for the Disciplines? IAU 2010 International Conference, 24-26 June, 2010. – Vilnius, Lithuania : Mykolas Romeris University. – 240 p.

41. EUA. Public Funding Observatory 2014. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-fundingobservatory-tool.aspx

42. European Commission. Education and training 2010: The success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe - Brussels, 2004. – 42c.

43. European Commission. Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2010/2011. – Commission staff working document, 2011. – 192 p.

44. European Council. Presidency conclusions Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm.

45. European Quality Assurance Forum. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assuarance/eqaf.aspx.

46. European Students' Union [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:www.esu.online.org/projects.

47. European University Association. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:www.eua.be/eua-ecs.aspx.

48. Frey Th.The Coming Era of Alternative Credentialing. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.linkedin.com/pulse/coming-era-alternative-credentialing-thomas-frey

49. Gaebel M., Kupriyanova V., Morais RColucci E. E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey / M. Gaebel, V.Kupriyanova, R. Morais, E. Colucci. – Brussels: European University Association, 2013. – 90 p.

50. Galevski M. The EU 2020 Higher Education Attainment target: a critical assessment with a focus on a case of Macedonia. – EIHER-WBC Working Paper Series. – Working Paper № 2013-2, March 2013. – 28 p.

51. Garben S. The Bologna process and the Lisbon strategy: Commercialisation of higher education through the back door? / S. Garben // EU Higher Education Law: The Bologna Process and Harmonization by Stealth. – Kluwer Law International, 2011. – 296 p.

52. Gašević D., Kovanović V., Joksimović S., Siemens G. Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A data analysis of the MOOC Research Initiative / D. Gašević, V. Kovanović, S. Joksimović, G. Siemens // Digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning / G. Siemens, D. Gašević, Sh. Dawson – Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. – P. 161 – 198.

53. Geiger R. L. Impact of the Financial Crisis on Higher Education in the United States /

Roger L. Geiger // International Higher Education. – 2010. – № 59. – P. 9-11.

54. Gornitzka, A., M. Kogan and A. Amaral, eds. Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation. – Dordrecht: Springer, 2007. – 380 p.

55. Halvorsen T. and Nyhagen A. Academic Identities –Academic Challenges? American and European Experience of the Transformation of Higher Education and Research / Ed. by T. Halvorsen and A. Nyhagen. – Cambridge Scholars Publishing, 2012. – 412 p.

56. Helms S. A. Blended/hybrid courses: a review of the literature and recommendations for instructional designers and educators / S. A. Helms // Interactive Learning Environments. – 2014, Vol. 22(6). – P. 800 – 810.

57. Heritier A. New modes of governance in Europe: policy making without legislating? / A. Heritier (eds), In: Common Goods: Reinventing European and International Governance – Boulder, CO: Rowman and Littlefield, 2002 – P. 185 – 206.

58. Hirvikoski T., Diz H. A construction of higher education institution (HEI) driven innovation ecosystem and its intended characteristics based on innovative professionals' experiences and literature on innovations and creativity. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lbdconference.laurea.fi/pdf/LbDconference_1Hirvikoski.pdf

59. ILO. More and better jobs for the Ukrainian people are key to recovery. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ilo.org/global/newsroom/ comment/analysis/WCMS_393033/lang--en/index.htm

60. ILO. World employment and social outlook. Trends 2015. Summary. – ILO Press, 2015. – 4 p.

61. Imperial College London. Strategy 2015-2020. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.imperial.ac.uk/strategy/

62. Jenkins H. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. – MIT Press, 2009. – 145 p.

63. Kaiser R., Prange H. Managing diversity in a system of multi-level governance: The open method of coordination in innovation policy / R. Kaiser, H. Prange // Journal of European Public Policy. – 2004. – 11 (2). – P. 249 – 266.

64. Karlsen G. The Bologna Process: A Judicial Confirmation of EU's Policy of Education? Paper for the 3rd Conference of Knowledge and Politics at the University of Bergen. – Bergen, 2005. – 6 p.

65. Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility. Report from the Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries. – Government Offices of Sweden, 2007. – 80 p.

66. Kogan M., Bauer M., Bleiklie I., Henkel M. eds, Transforming Higher Education: A Comparative Study / M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel. – Dordrecht: Springer, 2006 – 240 p.

67. Kröger S. The Open Method of Coordination: Underconceptualisation, Overdetermination, De-politicisation and Beyond / S. Kröger // What We Have Learnt: Advances, Pitfalls and Remaining Questions in OMC // Research, European Integration Online Papers(EIoP), Special Issue. – 2009. – № 1 (13), Art. 5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://eiop.or.at/eiop/texte/2009-005a.htm.

68. Kwiek M. Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities / M.Kwiek // Science and Public Policy. – Vol. 39, №5. –P. 641– 654.

69. Lea S. J. Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond educational bulimia / S. J. Lea, D. Stephenson, J. Troy // Studies in Higher Education. – 2003. – Vol. 28. – № 3. – P. 321–334.

70. Leeds E. M., Cope J. MOOCs: Branding, Enrollment, and Multiple Measures of Success /E. M. Leeds, J. Cope // Online Journal of Distance Learning Administratio. –2015, Vol. XVII. – № 3. [Електронний ресурс] – Режим доступу:

http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall183/leeds_cope183.html

71. Maassen, P., Stensaker B. The Knowledge Triangle, European Higher Education Policy Logics and Policy Implications. / P.Maassen, B. Stensaker // Higher Education.– 2010. –Vol. 61, № 6. – P. 757-769.

72. Machemer P. L. Student Perceptions of Active Learning in a Large Cross-Disciplinary Classroom / P. L. Machemer, P. Crawford // Active Learning in Higher Education. – 2007. – Vol. 8. – № 1. – P. 9–30.

73. McCoshan A. Ten years of Bologna: what has changed for learners? / A. McCoshan, J. Witte, D. Westerheijden. – Paper presented at EAIR 32th Annual Forum in Valencia, Spain, 1–4 September 2010. – 15 p.

74. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M. The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia // Teachers College Record. – 2013. – № 115(3). – P. 1–47.

75. Mendoza P. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study / P. Mendoza, J. B. Berger // Education Policy Analysis Archives. – 2008. – Vol. 16. – № 23. – P. 3.

76. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission. – Brussels : Commission of the European Communities, 20. 04. 2005. – 12 p.

77. Moore J. L., Dickson-Deane C., Galyen K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? / J. L. Moore, C. Dickson-Deane, K. Galyen // The Internet and Higher Education 2010. – № 14(2). – P. 129–135.

78. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – OECD Publishing, 2014. – 570 p.

79. OECD. Learning Age: OECD Findings to Date, Current and Future Work. ICDE SCOP 2013. Policy Forum 29 November 2013. – 11 p.

80. OECD. How has the global economic crisis affected people with different levels of education? – Education Indicators In Focus – 2012/01 (January). Retrieved from: www.oecd.org/edu/imhe/43390423.pdf

81. Pechar H. The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and «Humboldt's Last Warriors» / Hans Pechar // European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms / Ed. by A. Curaj et al. – Springer Science+Business Media Dordrecht, 2012. – P. 613–630.

82. Pekkola M. Neoliberal politics of innovation and its opposition at the university: The Case of Finland / M. Pekkola // The International Journal of inclusive democracy. – 2009. – Vol. 5. – No. 2. – 8 p.

83. Princeton University. About Princeton. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.princeton.edu/main/about

84. Radaelli C. M. Europeanization, policy learning, and new modes of governance / C. M. Radaelli // Journal of Comparative Policy Analysis. – 2008. – № 10 (3): 239 – 254.

85. Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003[Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ehea.info/Uploads/Declarations/BERLIN_COMMUNIQUÉ.pdf.

86. Regent S. The open method of coordination: a new supranational form of governance? / S. Regent // European Law Journal. – 2003. – №9(2). – P. 190-214.

87. Riddell R. 9 ed tech developments to note from Educause 2015 // D Education Dive. November, 5, 2015. Retrieved from : http://www.educationdive.com/news/

88. Ruzic-Dimitrijevic L. The risk management in higher education institutions / L. Ruzic-Dimitrijevic // Online Journal of Applied Knowledge Management. – Vol. 2, Issue 1. – 2014. – P. 137 – 152.

89. Siemens G., Gašević D., Dawson Sh. Future Technology Infrastructures for Learning / G.Siemens, D.Gašević, Sh. Dawson // Digital university: a review of the history and

current state of distance, blended, and online learning / G. Siemens, D. Gašević, Sh. Dawson – Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. – P.199 – 230.

90. Siemens G., Gašević D., Dawson Sh. Digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning / G. Siemens, D. Gašević, Sh. Dawson . – Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. – 230 с.

91. Tamtik M. Rethinking the open method of coordination: mutual learning initiatives shaping the European research enterprise / M. Tamtik // Review of European and Russian Affairs. – 2012. – № 7 (2). – P. 3 – 21.

92. Teichler U. The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research/ U. Teichler // Higher Education Forward Look: Relations between Higher Education and Society. Strasbourg: European Science Foundation, 2007– P. 79–103.

93. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ehea.info/Uploads/Declarations/ BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

94. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_ April_2009.pdf.

95. The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ehea.info/Uploads/Declarations/ Bergen_ Communiqué1.pdf.

96. The role of universities in the Europe of knowledge. – Brussels : Commission of the European Communities, 05. 02. 2003. – 22 p.

97. Towards 2020: A Student-Centred Bologna Process. – European Students' Union, Sofia, Bulgaria, November 2008. – 16 p.

98. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London on 18 May 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: ww.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communiqué18May2007.pdf.

99. Trowler P. Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up Policies, Institutional Architectures and Enhancement Cultures / P. Trowler, R. Bamber // International Journal for Academic Development. – 2005. – № 10. – P. 79–93.

100. UNESCO. ICTs and Education Indicators: (Suggested core indicators based on meta-analysis of selected International School Surveys). – Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. – 44 с.

101.UNESCO. Learning analytics. – Institute for Information Technologies in Education, 2012. – 12 p.

102.Varghese N.V. The Impact of Economic Crisis on Higher Education. – Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2012. – 126 p.

103.Varghese N.V. Running to stand still. Higher education in a period of global economic crisis / Varghese N.V. // Research papers IIEP (UNESCO). – Paris: UNESCO, 2010. – 29 p.

104.Vukasović M. European Integration in Higher Education in the Western Balkan Countries / M. Vukasović // EIHER-WBC Working Paper Series. – Working Paper №. 1, October 2012. – 46 p.

105. Watson P. The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process / P. Watson // Active Learning in Higher Education. – 2002. – Vol. 3. – № 3. – P. 205–219.

106. Westerheijden D. F. The first decade of working on the European Higher Education Area: The Bologna Process Independent Assessment / D. F. Westerheijden et al. – Volume 1. Detailed assessment report. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2010. – 114 p.

107. Why invest in universities? – London: Universities UK, 2015. – 18 p.

108. Wilson L. The Balance of Responsibilities: University & Society in securing the financial sustainability of higher education. – UNICA Rectors Seminar 2013 . – Sofia University 27-28 September 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.unica-network.eu/event/unica-rectors-seminar-2013.

109. Ylijoki O.-H. Entangled in Academic Capitalism? A Case-study on Changing Ideals and Practices of University Research / O.-H. Ylijoki // Higher Education. – 2003. – Vol. 45. – № 3. – P. 307–335.

110. Zalaznick M. Digital badges hit the big time in higher ed. Micro-credential programs target professionals needing a skills boost / M. Zalaznick // University Business, October 2015. Retrieved from : http://www.universitybusiness.com/article/digital-badges-hit-big-time-higher-ed/

РОЗДІЛ ІІ. Методологічні орієнтири інноваційного розвитку вищої освіти

1. Абасов З.А. Методологические функции философии образования в условиях глобализации / З.А. Абасов // Философия образования.– 2013.– № 3 (48).– С. 32-38.

2. Абдина А.К. О методологических и мировоззренческих аспектах современного образования / А.К. Абдина // Философия образования.– 2013.– № 2 (47).– С. 35-40.

3. Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов. – Режим доступу: http://www.asi.ru/about_agency/

4. Алексеева М.Ю., Аршинов В.И., Чеклесов В.В. «Технолюди» против «постлюдей»: NBICS-революция и будущее человека / М.Ю. Алексеева, В.И. Аршинов, В.В. Чеклесов // Вопросы философии, 2013.– №3.– С. 12-22.

5. Артюхов И.В. Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего / И.В. Артюхов – М.: Издательство ЛКИ/URSS, 2008.– 320 с.

6. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика.– 2012.– 34.– С. 11-20.

7. Всемирная федерация ассоциаций содействия ООН, проект тысячелетия. Отчет о состоянии будущего 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.millennium-project.org/millennium/SOF2007-Russian.pdf

8. Гапоненко Н.В. За линию горизонта: использование форсайта для исследования будущего и разработки адаптивных стратегий // Экономические стратегии.– 2010.– №1.– С. 64 – 71. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.inesnet.ru/magazine/ mag_archive/free/2010_01_02/ES2010-0102-gaponenko.pdf

9. Гапоненко Н.В. Форсайт. Теория. Методология. Опыт: монография / Н. В. Гапоненко; РАН, Институт проблем развития науки.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.– 238 с.

10. Гейтс Б. Люди не задумываются о том, что в ближайшие годы их работу отдадут программным роботам. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://gearmix.ru/archives/17231

11. Глазко В.И., Чешко В.Ф. «Опасное знание» в «обществе риска» (век генетики и биотехнологий): Монография.– Харьков: ИД «ИНЖЕК», 2007.– 544 с.

12. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция. Под ред. проф. Д.И. Дубровского. — М.: ООО «Издательство МБА», 2013.– 272 с.

13. Данова М.О. Методи і модель інформаційної технології вибору пріоритетів науково-технічного розвитку в національних форсайт-дослідженнях: автореф. дис. ... канд. техн. наук: 05.13.06 / Данова Марія Олександрівна; Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т».– Харків, 2015.– 20 с.

14. Денисенко П.А. Парадигмальность образования (социокультурный аспект) / П.А. Денисенко // Власть.– 2009.– № 4.– С. 91-94.

15. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.info-library.com.ua/books-text-563.html

16. Диброва Ж.Н. Форсайт как современная практика управления ВУЗом / Ж.Н. Диброва // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент».– 2014.– № 1.– С. 39-44.

17. Евзрезов Д.В. Образование в условиях информационной глобализации: монография. / Д.В. Евзрезов, Б.О. Майер – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 200 с.

18. Евзрезов Д.В. О форсайте российского образования / Д.В. Евзрезов // Философия образования, 2015.– №4.– С. 23-34

19. Емелин В.А. Технологические соблазны современного общества: предел внешних расширений человека / В. Емелин, А. Тхостов // Вопросы философии.– 2010.– № 5.– С. 84-90.

20. Жабина В.В. Инновационное общество как объект социально-философского познания / В.В. Жабина // Философия образования.– 2012.– № 5 (45).– С. 4-12.

21. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

22. Канаев И.А. Глобальное будущее 2045: Антропологический кризис. Конвергентные технологии и трансгуманистические проекты (Белгород, 2013) // Философские науки.– 2013.– № 8.– С. 141-146.

23. Карпов А.О. Инновации и среда исследовательского обучения / А.О. Карпов // Философия образования.– 2013.– № 4 (49).– С. 27-37.

24. Карпов А.О. Общество знаний: слабое звено / А.О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – М. : Наука, 2010.– Т. 80.– №7.– С. 618-621.

25. Кизим М.О. Форсайт-прогнозування пріоритетних напрямів розвитку нанотехнологій і наноматеріалів у країнах світу й Україні: монографія / М. О. Кизим, І. Ю. Матюшенко.– Харків: ІНЖЕК, 2015.– 272 с.

26. Ковальчук М.В. Конвергенция науки и технологий – новый этап научно-технического развития / М.В. Ковальчук, Е.Б. Нарайкин, Е.Б. Яциниша // Вопросы философии, 2013.– №3.– С. 3-11.

27. Концепція розвитку освіти до 2025 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/news/43501/

28. Лекторский В.А. Философия, общество знания и перспектива человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии.– 2010.– № 8.– С. 30-35.

29. Маліцький Б.А. Обгрунтування системи науково-технологічних та інноваційних пріоритетів на основі «форсайтних» досліджень / Б.А. Маліцький [та ін.]; НАН України, Центр дослідж. наук.-техн. потенціалу та історії науки ім. Г.М. Доброва.– К. : Фенікс, 2008.– 85 с.

30. Михайлов К.В. Форсайт как метод прогнозирования. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.naukom.ru/journal/NU/mihaylov.php

31. Назаретян А.П. Нелинейное будущее. Мегаисторические, синергетические и культурно-исторические предпосылки глобального прогнозирования. – М. : МБА, 2013.– 240 с.

32. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://zppl.org.ua/sites/default/files/documents/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti.pdf

33. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

34. Нейсбит Д. Высокая технология, глубокая гуманность: Технология и наши поиски смысла / Джон Нейсбит при участии Наны Нейсбит и Дугласа Филипса; пер. с англ. А.Н. Анваера.– М.: Траюиткнига, 2005. – 381 с.

35. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков.– М.: Эгвес, 2014.– 136 с.

36. Петров В.В. Реформируемые наука и образование в России: особенности и пределы применимости форсайта / В.В. Петров, Е.В. Покасова // Философия образования, 2015.– №4.– С. 35-44.

37. Пожарницкая О.В. Компетентностный подход и новая образовательная парадигма / О.В. Пожарницкая // Философия образования.– 2014.– № 6 (57).– С. 160-166.

38. Разгуляев К.А. Форсайт и опыт прогнозирования научно-технологических направлений деятельности вуза / К.А. Разгуляев, Д.В. Хан // Труды XV Всероссийской объединенной конференции «интернет и современное общество».– Санкт-Петербург, 2012.– С. 160-166.

39. Редько В.Г. Когнитивный подход к управлению гуманоидными роботами // Институт оптико-нейронных технологий РАН. Серия «Науки об искусственном». – М.: УРСС, 2006. С. 9-60.

40. Руденский О.В. Инновационная цивилизация XXI века: конвергенция и синергия NBIC-технологий. Тенденции и прогнозы 2015-2030 / О.В. Руденский, О.П. Рыбак // Информационно-аналитический бюллетень. – 2011. – № 3.– 88 с.

41. Семёнова Н.Н. Форсайт в условиях глобализации / Н.Н. Семенова // Информационное общество.– 2008.– № 3-4.– С. 112–124.

42. Скачкова Н.В. Перспективные изменения образовательной среды в контексте постиндустриальных трансформаций / Н.В. Скачкова // Философия образования.– 2013.– № 2 (47).– С. 4-8.

43. Сообщество Executive.ru: Образование будущего: Google ломает шпиль МГУ. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.e-xecutive.ru/ knowledge/announcement/1406143/index.php? PAGE_NAME=read&FID=74&TID=10935

44. Сталий розвиток в Україні і роль освіти. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.esz.org.ua/?page_id=2998

45. Стёпин В.С. Перелом в цивилизационном развитии. Точки роста новых ценностей // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д.И. Дубровского. – М.: МБА, 2013.– С. 148-160.

46. Струк Е.Н. Особенности проявления социальных пределов инновационного общества / Е.Н. Струк // Общество. Среда. Развитие.– 2011.– № 1.– С. 122-126.

47. Сунгуров А.Ю. Инновации и их диффузия: к возможности использования концепции в социально-политической сфере / А.Ю. Сунгуров // Философские науки.– 2010.– № 1.– С. 9-18.

48. Турчин А.В. Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа? / А.В. Турчин, М.А. Батин.– М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.– 263 с.

49. Форсайт: журнал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://www.foresight-journal.hse.ru/

50. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма. – М.: ООО “Издательство АСТ”: ОАО “ЛЮКС”, 2004.– 246 с.

51. Цикин В.А. Философская интерпретацмя современного образования / В.А. Цикин.– Сумы: Palmarium Academic Publishing.– 2014.– 246 с.

52. Цикин В.А. Философский дискурс феномена конвергенции супертехнологий в обществе риска: монография / В.А. Цикин.– Суми: вид-во «МакДен», 2012.– 264 с.

53. Чем занимается Google на самом деле // Компьютерра. [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://old.computerra.ru/vision/730917/

54. Andrew J.P., De Rocco E.S., Taylor A. The Innovation Imperative in Manufacturing How the United States Can Restore Its Edge.– Boston: BCG, MI, NAM, 2009.– 28 p.

55. Edeholt Håkan. Innovative Foresights in Sustainable Design and Architecture – How to Promote Seemingly Impossible, but Still Crucial, Radical Changes // Sustainable Development.– 2012.– Vol. 20, issue 3. – P. 155–165.

56. Global Education Futures. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://edu2030.org/educational-agenda.

57. Hines Andy Bishop, Peter C. Framework foresight: Exploring futures the Houston way // Futures.– 2013.– Vol. 51.– P. 31–49.

58. Muñoz Castaño, Redecker Jonatan, Vuorikari Christine, Punie Riina, Yves. Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.– 2014.– Vol. 28, issue 3.– P. 171-186.

59. Reponse to the Commmunication from the Comission “The Role of the Universities in the Europe of Knowledge”. – European University Association, 2013.– 8 p.

60. The Millennium Project «Global futures studies & research». [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://www.millennium-project.org/

61. Toulmin S. Foresight and Understanding: an enquiry into the aims of Science.– Indiana.– 2012.– 120 p.

62. Transcendental Destination. Where Will the Information Revolution Lead? [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.rand.org/pubs/periodicals/rand-review/issues/rr-12-00/transcendental.html

Розділ 3. Концептуальні засади інноваційного розвитку вищої освіти

1. Абасов З.А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности // Философия образования. – 2006. - №1(15). – С.56-62.

2. Абушенко В.Л. Развитие // Новейший философский словарь: словарь / [сост. и гл. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., испр. –Минск : Книж. Дом, 2003. – 1279 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.philospedia.com

3. Беккер Г. Человеческий капитал. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 278 с.

4. Галиця І.О. Що ж таке інноваційний розвиток? // Економіка та держава. – 2003. - № 10. - С. 32 - 33.

5. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины [Текст]/ Н.И. Гендина, Н.И. Колклва, Г.А. Стародубова, Ю.В. Уленко. – М., Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

6. Гришнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2001. – 254 с.

7. Добрынин А., Дятлов С., Курганский С. Методология человеческого капитала// Экономика образования. – 1999. - №1; - С.10 – 18.

8. Долан Э.Дж., Линдсей Д.Е. Микроэкономика. Пер. с англ. В.Лукашевича и др. / Под

общ. ред. Б. Лисовика, В. Лукашевича. – СПб.: Экон. шк., 1994. -448 с.

9. Дробноход Н.И. Устойчивое экологически безопасное развитие: украинский контекст /Дробноход Н.И // Зеркало недели. – 2001. – № 21. – С.15.

10. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України / голов. ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

11. Згуровский М. Путь к обществу, основаному на знаниях. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.zn.ua/3000/3300/52340

12. Згуровський М. Україна у глобальних вимірах сталого розвитку // Дзеркало тижня. - 2006. – № 19, 20-26 травня.

13. Зуев А., Мясникова Л. Труд, капитал, энергия. Интеллектуальний капитал// Альманах «Восток». – 2004. - №2(14). [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.situation.ru.

14. Інноваційна парадигма соціально-економічного розвитку України / В. В. Онікієнко, Л. М. Ємельяненко, І.В. Терон; за ред. В.В. Онікієнка. – К. : РВПС НАН України, 2006. – 480 с.

15. Калин В.И. Парадигмы образования в современной мировой педагогической практике / В.И. Калин / ІІ Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи, м. Харків, ХДАДМ, 15-16 квітня 2010/Збірник матеріалів. – Харків: ХДАДМ, 2010. – С.44 - 46. Краткий филососфский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. – М., 1998. –С. 227.

16. Колин К. К. Глобальные проблемы информатизации общества / К. К. Колин // Вестник высшей школы. – 2000. – № 6. –С. 12–16.

17. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. - М.: Прогресс, 1977.-300 с.

18.Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования /А.Ж. Кусжанова // Кредо - № 6. – 1998 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://credonew.ru/content/view/107/50/

19. Куценко В.І., Євтушенко Г. І. Людський капітал як фактор соціального захисту населення: проблеми зміцнення // Зайнятість та ринок праці: Міжвідомчий наук. зб. –1999. - №10. – С.136 -145.

20. Лыхина Ю.В. Образовательная парадигма современного украинского общества (социально-философский аспект)// Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. - 2010. – Т.23(62). - № 2. - С.152-160.

21. Небава М.І. Формування системи вимірів цілісної моделі сталого економічного, соціального і екологічного розвитку. Збірник матеріалів ІІ-го Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eco.com.ua/sites/eco.com.ua/files/lib1/konf/2vze/zb_m/0171_zb_m_2VZE.pdf

22. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологчні основи управління інноваційним розвитком освіти України : монографія / С.М.Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.

23. Поплавська Ж., Поплавський В. Людський капітал. Не забаритись би з інвестиціями// Віче. - 2002. - №2. – С. 64-68.

24.Поппер К. Нормальная наука и опасности, связанные с ней.// Филофия науки. – 1997 - №3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intelros.ru/readroom/filosofiya-nauki/f3-1997/15938-normalnaya-nauka-i-opasnosti-svyazannye-s-ney.html

25. Поппер К. Миф концептуального каркаса. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://fs3.www.ex.ua/get/1eb6bf2b57e500cddae1e26a7033c34f/134703530B0.htm

26. Сбруєва А.А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань / А.А. Сбруєва // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С.38-42.

27.Сбруєва А.А. Болонський процес: виміри змін/ А.А. Сбруєва // Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів [колективна монографія] / [за заг. ред.

А.А. Сбруєвої та О.М. Полякової]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2013. – С.236-261.

28.Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. [Текст]/ А.А. Сбруєва. – Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

29. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С.У. Гончаренко, В.В. Радул,М.М. Дубінка та ін.; За ред. В.В. Радула. – К.: ЕксОБ, 2004. –304 с.,

30. Субетто А. И. // Академия тринитаризма. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001b/00161264.htm

31. Управление знаниями в инновационной экономике/ Под ред. Б.З. Миллера. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2009. – 387 с.

32. Урсул А. Д. Переход России к устойчивому розвитию. Ноосферная стратегия / А. Д. Урсул. – М. : Луч, 1998. – 500 с.

33. Феномен інновації: освіта суспільство, культура / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

34. Фишер С. Экономика/ Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. ; пер. с англ. – М.: Дело, 1998. -302 с.

35. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ /М. Фуллан. – Л.: Літопис, 2000. – 269 с.)

36.America Ranks In New Global Innovation Index/ [Електронний ресурс].- Режим доступу: - http://www.nam..org/NewsFromtheNAM.aspx?DID={8D10F9A6-28AE-456D-340146144190

37. Bar R.B. From Teaching to Learing. A New Paradigm for Undergraduate Education / R. B. Bar, J. Tagg // Change. – 1995. – November – December. – P. 13-25.

38. Barro R. J., Sala-i-Martin X. Economic Growth. / Robert J. Barro, Xavier Sala-i-Martin. 2nd ed. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://down.cenet.org.cn/upfile/8/200751171644184.pdf (1995)

39. Becker G.S. Human Capital and Personal Distribution of Income: An Analytical Approach // Becker G.S. Human Capital. 2nd ed. - N.Y.: Columbia University Press, 1975.p. 94-144.

40. Becker G.S., Tomes N. Human Capital and the Rise and Fall of Families // Journal of Labour Economics. - 1986. - Vol. 4. - N 3. - Pt. 2. - P.1 – 39.

41. Behrman J. R., Birdsall N. The quality of schooling : quantity alone is misleading / Jere R. Behrman, Nancy Birdsall. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://documents.worldbank.org/curated/en/1983/12/1555652/quality-schooling-quantity-alone-misleading

42. Ben-Porath Y. The production of Human Capital and the life Cycle of Earning// Journal of Political Economy. – 1987. – August. - P.18-35.

43. Britannica Concise Encyclopedia. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.britanncomica.

44. Castells M. Materials for an exploratory theory of network society [Електронний ресурс].—Режим доступу: http://ictlogy.net/bibciter/reports/projects.php?idp=519,

45. Cheng Y. C. Curriculum and pedagogy in new century: globalization, localization and individualization for multiple intelligences. Keynote speech presented at the 5th UNESCO-ACEID International Conference with the theme “Reforming Learning, Curriculum and Pedagogy: Innovative Visions for the New Century”, 13-16 December, 1999, Thailand.//Adult Education Quarterly. 1990. - 48(1). – P. 18-30.

46. Cheng Y. C. Paradigm shift in higher education: globalization, localization, and individualization/ Y.C. Cheng //International Journal of Educational Management. – 2001. - Vol. 14. - Iss: 4.- P.156 – 174.

47. Cheng Y. C. Towards the 3rd Wave School Leadership/Y.C. Cheng //Revista de Investigación Educativa, 2011. - 29 (2). – P.253-275.

48. Cheng Y. C. Profiles of multi-level self-management in schools/ Y.C. Cheng, W. M. Cheng //International Journal of Educational Management. – 2003. - 17(3).- P.100-115.

49. Cheng, Y.C. A CMI-Triplization Paradigm for reforming education in the new millennium/ Y.C. Cheng //International Journal of Educational Management.- 2000. - 14(4). – P. 156-174.

50. Cooke Ph., Schwartz D. Creative regions: Technology, Culture and Knowledge Entrepreneurship / Ph. Cooke, D. Schwartz. - London, 2007. – 294 p.

51. Credaro A. Innovation and change in education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.geocities.com/koalakid_1999/UNIVERSITY/ change.

52. Davies D., Reeve T. Human Capital, Unemployment, and Relative Wages in a Global Economy// NBER Working aper. – 1997. - № 6. – 133 p.

53.Dearden L, McIntosh S, Myck M., Vignoles A. (2002)The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain // Bulletin of Economic Research. – 2002. - No54. – P.249– 274.

54. Department of Education, United States. Toward a new golden age in American education: How the Internet, the law, and today's students are revolutionizing expectations. - Washington: Department of Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fcps.edu/it/technology/documents/NETP_final.pdf.

55.Drucker P. F. Managing in a time of great change. -Oxford: Butterworth Heinerman, 1995.

56. Dustmann C., Fabbri R. ,Preston I.The Local Labour Market Effects of Immigration in the UK/ C. Dustmann . [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://ideas.repec.org/e/pdu62.html

57. Dustmann,C., Najma R., SoestA. Class size, education and wage// Economic Journal. – 2003. - Vol. 113. – P. 45 – 58.

58. European Commission. Social innovation as part of the Europe 2020 strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.minaraad.be/...EC%20Synthesenota%20S

59. Fagerberg J., Mowery D., Nelson R. The Oxford Book of Innovatin (Oxford Handbook.). [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/

60. Findlay R., Kierzkowski H. International trade and human capital: a simple general equilibrium model // Journal of Political Economy.- 1999. - vol. 91. – P. 78 – 97.

61. Fishman B., Davis E. Teacher learning research and the learning sciences. In R. K. Sawyer (Ed.), Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 535-550). - Cambridge: Cambridge University Press. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.project2061.org/research/ccms/site.archive/new_up...

62. Flug K., Galor O. Minimum wage in a general equilibrium model of international trade and human capital // International Economic Review. – 1986. - Vol. 27. - No. 1. – P. 90 – 118.

63.Gadrey J. Socio-economie des services/ Jean Gadrey. - Paris: La Decouverte, 2003. – 128 p.

64. Glewwe 2002 Glewwe P.,Phong N. Economic mobility in Vietnam in the 1990s. . [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://ideas.repec.org/e/pgl14.html

65. Hage J., Meeus M. Innovation, Science, and Institutional change/ J. Hage. – Oxford, 2006; - 592 p.

66. Hanushek E., Kim D. Schooling, Labor Force Quality, and Economic Growth./ E. A. Hanushek. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://ideas.repec.org/e/pha97.html

67.Harkins A. M. Creating a global role for teacher leadership: Children and youth leapfrog collaboratives. Paper presented at the International Conference on "Integration of Science and Liberal Arts and Construction of Teachers" Comprehensive Competence", April 2007, Anqing, China. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cehd.umn.edu/olpd/people/faculty/harkins.asp

68. Harkins A. M., Moravec J. Building a "Leapfrog" university v6.0. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wiki.umn.edu/twiki/bin/view/ Leapfrog/ MemoV6.

69. Hough M. Paine J. Creating quality learning communities . - Melbourne: Macmillan Education Australia, 1997. – 192 c.

70. Jones R. Local and national ICT policies. In R. Kozma (Ed.) Technology, innovation, and educational change: A global perspective (pp. 163-194). Eugene, OR: International Society for Technology in Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ctl.sri.com/publications.

71. Kim S. Social Informatisation: Its Measurement, Causes and Consequences. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Hilton San Francisco & Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco, CA, August 14, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.allacademic.com/meta/p110605_index.html

72. Kim S., Kim Y. Growth gains from trade and education// Journal of International Economics. – 2000. - Vol. 50. - P.56 – 63.

73. Kluver R. Globalization, Informatisation and Intercultural Communication. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://acjournal.org/holdings/vol3/Iss3/spec1/kluver.htm

74. Kozma R. B. Comparative Analysis of Policies for ICT in Education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://robertkozma.com/images/kozma_comparative_ict_policie

75. Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing [Електронний ресурс] . – Режим доступу : http//www.portal.unesco.or/118604020119Kronberg_Declaration

76. Looney J. W. Assessment and Innovation in Education//OECD Education Working Papers. – 2009. - No. 24. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://dx.doi.org/10.1787/222814543073

77. Machlup F. The economics of Informations and Human Capital. - Princeton, 1984. – 419p.

78. Manning R. Trade, Education and Growth: the Small-Country Case// International Economic Review. – 1982. - Vol. 23. - No. 1. – P. 123 – 140.

79. McLaughlin M., Talbert J. Professional communities and the work of high school teaching. - Chicago: University of Chicago Press. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/public

80. McNab R., Moore R. Trade policy, export expansion, human capital and growth// Journal of International Trade and Economic Development. – 1998. - Vol. 7. - No. 2. [Електронний ресурс]. - Режим доступу:
https://ideas.repec.org/e/pmc40.html

81. Moravec J. GLE inaugural release. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// www.educationfutures.com/ category/global.

82. Moravec J. The Leapfrog Principle: A strategy for global leadership in teacher education. Paper presented at the International Conference on “Integration of Science and Liberal Arts and Construction of Teachers‟ Comprehensive Competence”, April 2007, Anqing, China. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://leapfrog.umn.edu/Documents/WangParadigmShifts.pdf

83. Mulgan G., Tucker S., Ali R., Sanders B. Social Innovation: What it is, Why it Matters, and How it can be Accelerated. – London: The Basingstoke Press, 2008. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://www.sbs.ox.ac.uk/.../Social%20Innovati...

84. Murray R., Caulier-grice J., Mulgan G. The Open Book of Social Innovation (2010) note2, p. 10/Robin Murray, Julie Caulier-Grice, Geoff Mulgan. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Snnovationg.pdf,

85. OECD. 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy Directions from recent OECD analyses. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.oecd.org/dataoecd/39/8/40554299.pdf.

86. OECD. 21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses, p. 8. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf

87. Owen A. International trade and the accumulation of human capital //Southern Economic Journal. 1999. - Vol. 66. - No.1. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.people.vcu.edu/~lrazzolini/GR2000.pdf

88. Oxford Dictionary of Geography. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.oxfordreference.com/.../9780199231805....

89. Oxford dictionary online. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.oxforddictionaries.com

90. Partnership for the 21st Century. A report on the landscape of 21st century assessment. - Washington, DC: Partnership for the 21st Century. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.p21.org/events-aamp-news/press-releases/132-june

91. Porat M. The Information Economy: Definition and Measurement / M. Porat. – Wash. : US Dept. of Commerce, 1976. – 250 p.

92. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.kdictionaries-online.com/DictionaryPage

93. Rogers E. M. Informatization, globalization, and privatization in the new millennium. //The Asian Journal of Communication *. 2004.* – Vol. 10. - N 2. – P. 71-92.

94. Roldau M. Schooling for Tomorrow [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf

95. SAOUG. The Role of the South African Online User Group (SAOUG) in the Informatization of Society. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.saoug.org.za/archive/2003/0317a.pdf

96. Sianesi B., Reenen J. The Returns to Education: Macroeconomics //.Journal of Economic Surveys. – 2003. - Vol. 17. - No. 2. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www1.worldbank.org/publicsector/.../sianesi.pdf

97. The American Heritage Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://translate.academic.ru/(The)%20American%20Heritage%20Dictionary%20of%20the%20English%20Language/en/ru/3.

98. The Innovation Imperative in Manufacturing: How the United States Can Restore Its Edge. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.nam.org/innovationreport. pdf

99. The OECD's Forum on Social Innovations (2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oecd.org/cfe/leed/socialinnovation

100. Thurow L. Investment in Human Capital/ L.Thurow. – Belmont, 1970.- 317 p.

101. UNESCO, 1998 Teachers and Teaching in a Changing World. The UNESCO World Education Report www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF

102. Wilson T. The Nonsense of 'Knowledge Management'// Information Research. – 2002. - Vol. 8. - No. 1. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.iwp.jku.at/Born/mpwfst/06/nonsenseofwm/p144.html

103. Wößman L.. Schooling resources, Educational Institutions and Student Performance: the International Evidence//Oxford Bulletin of Economics and Statistics. – 2003. - Vol. 65. - No. 2. – P. 34 – 57.

РОЗДІЛ 4. Організаційні засади, ресурси та фактори інноваційного розвитку вищої освіти

1. Андрущенко В. П. Система управлінських компетенцій викладача: світоглядний фундамент дослідження / В. П. Андрущенко, Г. О. Нестеренко // Управлінські компетенції викладача вищої школи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (14–15 березня 2013 року) / ред. кол.: В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 10–13.

2. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської університетської освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. П. Андрущенко // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт.

кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с.

3. Аннікова І. П. Процесна модель професійної діяльності викладача ВНЗ / І. П. Аннікова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27, том IX (42) : Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 23–32.

4. Белова Е. Н. Развитие управленческой компетентности руководителей нового типа для новой школы / Е. Н. Белова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12. – С. 19–24.

5. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : монографія / за ред. А. Й. Сиротенка. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 357 с.

6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1140 с.

8. Великодная Е. Н. Характер рисков для здоровья личности в медиаинформационном образовательном пространстве / Е. Н. Великодная // Философия образования. – 2014. – № 1 (52). – С. 64-70.

9. Виневская А. В. Профессиональная мобильность учителя. Формы и технологии взаимодействий субъектов образования в условиях современной образовательной ситуации : монография / А. В. Виневская ; под ред. Л. В. Чернега ; МОН РФ, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Таганрогский гос. пед. ин-т им. А. П. Чехова». – Таганрог : Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрогского гос. пед. ин-та им. А. П. Чехова», 2012. – 220 с.

10. Гордієнко М. Г. Професійна мобільність у наукових дослідженнях / М. Г. Гордієнко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 4. – С. 106-114.

11. Гребеник Т. В. Стратегия управления персоналом высшего учебного заведения как один из аспектов его эффективного функционирования / Т. В. Гребеник // Психолого-педагогические проблемы на развитието на личността на професионалиста в условията на университетското образование : сборник с научни доклади. – Габрово : Издательство «ЕКС-ПРЕС». – 2014. – Първа книга, том първи : Асоциация на професорите от славянски тестрани (АПСС). – С. 138–143.

12. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Губа. – Х., 2010. – 511 с.

13. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: Теория и практика / Т. М. Давыденко. – Москва – Бєлгород, 1995. – 251 с.

14. Дробноход М. Наша вища школа. Чи зробимо рішучий крок назустріч прийдешньому? (Доповідь на Міжнародному конгресі «Українська освіта у світовому просторі») м. Київ, 19-21 жовтня 2006 р / М. Дробноход // Освіта і управління. – 2006. – № 3-4. – С. 7–18.

15. Єльникова Г. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія / Г. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

16. Єременко О. В. Основи магістерської підготовки. Теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти : [навчально-методичний посібник] / Ольга Володимирівна Єременко. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2012. – 292 с.

17. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 32. – Вкладка.

18.Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учебное пособие для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

19. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2013. – № 9 (111). – С. 7–19.

20. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: Дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Є. А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 266 с.

21. Івлєва Л. Перспективи інноваційного розвитку освіти / Л. Івлєва, Є. Сідоріна, С. Карбовська // Вища школа. – 2013. – № 10 (112). – С. 49–58.

22. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дисс. на соискание учен. степени док. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Б. М. Игошев. – М., 2008. – 42 с.

23. Казаринов М. Ю. Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации / М. Ю. Казаринок. – Л. : Изд-во ЛГУ,1990. – 166 с.

24. Карпов А. О. Инновации и среда исследовательского обучения / А. О. Карпов // Философия образования. – 2013. – № 4 (49). – С. 27–37.

25. Кипина О. А. Профессиональная мобильность педагога / О. А. Кипина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 81–84.

26. Клепко С. Ф. Модернізаційні процеси в сучасній освіті / С. Ф. Клепко. – Київ : Шкільний світ, 2008. – 120 с.

27. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Клименко Юлія Анатоліївна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.

28. Козлов Д. А. Зарубежный опыт формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Д. А. Козлов // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. –2014. – № 4 (32). – URL : http://www.scientific-notes.ru/pdf/037-029.pdf

29. Козлов Д. А. Социально-педагогические предпосылки развития инновационной мобильности будущих менеджеров образования / Д. А. Козлов // Профессионально-педагогическая культура: проблемы воспитания учащихся и студенческой молодёжи : материалы III Всероссийского научно-методического семинара, (г. Белгород, 19–20 марта, 2009 г.) / отв. ред. И. Ф. Исаев. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2009. – С. 158–161.

30. Козлов Д. О. Деякі аспекти моделювання процесу формування управлінської компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки / Д. О. Козлов // Евристична освіта у суспільстві нових соціальних та особистісних цінностей : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Суми, 13-14 листопада 2014 р.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – С. 201–205.

31. Козлова О. Г. Адаптивний та біфуркаційний розвиток освітніх систем / О. Г. Козлова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 59–64.

32. Козлова О. Г. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / О. Г. Козлова. – Суми : Університетська книга, 2011. – 192 с.

33. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / авт. кол.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.

34. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири / І. Коцан // Вища освіта України. – 2013. – № 2 (49). – С. 13–19.

35. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти / Василь Кремень // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 7–22.

36. Кругликов А. Г. Системный анализ научно-технических нововведений / А. Г. Кругликов ; АН СССР, ВНИИ системных исследований. – М. : Наука, 1991. – 120 с.

37. Лапин Н. И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая

задача теории и практики нововведений / Н. И. Лапин // Инновационные процессы. – М. : ВНИИСИ, 1982. – С. 5–18.

38. Лапина О. А. Профессиональная мобильность как интегративное качество педагога: монография / О. А. Лапина, Е. А. Никитина ; МОН РФ, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Иркутский гос. лингвистический ун-т». – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 324 с.

39. Лебедев О. Е. Управлений образовательными системами / О. Е. Лебедев. – Великий Новгород, 1998. – 91 с.

40. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

41. Матронина Л. Ф. Качество образования как императив современности / Л. Ф. Матронина // Философия образования. – 2014. – № 1. – С. 11–19.

42. Меклер Л. Жизнь и Вселенная / Л. Меклер, Р. Идлис // НТР, – 1989. – № 12.

43. Меньшиков С. М. Длинные волны в экономике. Когда общество сдирает кожу / С. М. Меньшиков, Л. А. Клименко. – М. : Межд. отношения, 1989. – 272 с.

44. Мікульонок І. Про професійно-кваліфікаційні вимоги до посад науково-педагогічних працівників / І. Мікульонок // Вища школа. – 2013. – № 12 (114). – С. 15–22.

45. Моран Э. Метод. Природа Природы / Э. Моран. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с., С. 19.

46. Морозова С. А. Профессиональная мобильность педагогов как условие инновационного развития колледжа : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Морозова Светлана Анатольевна ; [Рос. гос. проф.-пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2013. – 22 с.

47. Музиченко Ю. Професійна мобільність учителя в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Музиченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 17–20.

48. Наука и образование: современные трансформации. – К. : ПАРАПАН, 2008. – 328 с.

49. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року:від 25.06.2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

50. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2014. – 136 с.

51. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст / О. Овчарук // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К. І. С., 2004. –С. 15–21.

52. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Изд. 7-е. стереотип. – М. : «Сов. Энциклопедия», 1968. – 900 с.

53. Панасевич Д. Зв'язок вищої освіти з виробництвом – крок до підвищення якості підготовки фахівців / Д. Панасевич, А. Солоденко // Вища школа. – 2013. – № 10 (112). – С. 39–44.

54. Пожарницкая О. В. Компетентностный подход и новая образовательная парадигма / О. В. Пожарницкая // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 160–166.

55. Пригожин И. От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. – 3-е изд. – М. : КомКнига, 2006. – 296 с. (Серия : Синергетика от прошлого к будущему).

56. Проект Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.tuning.Unideustoorg/tuningeu/images/ sttories/template/ General_Brochure_ Ukrainian_version.pdf

57. Прядко Л. О. Професійна мобільність майбутнього корекційного педагога / Л. О. Прядко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри

змін : матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (26-27 березня 2015 року, м. Суми). – Том 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 328-330.

58. Сбруєва А. А. Болонський процес: виміри змін / А. А. Сбруєва // Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів : [колективна монографія] / [за заг. ред.: А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – С. 236–261.

59. Сбруєва А. А. Інноваційні моделі управління навчальним закладом: аналіз зарубіжних досліджень / А. А. Сбруєва, О. Г. Козлова // Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – С. 199–226.

60. Сбруєва А. А. Компетентності викладача вищої школи як менеджера інновацій / А. А. Сбруєва, О. Г. Козлова // Управлінські компетенції викладача вищої школи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (14–15 березня 2013 року) ; ред. кол.: В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 29–31.

61. Сбруєва А. А. Чинники інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 138–202.

62. Сенашенко В. С. Магистратура: свобода выбора и свобода манёвра / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 26–29.

63. Сорокин П. А. Социальная мобильность // Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред. сост. и предисл. А. Ю. Согомонова. [пер. с англ.]. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

64. Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сборник материалов 2-й Всероссийской конференции, 28-29 мая 2015 г., Екатеринбург / МОН РФ, ФГАОУ ВПО «Российский гос. проф.-пед. ун-т»; [редкол. : Е. М. Дорожкин (науч. ред.), В. А. Копнов (науч. ред.) и др.]. – Екатеринбург : РГППУ, 2015. – 248 с.

65. Сухомлинська О. Школа як соціокультурний образ суспільства / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 32–35.

66. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.

67. Типове положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів // Міністерство освіти і науки України : офіційний веб-сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/ zstored/files/polo(1).doc

68. Філософський словник соціальних термінів. – Видання третє, доповнене. – Х. : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.

69. Формирование компетенций как основы профессиональной мобильности : [сборник статей] / МОН РФ, М-во образования Республики Башкортостан. – Уфа : Мир печати, 2010. – 260 с.

70. Хорєв І. Теоретичні проблеми дослідження наукових засад професійної мобільності викладача вищої школи / І. Хорєв // Вісник Львівського ун-ту. – Серія педаг., 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 242-249.

71. Цикин В. А. Философский дискурс современного инновационного образования : монография / В. А. Цикин, И. А. Брижатая ; Сумской гос. пед. ун-т имени А. С. Макаренко. – Сумы : ИПП «Мрія-1», 2014. – 216 с.

72. Ширшова И. А. Развитие управленческой компетентности будущих учителей в комплексе дисциплин психолого-педагогической подготовки / И. А. Ширшова // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. – 2013. – Том 26 (65), № 2. – С. 125–139.

73. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : РСФСР, Педагогическое общество, Центральный Совет, АПН СССР НИИ теории и истории

педагогики, 1991. – 91 с.

74. Longman Dictionary of Contemporary English. – New Edition : For Advanced Learners. – Third impression, 2010. – 2082 p.

75. Spencer L. M. Competence at work : Models for superior performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley and Sons, 1993. – 384 p.

ЧАСТИНА ІІ.
ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розділ І. Концептуальні засади та технології менеджменту ризиків в у британських університетах

1. Клочкова Т. І. Консолідований репутаційний ризик: аналіз досвіду діяльності британських університетів / Т. І. Клочкова // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару. – Київ, 2014. – С. 143–144.

2. Клочкова Т. І. Инновации в управлении британскими университетами: менеджмент академических рисков / Т. І. Клочкова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2014. – № 35. – С. 37-41.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.

4. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: Теорія та практика : навч. посіб. / А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. – К. : Політехніка, 2004. – 200 с.

5. Стратегія модернізації України. Бачення незалежних експертів [Електронний ресурс] // Дзеркало тижня. – 2009. – № 48 (12–18 грудня). – Режим доступу : http://www.dt.ua/3000/3050/68061.

6. Сухомлинська О. В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О. В.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 2–5.

7. Ansoff M. I. Empirical support for a paradigmic theory of strategic success behaviors of environment – serving organization / M. I. Ansoff // International Review of Strategic management. – 1993. – Vol. 4. – P. 173–203.

8. Bayenet B. Strategic management of universities: Evaluation policy and policy evaluation / B. Bayenet, C. Feola, M. Tavernier // Higher Education Management. – 2000. – № 12 (2). – P. 65–80.

9. Certo S. C. Strategic management: Concepts and cases / S. C. Certo, J. P. Peter. – New York : McGraw-Hill S. C., 1991.

10. Chaffee E. Three models of strategy / E. Chaffee // Academy of Management Review. – 1985. – Vol. 10, No. 1. – P. 89–98.

11. Code of Practice for Accountability and Audit (HEFCE 2004/27). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// webarchive.nationalarchives.gov.uk›…hefce…2004/04_27.

12. HEFCE. Risk Management – A Guide to Good Practice for Higher Education Institutions [Електронний ресурс]. – HEFCE, 2001. – № 28. – Режим доступу : http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.htm.

13. HEFCE. Risk Management in Higher Education: a Guide to Good Practice [Електронний ресурс]. – HEFCE, 2005. – № 24. – Режим доступу: http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2005/05_11.

14. HEFCE. Risk prompt list for higher education institutions [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/ guidance/ riskmanagement/promptlist/pdf.

15. HEFCE. Strategic Plan [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.hefce.ac.uk/AboutUs/riskman.

16. Hofer C. W. Conceptual Constructs for Formulating Corporate and Business Strategies / C. W. Hofer. – Boston : Harvard Case Services. – 1977. – No 9. – 754 p.

17. Huber M. Colonised by risk. The emergence of academic risks in English higher education / M. Huber // B. M. Hutter (ed.). Anticipating risks and organizing risk regulation in 21st century. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – P. 114–135.

18. Huber C. The Governance of Risk: paper submitted to the Interdisciplinary Perspectives on Accounting Conference / Christian Huber, Kim Soin, Tobias Scheytt. – Cardiff, 2012. – 12 p.

19. Huber M. The Risk University: Risk identification at Higher Education Institutions in England : CARR Discussion Papers. Centre for Analysis of Risk and Regulation / M. Huber. – London : School of Economics and Political Science, 2011. – № 69. – 21 p.

20. Keele University. Risk Management Policy 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/paa/policiesanddocuments/Risk Management Policy2013.pdf.

21. Martin M. Strategic Management in Western European Universities / M. Martin. – Paris : International Institute for Educational Planning, 1992. – 64 p.

22. Miles R. Coffin Nails and Corporate Strategies / R. Miles, K. Cameron. – Englewood Cliffs N. J. : Prentice-Hall, 1982. – 298 p.

23. Model Financial Memorandum between HEFCE and institutions. Terms and conditions for payment of HEFCE grants to higher education institutions. – Bristol : HEFCE, 2010/19. – 50 p.

24. Peterson M. Associates. Planning and management for a changing environment: A handbook on redesigning postsecondary institutions / M. Peterson, D. Dill, L. Mets. – P. 230–245.

25. Rasmussen J. G. The Chief and the Ordinary Professor: Decentralized and Informal Relationships as Preconditions for Strategic Management in Universities / J. G. Rasmussen // Tertiary Education and Management. – 1998. – Vol. 4. – P. 38–47.

26. Risk management: guidance for faculties, schools and services [Електронний ресурс]. – Режим доступу : leeds.ac.uk›secretariat/documents/risk_management_guidance_2014.pdf.

27. Risk Management: University of Oxford [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/riskmanagement/documents/annexeb.pdf

28. Risk Management: University of Bath [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.bath.ac.uk/hr/hrdocuments/staying-safe-well/risk-assessment/guidance-on-ra.pdf

29. Risk Management: University of St. Andrews [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.st-andrews.ac.uk›ehss/riskmanagement.

30. Risk management of Surrey [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.surrey.ac.uk/policies/risk_management_policy.htm.

31. Risk Management: University of London [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.lon.ac.uk›989.html.

32. Risk Management Police: Queen Mary University of London [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.arcs.qmul.ac.uk/policy_zone/legislation/ risk_management_policy_May12-pdf.

33. Risk Management Police: Queen Mary University of London [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.its.qmul.ac.uk/governance/risk/142304.pdf

34. Risk Management: Aberystwyth University [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.aber.ac.uk›en/media/departmental/planningoffice/riskmanagement/risk-management-policy-procedures-Oct-2014---final.doc
35. Risk Management: University of Derby [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.racfra2.com/introduction/Add%20ons/RRE/Risk%20Management/files/risk-management-policy---university-of-derby.pdf
36. Risk Management: Keele University [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/paa/policiesanddocuments/Risk%20Management%20Policy%20November%202013.pdf.
37. Risk Management Police: Portsmouth University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: :
http://www.port.ac.uk/accesstoinformation/policies/directorate/filetodownload,53699,en.pdf.
38. Risk Management: University of Exeter [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.exeter.ac.uk/spc/aboutus/riskmanagement/riskgovernance/
39. Sheffield university [Електронний ресурс] // Risk Management Manual Planning and Governance Services. – Режим доступу :
http://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs /1/106523!/file/Risk-Management-Manual---August-2010.pdf .
40. Shirley R. C. Limiting the Scope of Strategy: A Decision-Based Approach / R. C. Shirley //Academy of Management Review. – 1982. – No 7. – P. 262–268.
41. Summers E. Getting to grips with risk: resources for governors of UK universities and higher education colleges / E. Summers, K. Boothroyd. – London : Leadership Foundation for Higher Education, 2009. – 52 p.
42. Tavernier K. Strategic evaluation in university management / K. Tavernier // Higher Education Management. – Paris, 1991. – №. 3. – P. 257–268.
43. The Orange Book. Management of risk – principles and concepts. – HM Treasury, 2004. – 50 p.
44. The Orange Book. Management of risk – A Strategic Overview [Електронний ресурс]. – London : HM Treasury, The Stationery Office, 2001. – Режим доступу :
http://www.cabinet-office.gov.uk/civilservice/publications/risk.pdf.
45. The Shanghai Jiao Tong University academic ranking [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.shanghairanking.com.
46. The University of Leeds. Risk management: guidance for faculties, schools and services [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.leeds.ac.uk/secretariat/documents/risk_management_guidance_2012.pdf.
47. Todeva E. Financing Higher Education Reforms in the UK : An Institutional Analysis [Електронний ресурс] / Emanuela Todeva. – Режим доступу :
http://ssrn.com/abstract=1458587.
48. University of Chichester [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.chi.ac.uk.
49. University of Cambridge [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.admin.cam.ac.uk/offices/secretariat/risk/process.html
50. University of London. Risk Management Policy [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.lon.ac.uk/989.html.

Розділ 2. Технології фандрейзингової діяльності в університетах: досвід США

1. Albert S.,Whetten D.A. Organizational identity / S. Albert, D.A. Whetten. – In: L.L. Cummings, B.M. Staw (Eds.), Research in Organizational Behavior. Greenwich, CT: JAI Press., 1985. – Vol. 7. – P. 263–295.
2. Ashforth B.E., Mael F. Social identity theory and the organization / B. E. Ashforth, F. Mael // Academy of Management Review. – 1989. – №14. – P. 20–39.
3. Astin A.W., Sax L.J., Avalos J. Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years / A.W. Astin. – In A. Walton, ets (Eds.), Philanthropy, volunteerism and fundraising in higher education. Upper Saddle River, NJ: Pearson., 2008. – P. 389–399.
4. Atchley R.C. A continuity theory of normal aging / R.C. Atchley // Gerontologist. – 1989. – №29(2). – P. 183–190.
5. Barret S.L. Basic Alumni Programming in A Handbook of Institutional Advancement, 2nd., edited. A. Westley Rowland. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. – P. 416-425.
6. Becker G. A theory of social interactions / G. Becker // Journal of Political Economy. – 1974. – №82(6). – P. 1067, 1072, 1083.
7. Becker G.S. The economic approach to human behaviour / G.S. Becker. – Chicago: University of Chicago Press, 1976. – P. 237.
8. Bekkers R. Volunteering from one generation to the next: Modeling effects or confounding variables? / R. Bekkers. – Mimeo, Utrect University, 2003. – P.10–33.
9. Bently R.J., Nissan L.G. The rooys of giving and serving / R.J. Bently, L.G. Nissan. – Indianapolis: Indiana University Center on Philanthropy, 1996. – P. 21–45.
10. Bjorhovde P.O. Teaching philanthropy to children; A comprehensive study of philanthropy curricula / P.O. Bjorhovde. – Winona: St. Mary's University of Minnesota, 2002a. – P. 3–47.
11. Bjorhovde P.O. Teaching philanthropy to children: Why, how and what / P.O. Bjorhovde. – In P.O. Bjorhovde (Ed.), Creating tomorrow's philanthropists: Curriculum development for youth. New Directions for Philanthropic Fundraising, 2002b. – №36. – P.7–19.
12. Blau P.M. Exchange and power in social life / P.M. Blau. – New York: John Wiley & Sons, 1964. – P. 4–112.
13. Blau P.M. Social exchange / P.M. Blau. – In D.L. Sills (Ed.), International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: Macmillan, 1968. – P. 9.
14. Blau P.M. Exchange and power in social life (3rd ed.) / P.M. Blau. – New Brunswich, NJ: Transaction Publishers, 1992. – P. 91.
15. Boulding K.E. The economy of love and fear: A preface to grants economics / K.E. Boulding. – Belmont. CA: Wadsworth, 1973. – P. 1–5.
16. Boulding K.E. Preface to grants economics: The economy of love and fear / K.E. Boulding. – New York: Praeger, 1981 – P. 12–47.
17. Boverini L. When venture philanthropy rocks the ivory tower / L. Boverini // International Journal of Educational Advancement – 2006. – №6. – P. 84–106.
18. Broce T.E. Fundraising: The guide to raising money from private sources (2nd ed.) / T.E. Broce– Norman: University of Oklahoma Press, 1986. – P. 27.
19. Brown A.A., Horvath J., Neuberger E. The economics of grants and exchange: The transaction matrix / F. Brown, ets //American Economist. – 1998. – № 42(2). – P. 19–33.
20. Burnett K. Relationship fundraising / K. Burnett. – London: White Lion Press, 1992/2002. – P. 13–29.
21. Cascione G.L. Philanthropists in higher education: Institutional, biographical, and religious motivations for giving / G.L. Cascione. – New York: Routledge Falmer, 2003. – P. 67–79.
22. What is Chinese American Philanthropy? In A. Walton and others (Eds.), Philanthropy, volunteerism and fundraising in higher education / J. Chao. – Boston: Pearson, 2002/2008. – P. 11–87.

23. Connolly M.S., Blanchette R. Understanding and predicting alumni giving behavior. In J.A. Dunn (Ed.), new Directions for Institutional Research: Enhancing the management of fund-raising / M.S. Connolly, R. Blanchette. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986. – Vol. №51. – P. 69–89.

24. Cook W.B., Lasher W.F. Toward a theory of fund raising in higher education / W.B. Cook, W.F. Lasher // Review of Higher Education. – 1996. – №20(1). – P. 33–51.

25. Cutlip S.M. Fund raising in the United States / S.M. Cutlip. – New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1965. – P. 11–105.

26. Daloz L.P. Can generosity be taught? / L.P. Daloz. – Essays on philanthropy. Indianapolis: Indiana University Center on Philanthropy, 1998. – №29. – P. 21–45.

27. Drezner N.D. Philanthropy and Fundraising in American Higher Education / N.D. Drezner // ASHE Higher Education Report. – 2011. – Vol. 37. – №2. – P. 8–9, 47–51, 55, 65, 94–97.

28. Drezner N.D. For alma mater and the fund: The United Negro College Fund's National Pre-Alumni Council and the creation of the next generation of donors / N.D. Drezner. – In M. Gasman and and C. Tudico (Eds.), Triumphs and troubles: Historical and contemporary essays on black colleges. New York: Palgrave Macmillan, 2008. – P. 77–93.

29. Drezner N.D. Prosocial behavior development: The case of private black colleges encouraging student philanthropic giving and volunteerism / N.D. Drezner // International journal of Educational Advancement – 2010. – №10(3). – P. 126–147.

30. Drezner N.D. Why? Exploring social exchange and organizational identification theories in the promotion of philanthropic behaviors of African American millennials at private HBCUs / N.D. Drezner // International Journal of Educational Advancement – 2009. – №9(3). – P. 147–165.

31. Duncan B. A theory of impact philanthropy / B. Duncan // Journal of Public Economics – 2004. –№88(9–10). – P. 2159.

32. Dunlop D. R. Major gift programs / D.R Dunlop. – In M.J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 89–104.

33. Gaier P.R. Alumni satisfaction with their undergraduate academic experiences and the impact on alumni giving and participation / P.R. Gaier // International Journal of Educational Advancement – 2005. – №5(4). – P. 285.

34. Gasman M. Race and gender in foundation and nonprofit leadership / M. Gasman. – New York: Palgrave Macmillan, 2011. – P. 32–67.

35. Gasman M., Drezner N.D. Fundraising for black colleges during the 1960s and 1970s: The case of Hampton Institute / M. Gasman, N.D. Drezner // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. – 2010. – №39(2). – P. 321–342.

36. Grusec J., Kuczynski L. (Eds.). Parenting and children's internationalization of values / J. Grusec, L Kuczynski. – A handbook of contemporary theory. New York: Wiley, 1997. – P. 5–26.

37. Harbaugh W. The prestige motive for making charitable transfers / W. Harbaugh // American Economics Review Papers and Proceedings. – 1998. – №88(2). – P. 277–282.

38. Ho J. Youth and community: Engaging young people in philanthropy and service / J. Ho. – Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation, 2003. – P.2.

39. Hodgkinson V.A., Weitzman M.S. Giving and volunteering in the United States: Findings from a national survey / V.A. Hodgkinson, M.S Weitzman. – Washington, DC: Independent Sector, 1996. – P. 116–145.

40. Hollander H. A social exchange approach to voluntary cooperation / H. Hollander // American Economic Review. – 1990. – №80(5). – P. 1157–1167.

41. Homan G.C. Social Behavior / G.C Homan. – New York: Harcourt, Brace and World, 1961. – P. 13.

42. Hunt M. The compassionate beast / M. Hunt M. – New York: William Morrow, 1990.

– P. 9–37.

43. Hunt S.D., Morgan R.M. The commitment-trust theory of relationship marketing / S.D. Hunt, R.M. Morgan // Journal of Marketing – 1994. – №58(3). – P. 20.

44. Jackson E.F., Bachmeier M.D., Wood J.R., Craft E.A. Volunteering and charitable giving: Do religious and associational ties promote helping behavior? / E.F. Jackson, ets // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. – 1995. – №24. – P. 74.

45. Kelly K. Fund raising and public relations: A critical analysis / K. Kelly. –Hillsdale, NJ: Erlbau, 1991. – P. 199.

46. Kelly K. Effective fund-raising management / K. Kelly. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – P. 325.

47. Kelly K. The state of fund-raising theory and research / K. Kelly. –In M. J. Worth (Ed.), New strategies for for educational fund raising Westport. CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 39–55.

48. Lerner J. The justice motive of social behaviour / J. Lerner // Journal of Social Issues. – 1975. – №31. – P. 1–20.

49. Lindahl W.E. Principles Of Fundraising: Theory And Practice / W.E. Lindahl. – Jones & Bartlett Learning: 1 edition, 2009. – P. 85–98.

50. Lindahl W., Winship C. Predictive models for annual fundraising and major gift fundraising / W. Lindahl, C. Winship // Nonprofit Management and Leadership. – 1992. – №3. – P. 43–64.

51. Lindgren R.R. Structuring and Managing the Development Office / R.R. Lindgren. – In M. J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 270–281.

52. Mael F., Ashforth B.E. Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational Identification / F. Mael, B.E. Ashforth // Journal of Organizational Behavior. – 1992. – №13(2). – P. 103–123.

53. McGoldrick W.P., Robell P.A. Campaigning in the new century / W. P. McGoldrick, P.A. Robell. – In M.J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 129–151.

54. Meer J. The habit of giving. Working Paper. Stanford University, 2008. – November.

55. Miller D.T. Personal deserving versus justice for others: An exploration of the justice motive / D.T. Miller // Journal of Experimental Psychology. – 1977. – №13(1). – P.1–13.

56. Mixer J.R. Principles of professional fundraising: Useful foundations for successful practice / J.R. Mixer. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993. – P. 10–12.

57. Monks J. Patterns of giving to one's alma mater among young graduates from selective institutions / J. Monks // Economics of Education Review. – 2003. – №22(2). – P. 121–130.

58. Mount J. Why donors give / J. Mount // Nonprofit management and leadership. – 1996. – №7(1). – P. 3–14.

59. National Association for College and University Business Officers (NACUBO) and Council for Aid to Education, 2014. [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nacubo.org/

60. Oates B. Unleashing youth potential: Understanding and growing youth participation in philanthropy and volunteerism / B. Oates. – Montreal: McGill University, 2004. – P. 45–96.

61. Okunade A., Justice S. Micropanel estimates of the life-cycle hypothesis with respect to alumni donations / A. Okunade, S. Justice. – In Proceedings of the business and economics statistical section of the American Statistical Association. Alexandria, VA: American Statistical Association, 1991. – P. 298–305.

62. Patouillet L.D. Alumni Association Members: Attitudes Toward University Life and Giving at a Public AAU Institution / L.D. Patouillet // The Case International Journal of

Educational Advancement (Washington, DC: Council for Advancement and Support of Education/Henry Stewart Publications). – 2001. – Vol. 2. – №1. – P. 53–66.

63. Principles and Techniques of Fundraising. The Fund Raising School. Center on Philanthropy at Indiana University, 2000. – 700 p.

64. Sapp R.E., Kimball P.K. Planned giving / R. E. Sapp, P.K. Kimball. – In M.J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – 448 p.

65. Schervish P. G. Inclination, obligation, and association: What we know and what we need to learn about donor motivation / P.G. Schervish. – Boston: Association for the Study of Higher Education, 2003. – P. 23–95.

66. Schervish P.G., Havens J.J. Social participation and charitable giving: A multivariate analysis / P.G. Schervish, J.J. Havens //Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. – 1997. – №8(3). – P. 235–260.

67. Schervish P.G., Havens J.J. The Boston Area Diary Study and the moral citizenship of care / P.G. Schervish, J.J. Havens // Voluntas. – 2002. – №13(1). – P. 47–71.

68. Schroeder D.A., Penner L.A., Dovidio J.F., and Piliavin J.A. The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles / D.A. Schroeder, etc. – New York: McGraw-Hill, 1995. – 320 p.

69. Schroeder F.W. The annual giving program / F.W. Schroeder. – In M.J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 75–89.

70. Simon G., Ernst F. Does social exchange increase voluntary cooperation? / G. Simon, F. Ernst. – Kyklos, 1996. – №49(4). – P. 541–555.

71. Spears A.M. Structuring planned gifts / A.M. Spears. – In K.E. Dove (Ed.), Conducting a successful fundraising program. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – P. 210–241.

72. Steinberg R., Wilhelm M. Giving: The next generation – parental effects on donations. Working Paper No. CPNS 21. – Indianapolis: Indiana University Center on Philanthropy, 2003. – 54 p.

73. Steinberg R., Wilhelm M. Tracking giving across generations. New Directions for Philanthropic Fundraising / R. Steinberg, M. Wilhelm. – San Francisco: Jossey-Bass, 2003b. – Vol.42. – P. 71–82.

74. Sugden R. Reciprocity: The supply of public goods through voluntary contributions / R. Sugden // Economic Journal. – 1984. – №94(376). –P. 772–787.

75. Tempel E.R. Assessing organizational strength and vulnerabilities / E.R. Tempel. – In H.A. Rosso & Associates, Achieving excellence in fundraising: A comprehensive guide to principles, strategies and methods. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991. – P. 19–22.

76. Thompson J.D., Katz S., and Briechle P. A high level annual fund without an annual ask / J.D. Thompson, ets. // International Journal of Educational Advancement. – 2010. – №9(4). – P. 273–280.

77. Warren P.G., Walker I. Empathy, effectiveness and donations to charity: Social psychology's contribution / P.G.Warren, I. Walker // British Journal of Social Psychology. – 1991. – №30. – P. 325–337.

78. Webb C.H. The Role of Alumni Relations in Fundraising / C.H. Webb. – In M.J. Worth (Ed.), New Strategies for educational fund raising. Westport, CT: American Council on Education/Praeger, 2002. – P. 333.

79. Wilhelm M.O., Brown E, Rooney P.M., Steinberg R.S. The intergenerational transmission of generosity. Working Paper. Indianapolis: Indiana University – Perdue University Indianapolis, 2006.

80. William E.S. Rethinking Our Craft / E.S. William // Currents 27. – July-August, 2001. – № 6. – P. 26.

81. Wilson E.O. Sociobiology: The new synthesis / E.O. Wilson. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975. – 720 p.

82. Worth M. New Strategies for Educational Fundraising / M. Worth. – New York: Praeger, 2002. – 448 p.

83. Worth M. Leading the campaign: Advancing colleges and universities / M. Worth. – Plymouth, UK: Rowman & Littlefield, 2010. – 200 p.

Розділ 3. Технології управління грантами в університетах: зарубіжний та вітчизняний досвід

1. Брін П., Мушинська Г. Управління міжнародними проектами у ВНЗ України / П. Брін, Г. Мушинська // Вісник НТУ ХПІ. – 2014. – № 37. – С. 120–125.

2. Бушуєв Д, Гогунський В., Кошкін К. Напрями дисертаційних наукових досліджень зі спеціальності «управління проектами та програмами» // Управління проектами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN= UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Urss_2012_12_3.pdf

3. Група грантових програм [Електронний ресурс].–Режим доступу: http://sumdu.edu.ua/ukr/international/office/85-international/vmz/2204-grant-programs.html

4. Перспективные источники финансирования научных исследований УрФУ [Електронний ресурс]. – 2014 – Режим доступу до ресурсу: http://www.acexpert.ru/public/uploaded/blocks/files/08/93/1c/08931c151318f93677fffdb9fc63d696.pdf

5. Положення про навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном (Наказ № 411 від 13.04.2011) [Електронний ресурс].–Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/411-2011-%D0%BF/paran10#n10

6. ПОЛОЖЕННЯ про умови матеріального забезпечення осіб, направлених за кордон на навчання та стажування [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/287-96-%D0%BF/paran3#n3

7. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність " № 579 – редакція від 12.08.2015 [Електронний ресурс].–Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199

8. Сбруєва А. А. Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення/ А. А. Сбруєва // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. –– №1. ‗ С. 45 – 56.

9. Сбруєва А. А. Управління науковою роботою в державних університетах США: структурно-функціональні аспекти / А. А. Сбруєва // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – С. 68–76.

10. Стрельцова Е. А. Исследовательские гранты: социологический анализ понятия / Е. А. Стрельцова. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – С. С. 186–189.

11. Стрельцова Е. А. Негативные последствия грантозависимости современной науки / Е. А. Стрельцова. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – С. С. 166–176.

12. Україна-2014: соціально-економічна криза та пошук шляхів реформування [Електронний ресурс]. – 2014 – Режим доступу до ресурсу: http://www.razumkov.org.ua/upload/2014_Ekonomika_101114_NNN.pdf.

13. Agency Operations and Award Management FY 2016 [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nsf.gov/about/budget/ fy2016/pdf/30_fy2016.pdf

14. Atkinson T. N., Gilleland D. S., Barrett, T. G. The dimensions of influence on research administrator behavior: Toward a theoretical model of research administration as a public service

profession / T. N. Atkinson // Journal of Research Administration, 38. – 2007. – P. 55–65.

15. EMINENCE [Електронний ресурс].–Режим доступу: from:http://www.mundus.amu.edu.pl/EMINENCE /

16. EMINENCE Selection [Електронний ресурс].–Режим доступу: Process.http://mundus.home.amu.edu.pl/EMINENCE_MANAGEMENT/app/docs/list.php?no=03

17. EUA. University Autonomy in Europe [Електронний ресурс].–Режим доступу: http://www.university-autonomy.eu/

18. Grants.gov [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: http://www.grants.gov/.

19. Howard D. The New Normal in Funding University Science [Електронний ресурс] / D. Howard, F. Laird // Issues in Science and Technology 30, no. 1 Fall 2013. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://issues.org/30-1/the-new-normal-in-funding-university-science/

20. Journalism & Mass Communication Educator / G.Musambira, S. Collins, T. Brown, T. Voss. // From "Publish or Perish" to "Grant or Perish": Examining Grantsmanship in Communication and the Pressures on Communication Faculty to Procure External Funding for Research. – 2012. – v37 n3.– P. 234–251.

21. Mole B. A Funding Reboot [Електронний ресурс] / Beth Marie Mole // The Scientist September 5, 2012. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/32584/title/A-Funding-Reboot/

22. National Council of University Research Administrators / Request for proposal implementation planning grants for a master's degree. [Електронний ресурс].– Режим доступу до матеріалу: http://www.ncura.edu/content/docs/MastersImplementation Grant_RFP.pdf.

23. National Science Foundation [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nsf.gov/awards/managing/.

24. NSF FY 2014 Budget request to Congress [Електронний ресурс]. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nsf.gov/pubs/2013/nsf13019/nsf13019.pdf

25. NSF FY 2015 NSF Budget [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: https://www.nsf.gov/about/budget/fy2015/

26. NSF/National Center for Science and Engineering Statistics, Survey of Federal Funds for Research & Development, FY 2011[Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: nsf.gov/statistics/nsf12318/pdf/nsf12318.pdf

27. NSF-funded Nobel Prize winners in science through 2014]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=100683

28. Oxford dictionaries [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/grant/.

29. Proposal and award policies and procedures guide [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nsf.gov/pubs/policydocs/pappguide/nsf13001/nsf13_1.pdf.

30. Reviewer finder Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.elsevier.com/online-tools/research-intelligence/products-and-services/reviewer-finder.

31. SciVal Funding [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.funding.scival.com

32. Stanley S. L., McCartney, D. A. Balancing the burden of compliance and faculty support / S. L. Stanley, D. A. McCartney // Research Management Review, № 16 – 2009. – P.14–21

33. UNESCO. Poland // [Електронний ресурс] Institute of Statistics database. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:
http://data.uis.unesco.org/.

Розділ 4. Технології розвитку регіональних інноваційних кластерів

1. Актуальні проблеми розвитку суб'єктів господарювання в умовах інформатизації та глобалізації економіки: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.,

16-17 квіт. 2013 р., м. Івано-Франківськ / Івано-Франків. облдержадмін., ДВНЗ "Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника"; [редкол.: Загороднюк А. В. та ін.].– Т.: Крок, 2013.– 347 с.

2. Бахвалова З.А. Информационное моделирование и инструментальная поддержка взаимодействия субъектов образовательного кластера / З.А. Бахвалова // Вычислительные технологи.– Т. 13, Ч. 1.– 2014.– С. 221-227.

3. Борликов Г.М., Манцаев Н.Г. Региональные университеты в период модернизации системы профессионального образования / Г.М. Борликов, Н.Г. Манцаев // Миссия регионального университета в формировании культурно-образовательного пространства: Материалы Междунар. научн.-практ. конф. (2010; Элиста) – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2011.– С. 125-128.

4. Гутман Г.В. Формирование кластеров как условие повышения конкурентоспособности региона / Г.В. Гутман, О.П. Звягинцева, А.А. Мироедов // Регион в решении задач социального государства. М.: Финансы и статистика, 2015.– С. 106-125.

5. Журавлева М.В. Профессиональная подготовка кадров на основе кластерного подхода / М.В. Журавлева // Alma mater. Вестник высшей школы.– № 2.– 2014.– С. 50-55.

6. Інноваційні і правові засади розвитку економіки і підвищення добробуту в Україні: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 29-30 листоп. 2012 р., м. Івано-Франківськ / [редкол.: Бервено С.М. та ін.] .– Т.: Крок, 2012.– 136 с.

7. Кластеры и новая парадигма управления: [сборник материалов круглого стола в Институте проблем управления РАН, 1 октября 2012 г.] / [под ред. Л.Г. Голубковой].– Москва: Сам полиграфист, 2012.– 131 с.

8. Корнейченко Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях рынка труда / Н.В. Корнейченко // Высшее образование сегодня.– №10.– 2008.– С. 72-74.

9. Красикова Т. Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему / Т.Ю. Красикова // Экономика, управление, финансы: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, июнь 2014 г.). – Пермь: Меркурий, 2014.– С. 61-64.

10. Лапыгин Ю.Н. Организация производственного взаимодействия на основе реализации кластерных принципов / Ю.Н. Лапыгин, Д.А. Корчажкина // Экономика региона.– 2015.– № 3.– С. 74-77.

11. Ларина Н.И. Кластеризация как путь повышения международной конкурентоспособности страны и регионов / Н.И. Ларина, А.И. Макаев // ЭКО. Экономика и организация промышленного производства.– 2013.– № 10.– С. 3-26.

12. Ленчук Е.Б. , Власкин Г.А. Кластерный подход в стратегии инновационного развития зарубежных стран. Режим доступу: http://institutiones.com/strategies/1928-klasternyj-podxod-v-strategii-innovacionnogo-razvitiya-zarubezhnyx-stran.html

13. Массель Л.В., Бахвалова З.А., Трипутина В.В., Макагонова Н.Н. Инфологическое моделирование субъектов образовательного кластера / Л.В. Массель, З.А. Бахвалова // Труды XIII Байкальской Всероссийской конференции, Ч. II.– Иркутск: ИСЭМ СО РАН, 2008.– С. 279-284.

14. Молчанова М.Ю. Социально ориентированный кластер территории: контуры проблемы: монография / [М. Ю. Молчанова, А. Е. Мельников] М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего проф. образования "Пермский гос. нац. исслед. ун-т".– Пермь: Пермский гос. нац. исслед. ун-т, 2014.– 128 с.

15. Наукові орієнтири розвитку України в умовах євроінтеграції: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 12-13 груд. 2013 р. / Міжнар. інновац. кластер "Конкурентоспроможність" [редкол.: Бойчук А.А. та ін.].– Хмельницький; Т.: Крок, 2013.– 224 с.

16. Несмачных О.В., Литовченко В.В. Кластерная политика в стратегии инновационного развития России и зарубежных стран. – Режим доступу:

http://cyberleninka.ru/article/n/klasternaya-politika-v-strategii-innovatsionnogo-razvitiya-rossii-i-zarubezhnyh-stran

17. Новиков Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) / ДА. Новиков.– М.: ИЛУ РАН, 2013.– 83 с.

18. Петухова Т.П. Университет и школы: образовательный кластер / Т.П.Петухова. // Высшее образование в России.– 2014.– №7.– С.113-121.

19. Румянцев А.А. Менеджмент инновации. Как научную разработку довести до инновации. / А.А. Румянцев.– СПб.: Изд. Дом «Бизнес -пресса», 2007.– 200 с.

20. Стратегія і тактика вітчизняної науки в побудові інформаційного суспільства: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 17-18 жовт. 2013 р. / Міжнар. інновац. кластер "Конкурентоспроможність" [редкол.: Бойчук А.А. та ін.].– Хмельницький: Край, 2013.– 252 с.

21. Теорія і практика раціонального використання ресурсного потенціалу країни матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 15-16 листоп. 2012 р., м. Чернівці / Буков. держ. фін.-екон. ун-т [та ін.]; [редкол.: Баланюк І.Ф. та ін.].– Т.: Крок, 2012.– 113 с.

22. Челнокова Т.А. Образовательный кластер в гуманитарной сфере / Т.А. Челнокова // Высшее образование в России.– № 7.– 2014.– С. 89-92.

23. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем / Т.И. Шамова // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: Матер. X Международ. образовательного форума: 2 ч. (Белгород. 24-26 окт. 2012 г.).– Белгород: Изд-во БелГУ, 2012.– 248 с.

24. Юрьев В.М. Университет как центр инновационно-образовательного кластера / В.М. Юрьев, М.С. Чванова, В.М. Передков // Вестник ТГУ.– Выпуск 5(49).– 2007.– С. 7-12.

25. Bagley R. The Role of NorTech: Promoting Innovation and Economic Development / R. Bagley // In: National Research Council. Building the Ohio Innovation Economy, Summary of a Symposium. – Washington, DC: The National Academies Press, 2012. – P.113.

26. Best Practice in State and Regional Innovation Initiatives. (C.W.Wessner, editor). Washington (DC): The National Academies Press , 2013. – 240 p.

27. Boardman C., Gray D. The new science and engineering management: cooperative research centers as government policies, industry strategies, and organizations/ C. Boardman, D. Gray // Journal of Technology Transfer. –2010. – February. –P.447.

28. Building the Illinois Innovation Economy: Summary of a Symposium (C. Wessner, Rapporteur), Washington, DC: National Academies Press, 2013. – 208 p.

29. Clustering for 21st Century Prosperity: Summary of a Symposium Режим доступу: http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13249

30. Crawford S. Growing Innovation Clusters for American Prosperity / Susan Crawford // Growing Innovation Clusters for American Prosperity Summary of a Symposium. Charles W. Wessner, Rapporteur. Committee on Competing in the 21st Century: Best Practice in State and Regional Innovation Initiative. – Washington, DC: The National Academies Press, 2011. – P. 35 – 38..

31. Feldman M. Cluster Development: A Path to Growth / M. Feldman // In: Growing Innovation Clusters for American Prosperity: Summary of a Symposium. – Режим доступу: http://www.nap.edu/read/12926/chapter/8#53

32. Feldman M.P Experiments in the Laboratories of Democracy: State Scientific Capacity Building/ Feldman M.P., Lanahan L. and Lendel I. //Economic Development Quarterly. – Режим доступу:
http://edq.sagepub.com/content/early/2013/06/11/0891242413490018

33. Greenwood M. Presentation of the Hawaii Innovation Council Report /

M.R.C. Greenwood // National Research Council. Building Hawaii's Innovation Economy: Summary of a Symposium (C. Wessner, Rapporteur). – Washington, DC: The National Academies Press, 2012.– P. 43-44.

34. Greenwood M. University of Hawaii Innovation Recommendations, University of Hawaii /M.R.C. Greenwood // Best Practices in State and Regional Innovation Initiatives: Competing in the 21st Century. – Washington, DC: The National Academies Press, 2013, 240 p.

35. Handbook of Research on Innovation and Cluster: Cases and Policies / Ed. By Charlie Karlsson. – Edward Elgar Pub, 2008. – 461 p.

36. Infrastructure for the 21st century economy: the role of the economic development administratoin. – Режим доступу:
http://www.nap.edu/read/13267/chapter/10#66

37. Innovation Clusters Create Competitive Communities. Режим доступу: http://www.huffingtonpost.com/jonathan-sallet/innovation-clusters-creat_b_293603.html

38. Lew G. Presentation at the National Academies conference on Clustering for 21st Century Prosperity. Washington, DC, February 25, 2010. Режим доступу: http://www.nap.edu/read/13249/chapter/3

39. McLendon T. Building a Knowledge-Based Economy in Arkansas: Strategic Recommendations by Accelerate Arkansas. 2007. – Режим доступу: http://www.acceleratearkansas.com/documents/aa% 20strategic%20plan.pdf

40. McNamara D. a Building the South Carolina Innovation Ecosystem /David McNamara// – In: National Research Council. Growing Innovation Clusters for American Prosperity: Summary of a Symposium. – Washington, DC: The National Academies Press, 2013.

41. Mills K. G. Clusters and Competitiveness: A New Federal Role for Stimulating Regional Economies / Karen G. Mills, Elisabeth B. Reynolds, and Andrew Reamer // Metropolitan Policy Program at Brookings. – Brookings, April 2008. – 51 p.

42. Mowery D. C. Military R&D and Innovation / D. C. Mowery // Handbook of the Economics of Innovation. – Elsevir, 2010. –Volume 2. – P. 1219-1256.

43. National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future. – Washington, DC: The National Academies Press, 2007. Режим доступу: www.sandia.gov/NINE/documents/RisingAbove.pdf

44. National Economic Council, Council of Economic Advisers, the Office of Science and Technology Policy. A Strategy for American Innovation: Securing Our Economic Growth and Prosperity. – Washington, DC: Executive Office of the President, February 2011. Режим доступу: http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/uploads/InnovationStrategy.pdf

45. National Research Council. Building the U.S. Battery Industry for Electric Drive Vehicles: Progress, Challenges, and Opportunities. Summary of a Symposium. – Режим доступу: http://www.nap.edu/read/13370/

46.National Research Council. Growing Innovation Clusters for American Prosperity: Summary of a Symposium / Charles W. Wessner (Rapporteur) – Washington, DC: The National Academies Press, 2011). – Режим доступу: http://www2.spi.pt/AvaliacaoClusters/Docs/GrowingInnovationClustersforAmericanProsperity.pdf

47. National Research Council. Research Universities and the Future of America: Ten Breakthrough Actions Vital to Our Nation's Prosperity and Security. – Washington, DC: The National Academies Press, 2012. – Режим доступу:
http://www.nap.edu/read/13396/

48. National Research Council. Rising to the Challenge: U.S. Innovation Policy for the Global Economy / Wessner C., Wolff A. W. (editors). – Washington, DC: The National Academies Press; 2012. Режим доступу:
http://politiques-innovation.org/wp-content/uploads/2013/07/2012-Wessner-STEP-Rising-to-the-Challenge-U.S.-Innovation-Policy-for-Global-Economy.pdf

49. NCBI. Identifying best practices. – Режим доступу: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK158824/

50. New York's Nanotechnology Model: Building the Innovation Economy. The summary of a 2013 symposium (C. Wessner, Rapporteur/ – Washington, DC: National Academies Press, 2013.– 236p.

51. NSTC. National Network for Manufacturing Innovation: A Preliminary Design. – Washington, DC: The White House, January 2013. – Режим доступу: http://energy.gov/sites/prod/files/2013/11/f4/nstc_jan2013.pdf

52. Ostrom E. Understanding Institutional Diversity. – Ewing, NJ: Princeton University Press, 2005. – Режим доступу: http://press.princeton.edu/chapters/s8085.pdf 26

53. Otis G. Jr. Losing Time: The Industrial Policy Debate. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. – Режим доступу: http://scholar.harvard.edu/dobbin/files/1993_cs_graham.pdf

54. Plosila W. H. State Science- and Technology-based Economic Development Policy: History, Trends and Developments, and Future Directions / W. H. Plosila // Economic Development Quarterly : The Journal of American Economic Revitalization. – 2004. – Vol.18 (2). – P. 67 – 89.

55. Porter M. E. Clusters and Economic Policy: Aligning Public Policy with the New Economics of Competition / Michael E. Porter // ISC White Paper/ – November 2007/ – Rev. 10/27/09. Режим доступу: http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/Clusters_and_Economic_Policy_White_Paper_8e844243-aa23-449d-a7c1-5ef76c74236f.pdf

56. Porter M. E. On Competition / Michael E. Porter // Harvard Business Review Press; Upd Exp edition, 2008. – 576 p.

57. Reed L.W. Time to End the Economic War Between the States / L.W. Reed // Regulation. – 1996. – №. 2. – Режим доступу: http://object.cato.org/sites/cato.org/files/serials/files /regulation/1996/4/v19n2-4.pdf

58. Reforming China's S&T system https://www.researchgate.net/publication/ 254277893_Reforming_China's_ST_system

59. Schultz, T. W. Investment in human capital: the role of education and of research. N.Y., 2012.– 260 p.

60. State-led development of innovation clusters. Best Practices in State and Regional Innovation Initiatives: Competing in the 21st Century, 2013. – Режим доступу: http://www.nap.edu/read/18364/chapter/4#14

61. Stockinger D. Cluster Policy in Co-Ordinated vs. Liberal Market Economies: A Tale of Two High-Tech States / Dennis Stockinger, Rolf Sternberg and Matthias Kiese //. Paper presented at Copenhagen Business School Summer Conference 2009, Denmark June 17–19, 2009. – 26 p.

62. Storper M. Competitiveness policy options: the technology-regions connection / Michael Storper // Growth and Change, 26 Spring 1995. – P. 285-308.

63. The America COMPETES Act. Режим доступу: https://www.govtrack.us/congress/bills/110/hr2272/text

64. The America COMPETES Reauthorization Act of 2010. Режим доступу: https://www.govtrack.us/congress/bills/111/hr5116

65. The New York Nanotechnology Initiative. In: Best Practices in State and Regional Innovation Initiatives: Competing in the 21st Century. – Режим доступу: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK158826/

66. Timken U.A. Launch Venture – «Open Innovation» Partnership Allows University Students to Develop New Applications of Core Technology / U.A. Timken // Akron Beacon Journal. 2012. – Oct. 20. – P.12 – 25.

67. Wessner C. W. Influx of Researchers boosts NE Ohio Economy: Researchers Pump Millions into NE Ohio Economy // Wessner C. W. Innovation in the States. Washington, DC: The

National Academies Press, 2013. – 236 p.

68. Wessner C. W. NSB. Diminishing Funding and Rising Expectations / C. W. Wessner // Best Practices in State and Regional Innovation Initiatives:: Competing in the 21st Century. – Washington, DC: The National Academies Press, 2013.– 240 p.

69. Youngstown Ohio: A Young Town Again // The Economist – October 8, 2009.

Розділ 5. Соціальні та управлінські технології інноваційного розвитку вищої освіти

1. Аникин Б. А. Аутсорсинг и аутстаффинг: высокие технологии менеджмента : учеб. пособие / Б. А. Аникин, И. Л. Рудая. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

2. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8–23.

3. Войтович Р. Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації / Р. Войтович // Політичний менеджмент : український науковий журнал. – 2010. – № 5 (44). – С. 3–18.

4. Гаврилюк М. В. Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу : дис. … канд. пед. наук / М. В. Гаврилюк. – Львів, 2012. – 228 с.

5. Давыдов А. О некоторых социально-политических последствиях становления сетевой структуры общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.futura.ru/ index.php3?idart=109

6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : CEU, 2000. – 606 с.

7. Лученко В. Виробничий аутсорсинг [Електронний ресурс] / В. Лученко. – Режим доступу : http://luchenko.com.

8. Михайлов Д. М. Аутсорсинг. Новая система организации бизнеса : учеб. пособие / Д. М. Михайлов. – М. : КНОРУС, 2006. – 255 с.

9. Олдхем Д. Культура организации / Д. Олдхем. – М., 1991. – 384 с.

10. Сбруев Н. Г. Ассоциации университетских администраторов научных исследований: американский опыт создания профессионального сообщества / Н. Г. Сбруев // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология : [ежеквартальный научный журнал] / [ред. кол.: М. М. Криштал (глав. ред.) и др.]. – Тольятти : Издательство Тольяттинского государственного университета, 2013. – С. 263–267.

11. Сбруєва А. А. Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективної діяльності / А. А. Сбруєва // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики. – Вип. 4 (14). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 81–87.

12. Сбруєва А. А. Управління науковою роботою в державних університетах США: структурно-функціональні аспекти / А. А. Сбруєва // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1–2. – С. 68–76.

13. Сбруєва А. А. Чинники інноваційного розвитку вищої освіти в суспільстві ризику: глобальний та регіональний контексти / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 138–202.

14. Сербиновский Б. Ю. Научно-исследовательский аутсорсинг в учебно-научно-производственной интеграции университета / Б. Ю. Сербиновский, Т. Г. Гусенко, Б. Б. Сербиновский // Вісник КНУ імені Михайла Остроградського. – 2011. – Вип. 2 (67). – Ч. 1.– С. 169–176.

15. Сорба А. І. Офшорний аутсорсинг – переваги й недоліки застосування [Електронний ресурс] / А. І. Сорба, В. Е. Любера, Г. В. Станко. – Режим доступу : http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=56384.

16. Управление персоналом : учебник для вузов / под ред. Т. Ю. Базирова, Б. Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

17. Чабан Л. В. Вплив аутсорсингу на витрати підприємства [Електронний ресурс] / Л. В. Чабан. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua.

18. Agron J. Privatization Study: Keeping it Close to Home 14 [Електронний ресурс] / J. Agron. – 2005. – Режим доступу : http://asumag.com/mag/university_privatization_study_keeping/index.html

19. Alianţa Naţională a Organizaţiilor Studenţeşti din România / Pachete legislative [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.anosr.ro/educational/procesul-bologna/implicarea-studentilor/ studenti-pentru-viitor/pachete-legislative/

20. Association for Assessment and Accreditation of Laboratory Animal Care International [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://aaalac.org/about/index.cfm

21. Association for the Accreditation of Human Research Protection Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://oprs.usc.edu/rules/aahrpp/

22. Association of University Technology Managers. About AUTM [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.autm.net/autm-info/

23. Beer M. Organization Change and Development: A System View / M. Beer. – Glenview : Scott, Foresman & Co, 1980. – 367 p.

24. Bergen S. Higher Education Governance and Democratic Participation: the University and Democratic Culture [Електронний ресурс] / S. Bergen // The University as Res Publica: Higher Education Governance, Student Participation and the University as a site of Citizenship. – 2004. – P. 13–31. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/resources/The%20university%20as%20Res%20Publica.pdf

25. Bennet N. Distributed Leadership: Full report / N. Bennet, C. Wise, P. Woods, J. Harvey. – Nottingham : National College for School Leadership, Spring, 2003. – 57 p.

26. Bolden R. Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality / R. Bolden, G. Petrov, J. Gosling // Educational Management Administration and Leadership. – 2009. – № 37 (2). – P. 257–277.

27. Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform [Електронний ресурс] / [D. Bartolo, C. H. Bjerke, A. Blattler (eds)] // Revised Online Edition. – Brussels, February 2010. – 136 p. – Режим доступу : http://www.google.com.ua/url?url=http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/BAFL_online.pdf&rct=j&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CBMQFjAAahUKEwi-run31fbHAhXEVSwKHQ3rBOs&usg=AFQjCNETEzAFD2fQB6oA0ZO8Y9qXvsgFWw.

28. Capelli P. Talent management: Conceptual approaches and practical challenges / P. Capelli, J. R. Keller // Annual Review of Organisational Psychology and Organisational Behaviour. – 2014. – № 1. – P. 305–331.

29. Capelli P. The rise and decline of managerial development / P. Capelli // Industrial and Corpjrate Change. – 2010. – Vol. 19 (2). – P. 509–548.

30. Chronister L. U. National and international research councils, professional associations, accreditations,and memberships // In: Research Administration and Management / ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister. – Jones & Bartlett Publishers. – 2006. – P. 241–248.

31. Clark D. B. Talent Management Strategies for Public Procurement Professionals in Globe Organizations [Електронний ресурс] / D. B. Clark. – 2009. – Режим доступу : http://www.ippa.org/IPPC5/Proceedings/Part12/PAPER12-3.

32. Cochran T. C. The American Business System : A Historical Perspective / T. C. Cochran. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1960. – 235 p.

33. Cole Sh. S. Research Administration as a Living System [Електронний ресурс]. – Режим доступу : files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902221.pdf

34. Columbia University. Managing Staff Promotions and Lateral Transfers [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу :

http://policylibrary.columbia.edu/managing-staff-promotions-and-lateral-transfers

35. Compendium on Financing of Higher Education: Final report of the Financing the Students' Future Project / [B. Payne, G.-K. Charonis, H. Haaristo, M. Maurer eds] // ESU's Publications. – 2013. – 176 p.

36. Day D. V. Leadership capacity in teams / D. V. Day, P. Gronn, E. Salas // The Leadership Quarterly. – 2004. – № 15. – P. 857–880.

37. Dunne E. Students as Change Agents: New ways of engaging with learning and teaching in Higher Education / Elisabeth Dunne, Roos Zandstra. – Bristol : A joint University of Exeter/ESCalate/Higher Education Academy Publication, 2011. – 56 p.

38. ESU Turns 30! Fighting for Students' Rights since 1982 / [V. Ivosevic, A. Päll and M. Vukasovic] // ESU's Publications. – 2012. – 72 p.

39. ESU's Bologna Analysis 2009/ [A. Cacciagrano, B. Carapinha, I. Gielis, L. Burns and others] // Bologna With Student Eyes. – 2009. – 174 p.

40. ESU's Bologna Analysis 2012 / [Päll A., Xhomaqi B., Bartolo D. (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2012. – 160 p.

41. European Students' Union / NEWS // Ljubljana Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/news/article/6001/429/

42. European Students' Union / Project Archive // Enhancing the Student Contribution to Bologna (ESCBI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.esu-online.org/projects/archive/escbi/

43. European Students' Union / Projects // Financing the Students' Future (FINST) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/projects/current/finst/

44. European Students' Union / Projects // QUEST [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/projects/current/quest/

45. Fegley S. 2006 talent management : Survey Report / S. Fegley. – Alexandria, VA : Society for Human Resource Management (SHRM), 2006. – 39 p.

46. Fitzenz J. How to Measure Human Resources Management / J. Fitz-enz, B. Davison. – 3rd Edition. – New York : McGraw-Hill, 2002. – 351 p.

47. Ford J. Talent Management and Development : An Overview of Current Theory and Practice / J. Ford, N. Harding, D. Stoyanova. – Bradford : Bradford University School of Management, 2010. – 20 p.

48. Gronn P. Distributed leadership as a unit of analysis / P. Gronn // The Leadership Quarterly. – 2002. – № 13. – P. 423–451.

49. Gupta A. Outsourcing In Higher Education: An Empirical Examination / A. Gupta, S. Herath, N. Mikouiza // International Journal of Educational Management. – 2005. – Vol.19. – Issue 5. – P. 396 – 412.

50. Harvard University. Leadership development [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу : http://hr.harvard.edu/leadership-development.

51. Heidke J. D. Benefits of Effective Talent Management Include : ASTD Presentation [Електронний ресурс] / J. D. Heidke. – 2006. – Режим доступу :

http://www.fasset.org.za/downloads/.../talent _man_ sdf_long_paper_website.pdf.

52. Herath S. Evaluation of Outsourcing in Higher Education: A Teaching Case. [Електронний ресурс] / S. K. Herath, M. J. Ahsan. – Режим доступу : https://www.uakron.edu/cba/.../evaluation.pdf

53. Hewitt Aon. 2012 Higher Education Survey : The State of Human Resources Effectiveness [Електронний ресурс] / Aon Hewitt. – Режим доступу : http://www.aonhewitt.com.

54. Imperial College London. The Meridian Leaders Programme [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу :
http://www3.imperial.ac.uk/staffdevelopment/ talentdevelopment/meridian.

55. Indiana University. Office of Research Administration. Staff Directory [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.researchadmin.iu.edu/contacts.html

56. Innovation and Growth 2013. Talent Management : Process Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://novascotia.ca/psc/pdf/hrCentre/resources/talentManagement/TM_Process_Guide.pdf.

57. Institute for Higher Education Policy (IHEP). Is Outsourcing Part of the Solution to the Higher Education Cost Dilemma? (2005) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : aramarkhighered.com/assets/docs/outsourcing/IHEP%20Outsourcing%20White%20Paper%20 9-05.pdf

58. Jackson D. Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context / D. Jackson. – Nottingham : National College for School Leadership, 2006. – 116 p.

59.Kasoka A. ESU Student Experts' Pool on Quality Assurance: a mechanism for involving students in quality assurance in Europe / Asnate Kasoka // Student Engagement in Europe: society, higher education and student governance. – Brussels : Council of Europe, 2015. – P. 251–266.

60. Klemenčič M. The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA / M. Klemenčič // European Higher Education at the Crossroads : Between the Bologna Process and National Reforms. – London : Springer, 2012. – P. 631–653.

61. Knight P. T. Departmental Leadership in Higher Education / P. T. Knight, P. R. Trowler. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2001.

62. Kooiman J. Modern Governance: new government-society interactions / J. Kooiman. – London : SAGE Publications, 1993. – 285 p.

63. Kurup S. K. Getting your organization grant ready / S. K. Kurup, L. G. Butler // Journal of the American Association of Grant Professionals. – 2008. – № 6 (1). – P. 7–14.

64. Lavania D. Recruitment and retention : A key for managing talent in higher education / D. Lavania, H. Sharma, N. Gupta // International Journal of Enterprise Computing and Business Systems. – 2011. – № 1 (2). – P. 1–14.

65. Leitwood K. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school / K. Leitwood, D. Djantzi. – Toronto ; Ontario : Centre for Leadership Development, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1999. – 28 p.

66.Luescher-Mamashela T. M. University Democratization and Managerialism in South Africa: The Changing Legitimation of University Governance and the Place of Students / T. M. Luescher-Mamashela // Tertiary Education and Management. – Vol. 16, № 4. – 2010. – P. 259–283.

67. McCartney C. Talent Management : Current and Future Trends [Електронний ресурс] / C. McCartney, D. Worman. – 2013. – Режим доступу :
http://www.cipd.co.uk/NR/rdonlyres/.../Talentmanagement28 May 2013.

68. Middlehurst R. Leading Academics / R. Middlehurst. – Buckingham : SRHE and OU Press, 1993.

69. Nadarajah R. G. Transnational Research Collaboration: Foresight and Holistic Solutions? [Електронний ресурс] / R. G. Nadarajah. – Режим доступу :
ieaa.org.au/research-digests

70. National Allocation of College and University Business Officers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nacubo.org/

71. National Association of College and University Attorneys. History and General Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nacua.org/aboutnacua/index.asp

72. National Center for Postsecondary Improvement (NCPI), Stanford University School of Education (2003). Outsourcing of Instruction at Community Colleges [Електронний ресурс]. – Режим доступу : stanford.edu/group/ncpi/documents/pdfs/CCRC%20pub.pdf

73. National Council of Research Administrators [Електронний ресурс]. –Режим доступу : http://www.ncura.edu/content/

74. National Organization of Research Development Professionals [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nordp.org/

75. No Student Left Out: The do's and don'ts of student participation in higher education / [Ufert K., Päll A., Øye O., Ness J., Bergan S., Klemenčič M. and others] // ESU's Publications. – 2011. – 81 p.

76.OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.

77. Pearce C. L. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work / C. L. Pearce // Academy of Management Executive. – 2004. – № 19. – P. 47–57.

78. Pearce C. L. Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational and empowering leader behaviors / C. L. Pearce, H. P. Sims // Group Dynamics: Theory, Research and Practice. – 2002. – № 6. – P. 172–197.

79. Pitt-Catsouphes M. Ager and Generation : Understanding Experiences at the Workplace (Research Highlight 6) / M. Pitt-Catsouphes, C. Matz-Coster, E. Besen. – Boston : The Sloan Center on Aging and Work at Boston College, 2009. – 43 p.

80. Preuss M. Assessing Grant Capacity and Readiness: A Systematic Review of the Periodical Literature of Research Administration / M. Preuss // Research Management Review. – 2015. – Vol. 20. – № 2. – P. 1–18.

81. Quest for Quality for Students: A Student Quality Concept [Електронний ресурс] / [F. M. G. Palomares, B. Todorovski, A. Kazoka and H. Saarela (eds)] // ESU's Publications. – 2013. – 10 p. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Student-Quality-Concept/

82. Quest for Quality for Students: Going back to Basics [Електронний ресурс] / [Ch. Strahlman (ed)] // ESU's Publications. – 2012. – 65 p. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/asset/News/6068/QUEST-for-quality-for-students-publication-part1.pdf

83. Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance [Електронний ресурс] / [F. M. G. Palomares and B. Todorovski (eds)] // ESU's Publications. – 2013. – 51 p. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Student-Handbook-on-Quality-Assurance/

84. Quest for Quality for Students: Survey on Students' Perspectives [Електронний ресурс] / [F. M. G. Palomares and B. Todorovski (eds)] / ESU's Publications. – 2013. – 116 p. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Survey-on-Students-Perspectives/

85. Rush S.C. Contract Management: A Process Approach to Making the Decision / S. C. Rush, D. E. Kempner, P. J. Goldstein. – Princeton, NJ : Peterson's Contract Services for Higher Education, 1995. – 289 c.

86. Russell A. Outsourcing Instruction: Issues for Public Colleges and Universities. American Association of State Colleges and Universities A Higher Education Policy Brief [Електронний ресурс] / A. Russell. – Режим доступу : www.aascu.org/.../publications/.../outsourcing.p

87. Saha D. C. Expectations-based efficiency and quality improvements in research administration: Multi-institutional case studies / D. C. Saha, A. Ahmed, S. Hanumandl // Research Management Review. – 2011. – Vol. 18. – № 2. – P. 1–26.

88. Scoble R. Institutional strategies for capturing socio-economic impact of academic research / R. Scoble, K. Dickson, S. Hanney, G. J. Rodgers // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2010. – Vol. 32. – № 5. – P. 499–510.

89. Shaffer J. Gen Y Talent : How to Attract and Retain the Young and the Restless (White Paper) [Електронний ресурс] / J. Shaffer. – Redwood Shores, CA : Saba. – 2008. – Режим доступу : http://www.saba.com/resources/whitepapers/saba_wp_gen_y_talent.pdf.

90. Shattock M. Managing Successful Universities / M. Shattock. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2003.

91. Simon Fraser University. Human Resources. Learning and Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.sfu.ca/human-resources/learning-development.html.

92. Society of Research Administrators International [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.srainternational.org

93. So Many Students, So Little Time//Inside Higher Ed, 3/24/09 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.insidehighered.com/news/.../heh

94. Spillane J. P. Investigating school leadership practice: A distributed perspective / J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond // Educational Researcher. – 2001. – № 30. – P. 23–28.

95. Spillane J. Towards a theory of leadership practice : a ditributed perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. Diamond // Journal of Curriculum Studies. – 2004. – № 36 (1). – P. 3–34.

96. Student Experts' Pool on Quality Assurance // ESU's Publications [Електронний ресурс]. – 2013. – 4 p. – Режим доступу : http://www.esu-online.org/news/article/6068/Student-Experts-Pool-on-Quality-Assurance/

97. Student Göteborg Declaration [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/STUD_GOETEB.pdf.

98. Suomen Ylioppilaskuntien Liitto / History, Development cooperation and Educational Politics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.syl.fi/en/syl

99. The Gartner Glossary of Information Technology Acronyms and Terms [Електронний ресурс]. – 2004. – Режим доступу : http://blogs.gartner.com/it-glossary/ru/

100. The Licensing Executives Society International [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.lesi.org/about

101. The Student Union Development Handbook [V. Proteasa, M. Tabone, S. Kirkebøen, P. Hartmann (eds)] // ESU's Publications. – 2009. – 176 p.

102. The University of British Columbia. Working at UBC [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://faculty-staff.ubc.ca/faculty-staff/.

103. To the Front of the Line// Inside Higher Ed, 3/31/10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : collegeaffordability.blogspot.com/2010_03_01...

104. University of Alberta. Faculty and staff [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://uofa.ualberta.ca/faculty-and-staff.

105. University of Cambridge. Leadership Development Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ppd.admin.cam.ac.uk/information-leaders-and-managers/leadership-development-framework.

106. University of Oxford. Strategic Plan [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan/personnel.

107. University of Toronto. Human Resources and Equity. Organizational Development & Learning Centre [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hrandequity.utoronto.ca/about-hr-equity/ODLC.htm.

108. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education / H. F. Aalst // Networks of innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.

109. Wood P. Outsourcing in Higher Education [Електронний ресурс] / P. Wood. – Режим доступу :
http://www.ericfacility.net/ERIC_Digest/ed446726.html

110. Woods P. A. Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review / P. A. Woods, N. Bennett, J. A. Harvey, C. Wise // Educational Management Administration and Leadership. – 2004. – № 32 (4). – P. 439–457.

111. Yale University. Organizational Effectiveness & Staff Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.yale.edu/hronline/hr-mission.html.

112. Zgaga P. Higher Education and Citizenship: «the full range of purposes» / P. Zgaga // European Educational Research Journal. – 2009. – Vol. 8. – № 2. –P. 175–188.

Наукове видання

ТЕОРІЇ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ І РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Монографія

За загальною редакцією проф. А. А. Сбруєвої

Суми : Видавництво СумДПУ, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***М. Г. Сбруєв***
Технічна редакція: ***М. Г. Сбруєв***

Здано з набір 19.05.2015. Підписано до друку 22.06.2015 р.
Формат 60х84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Папір офсет. Умовн. друк. арк. 30,2. Обл.-вид. арк. 30,7.
Тираж 300 прим. Вид №74.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка