Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

Монографія

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора А. А. Сбруєвої

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2012

УДК 371:316.422:65.011.3
ББК 74.04
У 67

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Протокол № 3 від 29 жовтня 2012 року)

Рецензенти:

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

Н. М. Лавриченко – доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора Інституту педагогіки НАПН України з наукової роботи;

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Автори розділів:

Розділ 1.	1.1.	д. філос.н., проф.	**Цикін В. О.**
	1.2.	к. філос.н., доц.	**Наумкіна О. А.**
	1.3.	д. філос.н., проф.	**Цикін В. О.**
	1.4.	к. пед. н., доц.	**Листопад О. В.**
Розділ 2.		д. пед. н., проф.	**Сбруєва А. А.**
Розділ 3.		к. пед. н., доц.	**Листопад О. В.**
Розділ 4.	4.1.	д. пед. н., проф.	**Сбруєва А. А.**
	4.2.	д. пед. н., проф.	**Сбруєва А. А.,** к. пед. н. **Чистякова І. А.**
	4.3	д. пед. н., проф.	**Сбруєва А. А.,** к. пед. н., доц. **Бойченко М. А.**
	4.4.	д. пед. н., проф.	**Сбруєва А. А.**
Розділ 5.	5.1.	д. філос. н., проф.	**Кочубей Н. В.**
	5.2.	к. пед. н., проф.	**Козлова О. Г.**
	5.3.	к. пед. н., проф.	**Козлова О. Г.**
	5.4.	к. пед. н., проф.	**Козлова О. Г.,** к. пед. н. **Гребеник Т. В.**

У67 Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.

ISBN 978–966–698–157–1

Монографію присвячено розгляду філософсько-методологічних та організаційно-педагогічних аспектів управління інноваційним розвитком освіти в умовах суспільства ризику.

Для науковців, керівників навчальних закладів, викладачів та студентів ВНЗ, учителів, широкої освітянської громади.

ISBN 978–966–698–157–1

УДК 371:316.422:65.011.3
ББК 74.04

© Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012

ПЕРЕДМОВА

Провідною ознакою сучасного суспільства є інноваційний характер розвитку, що зумовлено такими його характеристиками, як «інформаційне суспільство» (за Ф. Махлупом), «постіндустріальне суспільство» (за Д. Беллом), «мережеве суспільство» (за М. Кастельсом), «суспільство знань» (за Н. Штером) та «суспільство ризику» (за У. Беком). Неперервні масштабні трансформації суспільного розвитку зумовлюють зміни в системах освіти, які набувають складного, непередбачуваного і навіть ризиконебезпечного характеру. З огляду на такі міркування комплексне дослідження теоретико-методологічних та організаційно-педагогічних засад управління інноваційним розвитком освіти є доцільним та актуальним.

Підтвердженням тези щодо актуальності досліджуваної проблеми слугують положення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки», згідно з якою «найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави»[1]. Розвиток інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі вищначено одним із ключових напрямів освітньої політики нашої держави.

У пропонованій монографічній роботі представлено результати наукового пошуку творчого колективу, до якого увійшли фахівці з різних галузей знань, передусім – філософії освіти, педагогічної компаративістики, освітнього менеджменту. Отже, дослідження має інтердисциплінарний характер, у якому проблеми управління інноваційним розвитком освіти представлено з позицій постнекласичної методології філософського аналізу освітніх змін, сучасної методології порівняльно-педагогічних досліджень а також методології менеджменту освіти.

Згідно з висновками філософів – учасників даного проекту (д. філос. н., професор Цикін В. О., к. філос. н., доцент Наумкіна О. А.), теоретичну базу інноваційних процесів в освіті становлять в умовах

[1] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.

суспільства ризику принципи фундаментальності, безперервності, інформатизації, футуризації, гуманізації та ін. Інноваційна освіта повинна бути спрямована на підготовку фахівця, в якому гармонійно поєднуватимуться спеціальні професійні знання та гуманітарні цінності. Тому її можна визначити як гуманістично-інноваційну.

Дослідниками запропоновано принципи управління інноваціями, виходячи із знання механізмів самоорганізації та синергетичних правил управління складними системами:

– суб'єкт управління має визначити, яке майбутнє є прийнятним та бажаним для певної установи чи організації і, одночасно, можливим зі спектру атракторів відповідної системи;

– здійснення постійного контролю за рівнем неврівноваженості системи;

– створення необхідних умов для введення до системи потрібної флуктуації з ознаками нової бажаної якості та сприяння її нуклеації;

– одночасна переорієнтація або пригнічення розвитку «небажаних» структур, які не відповідають магістральному напряму еволюції системи;

– максимальне сприяння досягненню «кооперативного ефекту» елементами та коеволюція різних ієрархічних рівнів системи, що зумовить утворення нової організаційної цілісності й переходу системи до нового еволюційного каналу розвитку.

Автори привертають увагу менеджерів змін до таких фундаментальних особливостей процесів розвитку соціальних систем:

– перехід системи до якісно нового стану відбувається спочатку не фронтально, а за допомогою більше або менше вузької групи елементів, так званих каталізаторів (change agents), що є визначальними, з подальшим розвитком решти. Звідси випливає проблема визначення такої вузької групи елементів, які повинні першими набути нової якості. Поява таких елементів може прискорити темпи еволюції системи в цілому;

– важливого значення в інноваційному розвитку соціальних систем набуває оптимальне співвідношення самоорганізаційних начал системи з організаційними;

– з метою розширення спектру можливих варіантів майбутнього акцент має бути перенесений на створення сприятливих умов для формування нового середовища функціонування системи.

У цілому, розуміння й використання базових принципів синергетичного управління дозволить менеджерам освіти підвищити результативність і ефективність освітніх інновацій шляхом оптимізації управління ними, сприяння виходу керованої системи на бажаний атрактор еволюції та отримання конкурентних переваг.

Порівняльно-педагогічний аспект інтердисциплінарного дослідження проблем управління інноваційним розвитком освіти представлений у монографії широким спектром наукових розвідок, присвячених визначенню теоретичних засад управління інноваційним процесами в освіті; з'ясуванню глобальних і регіональних чинників та тенденцій інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику та інформаційного суспільства; висвітленню особливостей управління якістю вищої освіти, специфіки мережевих технологій управління вищою освітою, менеджменту ризиків у вищій освіті; характеристиці компетентностей менеджера інновацій у освітній сфері.

Суттєву новизну має систематизація та узагальнення численних зарубіжних джерел з проблем теорії інноваційного розвитку сучасної освіти (к. пед. н., доцент Листопад О. В.). У роботі, зокрема, з'ясовано, що в основу теорії управління інноваційними процесами в освіті (або теорії інноваційного менеджменту освіти) покладено концептуальні положення інноватики, менеджменту, соціологічних теорій управління інноваційними процесами: концепції інноваційних систем, інституційного менеджменту, менеджменту організаційної культури, раціонального та авторського менеджменту; теорії інноваційного освітнього лідерства, теорії людських стосунків, концепції базових потреб людини, концепції експресивної мотивації, «постекономічної системи цінностей»; теорії розвитку конкурентоспроможності організації (теорії полюсів росту, концепціїї регіону-квазікорпорації) тощо.

Схарактеризовано особливості процесів моделювання інноваційного розвитку на макро-, мезо-, мікрорівнях освітньої системи; організації та здійснення системи впливів, що забезпечують реалізацію інноваційної ідеї, перетворення її на інноваційний продукт, який має соціальну й економічну цінність і забезпечує конкурентні переваги конкретного закладу освіти та національної

системи освіти в цілому. На основі комплексного аналізу положень інноватики, менеджменту, соціологічних теорій управління інноваціями встановлено тенденції розвитку управління освітою в умовах суспільства ризику, врахування яких дозволить розробити комплексну модель ефективного управління інноваційними процесами в освіті на макро-, мезо-, мікрорівнях інноваційної системи.

У дослідженні з'ясовано широку сукупність суспільно-економічних, суспільно-політичних, науково-технологічних та культурно-освітніх чинників, що зумовлюють тенденції інноваційного розвитку систем вищої освіти в умовах суспільства ризику (д. пед. н., професор Сбруєва А. А.). До таких чинників віднесено процеси політичної та економічної глобалізації; регіоналізації освітньої політики; розвитку економіки знань, національних і регіональних інноваційних систем; інтернаціоналізації культурно-освітнього простору; розвитку мережевого суспільства; інформатизації суспільного розвитку; розвитку нової теорії навчання.

Визначено, що головними тенденціями розвитку вищої освіти, зумовленими впливом глобалізаційних процесів на розвиток вищої освіти, є: приватизація, комодифікація, корпоратизація, менеджеризація діяльності вищих навчальних закладів. Тенденцією змін в управлінні вищою освітою, що набула розвитку в добу глобалізації, стала поява нових управлінських моделей, а саме: ринкової моделі, партисипативної державної моделі, гнучкої державної моделі, дерегульованої державної моделі.

Вивчення особливостей впливу економіки знань на розвиток вищої освіти дозволило з'ясувати тенденції розвитку університету як складової глобальної, національної та регіональної інноваційних систем. Схарактеризовано результати інноваційної діяльності університетів, що є значимими для розвитку національної інноваційної системи: нове фундаментальне наукове знання, нова технологічна інформація, інноваційні професійні компетентності фахівців, наукові й технологічні мережі, технологічне обладнання й інструменти, прототипи нової продукції або технологічних процесів.

Аналіз нормативних та організаційних особливостей функціонування вітчизняних вишів дозволив визначити низку проблем, що гальмують розвиток їх взаємодії із суб'єктами

економічної діяльності в межах *національної інноваційної системи*: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності більшості вишів; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази вишів, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається наявним рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності. Запропоновано стратегію інноваційного розвитку вітчизняного педагогічного університету в межах регіонального «трикутника знань», спрямовану на подолання визначених у монографії проблем.

У дослідженні визначено сутність основних рівнів *інтернаціоналізації вищої освіти* (глобального, регіонального, національного, міжінституційного, інституційного та індивідуального) як чинника її інноваційного розвитку; з'ясовано головні причини актуалізації цього процесу; показано відмінності різних типів національних стратегій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти (досягнення взаєморозуміння, отримання прибутку, кваліфікованої міграції, нарощування інтелектуального потенціалу).

Доведено, що названі вище чинники освітніх змін і тенденції розвитку інноваційних процесів в освіті зумовлюють виникнення широкої сукупності ризиків, ідентифікація яких має бути здійснена як на рівні функціонування національної системи освіти в цілому, так і на рівні конкретного вишу зокрема.

Суттєва увага приділена у роботі тенденціям інноваційного розвитку освіти в умовах розбудови інформаційного суспільства (к. пед. н., доцент Листопад О. В.). Фактично, інформатизація життя суспільства розглядається у дослідженні як мегафактор інноваційного розвитку освітніх систем. Інформатизація трактується як спеціально організований процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації прав громадян та організацій на використання інформаційних ресурсів цивілізації. Автор доводить, що освіта в умовах інформаційного

суспільства перетворюється з інформаційно-орієнтованої на інформаційно-базовану, тобто ІКТ стають визначальним (проте не єдиним) засобом її подальшого розвитку і забезпечення.

У дослідженні визначено, що основні характеристики розвитку інформаційної освіти відображають змістові, структурні, просторові, методичні, технологічні інновації, що зумовлюють такі тенденції її розвитку: інформатизацію освітніх мереж, віртуалізацію й інформаційно-технологічну стандартизацію, активне використання інноваційних технологій навчання. Виявлено комплексний характер окреслених змін, спрямованість на взаємопроникнення й інтеграцію інновацій, покладених в їх основу. Установлено, що тенденції інформатизації освіти в умовах інноваційного розвитку визначають специфіку подальших змін змісту, організаційної структури, технологій навчання, характеру управління навчальним закладом.

У межах розгляду організаційно-педагогічних засад управління інноваціями у сфері освіти автори представленої наукової розвідки звернулися до цілої низки аспектів управлінської діяльності, що тільки набувають розвитку, зокрема до теоретичних та методичних засад управління ризиками у сфері вищої освіти (д. пед. н., професор Сбруєва А. А.). У дослідженні показано етапи розвитку ризикології як інтердисциплінарної галузі наукових знань; висвітлено основні підходи, характерні для освітньої ризикології; з'ясовано особливості розгляду освітніх ризиків, що характерні для соціології освіти; розглянуто ризики, пов'язані з інвестиціями в інноваційні процеси у сфері вищої освіти.

Оскільки менеджмент ризиків ще не став складовою системи управління вишами в Україні, значну увагу приділено аналізу нормативного забезпечення та практичного досвіду управління ризиками у системі вищої освіти Великої Британії (Англії), де розглядуваний аспект управлінської діяльності за останні роки перетворився на невід'ємну складову організаційного менеджменту. Аналіз численних документів Департаменту вищої освіти Великої Британії та інших урядових структур дозволив схарактеризувати модель процесу ризик-менеджменту у вищій освіті, з'ясувати особливості управління такими групами ризиків у

діяльності вишів: 1) репутаційні; 2) академічні; 3) кадрові; 4) майнові та інфраструктурні; 5) фінансові; 6) комерційні; 7) організаційні; 8) інформаційні та ІТ-ризики.

Авторами наукової розвідки показано, що потенційними вигодами від ефективного процесу управління ризиками у сфері вищої освіти є такі: підтримка стратегічного та бізнес-планування; швидке усвідомлення нових можливостей; переконання зацікавлених сторін у тому, що адміністрація володіє ситуацією; зменшення кількості потрясінь і неприємних сюрпризів; активізація зв'язків між факультетами і кафедрами вишу; підтримка ефективного використання ресурсів; сприяння неперервному вдосконаленню діяльності закладу; допомога в оптимальному фокусуванні програм внутрішнього аудиту вишу тощо.

Актуальним аспектом інноваційної управлінської діяльності у сфері вищої освіти, що став предметом розгляду в дослідженні, є мережевий менеджмент (д. пед. н., професор Сбруєва А. А., к. пед. н. Чистякова І. А.). Інноваційну освітню мережу схарактеризовано авторами як організаційну структуру, що являє собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею.

З'ясовано особливості управління університетськими мережами, що включають функції (вибір партнерів, розподіл повноважень, регулювання взаємин, оцінка результатів діяльності), ознаки (об'єднувальна мета; неформальність, мобільність та дискретність взаємин; свобода вибору завдань та відповідальність за них; множинність лідерів; добровільність зв'язків; відкритість, спонтанність, неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; легкість і швидкість утворення та розпаду структур; загальнодоступність ресурсів (передусім інформаційних); консенсусний характер ухвалення рішень) та умови успішної діяльності освітніх мереж (стабільність ціннісних орієнтацій та цілей діяльності; увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності

викладачів; наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних).

Все більшої актуальності набуває управління якістю вищої освіти, що здійснюється в сучасних умовах не тільки на інституційному та національному рівнях, але й на наднаціональному (регіональному та глобальному). Доцільним у даному контексті вважаємо звернення до інноваційних підходів в управлінні якістю вищої освіти, актуалізованих у межах вирішення завдань Болонського процесу (д. пед. н., професор Сбруєва А. А., к. пед. н., доцент Бойченко М. А.). Наголошено, що завдяки Болонському процесу вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого входять 47 країн євразійського регіону.

У дослідженні з'ясовано, що Болонський процес об'єднав незалежних наднаціональних суб'єктів, зацікавлених у забезпеченні якості вищої освіти, у *Групу Є-4*, яку було створено після зустрічі міністрів освіти у Празі (2001 р.) та до якої увійшли Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціації університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів та Європейський студентський союз.

Аналіз змістових та процесуальних аспектів діяльності кожної з названих вище наднаціональних організацій дав авторам представленої наукової розвідки підстави для визначення місії, пріоритетних цілей, форм та методів діяльності групи супроводу Болонського процесу.

У цілому кожна з організацій-членів Групи Є-4 виступала у межах розгортання Болонського процесу представником певної наднаціональної спільноти – політичної, академічної, професійної, наукової, студентської тощо, зацікавленої у розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО. У дослідженні доведено, що названі організації здійснювали взаємодію в розробці та реалізації найважливіших програм забезпечення якості вищої освіти.

У межах розгляду організаційно-педагогічних засад досліджуваного педагогічного феномену схарактеризовано сукупність компетентностей, що є необхідними менеджеру інноваційних процесів у сфері освіти (д. пед. н., професор Сбруєва А. А.). Визначено критеріальні засади формулювання типології управлінських

компетентностей менеджера інновацій у межах моно- та полікритеріального підходів. Відповідно до монокритеріального підходу засадами типології компетентностей менеджера інновацій названо: 1) тип інституційної стратегії інноваційних процесів; 2) тип інновації; 3) етапи інноваційної діяльності. Полікритеріальний підхід дозволяє визначити комплекс управлінських компетентностей, що є необхідними на всіх етапах інноваційних процесів, для всіх типів інституційних стратегій змін та інновацій. У межах такого підходу схарактеризовано дев'ять груп компетентностей: 1) базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність; 2) академічні компетентності; 3) технічні компетентності (hard skills); 4) загальні компетентності; 5) соціальні компетентності (soft skills); 6) підприємницькі компетентності; 7) творчі та конструктивні компетентності; 8) компетентності у сфері організаційного розвитку; 9) компетентності у сфері управління масовими інноваціями: уміння залучити споживача послуг до участі в інноваційній діяльності щодо їх виробництва.

Застосування монокритеріальних підходів до визначення компетентностей, необхідних для управління інноваційними процесами, дозволило схарактеризувати компетентності, що є пріоритетними для запровадження різних типів інновацій, використовуються на різних етапах інноваційного циклу та застосовуються для різних інноваційних стратегій організацій.

У дослідженні зазначено, що формування компетентностей у сфері управління інноваційною діяльністю починається у процесі здобуття академічної освіти і продовжується у межах професійної діяльності та неперервного професійного розвитку кожного менеджера на робочому місці.

Вагомим здобутком авторів дослідження вважаємо аналіз інноваційних підходів до управління громадянським вихованням студентів ВНЗ (к. пед. н., професор Козлова О. Г., д. філос. н., професор Кочубей Н. В., к. пед. н. Гребеник Т. В.).

У межах з'ясування сутності постнекласичної методології розвитку досліджуваних авторами інноваційних процесів показано, що соціально-економічні системи (якими є також і навчальні заклади) є складними нелінійними об'єктами, що

самоорганізуються, до пізнання яких може бути застосований синергетичний підхід. Умовами, що запускають самоорганізацію в таких нелінійних системах-середовищах, можуть бути, зокрема, інновації та потреби в ресурсах.

Автори стверджують, що створення позитивного соціально-економічного середовища має спиратися на відповідну стратегію інноваційного розвитку, яка передбачає зміни функцій держави: від регулювання відносин держава повинна перейти до створення правового соціально-культурного середовища, умов для кооперації та самоорганізації людського капіталу з постійним відстеженням ефективності цих умов.

Визначено, що освіта перетворюється в сучасному суспільстві на «ключовий момент», своєрідний «параметр порядку», розуміється і як соціальний інститут, і як система-середовище особистісного самовибудовування. Доведено, що в суспільстві знань ключовою проблемою освіти стає не передача знань, як би це парадоксально не виглядало, а інноваційні якості людини, її здатність до створення й сприйняття нового. Ці здатності, прагнення до їхнього формування і є новими культурними зразками, трансляція й розвиток яких перетворюється на основне завдання сучасної освіти. Отже, проблема подальшого розвитку суспільства знань у певних відношеннях редукується до освіти.

Дослідниками з’ясовано, що громадянська вихованість студентів є інтегрованою властивістю особистості, яка характеризується сукупністю достатньо стійких, сформованих, соціально значущих якостей, які відображають систему її ставлень до суспільства, громади, самого себе, й виявляється в активній соціально значущій діяльності.

Виокремлено та систематизовано складники громадянської вихованості студентів, а саме: інтелектуальний, емоційно-ціннісний, дієво-практичний.

Здійснено визначення та обґрунтування критеріїв, показників та параметрів зазначеної інтегративної якості особистості. Основними показниками виокремлено такі: наявність певного набору знань і вмінь, які відображають обізнаність студента в галузі загальних знань, уміння орієнтуватись у світовому культурному просторі; вміння

обирати особистістю засоби досягнення результату в її практичній діяльності; здатність студента до практичної реалізації та ін.

Узагальнення наукових джерел із проблем громадянського виховання та управління в освіті дозволило виявити сутність «управління процесом громадянського виховання» як діяльності керуючої підсистеми, спрямованої на створення умов для ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, що забезпечує його перехід у якісно новий стан із метою підвищення рівня громадянської вихованості студентів.

Системне, цілісне уявлення про структуру громадянської вихованості та управління процесом громадянського виховання стало необхідною теоретичною основою створення системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, в якій виділено такі компоненти, як: концептуальний, процесуальний та оцінний.

Обґрунтовано, що концептуальний компонент розробленої системи розкриває підходи, принципи та функції управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, а саме:

- пріоритетними науковими підходами до управління процесом громадянського виховання студентської молоді виокремлено системний, гуманістичний та діяльнісний;
- серед принципів управління виділено такі: планомірності, зворотного зв’язку, цілісності функцій управління;
- функціями управління визначено цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, контроль і регулювання, організацію й мотивацію.

До процесуального компонента віднесено: методи управління (загальні, специфічні, часткові), форми (індивідуальні, колективні, групові) та організаційно-педагогічне забезпечення.

До оцінного компонента включено методику діагностування громадянської вихованості студентів та рівня управління цим процесом. Виокремлено рівні громадянської вихованості студентів (сутнісний, фрагментарний, початковий) та рівні управління процесом громадянського виховання (високий, достатній, середній).

Дослідниками визначено функції суб'єктів процесу управління: ректора (директора) – аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг; декана (завідувача відділення) – регулювання, доведення управлінських рішень до виконавців, контроль за їх виконанням; викладачів, співробітників і кураторів – планування, мотивація, створення організаційно-педагогічного забезпечення процесу громадянського виховання студентів; керівників громадських організацій, студентських лідерів – організація проектів та їх реалізація під час позанавчальних заходів громадянської спрямованості.

На завершення підкреслимо, що представлена монографічна робота не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. На подальше дослідження заслуговують такі аспекти менеджменту інноваційних процесів в освіті, як забезпечення випереджувального характеру освіти, управління розвитком культури якості навчального закладу, управління конкурентоспроможністю навчального закладу, управління науковою роботою вишу, управління інтеграцією вишу у регіональні інноваційні кластери, менеджмент ризиків у вищій освіті, управління фандрейзинговою діяльністю вишу та ін.

А. А. Сбруєва

РОЗДІЛ 1

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

1.1. Філософсько-концептуальні засади інноваційної освіти в суспільстві ризику

XXI століття ставить нові, раніше невідомі завдання майже в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства. Виділимо в найбільш узагальненому вигляді основні цивілізаційні тренди, які впливають на всі сфери діяльності людини і суспільства.

Це насамперед тенденція до глобалізації суспільного розвитку, яка характеризується такими ознаками:

– зближення націй, народів, держав шляхом створення спільного економічного поля, інформаційного простору;

– дедалі тісніший синтез суспільних відносин у різних країнах світу, залежність прогресу (розвитку) кожної країни від здатності спілкуватися із зовнішнім світом;

– зміна сутності держави, яка змушена передавати частину своїх традиційних функцій об'єднанню держав континентального (як, наприклад, ЄС) чи загальносвітового характеру (як ООН);

– небувале раніше загострення конкуренції між державами, у вир якої потрапляють, крім економічної, також й інші сфери, що надає процесу глобального масштабу.

Ще одна загальноцивілізаційна тенденція – набуття людиною здатності до самознищення. Історію людства можна розглядати в контексті появи дедалі новіших можливостей для знищення людини – від окремого індивіда до мільйонів людей. Це у великих масштабах було продемонстровано протягом Другої світової війни. До появи ядерної зброї і глобальних екологічних проблем людство не було здатне до самознищення. З появою такої здатності людство перейшло Рубікон [9, с. 18–21]. Виникло суспільство ризику. Коли мова йде про ризик, то відразу постає необхідність його інтерпретації.

Ризик – це форма діяльності в умовах невизначеності за наявності можливості оцінити вірогідність її результату. Але ризик є не тільки діяльністю, а й характеристикою стану особистості, групи, суспільства. Суспільство ризику – це специфічний спосіб організації соціальних зв'язків, взаємодій і відносин людей в умовах невизначеності, коли відтворення життєвих засобів, фізичних і духовних сил людини набуває не соціально спрямованого характеру, а переважно випадкового, імовірнісного, тобто відбувається виробництво самого ризику [18, с. 18].

Типові проблеми, притаманні всім суспільствам ризику – це своєрідні дихотомії: багатство і бідність, освіченість і повна безграмотність, цінність здоров'я і боротьба з наркоманією. Можна виділити дихотомію «позитивний – негативний» ризик, ґрунтуючись на ставленні до ризику як до позитивного або негативного явища. У першому випадку ризик – це свобода вибору людини, яка надається їй конкретними обставинами, які самі, як правило, альтернативні: балансування між стабільністю і нестабільністю (Д. Белл, Е. Гідденс, Н. Луман, І. Пригожин). «Позитивний» характер ризику пов'язаний із досягненням поставлених цілей, одержанням бажаного результату, можливим виграшем за умови сприятливого збігу обставин. На такий ризик ідуть усвідомлено, володіючи свободою вибору, дій.

В іншому випадку – «негативному» – ризик може бути визначений як систематична взаємодія суспільства із загрозами та небезпеками, які є індукованими і виробленими процесом модернізації як таким (А. С. Ахієзер, У. Бек, М. Кастельс, О. Н. Яницький).

Цивілізаційні ризики зумовлені станом техніки, економіки, сформованого політичного устрою, рівнем розвитку культури конкретного суспільства. Усі соціальні системи мають внутрішні та зовнішні джерела ризиків. Утворюючи структурні елементи моделі ризикогенного суспільства, ці концепти незмінно містять стан невизначеності, потенційні можливості для виробництва нових ризиків [2, с. 40].

Третя загальносвітова тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних, високих наукоємних технологій (хай-тек), які ґрунтуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як основі виробництва і визначаються рівнем людського розвитку у країні, станом наукового

потенціалу нації. На межі XX і XXI століть «наша цивілізація пересідає в експрес могутніх надтехнологій, породжуваних новітнім шквалом революцій у нанонауках, науках про живе, біоінженерійних науках про людину, наномедицині, нанофармакології, нейрофармакологічних і когнітивних науках, науках про штучний інтелект, комп'ютерсайенс» та ін. Ця пересадка – грандіозна подія навіть у масштабах глобальної еволюції. Завдяки цій події людство опиняється на перехресті синергетичних взаємодій могутніх стратегій здійснення таких грандіозних бренд-проектів XXI століття, як Біотех, Генотех, Нанотех, Наномед, Інфотех, Штучний суперінтелект тощо. Синергетична взаємодія вказаних стратегій дедалі більш радикально змінює соціальний статус людинознавства в постіндустріальному соціумі, перетворюючи його на потужний чинник досить ризикованих трансформацій людської природи [10, с. 5].

Реалізація цих та інших трендів початку нового століття залежить від людини, яка формується у певному соціальному середовищі. Тому маємо виділити ще одну тенденцію: суспільство стає дедалі більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства, тобто людина – творець історії.

Успіхи та досягнення суспільства багато в чому залежать від того, як школа поставить справу освіти та виховання молодих поколінь. Від того, якою стане загальноосвітня і професійна підготовка молодого покоління, які світоглядні й моральні цінності воно сприйме, буде вирішальною мірою залежати і майбутнє суспільства.

У становленні та формуванні духовної культури людини філософія завжди відігравала особливу роль, пов'язану з її багатовіковим досвідом критично-рефлексивного осмислення глибинних цінностей, життєвих орієнтирів та інноваційних технологій процесу навчання й освіти. Філософи в усі часи та епохи брали на себе функцію прояснення проблем буття людини, щоразу ставлячи заново питання про те, що таке людина, як вона має жити, на що орієнтуватися, як вести себе в періоди криз культури. У ці періоди особливо посилились роль та значущість процесу освіти, визначення шляхів найбільш ефективного навчання молодого покоління, яке здатне буде розв'язати назрілі проблеми сучасної цивілізації.

Освіта є системою, функціонально пов’язаною з усіма сферами життєдіяльності суспільства. Вона містить величезний досвід, століттями накопичений людством, який використовується на основі наступності. Будучи діалектичним процесом, освіта не позбавлена суперечностей, головна з яких – це суперечність між сформованою системою освіти і потребами суспільства, іншими словами, між школою і життям. Вона діє протягом усього існування системи освіти, визначаючи сутність і форми інших суперечностей. Її розв’язання пов’язано з якісними змінами у змісті, управлінні та функціях освіти [4, с. 4–10].

Інтенсивний розвиток науки і високих технологій (хай-тек), особливо останнім часом, сприяв перетворенню освіти (унаслідок її масовості та доступності) в одну з найбільших галузей людської діяльності [8, с. 6]. На думку багатьох учених, поряд із цим безсумнівним успіхом виникла світова криза освіти, яка виявляється у:

– відставанні темпів розвитку освіти від темпів науково-технічного прогресу;

– розриві між зростанням інформації та можливістю її засвоїти учнями;

– інерційності освіти і суспільства (традиції, звичаї, норми, які гальмують упровадження нових форм освіти);

– дефіциті матеріальних засобів, що забезпечують нормальне функціонування цього інституту та ін. [7, с. 413–414].

Зазначені прояви кризи, властиві багатьом країнам, позначені національними особливостями. Так, в Україні загостренню кризи освіти сприяли соціальні трансформації останнього часу: дезорганізація економіки, поляризація суспільства, послаблення державної влади, недооцінка ролі духовної культури. Усе це, як у дзеркалі, відобразилося в деструкції освітніх цінностей, зниженні рівня та якості навчання і виховання.

На сучасному етапі ця ситуація робить актуальною проблему пошуку нової парадигми освіти, оскільки можливість сталого розвитку суспільства, успішного подолання глобальних проблем, регіональних і національних конфліктів, характерних для нашого часу розвитку цивілізації, тісно пов’язана з досягнутим рівнем освіти всіх членів суспільства. Але система освіти завжди ґрунтується на

певному науковому розумінні світу і людини, яке визначає цілі та завдання освіти, її зміст, принципи і методи.

Класична модель освіти склалася у Європі близько 300 років тому під впливом ідей епохи Відродження. У XVII–XVIII століттях відбулося виділення науки в самостійний спосіб освоєння світу, що стало основою для формування нової (порівняно із Середньовіччям) системи освіти. Історично розквіт і поширення науки були пов'язані з досягненнями класичної механіки Нового часу (Галілей, Ньютон, Лаплас та ін.), яка виробила специфічні уявлення про матерію, рух, простір, час і причинність.

Абсолютизація законів механіки привела до створення картини світу, згідно з якою весь Всесвіт є замкнутою механічного системою, що складається з незмінних елементів, рух яких підпорядковується законам класичної механіки. Ці закони виступали як універсальні та поширювалися на всі види руху матерії. Усі зв'язки і відносини розглядалися подібно до механічних, тобто таких, що мають суворо однозначний характер. У такому світі не було місця випадковості, а незворотність та ймовірність було прийнято пов'язувати з неповнотою знання. У цьому випадку кожне явище має причину й одночасно є причиною інших явищ. Причина і наслідок утворюють ланцюг, що приходить з минулого і пронизує сьогодення та зникає в майбутньому. Це означало зумовленість усіх процесів, що відбуваються у світі, та обґрунтувало пошук вихідних елементів, відкривши які можна з точністю передбачити майбутнє.

Тому в науковому пізнанні стали домінувати такі світоглядні й методологічні принципи, як раціоналізм, детермінізм, механіцизм і редукціонізм, які справили визначальний вплив і на систему освіти: на форми освоєння знання, викладу матеріалу, його організаційні принципи. У межах класичної наукової картини світу людина була винесена за межі природи й уявлялася як суб'єкт, що пізнає її, конструює й одухотворяє. Розвиваючи науку і техніку, накопичуючи знання, людина забезпечувала панування над природою з метою задоволення своїх потреб. Із цим пов'язана «нова філософія», що йде від Р. Декарта, яка поставила Розум, а отже, і людину – суб'єкта пізнання у визначальне положення стосовно об'єкта пізнання, у тому числі природи, й стала називатися раціоналізм.

Науковий спосіб освоєння світу, пов’язаний з експериментальною базою, що має у зв’язку з цим перевагу наочності, а відтак і переконливості, перетворився на основний, ототожнювався з найвищим утіленням людського розуму. Тому утворилася односпрямована залежність: наука – освіта – практика. Наука за допомогою досвіду, експерименту відкриває вічні та незмінні закони, які і є істина, а освіта їх транслює, передає. Тому в техногенній цивілізації процес освіти підпорядкований розвитку раціонального, переважно логіко-понятійного мислення, оволодінню основами наук [17, с. 160].

Практично реалізуючи основні принципи класичної науки, колишня педагогіка розглядає учня як об’єкт зовнішнього впливу. Зважаючи на це, головна увага приділяється логічному розподілу предметів викладання та їх послідовності. Проблема навчання полягає у складанні підручників, розділених на логічні частини, розташованих у відомій послідовності, і в подачі цих частин учням таким же визначеним і послідовним способом, догматизації знань, що викладаються, формальному питально-відповідному методі навчання.

Таким чином, авторитарний стиль мислення, який пронизував увесь процес навчання, не рахуючись з якою б то не було пізнавальною ініціативою студента, часто розглядав його безпосередні інтереси як прояв стихійності та дезорганізації.

Такий стиль відносин призводить до жорсткої регламентації діяльності самого навчаючого. У результаті вчитель, викладач, які виконують професійний обов’язок, стають частиною навчальної машини, її передавальним пристроєм. Їх ініціатива і творчість суворо регламентовані та нормовані, що обмежувало можливість стимулювати пізнавальні інтереси учнів. За цих умов упровадження змін відбувається тільки централізованим шляхом, а педагогічна наука і педагогічна практика виявляються значною мірою позбавленими самостійності. Отже, система освіти, побудована відповідно до ідеалів і норм класичної науки, функціонує як закрита, що позбавляє її здатності до саморозвитку. Подібна модель освіти сьогодні вичерпала себе.

Традиційний зміст сучасної шкільної освіти, особливо природничо-наукової, побудований за дисциплінарним принципом. Розроблений у межах технократичної парадигми, він відображає стан природничих наук. При цьому перевага віддається досягненням класичної науки, а некласична і постнекласична – майже відсутні:

відсутні відомості про природу, механізми її самоорганізації та еволюції хімічних, біологічних, соціальних, планетарних, космічних та інших систем; немає пояснень з приводу випадкового і слабких флуктуацій у цих процесах, їх стохастичного характеру. Дух механіцизму досі домінує у змісті сучасних шкільних підручників.

У наш час система освіти зумовлена прагматичними установками, орієнтацією на вузькодисциплінарний підхід без горизонтальних зв'язків, жорстке розмежування гуманітарних і природничих дисциплін. Наслідком цього розмежування є не тільки фрагментарність бачення реальності, але і його деформація, що в умовах інформаційного суспільства, яке народжується, – «третьої хвилі» – не дозволяє людям адекватно реагувати на загострення екологічної кризи, девальвацію моральних норм, нестабільність політичних та економічних ситуацій.

Ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язок та взаємодію між речами, що знаходяться для нашої сегментованої свідомості в різних сферах. Цим пояснюються і дії багатьох організацій та владних структур, що нагадують «сліпий політ». Отже, сьогодні доля цивілізації не може визначатися ні наймудрішими урядами, ні міжнародними організаціями, ні вченими доти, поки їх дії не будуть усвідомлено підтримані широкими верствами населення, або, говорячи мовою постнекласичної науки, поки не буде створено нове середовище, що самоорганізується.

У який спосіб освіта має модернізуватися? Для цього маємо з'ясувати перед якими історичними викликами вона постала. У чому їх суть?

Перший. Необхідно забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей. Слід також знайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоювати.

Другий. Забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобального світу, була здатною жити і діяти у цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, але й громадянином світу.

Третій. Необхідно сформулювати на суспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, право кожного стати і залишатися собою відповідно до природних здібностей. Тільки таке становлення людини може забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Необхідність виробляти у людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, постійно зростаючої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності.

П'ятий. Мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, культивування в кожної особистості піднесеної думки і духу, зважаючи на національні традиції та особисті переконання, формування конструктивізму як основної життєвої позиції, утвердження культури толерантності.

Ці та інші вимоги до освіти зумовлюють необхідність перегляду деяких звичних характеристик, які формувалися протягом десятиліть і століть, усталених норм освітньої діяльності. Такий перегляд слід реалізувати у процесі модернізації освіти відповідно до Національної доктрини розвитку освіти.

На сучасному етапі розвитку людства освіта об'єктивно висувається на перший план серед багатьох інших важливих соціальних проблем. Освіта визначає буття людини і суспільства. Вона є фокусом суперечливих і складних проблем сучасної епохи ризику, об'єднуючи громадське й індивідуальне, цивілізаційне і культурне, раціональне й ірраціональне, знання і віру, знання та мораль. У сучасному світі освіта – одна з найпровідніших домінант у житті людини і суспільства. Вона розглядається як стратегічний чинник виживання людства і розв'язання глобальних проблем цивілізації.

Зміни, які відбуваються в економічній, соціальній, технологічній та інших сферах, пов'язані з ними динамізм, різноманітність знання та інформації підносять освіту на вищий щабель і вимагають адекватної її організації. Сьогодні необхідно констатувати, що ця роль освіти в сучасному суспільстві недостатньо усвідомлена. Свідченням цього є недостатня увага, яка приділяється проблемі освіти з боку держави, низький рівень її фінансування, слабке матеріальне забезпечення.

Багато було випробувано останнім часом на теренах реформування системи освіти і «вдосконалення» навчального процесу. Здається, що зовсім недавно відгриміла програма тотального переходу до університетів, яка перетворила скромні ВНЗ у величні університети. Зрозуміло, це не могло не дискредитувати самої ідеї університетської освіти. Прошуміли процеси «гуманізації», «гуманітаризації», кампанія із залучення позабюджетних джерел фінансування та розвитку малого бізнесу у вищій школі. Відлунали заяви представників з міністерства про те, що треба і дореволюційні традиції активно відроджувати, і досвід американський переймати, і давати основи наукової картини світу, і релігію не забувати. Усі ці зміни пов'язані з формою освіти, а головне в ній – зміст.

Тепер людству вкрай необхідне нове світорозуміння, яке має бути сформовано на основі останніх досягнень фундаментальної науки та впроваджено у свідомість людей через систему освіти і виховання. Найважливішими елементами нової світоглядної парадигми є:

а) усвідомлення людиною свого місця у світі як невід'ємної частини природи, без якої її існування неможливо. Необхідно відмовитися від існуючої антропоцентричної філософії і замінити її філософією коеволюції з природою. Ми маємо усвідомити, що людина не підкорювач природи, а найважливіший елемент єдиного природного організму, що їй відведена особлива роль у процесі еволюції природи як найбільш інтелектуальної та високодуховної істоти. Людина несе особливу відповідальність за майбутнє не тільки людства, але й усієї біосфери, якій загрожує реальна небезпека знищення в результаті руйнівної діяльності людей [6, с. 10–11]. Егоцентризм поставив усе людство на межу виживання, і воно виявилося вимушеним шукати шляхи виходу з критичної ситуації;

б) сучасне наукове світорозуміння має бути адекватним останнім досягненням фундаментальної науки та індустрії надтехнологій, які формують сьогодні наукову парадигму, нову природничо-наукову і гуманітарну картини світу. Це нове світорозуміння ще не проникло в систему освіти і не стало надбанням масової суспільної свідомості. Тому свідомість більшості людей нашої планети перебуває в полоні або релігійних уявлень, або матеріалістичного детермінізму.

Якщо ми в нинішній світоглядній плутанині та колишній орієнтованості оберемо досвід США, що побудували в минулому

столітті всю систему освіти на прагматичних засадах (педагогіка Д. Дьюї), тобто збережемо орієнтацію на матеріальні цінності, ігноруючи при цьому головну складову культури – духовну, то ми не позбудемося орієнтації системи освіти на інформованість, професіоналізм людини, її компетентність (в обраній для себе справі), ми будемо продовжувати готувати фахівців, залишивши без уваги особистість творця, яка не завжди стає суб'єктом культурно-історичного процесу [7, с. 416–417];

в) сучасне наукове світорозуміння має ґрунтуватися на таких принципах фундаментальної науки: системності, який є ключовим для розуміння всіх природних і соціальних процесів; невизначеності та випадковості, які дозволяють зрозуміти сутність процесів самоорганізації та саморозвитку у природі та суспільстві; інформаційної першооснови організованої матерії, розвиток якої дає надію пізнати не тільки природу живої речовини, а й закони еволюції неживої природи, осягнути сутність феномену свідомості. Вивчення в системі освіти цих основоположних принципів фундаментальної науки має стати основою для її подальшого розвитку та практичного розв'язання багатьох актуальних проблем сучасності [5, с. 20–23].

Рух до нової системи освіти, що відповідає вимогам інноваційної цивілізації, пов'язаний зі зміною ролі та статусу людини, становленням і розвитком творчого характеру її мислення, інтеграцією наукового знання, інших засобів пізнання і самопізнання. Система освіти індустріальної епохи визначала фіксовані методи і правила, готові знання та вміння, розраховані головним чином на ситуацію залежності людини від «зовнішніх» структур. Освіта передбачала в основному оволодіння сукупністю готових знань і стандартизованих методологій мислення. Це було наслідком передусім соціального замовлення на спеціалізацію і функціональність людини в суспільстві.

Сучасний світ більшою мірою характеризується нестабільністю, неоднозначністю, різноманітністю, розпадом звичайних стереотипів, стрімкою зміною видів і методів діяльності. Формується нове, планетарне співтовариство у складних, суперечливих й іноді конфліктних процесах глобалізації. Дедалі універсальнішими стають процеси інтеграції у всіх сферах суспільства: економічній, політичній, інформаційній та духовно-ціннісній. За цих умов виникає реальна можливість сформувати майбутню культуру як культуру миру і

злагоди, як культуру взаєморозуміння. Цей контекст формує нові смисли освіти і виховання. За таких умов визначального значення набуває інтелектуальний потенціал, творче начало людини і її комунікативна компетентність у найширшому розумінні.

Тому освіта як соціальний інститут і засіб соціалізації людини вимагає орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого, нелінійного світу, який постійно змінюється. Нині знання стає дедалі більш «швидкопсувним продуктом». Сьогоднішній «факт» перетворюється завтра в «дезінформацію». Школярі повинні вчитися того, щоб вчасно відмовлятися від застарілих ідей, а також того, як і коли їх замінити новими, тобто вони повинні навчитися вчитися [14, с. 6].

З цією метою необхідно розробити модель освіти, яка націлювала б навчання не просто на передачу часто застарілих знань, а й на сприйняття такої інформації, яка може більш ефективно сприяти виходу з антропоекологічної кризи, виживанню цивілізації і збереженню навколишнього її природного середовища [13, с. 25–26]. А це означає, що освіта має формувати випереджальну свідомість людей, здатних ефективно протистояти глобальній кризі, вживаючи превентивні засоби.

Якою має стати філософія освіти сучасного суспільства? У чому її суть?

По-перше, основною є проблема модернізації змісту освіти, приведення його до відповідності новітнім досягненням сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти відносять: уміння оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей у ньому. Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці: оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко ухвалювати рішення, навчатися протягом життя.

Освіта ставить перед собою нове завдання – сформувати в учня вміння вчитися. У шкільній освіті сьогодні домінують такі тенденції, як упровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується наступний комплекс знань, умінь, відносин, навичок і компетентностей; формування цілісного сприйняття світу;

оновлення змісту традиційних дисциплін, упровадження нових нормативних та спеціальних курсів. Зміст суспільних і природничих наук (дисциплін) спрямований на збереження навколишнього середовища, формування духовної культури, розв'язання етнічних і міжконфесійних конфліктів, виховання толерантності, гуманістичних цінностей, демократичного світогляду.

У зв'язку зі зміною смислових компонентів освіти відбуваються зміни технологій їх реалізації. На передній план виходять інформаційні технології, дистанційне навчання, які охоплюють мережу університетів і шкіл, систему підготовки кадрів та підвищення кваліфікації. Усі ці зміни відбуваються у процесі модернізації змісту освіти і повинні бути відображені в освітніх стандартах, які розробляються. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації національних економік освіта розглядається як своєрідний ключ до майбутнього економічного процвітання, ефективний засіб боротьби з безробіттям, рушійна сила науково-технічного прогресу і паспорт індивідуального успіху.

По-друге, важливою проблемою стає забезпечення високої якості освіти, яка є визначальним чинником розвитку і необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Як наголошується в освітній Доктрині, «якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права на освіту» [11, с. 724]. Якість освіти визначається за допомогою моніторингу, який у сфері освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного простежування її стану і прогнозу розвитку. Він необхідний як для отримання об'єктивного зрізу стану національної системи освіти, так і її місця у світовому рейтингу. Його дані використовуються для розробки освітньої політики держави, дають можливість здійснити оцінку стану системи освіти порівняно з іншими країнами.

За допомогою моніторингу здійснюється аналіз демографічного, соціального та економічного контекстів; ресурсів, які входять в освіту (стан шкільних будівель, шкільного обладнання, забезпечення дидактичними матеріалами); освітнього процесу (кількість навчальних годин, днів тощо) і результатів, які продукує освітня система (навчання школярів з основних дисциплін, відсоток учнів, які склали випускні

іспити і вступили до вищих навчальних закладів). Успішний розвиток української освіти, безперечно, буде залежати від створення і впровадження системи моніторингу якості, для чого необхідне розв'язання цієї проблеми на законодавчому рівні.

По-третє, важливою складовою сучасної філософії в системі освіти є принцип демократизації управління. Модернізація управління освітою передбачає насамперед її децентралізацію. Це успішно реалізується в освітніх системах різних країн світу. Децентралізація освіти визначена як одна з найбільш ключових проблем майбутнього. Зміщення акценту у процесі ухвалення рішень на рівень школи є важливою політичною стратегією, яка спричинена недостатністю довіри до спроможності держави адекватно реагувати на потреби населення. Рішення повинні ухвалювати безпосередньо ті структури, які відповідають за їх наслідки.

Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за якість освіти. Децентралізація щодо цього є засобом перенесення політичних дискусій про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи. Процес децентралізації часто розглядається як позитивний, але при цьому породжує свої проблеми. За своєю природою децентралізація приводять до поглиблення відмінностей у стандартах шкільної освіти на місцях. Складність розробки стратегічної політики полягає у визнанні того, що такі відмінності мають право на існування, і в перетворенні їх в умови, які допомагають учням реалізувати свій потенціал.

Сьогодні не всі діти отримують освіту однакової якості. Наприклад, діти, які живуть у сільських або гірських районах, більш бідних областях, обслуговуються неадекватно. Соціальна підтримка повинна передусім надаватися з метою забезпечення якісної обов'язкової освіти для всіх, незалежно від соціально-економічного статусу дітей чи їх сімей, географічного розташування, має приділятися особлива увага потребам бідних сільських районів. Досвід багатьох країн доводить, що для дітей із сімей із низьким рівнем матеріального достатку є два шляхи до успіху: отримання якісної освіти або участь у кримінальному бізнесі. Держави, які не докладають зусиль для надання освіти дітям із груп соціального ризику, сприяють розвитку кримінального життя у країні та підвищенню соціальної напруженості.

Стратегія надання рівного доступу до якісної освіти повинна базуватися на таких принципах: адресне надання бюджетних коштів та матеріально-технічного забезпечення для освіти дітей з особливими задатками. Нова стратегія має передбачати надання бюджетних коштів держави у формі ваучера конкретній дитині так, щоб гроші йшли за дитиною і батьки разом з нею обирали той заклад, в якому вона хоче і може здобувати освіту. Соціально-філософська та правова основа такої політики зрозуміла. Вона полягає в тому, що кожна дитина має свою частину національного багатства, яка накопичена країною і державою, і має право користуватися нею в повному обсязі. Ця частина повинна доходити до дитини, використовуватися нею не тільки у вигляді коштів, а й у вигляді тієї матеріально-технічної бази освіти, охорони здоров'я, якими володіє країна.

Важливим принципом нової системи управління освітою є підтримка участі в ньому «третього сектора»: громадських освітніх організацій, батьківських комітетів, асоціацій педагогів і керівників закладів освіти. Поки що цей ресурс є швидше ресурсом майбутнього, який усе ще мало використовується в Україні.

По-четверте, одним із найяскравіших проявів інноваційних глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації і відповідної їй інформаційної культури суспільства й особистості. Цей процес вносить принципові зміни в загальну філософію освіти, ставить нові завдання й одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство – це новий етап життєдіяльності цивілізації, який базується на інтелекті. Його головною дійовою особою є людина, яка володіє інформацією, комп'ютерною технікою, біотехнологіями, генною інженерією, електронікою, теле- і відеокомунікаціями.

У фазу інформаційного суспільства разом з іншими країнами вступає і Україна. І хоча рівень інформатизації у нас усе ще далекий від оптимального, саме він зумовлює зміну соціальної ролі та відповідальності людей, які забезпечують виробництво, передачу і поширення інформації, виробників сучасної інформаційної техніки та технологій, учених і працівників освіти. Інформаційне суспільство змінює не тільки виробництво, але й увесь стиль і спосіб життя людей. Його основою стають комп'ютерні технології з їх фундаментальною функцією посилювати розумову працю людини.

Інтелектуальне виробництво поступово утверджується як провідна галузь суспільного виробництва. Інтенсивно посилюється значущість інформації як стратегічного ресурсу цивілізаційного зростання, роль засобів масової комунікації; змінюється процес підготовки людини до життя, характер освіти і виховання.

У чому принципова новизна новітніх парадигм освітньо-виховної діяльності, які розгортаються в інформаційному просторі завдяки інформаційним педагогічним технологіям? Як відомо, філософія освіти інформаційного суспільства осмислена ще недостатньо. Мова має йти про комплексне, широкоформатне, міжгалузеве дослідження, налагодження співпраці з науковцями системи телекомунікацій, виробниками комп'ютерних програм, навчальними закладами, які готують фахівців відповідного профілю.

Сьогодні ми можемо спостерігати таку ситуацію: учень або студент більше розбирається в комп'ютерах, ніж його вчитель або викладач. Мабуть, педагогічні університети ще не стали провідниками новітніх інформаційних технологій, причому не тільки через нестачу коштів або комп'ютерної техніки, а й передусім через інерцію мислення та опір новому, небажання освоювати й упроваджувати нове.

Проблем у галузі впровадження інформаційних технологій накопичилося багато, особливо щодо запобігання шкідливим впливам на психічне і фізичне здоров'я людини (комп'ютерне випромінювання, розлад психіки, перенасичення інформацією або окремими її смисловими елементами, наявність комп'ютерної ігрової наркоманії, віртуалізації міжособистісного спілкування). Вони потребують оперативної відповіді вчених і педагогів-практиків. Формування інформаційної культури молоді має стати однією з найголовніших цілей навчання і виховання в багатоступеневій системі освіти, орієнтиром руху в сучасній професійній підготовці.

По-п'яте, виникає багато питань філософського, загальнокультурного і психолого-педагогічного комплексу у зв'язку з адаптацією української освіти до потреб ринкової економіки. Реальністю є існування і досить ефективне функціонування приватних дошкільних закладів, загальноосвітніх шкіл, ліцеїв та гімназій, вищих закладів освіти (кожен 10-й студент навчається в закладах освіти недержавної форми власності). Якщо додати до цього ще й те, що значна частина студентів державних закладів освіти

навчається за контрактом, то можна вже говорити про армію «приватного сектора освіти», яка потребує особливої наукової та організаційно-управлінської уваги [12, с. 15].

У наш час поява в освітньому просторі України недержавного сектора ставить перед педагогічною та психологічною наукою низку нових вимог. Необхідно осмислити ці нові відносини, які складаються між студентами і викладачами приватних ВНЗ, принципові зміни в організації навчально-виховного процесу, психологічний клімат у колективі; можливості інноваційної діяльності; конкуренцію між закладами освіти різної форми власності. Період конфронтації між державними та недержавними закладами освіти, характерний для минулого десятиліття, очевидно, завершився. Не витримали конкуренції і «зійшли з дистанції» приватні заклади, які не змогли налагодити навчально-виховний процес на належному рівні.

По-шосте, однією зі складових філософії освіти XXI століття є проблема, пов’язана з такими глобальними процесами сучасної епохи, як інтелектуальний перерозподіл у суспільстві, що відчутно позначається на житті майже всіх країн світу. Він здійснюється насамперед між окремими країнами і регіонами. При цьому простежується характерна закономірність: інтелект рухається туди, де є можливість для його реалізації, тобто до розвинених країн світу, зокрема в Англію, Німеччину, США. Незважаючи на превентивні заходи, «виїзд інтелекту» з України не зменшується.

У майбутньому людство, мабуть, винайде універсальний алгоритм адаптації людини до такої ситуації. Однак фактом залишається те, що сьогодні такого алгоритму не існує. А якщо це так, то залишається одне: навчити людину оперативно, системно і послідовно освоювати нові знання та інформацію у міру їх перманентного накопичення і розвитку. Освіта впродовж життя має стати стилем індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві. Освіта впродовж життя є унікальним механізмом виживання людини і людства в інформаційну епоху. При цьому варто мати на увазі, що цей механізм не тільки забезпечує адаптацію людини до ситуації, а й справляє зворотний вплив на неї шляхом виявлення (людиною) творчої активності.

По-сьоме, актуальною проблемою є завдання підготовки учнів та студентів до життя в системі демократичних відносин, які

поступово утверджуються у сфері суспільних відносин сучасної України. Мова йде про формування культури демократичного мислення і поведінки, світовідчуття людини, її повсякденної практики, яка повинна базуватися на демократичних цінностях.

Які зміни у цьому аспекті мають відбутися в системі освіти? На яких філософських засадах повинні будуватися навчання демократії і демократичного виховання особистості? Як забезпечити органічний синтез національних і загальнолюдських пріоритетів? Чи можемо ми запропонувати реалістичну та зважену методологію і методику, педагогічні технології і техніку формування демократичних цінностей? На жаль, незважаючи на досить солідний теоретичний та експериментальний (практично-педагогічний) досвід останніх років, про системне, цілісне теоретико-методологічне забезпечення цього процесу говорити ще зарано.

По-восьме, вітчизняна педагогічна наука навряд чи прискорить свій розвиток, якщо не буде серйозно займатися питаннями філософського осмислення співвідношення раціонального та ірраціонального, науки і релігії, віри і розуму [1, с. 15]. Без цього не скоро створимо основу новітньої теорії навчання і виховання – нову картину світу. Філософське бачення нової картини світу – це усвідомлення зняття факту домінування в бутті абсолютного раціоналізму і перехід до раціоналізму, побудованого на принципах глобального еволюціонізму, єднання наук про природу і наук про духовність, тобто на синтезі різних способів духовно-практичного освоєння світу.

Нова картина світу створює таку матрицю людської поведінки та діяльності, яка виключає конфронтацію, забезпечує конструктивізм і неможливість домінування у житті істини без моралі. Ця картина світу спонукає до морального вдосконалення і самовираження.

Своєю сутністю зазначена матриця глибоко гуманістична та педагогічна, тому що звільняє буття від антагонізмів, ворожнечі, безперервних протиріч і протистоянь, тобто потенційно «працює» на культуру і матеріалізацію її у цивілізованість, а отже, є затребуваною для філософії освіти інформаційного суспільства. Понятійним відображенням цього може бути дефініція «толерантність», яка є «єдністю у різноманітті» та сприяє утвердженню плюралізму, демократії та правопорядку.

Не можна обійти мовчанням спроби посилення діяльності релігійних організацій, які прагнуть укоренитися в освітньо-виховний простір, наслідком чого стане втрата освітою свого світського характеру в окремих регіонах України. А це, як відомо, суперечить Конституції, законам про освіту, прийнятим за роки нашої державної незалежності. Виникає питання: як ставитися до релігії? Що потрібно робити? Мабуть, необхідно виконувати положення Конституції, закони про освіту, а також розгорнути виховну роботу в цьому напрямі.

У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену «освіта», місця і ролі останньої в сучасній Україні можна виділити такі принципові положення, які становлять концептуальну основу сучасної філософії освіти:

1. Сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті її становлення та розвитку; рішуче відмежовуватися від колишньої надлишкової ідеологізації, адміністрування та авторитаризму і водночас зберігати все те, що утворює гуманістичний зміст минулої епохи. Вона збагачується новітніми світовими досягненнями і заявляє про власну конкурентоспроможність в європейському та світовому освітніх просторах. Основні напрями модернізації освіти в першій третині XXI століття визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці.

2. Сутність сучасного процесу навчання становить не тільки збагачення особистості певною мірою знаннями чи формування навичок практичної діяльності, а й усебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі. Необхідно створити рівні умови доступу до якісної освіти, забезпечити освіту протягом життя і сформувати толерантний світогляд.

3. Філософську основу навчально-виховного процесу утворюють такі принципи: пріоритет людини як особистості, свобода вибору цінностей, реалізація можливостей саморозвитку, єдність національних і загальнолюдських інтересів, системність, взаємозв’язок теорії та практики, гуманітарного та природничого знань.

4. Навчальний процес здійснюється на основі плюралістичної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у

взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання та виховання особистості.

5. Активне перетворення навчально-виховного процесу на принципах інформаційних технологій і мовних стратегій, розробка й упровадження інтеграційних курсів, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики.

Для України проблема реформування освіти сьогодні полягає в тому, щоб, наблизившись за своєю структурою та організацією до світових зразків, зберегти власний унікальний досвід, який би вивів нашу країну у провідні країни світу. На нашу думку, держава не може не враховувати обумовленості розвитку країни в усіх її сферах рівнем і якістю освіченості народу, його культури. Недооцінка цього чинника може відкинути Україну далеко назад, перетворити її на сировинний придаток економічно розвинених країн.

Із викладеного вище можна сформулювати такі пріоритети нової парадигми освіти.

По-перше, необхідно розробити стандарти для всіх рівнів з урахуванням наявних інтеграційних процесів, оскільки формується єдиний світовий інформаційний простір, який вимагає вироблення не тільки єдиної мови науки, а й сприяє розвитку інтегративної культури. Болонська декларація, прийнята у 1998 році, визначила основні вимоги до національних систем освіти. Входження в Болонський процес вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, ранньої професійної орієнтації випускників загальноосвітніх шкіл, упровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес і підвищує мобільність викладачів та студентів.

По-друге, напрацювання нової стратегії освіти у XXI столітті передбачає розробку й упровадження у практику принципів складання програм навчання і виховання для всіх видів освітніх та виховних установ (з їх етнічною, національною або навіть регіональною адаптацією), які б виходили із сучасних знань про людину і способи її формування та розвитку як творчого суб’єкта. У цій ситуації особливого значення набувають фундаментальні знання про саму людину. Філософська антропологія щодо цього, як і вся наука, є основоположною і суттєвою частиною культури. Основи філософської антропології могли б зайняти і в школі, і в університетах належне місце, бо вона володіє колосальним людинотворчим потенціалом.

По-третє, нова парадигма освіти має передбачати матеріально-технічне переоснащення всього процесу виховання й освіти молодих поколінь. Обсяг, характер, форми узагальнення і викладу накопичених людських знань та засобів їх передачі від покоління до покоління істотно змінилися навіть порівняно з другою половиною XX століття. Слід звернути увагу й на те, що у XXI столітті панівними є візуальні засоби передачі та сприйняття всіх набутих знань. А візуальна культура будь-якого учня – це відчуття пластичних, кольорових, світлових, об'ємних, просторових та інших властивостей реального світу через комп'ютерні технології, які стрімко розвиваються.

По-четверте, нова парадигма освіти повинна мати інноваційний характер. У перекладі з грецької мови «інновація» означає «оновлення, новизна, зміна». Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем. Ураховуючи сутнісні ознаки інновації, є всі підстави розглядати її як процес і як результат. Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву – «новація» [3, с. 6].

Структура інноваційної діяльності складна і включає у свій зміст такі елементи: філософський, креативний, мотиваційний, рефлексивний та технологічний. Філософський компонент забезпечується роллю філософії у житті особистості та суспільства, розумінням нею швидкоплинних процесів, які відбуваються у світі, усвідомленням сучасних галузей філософії. Креативний передбачає формування нового типу мислення (дивергентного, системного, теоретичного, нелінійного) і нового ставлення людей до світу, що потребує докорінної переоцінки цінностей, пошуку відповідей на глобальні проблеми, які характеризують сучасний нестійкий світ. Мотиваційний розглядається як отримання суб'єктом адекватного особистісного розуміння професійної діяльності в системі інших видів діяльності. Рефлексивний характеризується системою постійного порівняння результатів якості діяльності з передбачуваними або запланованими. Технологічний забезпечується знаннями сучасних технологій діяльності і характеризується відповідним рівнем кваліфікації працівників [16, с. 200].

Інновація може бути спрямована на різні сфери людської діяльності (медичну, інженерно-технічну, освітню). Інновації, які суттєво змінюють освітній процес, визначаються як освітні; інновації, які суттєво змінюють педагогічний процес, – як педагогічні. Освітня інновація характеризується новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних і науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне покращання освітнього процесу.

По-п'яте, вищезазначене може бути реалізоване за умови реформування, удосконалення системи управління, менеджменту в освіті. Цей процес почався сам по собі на регіональному рівні, змушуючи до того ж і центральні органи управління, більш консервативні, ніж регіональні [15, с. 142].

Отже, спираючись на основні принципи та концептуальні положення нової парадигми освіти, можна сподіватися на реалізацію одвічної мрії людства про формування цілісної, усебічно і гармонійно розвиненої особистості, яка реалізує себе у світі за законами краси. За сучасних умов ці принципи допоможуть отримати на виході з освітнього процесу таку особистість, яка не тільки знає багато про світ і вміє застосовувати ці знання на практиці, а й особистість, що творить гармонізований і досконалий світ.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
2. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Г. Бехманн. – М. : Логос, 2010. – 248 с.
3. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 119 с.
4. Карлов Н. В. Преобразование образования / Н. В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 3–20.
5. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI ст. / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 3–33.
6. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI ст. / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.
7. Лазарев Ф. П. Оправдание мудрости / Ф. П. Лазарев, М. К. Трифонова. – Симферополь : Синтагма, 2011. – 556 с.
8. Лукьянец В. С. Введение / В. С. Лукьянец // Наука и образование: современные трансформации. – К. : ПАРАПАН, 2008. – С. 5–7.
9. Моисеев Н. Н. Быть или не быть человечеству / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 3–26.
10. Наука и образование: современные трансформации. – К. : ПАРАПАН, 2008. – 328 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти // Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – С. 719–734.
12. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / С. Ніколаєнко // Освіта України. – 2007. – 10 серпня. – 34 с.

13. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19–26.
14. Цикин В. А. Проблема формирования новой философии образования / В. А. Цикин // Освіта Сумщини. – 2010. – № 1 (5). – С. 3–9.
15. Цикин В. А. Синергетика и образование: новые подходы / В. А. Цикин, А. В. Брижатый. – Сумы : СумГПУ, 2005. – 276 с.
16. Цикин В. А. Философия образования: постнеклассичесский подход / В. А. Цикин, Е. А. Наумкина. – Сумы : СумГПУ, 2009. – 232 с.
17. Цикин В. А. Философия самоорганизации сложных систем / В. А. Цикин. – Сумы : СГПУ, 2001. – 196 с.
18. Цикин В. А. Философский дискурс наукоемких технологий в обществе риска / В. А. Цикин // Філософія науки: традиції та інновації : наук. журн. – 2010. – № 1 (2). – С. 18–26.

1.2. Теоретичні та методологічні засади впровадження інновацій у превентивну освіту

У сучасному суспільстві є розуміння того, що основні акценти сьогодні мають бути перенесені на завдання прискореного інноваційного розвитку, на рішучі кроки в напрямку формування суспільства знань. Становлення такого суспільства ґрунтується на розвитку і системній взаємодії науки, освіти та інновацій. Разом із тим маємо розуміти, що це суспільство розглядається як принципово ризикогенне, тобто таке, що породжує одночасно і блага, і небезпеки. Діалектичний погляд на світ уже давно постулює амбівалентну природу прогресу людства. Проте сучасність характеризується небаченими раніше масштабами та глибиною потенційних загроз. Тому проблема превентивності (від латин. *praevenio* – «випереджають», «попереджаю») є однією з найбільш пріоритетних у дослідженнях різних сфер буття суспільства, у тому числі освітньої.

Відповідно до цього освітня сфера і здійснює процес модернізації. Основне завдання освіти полягає в тому, щоб забезпечити перехід до інноваційної моделі, яка передбачає випереджальний характер розвитку системи освіти з тим, щоб підготувати людину до життя в суспільстві знань, де визначальну роль відіграють інтелектуальні ресурси та інновації, і в суспільстві ризику, де людина постійно знаходиться в умовах потенційних загроз.

Термін «превентивна освіта» був запропонований у 1985 році ЮНЕСКО, а концепція превентивної освіти була вперше представлена на другому Міжнародному конгресі цієї організації «Освіта та інформатика» у 1996 році. Суть цієї концепції полягає в

такому: система освіти має зазнати таких змін у змісті та методології навчального процесу, щоб бути здатною своєчасно готувати людей до нових умов існування, давати їм такі знання і вміння, які дозволили б їм не тільки успішно адаптуватися до нового соціального й інформаційного середовища, але й активно впливати на нього в інтересах збереження і подальшого гармонійного розвитку людського суспільства та навколишньої природи.

З цього моменту проблеми превентивної освіти перебувають у фокусі психолого-педагогічних, соціологічних, правових, медичних досліджень. Окремі аспекти філософського аналізу превентивної освіти подано в дослідженнях таких науковців, як М. Ващекін, Т. Воронцова, Б. Гершунський, М. Култаєва, Ю. Культкіна, О. Сергєєва, А. Урсул, В. Цикін та ін.

Превентивна освіта розглядається як випереджальна, що має на меті підготувати таку людину, яка буде здатна передбачати, мінімізувати, а можливо, і запобігати негативним, деструктивним явищам, процесам, наслідкам. Як зазначає Д. Нейсбіт, «у нашому новому інформаційному суспільстві час орієнтований у майбутнє. Це одна з причин, через яку ми так ним цікавимося. Ми маємо навчитися передбачати майбутнє із сьогодення. Коли ми зможемо це робити, тоді зрозуміємо, що тренд – це ще не рок. Ми зможемо вчитися у майбутнього так само, як колись училися у минулого» [22, с. 32]. Виходячи з цього, освітня сфера має орієнтуватися на нові методології пізнання і мислення, що зумовлені фактом існування відкритого ризикогенного світу. Для цього освіта має спиратися на новітні наукові ідеї та відкриття, завдяки яким буде здійснено прорив у всіх сферах еволюції суспільства і реалізована коеволюційна стратегія в умовах стрімко змінюваного, відкритого, нелінійного світу.

У філософсько-педагогічних дослідженнях наявні кілька напрямів вивчення превентивної освіти. На думку Т. Воронцової [8, с. 141–142], можна виділити три філософсько-світоглядних напрями теоретико-методологічної інтерпретації превентивної освіти як галузі знань:

1) емпірико-аналітичний напрям, який спирається на освітню практику і пов’язаний із позитивістською традицією. Звідси превентивна освіта розглядається в контексті освітньої діяльності як один з аспектів життєдіяльності суспільства, що робить цілеспрямований формотворчий вплив на людину, і основна увага

зосереджується на факторах попередження девіантної поведінки. Необхідно зазначити, що цей напрям є найпоширенішим;

2) гуманітарний напрям, заснований на традиціях гуманістичної філософії, орієнтований на гуманітарні аспекти дослідження освітніх процесів у превентивному вихованні. У межах цього напряму приділяється увага проблемі системного формування креативного потенціалу саморозвитку особистості з урахуванням соціальних та психологічних факторів ризику девіації;

3) екзистенціально-герменевтичний напрям виник як результат міжсистемного діалогу різноманітних гуманістично-філософських методологій та гуманітарно-педагогічних концепцій. Він орієнтований на дослідження різних аспектів розвитку особистості в контексті глобальних онтологічних проблем. Найбільш цікавими проблемами є такі: проблема інтеграції та виживання індивіда в сучасному суспільстві з різними соціокультурними та індивідуальними смислами буття, проблема критеріїв та способів формування нового образу людини, адекватного реаліям сучасного світу та ін.

Для нас певний інтерес становить останній напрям, тому спробуємо розглянути його докладніше. З’ясуємо насамперед, теоретичні та методологічні основи випереджальної освіти.

На нашу думку, значні евристичні можливості для подальшої розробки цього філософського напряму вивчення превентивної освіти містить постнекласичний підхід. Сьогодні деякі дослідники пропонують і вважають ефективним використання основних ідей та принципів постнекласичної науки у процесах модернізації сучасної освіти, зокрема щодо забезпечення принципу превентивності (В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, О. Князєва, Н. Кочубей, С. Курдюмов, В. Лутай, І. Меньшиков, О. Саннікова, А. Урсул, В. Цикін).

Ідея випереджальної освіти як «ядра» сталого розвитку полягає у формуванні нової свідомості людини і людства у цілому, яка б не відставала від буття, а випереджала його. Включення випереджальних механізмів у освітній процес й акцент на майбутньому змінюють сам підхід до розуміння освіти. Якщо раніше вона зводилася до передачі досвіду, знань, навичок, культури від попередніх поколінь, то тепер така ситуація вже не є адекватною.

Перебудова системи освіти має бути орієнтована на формування у людей таких знань, умінь, якостей, які дозволять їм успішно

адаптуватися, жити в нових умовах. Тому орієнтація на майбутнє є центральною ідеєю випереджальної освіти, а отже, стає провідною тенденцією модернізації системи освіти. У зв'язку з цим виникає потреба сформувати в системі освіти і поза нею нову людину, здатну існувати в умовах постійних змін, ризиків, нововведень, де визначальну роль відіграватимуть інформація та знання. Йдеться про людину з інноваційним типом мислення, культури, поведінки.

Чи це можливо? Яким чином дати студенту професійні знання та вміння, що випереджають сучасний стан науки і практики хоча б на п'ять – шість років?

За всієї проблематичності завдання має вирішення. Воно полягає в тому, щоб зрозуміти ієрархію ролей та принципів, що виражають ідею сучасного професіоналізму, і побудувати навчання відповідно до цієї ієрархії. Аналіз світового досвіду свідчить про те, що випускникам сучасної школи і ВНЗ, яким належить жити і працювати у XXI столітті в суспільстві інновацій, потенційних загроз, необхідно володіти певними якостями і вміннями, а саме:

– гнучко адаптуватися до швидко змінних життєвих ситуацій, самостійно набуваючи необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці для розв'язання різноманітних проблем, щоб протягом усього життя мати змогу знайти в ньому своє місце;

– самостійно критично мислити, уміти бачити проблеми, труднощі, що виникають у реальному світі, та шукати шляхи їх розв'язання і подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання можуть бути застосовані в дійсності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

– високий рівень інформаційної культури (уміння збирати необхідну для дослідження певного завдання інформацію, аналізувати її, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розгляду, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки і на їх основі виявляти та вирішувати нові проблеми);

– бути комунікабельними, контактними, толерантними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних сферах, запобігаючи конфліктним ситуаціям або вміло виходячи з них;

– досконало володіти іноземними мовами;

– самостійно розвивати і вдосконалювати інтелект, культурний рівень; бути людиною високої моральності.

Необхідно зазначити, що сьогодні у світі спостерігається тенденція вимагати наявності «м'яких навичок» (soft skills) або «соціальної компетентності» від кандидатів на отримання роботи. Уміння працювати в команді, стійкість до навантажень, здатність переконувати або йти на компроміс – без згадки про так звані «м'які навички» сьогодні не обходиться майже жодне оголошення про вакансії.

Soft skills – це комунікативні, організаторські та управлінські таланти. До них відносяться вміння переконувати, лідирувати, керувати, робити презентації, знаходити потрібний підхід до людей, здатність розв'язувати конфліктні ситуації, ораторське мистецтво – це ті якості та навички, які можна було б назвати загальнолюдськими, а не ті, що притаманні людям певної професії. Постає питання: що важливіше – hard skills («тверді навички»), під якими розуміються професійні знання, або soft skills, тобто вміння спілкуватися і працювати в команді? Вони щонайменше рівнозначні, як уважає більшість експертів. Але чим вище посада, тим більшу роль відіграють соціальні навички, у той час як професійні знання відходять на другий план. Це пояснюється тим, що у людей, які обіймають високі посади, як правило, вистачає співробітників, які консультують їх із будь-яких питань. Для керівника ж головне – уміти ухвалити правильне рішення, мотивувати співробітників й успішно лобіювати свої ідеї.

Отже, сучасне поняття професіоналізму принципово відрізняється від уявлень недавнього минулого. Професійну ерудицію сьогодні можна передоручити комп'ютеру, а ось без психологічних і соціологічних знань не обійтися. Важливо також відзначити, що на передній план виходять особистісні якості працівника, він дедалі частіше функціонує не як «гвинтик» виробництва, а як творча, соціально орієнтована особистість. При цьому розвиток науково-освітнього комплексу має відбуватися у прискореному темпі з метою забезпечення превентивних дій для виживання цивілізації. Тому сучасна освіта має набути інноваційного характеру.

Життєвою необхідністю для установ, організацій, що функціонують у сучасному швидкоплинному конкурентному середовищі, є постійні зміни. Це стосується і системи освіти,

особливо випереджальної, головним пріоритетом якої є розвиток здібностей до проблемного бачення ситуації, моделювання та використання принципово нових, нестандартних рішень. У суспільстві знань визначальним фактором успіху стає готовність і здатність людей адекватно сприймати, розуміти і творити новації. Це потребує переходу традиційної освіти на нову інноваційну модель.

Інноваційна освіта орієнтована не стільки на передачу знань, які постійно оновлюються і старіють, скільки на оволодіння базовими компетентностями, які дозволяють потім, у міру необхідності, здобувати знання самостійно. Традиційна освіта як система отримання знань відстає від реальних потреб сучасного суспільства. Суспільству необхідна освіта, яка постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами. Таку освіту називають інноваційною. Вона є випереджальною за характером і має на меті навчити людину творити майбутнє вже сьогодні.

Інноваційна модель освіти передбачає створення необхідних умов для оперативного внесення новітніх досягнень науки, техніки, технологій у різні сфери освітнього комплексу (зміст, методи, методики, педагогічні технології, освітній менеджмент та ін.). Особливістю нашого часу є надзвичайно високі темпи здійснення новацій. Це передусім стосується системи випереджальної освіти, оскільки саме тут готують людину як творця нової реальності й людину, яка буде існувати у цьому новому світі.

Для позначення процесів оновлення, змін у сучасній філософській та науковій літературі використовуються терміни «новація», «інновація» та ін.[2] Відповідно освітня інновація характеризується новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних та науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне покращання освітнього процесу і виражених у вдосконалених чи нових: освітніх системах (дидактична, виховна, управлінська); складниках освітнього процесу (мета, зміст, форми, методи, засоби, результати); освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські); наукових та

[2] Новація (від латин. *novation* – «зміна», «оновлення») – це потенційно можливе нововведення, зміна, якої не було раніше: нове явище, відкриття, винахід, новий метод задоволення суспільних потреб, управління тощо. Новація – це те, що не отримало певного визнання і широкого поширення. Під інновацією (від англ. *innovation* – «нововведення», «новаторство») розуміють матеріалізований результат, одержаний від розповсюдження та ефективного використання нового практичного засобу в різних сферах людської діяльності, тобто реалізоване нововведення.

науково-методичних розробках, технічних пристроях та установках для закладів та установ освіти; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність закладів й установ освіти [9, с. 8–9]. Отже, головним критерієм інновації є виникнення і закріплення нових якісних характеристик системи, що оновлюється.

Для освітніх установ, що здійснюють інноваційну діяльність, особливо значення набувають процеси самоорганізації як у педагогічному, учнівському середовищах, так і у сфері управління. Ідеться про виникнення стійких структур (творчі об'єднання, групи), появу креативних особистостей, здатних до творення нового, зміну активності середовища, що детермінує розширення освітнього простору. Ці процеси мають амбівалентну природу: вони руйнують стару структуру та цілісність системи і разом з тим відкривають спектр нових можливостей для її розвитку. Проте варто нагадати, що серед спектра можливих траєкторій розвитку системи є і небажані варіанти, навіть катастрофічної спрямованості. Тому в умовах інноваційного розвитку соціальних систем зростає невизначеність та непередбачуваність змін. Звідси виникає потреба в ефективних методах прогнозування наслідків, оцінці ризиків майбутніх інновацій. За цих умов управління стає системоутворюючим чинником подальшого розвитку освітньої системи, а проблема вибору ефективних шляхів управління інноваціями вкрай актуальною.

Останніми роками багато дослідників звертаються до методологічних можливостей постнекласичної науки, зокрема синергетики щодо управління інноваційними процесами. Відома українська дослідниця в галузі освітньої інноватики Л. Даниленко зазначає, що у світлі основних положень синергетики важливо переглянути положення управління школою з тим, щоб воно допомагало ефективно освоювати нові функції, секрети самоорганізації. Науковий інтерес має зміщуватися у площину вивчення систем відкритого типу, провідними принципами яких є самоорганізація, саморегуляція, інноваційність [9, с. 84].

Такий інтерес зумовлений тим, що синергетика має предметом свого дослідження процеси самоорганізації складних систем в умовах неврівноваженості та відкриває нові можливості для розуміння цих процесів та управління ними. З філософської точки зору, йдеться про буття, що постає, про народження нового, про механізми його

формування. Синергетика розглядається сьогодні як один із найбільш перспективних шляхів осмислення процесів, що протікають у суспільстві, соціальних системах у переломні моменти їх розвитку, та становить «науковий базис сучасної теорії управління» (О. Князєва).

Вивченням різних теоретичних аспектів інновацій в освіті активно займаються як вітчизняні вчені (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Гончаренко, Л. Даниленко, І. Єрмаков, С. Ніколаєнко, В. Паламарчук, В. Семиноженко, М. Ярмаченко), так і західні дослідники (Х. Барнет, Д. Гамільтон, У. Кінгстон, Ф. Фуллан).

Синергетична методологія управління процесами змін спирається на ключові принципи синергетики, що були напрацьовані її фундаторами (С. Курдюмов, І. Пригожин, Г. Хакен). Багато аспектів, пов'язаних з розробкою синергетики як самостійного напряму наукових досліджень, розглянуто у працях В. Аршинова, К. Делокарова, О. Князєвої, С. Курдюмова, В. Лекторского, В. Стьопіна та ін.

Синергетичний менеджмент набуває дедалі більшого поширення у сфері управління соціальними системами. Найбільш відомими центрами дослідження проблем синергетичного управління є Інститут Санта-Фе (SFI), Центр з вивчення складних систем (Університет Мічигана), Гарвардська бізнес-школа та ін.

Багато конструктивних ідей щодо використання синергетики у процесах моделювання й управління складними системами, зокрема освітніми, знаходимо у працях українських дослідників (Л. Горбунова, І. Добронравова, В. Лутай, В. Цикін), а також відомих російських (В. Буданов, Л. Киященко, О. Князєва, С. Курдюмов, Г. Малинецький, Є. Солодова, А. Урсул).

Синергетика виходить з того, що становлення, новація є кризою системи, зміною одного сталого типу її функціонування на інший. «Виникнення нового – це момент нелінійного синтезу безладу і порядку, коли ситуація напруженого "балансування на краю хаосу" розряджається узгодженим рухом елементів і різнорідних структур, які різноспрямовано рухалися до цього, з утворенням на виході складності, що коеволюціонує» [27]. Можливість спонтанного виникнення порядку з хаосу – найважливіший момент самоорганізації системи. У цьому полягає суть процесу самоорганізації.

Щоб ефективно управляти інноваціями, потрібно уявляти і розуміти механізм новоутворень, у який спосіб відбувається

набуття системою нових якісних характеристик. Для цього звернемося до синергетичних закономірностей переходу системи до якісно нового стану.

Процес самоорганізації в загальних рисах можна подати так: самоорганізація починається тільки у відкритій системі, яка обмінюється з навколишнім середовищем енергією, речовиною та інформацією; у міру того, як збільшується потік енергії, речовини, інформації, зростає неврівноваженість системи, що призводить до нестійкості її старої структури; це спричиняє порушення взаємодії та взаємозв'язку елементів системи; флуктуації, що спостерігаються в неврівноваженій системі, поступово посилюються і сприяють «розхитуванню» її стійкості; коли одна з багатьох флуктуацій досягає критичних значень, вона зазнає нуклеації (швидко розповсюджується й охоплює всю систему); якщо така нуклеація відбулася, то вся система у цілому досягає точки біфуркації (розгалуження); у системі спостерігаються кооперативна і когерентна поведінка елементів, які рухалися до цього хаотично; між елементами системи виникають кореляції, що приводить до нового характеру їх взаємодії; за «кооперативним ефектом» відбувається руйнація старих і поява нових структур системи, що якісно змінюють її характер.

Синергетика пропонує такі основні правила нелінійного управління неврівноваженими системами:

– керуюче діяння повинно резонувати з внутрішніми тенденціями розвитку системи, яка самоорганізується;

– у неврівноваженому стані істотну роль відіграють несилові взаємодії: незначні, але узгоджені з внутрішніми потенціями системи діяння виявляються більш ефективними, ніж значні;

– керуюче діяння має здійснюватися поступово, крок за кроком, на основі нечіткого адаптивного управління [15, с. 113–123].

Синергетика постулює, що керуюче діяння повинно резонувати з внутрішніми тенденціями розвитку системи, яка самоорганізується. Криза – це біфуркаційний стан системи, з якого існує кілька варіантів виходу. Це означає, що будь-яка складна система має цілий спектр альтернативних шляхів розвитку, спектр структур-атракторів. Майбутнє є відкритим та множинним, але воно не є довільним. Цей спектр визначається лише внутрішніми властивостями складної системи. «Не все, що завгодно можна здійснити, але тільки те, що

погоджено з власними потенціями складних систем. Усвідомлення множинності шляхів розвитку складних систем, наявності альтернатив безпосередньо пов'язане з усвідомленням можливості поліпшити світ, з'єднати пошук істини з пошуком блага» [12]. Це означає, що складним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку. З огляду на це, дуже важливим є те, що синергетика спроможна формулювати деякі еволюційні правила заборони, тобто вона може сказати, чого фактично не може бути у певній складній системі, що їй не притаманне. Такий підхід, як уважає Л. Лєсков, дозволяє відмовитися від пошуку відповідей на традиційне запитання «Що робити?» на користь іншого, більш перспективного «Чого не робити?». Іншими словами, це означає, що в руках аналітиків опиняється метод апріорного визначання критеріїв заборони глухих кутів та неоптимальних сценаріїв [17, с. 56].

Незнання цих особливостей самоорганізації складних систем зумовлює низку помилок в управлінні інноваціями. По-перше, йдеться про намагання потрапити в майбутнє, якого немає у спектрі можливостей системи. По-друге, нездатність менеджера побачити майбутню траєкторію, яка вже є наявною у спектрі можливостей. У першому випадку маємо, як мінімум, неефективне використання людських, матеріальних та інших ресурсів для розробки, введення та розповсюдження інновацій, як максимум, небезпеку потрапити у катастрофічне річище розвитку системи. У другому випадку втрачаємо можливість отримати конкурентні переваги на глобальному ринку.

Що робити менеджеру, якщо бажаного майбутнього немає у спектрі можливостей? Чи означає це, що така траєкторія є фактично недосяжною? З метою розширення спектра можливих варіантів майбутнього синергетика пропонує перенести акцент на створення сприятливих умов для формування нового середовища функціонування системи. У цьому контексті цікавою є теорія інноваційних середовищ В. Лепського [16], у якій методологічні принципи синергетики розглядаються як одні з базових принципів суб'єктно орієнтованого середовища інноваційного розвитку.

Синергетична методологія управління виходить із того, що у неврівноваженому стані системи істотну роль відіграють несилові взаємодії: незначні, але узгоджені з внутрішніми потенціями системи керуючі діяння виявляються більш ефективними, ніж значні. Отже,

головною є не сила, а правильна організація впливу на систему. Для того щоб новація стала інновацією, менеджер повинен знати, що система є вкрай чутливою навіть до незначних діянь саме в момент її нестійкості, неврівноваженості, коли стара структура зруйнована, а нової ще немає. Система перебуває у стані, близькому до хаотичного. Саме у цей момент ми можемо «підштовхнути» систему до еволюції в бажаному напрямку.

Управлінець, знаючи механізми самоорганізації, може свідомо ввести до системи відповідні флуктуації і в такий спосіб спрямувати розвиток не куди завгодно, а відповідно до сприйнятливих для організації, установи й одночасно потенційних можливостей об'єкта. Такі флуктуації мають бути оптимальними за величиною і топологічно правильно побудованими (резонансними). Саме про це пише у своєму листі до прийдешніх поколінь один із фундаторів синергетики І. Пригожин [26, с. 21]. Автор висловлює впевненість у виникненні таких необхідних флуктуацій, за допомогою яких ті небезпеки, які ми відчуваємо сьогодні, можуть бути успішно подолані. При цьому слід зважати на те, що помилки у стратегічному управлінні неврівноваженими системами становлять велику небезпеку, бо завжди присутні новоутворення катастрофічної спрямованості, які спроможні стати панівними за умов неадекватного керування. У зв'язку з цим управлінці мають чітко розуміти непередбачуваність розвитку складних систем, пам'ятати про відповідальність здійснюваного вибору, отже, ретельно прораховувати можливі наслідки та ризики свого втручання.

Під час управління інноваціями доцільно враховувати, що керуюче діяння має здійснюватися поступово, крок за кроком на основі нечіткого адаптивного управління. На відміну від управління на основі заздалегідь і чітко заданих алгоритмів адаптивне управління спрямоване на створення систем, що управляють і здатні вибудовувати власний алгоритм унаслідок адаптації та навчання. Вибір алгоритму відбувається за допомогою нечіткого управління, що становить умовні висловлювання на зразок «якщо…, то». За цих умов зворотний зв'язок стає універсальним засобом управління. Він дозволяє нечіткому адаптивному управлінню пристосовуватися до отримуваних реакцій системи (навіть найслабіших) на вплив, що справляється, унаслідок чого відбувається відповідна зміна алгоритму управління. Щодо цього О. Князєва зазначає, що управління має бути рефлексивним, тобто

заснованим на міркуваннях і здатним аналізувати власні дії, співвідносити їх із минулим та антиципірувати майбутнє, а також коректувати управлінські дії у зв'язку із ситуацією, що складається [12].

Як бачимо, у межах синергетики суб'єкт управління здатен конструювати дійсність, створювати майбутнє. Це виявляється в тому, що людина має змогу виявити та змоделювати спектр можливих варіантів розвитку системи, здійснити вибір бажаного майбутнього, прискорити вихід системи на прийнятний і бажаний атрактор. Зробити це достатньо складно, але можливо. Про це говорить В. Романов: «Жити в майбутньому сьогодні – кредо креативних діячів» [27]. На цьому наголошує й О. Князєва: «…сучасна установка в управлінні полягає в тому, щоб не просто передбачати майбутнє, але й створювати бажане майбутнє, конструювати майбутнє, спрямовувати розвиток соціальних систем та організацій у річище бажаної та здійснюваної… тенденції розвитку. …Будучи дизайнером самої себе і своїх власних дій, людина як суб'єкт управління активно конструює і переконструйовує соціальну реальність» [12]. Щодо інноваційного шляху розвитку освіти, то ця ідея може бути сформульована так: «Не наздоганяти минуле, а створювати майбутнє» [1, с. 5]. Узагалі методологія конструктивізму широко використовується сьогодні у постнекласичній філософії [25].

Роль суб'єктного підходу і рефлексивних технологій у продуктивному інноваційному розвитку активно обговорюють науковці в контексті інноваційного розвитку різних сфер суспільного буття [4]. Більшість дослідників уважають, що суб'єктно орієнтований підхід, який спирається на рефлексивні процеси, забезпечує високу якість управління інноваціями.

Виходячи із знання механізмів самоорганізації та синергетичних правил управління складними системами, можна запропонувати таку загальну схему управління інноваціями:

– суб'єкт управління має визначитися, яке майбутнє є прийнятним та бажаним для конкретної установи чи організації і водночас можливим зі спектра атракторів відповідної системи;

– здійснення постійного контролю за рівнем неврівноваженості системи;

– створення необхідних умов для введення до системи потрібної флуктуації з ознаками нової бажаної якості та сприяння її нуклеації;

– одночасна переорієнтація або пригнічення розвитку «небажаних» структур, які не відповідають магістральному напряму еволюції системи;

– максимальне сприяння досягненню «кооперативного ефекту» елементами та коеволюція різних ієрархічних рівнів системи, що зумовить утворення нової організаційної цілісності та переходу системи до нового еволюційного каналу розвитку.

При цьому менеджерам варто взяти до уваги:

– перехід системи до якісно нового стану відбувається спочатку не фронтально, а за рахунок більш або менш вузької групи елементів, так званих каталізаторів (change agents), що є визначальними, з подальшим розвитком решти. Звідси випливає проблема визначення такої вузької групи елементів, які мають першими набути нової якості. Поява таких елементів може прискорити темпи еволюції системи у цілому;

– в інноваційному розвитку соціальних систем важливого значення набуває оптимальне співвідношення самоорганізаційних начал системи з організаційними;

– з метою розширення спектра можливих варіантів майбутнього акцент має бути перенесений на створення сприятливих умов для формування нового середовища функціонування системи.

Розуміння і використання базових принципів синергетичного управління дозволить менеджерам підвищити результативність та ефективність освітніх інновацій шляхом оптимізації управління ними та сприяти виходу керованої системи на бажаний атрактор еволюції й отримувати конкурентні переваги. Синергетика засвідчила свою конструктивність у стратегічному та інноваційному менеджменті. Вона є ще одним інструментом у руках управлінців. При цьому необхідно зазначити, що синергетика пропонує використовувати евристичний потенціал своїх моделей та дає нові засоби пізнання й управління складними системами. Важливо розуміти, що використання її методологічного потенціалу є ефективним за певних умов і в поєднанні з іншими методологічними підходами. Тому перспективи подальших розвідок у цьому напрямку пов’язані з дослідженням специфіки застосування цих загальних синергетичних принципів управління інноваціями на різних рівнях системи освіти і в навчальних закладах різних типів.

Отже, підготовка людини до життя у глобальному, постійно змінному світі передбачає орієнтацію на майбутнє, інновації і разом з тим слідування традиціям, збереження інваріантних підстав людського буття, серед яких визначальними є загальнолюдські цінності, норми, національна своєрідність. Випереджальна освіта має бути націлена на підготовку людини до відповідального вибору тих способів мислення і дій в умовах постійних інновацій та загроз, які сприятимуть збереженню життя, культури і природи.

Забезпечити інноваційний розвиток освіти сьогодні неможливо без її фундаменталізації. Цей процес становить якісні зміни в освітній сфері на основі принципу фундаментальності. При цьому існує досить широкий спектр визначень терміна «фундаментальність освіти». Така ситуація значно ускладнює дослідження цієї проблеми і відповідно практичну реалізацію цього пріоритету сучасної освіти.

Поняття «фундаментальний» (від латин. *fundamentum* – «підстава», «основа», «опора») означає ґрунтовний, міцний. Звідси фундаментальність освіти зазвичай розуміється як її ґрунтовність або міцність. Але в умовах сучасного суспільства ризику і нових реалій буття людини таке розуміння, на наш погляд, є недостатньо конструктивним і вимагає деяких коректив.

Проблема фундаментальності освіти, як правило, розглядається сьогодні в контексті процесів модернізації вищої освіти. Основні напрями та стратегії фундаменталізації сучасної вищої освіти знаходяться у центрі уваги досліджень В. Андрущенка, А. Вербицького, О. Голубєвої, В. Гури, М. Згуровського, М. Карлова, В. Кинельова, С. Клепко, В. Кондратьєва, В. Кременя, В. Сергіївського, А. Субетто, А. Суханова, В. Філіппова та ін.

Різні аспекти та проблеми фундаменталізації вищої педагогічної освіти подано у працях В. Андрущенка, С. Білевича, Г. Бордовських О. Глузмана, С. Гончаренка, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Сидоренка, С. Сисоєвої, В. Цикіна, О. Чалого та ін.

Ціла низка досліджень присвячена використанню основних ідей та принципів постнекласичної науки, евристичного потенціалу синергетики у процесах модернізації сучасної освіти, зокрема щодо забезпечення принципу фундаментальності (В. Буданов, Л. Горбунова, І. Добронравова, Є. Князєва, Н. Кочубей, С. Курдюмов, І. Меньшиков, О. Саннікова, В. Цикін).

Усе розмаїття підходів до визначення змісту поняття «фундаментальність освіти» можна звести до двох. Перший підхід розглядає фундаментальність освіти як більш поглиблене вивчення основних дисциплін певної галузі знання. Це так звана «освіта вглиб», яка не прагне вийти за межі конкретних дисциплін. Наприклад, подібне визначення знаходимо у ректора Московського державного технічного університету імені М. Е. Баумана І. Федорова: «Головна відмітна ознака університетської освіти – фундаментальність освіти... Саме тому і збільшили кількість годин та методично поліпшили викладання з математики, фізики, механіки, інформатики. Людина, яка добре підготовлена з фундаментальних наук, швидко освоює все нове, що з'являється в галузі науки і техніки. Ось значення фундаментальної підготовки» [21].

Таке тлумачення утворює вузький контекст поняття фундаментальності освіти і пов'язане з позитивістською традицією і технократичним мисленням. Подібний погляд на проблему фундаментальності був характерний для традиційної системи освіти, так званої «підтримуючої освіти», яка мала на меті навчити людину раціонального використання вже накопиченого досвіду минулих поколінь, а також для прагматичної моделі освіти, орієнтованої на якнайшвидше оволодіння тільки тими знаннями, які є необхідними для вузького фахівця. З одного боку, такі вузькоспеціалізовані знання є досить ефективними, а, з другого боку, вони «працюють» нетривалий час. О. Сук справедливо зазначає, що для таких фахівців «дуже швидко настає момент, коли потрібно щось змінити або розширити сферу своєї діяльності, що вимагає додаткових знань, насамперед фундаментальних, а їх немає... головне немає звички і внутрішньої потреби для цього» [31, с. 20].

У сучасному світі ця ситуація ускладнюється стрімким збільшенням обсягів інформації та знань, удосконаленням технологій, соціальних практик, постійним посиленням вимог до фахівців. Атрибутами нашого світу є нелінійність, невизначеність, ризикогенність. За таких умов вузький фахівець не зможе вирішити покладені на нього складні завдання. А проблеми, які необхідно розв'язувати людям, мають комплексний характер і вимагають міждисциплінарних знань, нових підходів та методів. Тому, на нашу

думку, таке розуміння фундаментальності освіти не повною мірою відповідає вимогам і реаліям буття людини в сучасному світі.

Більш широкий контекст цього поняття передбачає другий підхід. Його прихильники стверджують, що фундаментальність забезпечується за рахунок усебічної природничо-наукової та гуманітарної підготовки на базі оволодіння фундаментальними знаннями. Фундаментальна освіта орієнтована на досягнення глибоких, сутнісних основ та зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу. Так, К. Колін указує на те, що фундаменталізація освіти передбачає дедалі більшу її орієнтацію на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Саме це має дозволити людям самостійно знаходити та ухвалювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, у критичних і стресових ситуаціях, а також у тих випадках, коли людина стикається з новими, дуже складними природними та соціальними явищами. Наукові знання і високі моральні принципи є у цих випадках єдиною надійною опорою [14, с. 40].

А. Суханов [32] стверджує, що як основа фундаменталізації проголошується створення такої системи та структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довготривалі та інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості та її адаптації до соціально-економічних і технологічних умов, які швидко змінюються. Таку точку зору поділяють В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Кремень, В. Садовничий та ін.

Яким же чином можна реалізувати ці завдання? У нашому дослідженні ми будемо виходити з широкого контексту поняття фундаментальності освіти.

Необхідність реформування сучасної системи освіти багато в чому зумовлена невідповідністю базових знань, умінь і в цілому освітнього процесу новій картині світу і стилю сучасного життя.

Фундаменталізація передбачає орієнтацію освіти на новітні наукові результати, інтегровану інформацію, які будуть сприяти виявленню глибоких сутнісних засад і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього природного, соціального світів та світу людини; цілісність, яка реалізується шляхом упровадження в систему

освіти єдиних циклів фундаментальних дисциплін, об'єднаних на основі принципу міждисциплінарності та загальної цільової функції; інноваційні педагогічні технології.

Визначати обрії наукового світогляду найближчим часом, на думку багатьох дослідників, будуть: синергетично-еволюційний підхід, розвиток нанонаук, космофізики, молекулярної біології, когнітивних наук та деяких інших. Активний розвиток цих галузей знання сприяв відкриттю «іншої сторони» світу, його нелінійності, нестійкості, ризикогенності тощо. У зв'язку з цим якісно змінюється наукова картина світу, що є ядром нового наукового світогляду, фундаментальною основою якого виступають ідеї самоорганізації, глобальної та космічної еволюції.

Новий образ світу постає як безперервне становлення нових структур у Всесвіті, як процес періодичних великих відкриттів, нових можливостей природи. Істотними характеристиками світу є відкритість, незворотність, нелінійність, а також можливість вирішального впливу малих випадкових впливів на загальний перебіг подій.

Зміни, що відбулися в науковій картині світу та способах пізнання, в основному пов'язані з переходом постнекласичної науки до дослідження складних систем, які історично розвиваються, в які як елемент входить сама людина. Тому фундаменталізація освіти має бути спрямована не на подальшу диференціацію знання і способів осягнення світу, а на їх інтеграцію. В умовах суспільства ризику посилюється значення міждисциплінарного, системного знання, яке дозволяє самостійно знаходити й ухвалювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, ризику і небезпек.

Значні можливості в інтеграції знання, як уважає В. Буданов, має методологія синергетики, яка допоможе повернутися до фундаментальної освіти, «...що дає цілісне бачення природи, людини і суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу» [6]. Сьогодні синергетика розглядається як трансдисциплінарний напрям наукових досліджень, що вивчає закони еволюції і самоорганізації складних систем різної природи. На думку О. Князєвої, трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які йдуть «через», «крізь» дисциплінарні кордони, виходять «за межі» конкретних дисциплін. Трансдисциплінарність – це теоретична спроба «трансцендувати» дисципліни і тим самим відреагувати на гіперспеціалізацію – процес,

що приводить до драматичного зростання фрагментації та роздроблення знання [13, с. 374]. Тому великі надії щодо цього деякі дослідники покладають на синергетику.

Магістральним напрямом у реалізації принципу фундаментальності є більш тісна інтеграція науки та освіти, тому що наука є головним інноваційним ресурсом сучасного суспільства. Для вирішення цього завдання необхідно активізувати наукові дослідження, сформувати наукову інфраструктуру у вищих навчальних закладах, створити дослідницькі університети. У зв'язку з цим основними напрямами розвитку науки стають: науково-технічне прогнозування, організаційно-економічна підготовка робіт з упровадження інновацій, інформаційна та патентна підготовка, здійснення фундаментальних і прикладних науково-дослідних робіт тощо. Таким чином, сучасна наука буде підвищувати рівень фундаментальності, інноваційності освіти та активізувати формування нового суспільства, заснованого на знаннях.

Для вирішення цих складних завдань наука має зазнати «футуризації», що полягає у зміщенні акцентів її саморозвитку з вивчення минулого і сьогодення на пізнання і спрямування процесів майбутнього. Н. Ващекін і А. Урсул указують на те, що у цьому убачається нова пріоритетна роль наукового знання. Перебуваючи на провідній позиції в русі до цих цілей, «випереджальна» наука дає можливість для становлення якісно нової – випереджальної освіти [7, с. 95].

У новій картині світу змінюється місце і роль людини. Визначальну роль у цьому процесі відіграє бурхливий розвиток постнекласичних практик. В. Аршинов визначає їх як трансформативні соціокультурні практики, які розглядаються як якась (мета)системна цілісність таких операторів, сфера дії яких – новий психосоціальний простір людського буття в його екзистенціальному становленні [3].

У зв'язку з цим сьогодні активно обговорюється NBIC-концепція так званих конвергентних технологій. Ця концепція виходить із синергетичної взаємодії кластерів науково-технологічної діяльності, що входять до її складу (за першими літерами предметних галузей: N – «нано», B – «біо», I – «інфо», C – «когно»); твердження про те, що нанотехнології відіграють роль каталізатора процесу NBIC-конвергенції; це концепція є відкритою для процесу інтеграції з іншими галузями природничо-наукового і гуманітарного знання.

З одного боку, постнекласичні практики дають величезні перспективи, дозволяють розв'язувати багато антропологічних і соціальних проблем, а з другого боку, породжують нові, несумірні з колишніми ризики і загрози. В. Лук'янець зазначає, що поступально перетворюючи наносвіт у світ «програмованої матерії», яка буде функціонувати під керуванням та контролем людини, творець і користувач нанотехнологій набуде можливості на свій розсуд переривати природничо-історичну еволюцію Homo sapiens'а і ставити цей грандіозний процес у жорстку залежність від темпів і масштабів гонки у сфері наукомістких технологій. Але чим більш потужними стають сингулярні технології, тим більш ризикогенною стає практика технологічного перетворення живої і неживої матерії людини. Практика подібних перетворень стає небезпечною навіть у тих випадках, якщо такі перетворення здійснюються з метою турботи про людське буття. Усе це означає, що в міру наближення мегасоціуму до стану сингулярності проблема етико-онтологічного ставлення людини до власного буття набуває нового змісту [19, с. 14–15].

Тому невипадково в меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО наголошується на тому, що фундаментальна вища освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як проявів світових тенденцій модернізації, фундаменталізації та демократизації освітніх процесів у сучасних умовах [20, с. 4]. Отже, світоглядні та методологічні засади превентивного освітнього процесу мають бути орієнтовані на цілісну наукову картину світу та людини, що спирається на осмислення новітніх результатів усіх наук.

Інноваційна модель освіти передбачає постійне опанування нових знань. Тому превентивна освіта має бути безперервною. Таку освіту правомірно розглядати сьогодні як унікальний механізм виживання людини і суспільства у світі інновацій, світі новітніх високих технологій та пов'язаних із ними сучасних ризиків. «Життя буде вимагати інтелектуально розвиненої особистості, базовими компонентами духовного світу якої стануть саме фундаментальні знання і здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючої інформації» [2, с. 344]. Таким чином, розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя визначено як провідний напрям державної освітньої

політики в Національній доктрині розвитку освіти. Перебудова системи освіти має бути спрямована не тільки на творче засвоєння базових знань, а й на формування вмінь, навичок, потреби і бажання постійно вчитися самостійно, опановувати нову інформацію, уміти ефективно використовувати знання в постійно змінному світі.

Безперервна освіта є постійним процесом оволодіння необхідними знаннями, які сприяють особистісній та професійній самореалізації людини, підвищенню її кваліфікації та конкурентоспроможності протягом усього життя. Серед основних принципів організації безперервної освіти необхідно виділити такі:

– альтернативності (створення альтернативних структур для отримання освіти);

– цілісності (розуміння освітньої системи як цілісної, яка включає дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту; включення, крім навчальних закладів і центрів із підготовки, формальних, неформальних і позаінституціональних форм освіти);

– самоорганізації (акцент на самоврядування, самоосвіту, самовиховання, самооцінку);

– індивідуалізації навчання;

– соціальної спадкоємності (навчання в умовах різних поколінь: у сім'ї, суспільстві);

– динамічності (динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки);

– ефективної процесуальності (удосконалення вмінь вчитися; пізнання і розвиток власної системи цінностей);

– творчості (реалізація творчого та інноваційного підходів, розвиток творчих якостей особистості);

– соціалізації (підготовка до зміни соціальних ролей у різні періоди життя; підвищення соціальної адаптації, вироблення спрямованості на підтримку і поліпшення власного життя шляхом особистісного, соціального та професійного розвитку) та інші [24, с. 15].

У системі превентивної освіти центр уваги переноситься з освіти на самоосвіту, з навчання на самонавчання, з організації на самоорганізацію. Самоосвіта відіграє важливу роль, оскільки вона є засобом, який вирішує суперечність між безперервністю процесу швидкого зростання наукового знання, зміни техніки, технологій і необхідністю відповідного рівня освіченості та кваліфікації

особистості. Цю проблему людина змушена розв'язувати протягом усього життя – у процесі самостійної діяльності та пізнання світу. Отже, самоосвітню діяльність правомірно розглядати як провідний засіб особистісного розвитку на різних життєвих етапах.

Потреба в самостійному отриманні знань, можливо, приведе до того, що людина дедалі частіше буде звертатися до різноманітних форм самоосвіти. Така тенденція зумовлена тим, що самоосвіта має деякі переваги, а саме: гнучкість, децентралізація, адаптивність, варіативність, мобільність та ін. Людина має змогу вибудовувати власну «траєкторію» засвоєння знань. Завдяки цьому самоосвіта сприяє максимальному задоволенню освітніх потреб людей, особливо тих, які зазнають певних труднощів в отриманні освітніх послуг від навчальних закладів у зв'язку з їх негнучкістю і жорсткою прив'язкою процесів навчання до конкретного місця і часу.

Таким чином, самоосвіта, як найважливіший елемент системи інноваційної превентивної освіти, закладає основи для фундаментальної підготовки фахівців XXI століття, забезпечує універсальність і мобільність використання отриманих професійних, соціокультурних знань і навичок, а також стимулює потребу в саморозвитку, оволодінні творчим стилем життя. Виходячи з того, що самоосвіта надалі відіграватиме провідну роль у процесі постійного самовдосконалення людини, основним завданням випереджальної освіти має стати психологічна підготовка людини до безперервного і самостійного поглиблення та оновлення знань.

Забезпечити реалізацію ключових завдань інноваційної превентивної освіти неможливо без використання нових засобів комунікації та сучасних інформаційних технологій. Сучасні комп'ютерні технології дійсно забезпечують доступ до різної інформації, активізують освітні процеси, які супроводжують виробничу, наукову, управлінську, побутову та інші види діяльності. Людина опиняється в новому середовищі – інформаційному, у новій реальності, яка пропонує їй віртуальні способи взаємодії, нові способи комунікації.

Разом з тим ця нова реальність породжує низку проблем, що активно обговорюються сьогодні у філософській, педагогічній спільнотах. Серед них проблема взаємодії людини та інформації. У системі інноваційної превентивної освіти особливого значення набуває самостійна робота зі здобуття знань. В умовах самоосвіти

індивід залишається наодинці з тією інформацією, яку він обирає і в якій є потреба. Тому людина має опанувати не тільки прийоми та методи самостійного пошуку інформації, а й бути здатною формувати певне ставлення до знання, що отримує, і самої себе.

Це означає, що процес набуття знань передбачає інтелектуальну самовіддачу. У такому знанні відображається не тільки пізнаваний об'єкт, а й суб'єкт, який пізнає, його зацікавлене, а не байдуже ставлення до знання, його власне тлумачення, зумовлене цілим спектром індивідуальних характеристик (рівнем інтелектуального розвитку, ціннісними орієнтаціями, особистою оцінкою тощо). Важливою умовою самоосвіти є самоконтроль, прогнозування результату, засобів її досягнення. Усе це стимулює виникнення інтересу до пізнавальної діяльності і до самого себе. Іншими словами йдеться про формування так званого «особистісного знання» (М. Полані). Таке знання «вистраждане» індивідом, а тому є більш ґрунтовним, змістовним і таким, що має велику цінність. У такий спосіб у людей формується нове ставлення до інформації, знання, комунікації, тобто до основних компонентів інформаційного суспільства. Звідси нова освіта має навчити людину організовувати і здійснювати самоосвітню діяльність.

Стрімке зростання інформації та її великі обсяги у мережах, різний ступінь її глибини і змісту ускладнюють відбір і обробку значущого матеріалу. Чим більше інформації, тим інтенсивніше обмін нею. Але в якийсь момент ми розуміємо, що чим більше інформації, тим у реальності її менше, оскільки величезний масив інформації просто перестає сприйматися, тому що людина фізично і психологічно не здатна її обробити. Інформація не стає стимулом до дії, її циркуляція стає самоціллю. Це призводить до відчуження знання. Особливо турбує той факт, що здобуте людиною нове знання дедалі частіше має фрагментарний, структурно неорганізований характер. Звідси – випадковість відбору елементів реальної дійсності, які включаються в суб'єктивну модель інформаційного простору, відсутність цілісності та системності і, нарешті, світоглядна нестійкість індивіда [5, с. 47].

За таких умов украй актуальною стає потреба у створенні освітнього інформаційного простору, а також цілеспрямованого формування інформаційної культури індивіда. Під «інформаційною культурою індивіда» розуміється здатність і потреба фахівця

використовувати доступні інформаційні можливості для систематичного та свідомого пошуку нового знання, його інтерпретації і поширення. Основними критеріями сформованості інформаційної культури фахівця є: знання про інформацію, інформаційні процеси, моделі та технології; уміння і навички застосування засобів і методів обробки та аналізу інформації в різних видах діяльності; уміння використовувати сучасні інформаційні технології у професійній діяльності; світоглядне бачення навколишнього світу як відкритої інформаційної системи [29, с. 83].

Говорячи про сучасну освіту, не можна оминути такої тенденції її розвитку, як дедалі більше набуття нею мережевого характеру. Цей тренд став наслідком формування мережевого суспільства. Одним із перших проблеми розвитку мережевого суспільства докладно розглянув Мануель Кастельс у своїй концепції інформаціоналізму [11, с. 11].

Мережева освіта, як власне і мережеве суспільство, – це принципово новий феномен, який формується на наших очах. Тому сучасне соціальне пізнання ще тільки починає окреслювати це дослідницьке поле та осягати його. Серед основних проблем досліджень у цій царині необхідно виділити такі: дефініція поняття «мережа», типи мереж та їх архітектура, специфіка мережевого способу комунікації, роль мережевих технологій у розвитку освіти і науки тощо.

Однією з найпровідніших глобальних проблем у цьому контексті є проблема інформаційної безпеки. Йдеться про інформаційну злочинність і кібертероризм, маніпуляцію свідомістю, кібернетичне протезування соціальних функцій, кіберхвороби. Уже сьогодні з метою глибоких трансформацій індивідуальної, групової і масової свідомості, соціально-психологічного клімату дуже широко використовуються інформаційні війни. Активне ведення інформаційних війн у комп'ютерних мережах – це: 1) кампанії дезінформації; 2) техно-програмні варіанти психологічних методик фільтрації інформації; 3) «випадкові аварії» стратегічно важливих систем з комп'ютерним управлінням; 4) хакерство; 5) програмні віруси і логічні бомби; 6) створення бойових груп для активної роботи у мережах [28, с. 427]. Можливі масштаби і наслідки інформаційних воєн воістину вражають і не можуть не викликати серйозних побоювань. Створюються реальні передумови для нового тоталітаризму – інформаційного.

Отже, аналіз навіть деяких аспектів впливу інформаційно-організованого суспільства на освіту свідчить про передчасність і помилковість однозначних оцінок цього впливу. Відносини людини з новим віртуальним середовищем та новітніми технологіями амбівалентні. Об'єктивна тенденція до широкого застосування новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій в освіті вимагає науково обґрунтованого прогнозування результатів і наслідків цих процесів, розробки цільових програм реалізації тактичних і стратегічних завдань у розвитку освітнього простору на інформаційних засадах.

Розв'язувати вищезазначені та інші проблеми розбудови інноваційної превентивної освіти можливо, виходячи з ключового принципу модернізації освіти – її гуманізації. З цього приводу В. Семиноженко зазначає: «Головна суперечність сучасної системи освіти в Україні полягає у проголошенні високих гуманістичних цілей, для досягнення яких вона створювалася, і неможливості системи освіти ефективно рухатися у цьому напрямку» [30, с. 223].

Більшість дослідників виходять із того, що принцип гуманізації стає системоутворюючим серед інших принципів інноваційної превентивної освіти. Він передбачає спрямованість освіти на людину, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя, здоров'я, безпеки людини, створення максимально сприятливих умов для всебічного вільного розвитку особистості. Освіта має допомогти людині визначитися, знайти своє місце і саму себе у жорстокому світі постійної конкуренції, відстояти своє право на творчу самореалізацію, розкриття сутнісних сил.

Отже, сучасна освіта має бути орієнтована на реалізацію такої моделі компетенції особистості як мети освітньої системи:

– соціальну компетентність, яка полягає в освоєнні правил і норм базових соціальних практик;

– усвідомлення власної соціальної та культурної ідентичності в історико-культурному горизонті;

– інтелектуальну і комунікативну компетентності, які полягають у здатності рефлектувати власну точку зору, критично її перевіряти, змінювати, співвідносити її з іншими точками зору і вміння використовувати сучасні способи, форми і технології комунікації;

– світоглядну компетентність, яка передбачає толерантність до цінностей і норм інших культур, прийняття цінності соціальної та

культурної ініціативи, прийняття етичних регулятивів, що лежать в основі відповідального вчинку;

– професійну компетентність [18].

За цих умов посилюється роль гуманітарних дисциплін, особливо філософських, у підготовці людини майбутнього. Освіту необхідно ввести у широкий соціокультурний контекст. Викладання природничо-наукових дисциплін має бути гармонійно пов'язане з викладанням соціально-гуманітарних. «Якщо спеціальні дисципліни роблять студента фахівцем, то філософія та гуманітарні дисципліни формують у ньому особистість – мислячого й відповідального творця власного життя, громадянина своєї країни. Людина, не залучена до філософії та гуманітарної культури, виявляється не більше, ніж роботом, який діє за вкладеною в нього кимось програмою і покірно підкоряється вказівкам реклами та засобів масової інформації» [23, с. 22]. Філософія сприяє формуванню особистісної та громадянської свідомості і самосвідомості. Тому методика випереджальної освіти має бути орієнтована не тільки на підготовку фахівця певної галузі, а й на формування особистості свідомого громадянина. Сучасна освіта повинна приділяти більше уваги формуванню сучасних світоглядних настанов, моральних орієнтирів, толерантності. У такому випадку hard skills і soft skills неминуче змикаються й утворюють нову цілісність.

Отже, теоретичну основу інноваційної превентивної освіти становлять принципи інноваційності, фундаментальності, безперервності, інформатизації та гуманізації. Випереджальний характер освіти вимагає включення до засадничих її принципів і принципу футуризації. Сукупність методів, форм та засобів їх реалізації утворює її методологію. Така освіта спрямована на підготовку фахівця, в якому гармонійно поєднуватимуться спеціальні професійні знання і гуманітарні цінності. Тому таку освіту можна визначити як гуманістично-інноваційну. Розробка концепції інноваційної превентивної освіти сприяє осмисленню світоглядних і методологічних аспектів еволюції духовної культури в сучасному суспільстві ризику.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В. Андрущенко, А. Олійник // Вища освіти України. – 2008. – № 3. – С. 5–15.

2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.

3. Аршинов В. И. Постнеклассические практики, конвергирующие (трансформативные) технологии и проблема коммуникации в сложности [Электронный

ресурс] / В. И. Аршинов // Тезисы выступления на семинаре «Феномен Человека в его эволюции и динамике». – 2009. – 17 июня. – Режим доступа :
http://synergia-isa.ru/?page_id=3049.
4. Аршинов В. И. Философские аспекты обеспечения инноваций / В. И. Аршинов, И. Е. Задорожнюк, В. Е. Лепский // Вопросы философии. – 2008. – № 6. – С. 164–168.
5. Беляева А. Взаимодействие человека и информации: возвращение смысла / А. Беляева // Дайджест Школа-парк. – 2005. – № 1–2. – С. 45–49.
6. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании [Электронный ресурс] / В. Г. Буданов. – Режим доступа :
http://ns.iph.ras.ru/~mifs/stbudan.html.
7. Ващекин Н. П. Ориентиры опережающего образования / Н. П. Ващекин, А. Д. Урсул // Социологические исследования. – 2000. – № 5. – С. 90–97.
8. Воронцова Т. В. Сутність та напрями філософського аналізу превентивної освіти [Електронний ресурс] / Т. В. Воронцова. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fkzh/2009_32/Vorontsova.pdf.
9. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
10. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс ; пер. с англ. А. Матвеева ; под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург : У-Фактория (при участии Гуманитарного ун-та), 2004. – 328 с.
11. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. ; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
12. Князева Е. Взращивать социальные инновации – значит управлять креативно [Электронный ресурс] / Е. Князева. – Режим доступа :
http://spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.html.
13. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика и образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 368–387.
14. Колин К. К. Информационное общество и проблема образования / К. К. Колин // Информационное общество. – 1997. – № 2–3. – С. 37–45.
15. Курдюмов С. Структуры будущего: синергетика как методологическая основа футурологии / С. Курдюмов, Е. Князева // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 109–125.
16. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. – М. : Когито-Центр, 2010. – 255 с.
17. Лесков Л. В. Философия нестабильности / Л. В. Лесков // Вестник Московского ун-та. Серия 7. Философия. – 2001. – № 3. – С. 40–61.
18. Лоскутникова В. М. Философско-антропологические аспекты использования информационных технологий в образовании [Электронный ресурс] / В. М. Лоскутникова. – Режим доступа :
http: // ido.tsu.ru.
19. Лукьянец В. С. Наука XXI века: прорыв в новую реальность / В. С. Лукьянец // Тези виступів учасн. Міжнар. наук. конф. [«Наука. Синергетика. Освіта»], (Суми, 22–23 верес. 2005 р.). – Суми, 2005. – С. 3–21.
20. Меморандум Международного симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 3–6.
21. Михайлов К. От отраслевого принципа к университетскому [Электронный ресурс] / К. Михайлов // НГ-Наука Сетевая версия. – 2000. – № 8 (33), 20 сент. – Режим доступа :
http://www.informika.ru/text/magaz/newpaper/messedu/cour0010/800.html.
22. Нейсбит Д. Мегатренды / Д. Нейсбит. – М. : ООО «Издательство АСТ» : ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 380 с.
23. Никифоров А. Л. Философия в системе высшего образования / А. Л. Никифоров // Вопросы философии. – 2007. – № 6. – С. 17–23.
24. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.
25. Петренко В. Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке / В. Ф. Петренко // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 75–82.

26. Пригожин И. Кость еще не брошена / И. Пригожин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 15–21.
27. Романов В. Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению [Электронный ресурс] / В. Л. Романов. – Режим доступа : http://spkurdyumov.narod.ru/Romanov333.html.
28. Силков С. В. Информационные войны / С. В. Силков // Всемирная энциклопедия: Философия. – М. : АСТ ; Мн. : Харвест, Соврем. литератор, 2001. – С. 426–427.
29. Скубашевська Т. Мовні стратегії в контексті новітніх інформаційних технологій / Т. Скубашевська // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 82–88.
30. Стратегічні виклики XXI століття суспільству та економіці України : в 3 т. / [за ред. акад. НАН України В. М. Гейця, акад. НАН України В. П. Семиноженка, чл.-кор. НАН України Б. Є. Кваснюка]. – К. : Фенікс, 2007. – Т. 1 : Економіка знань – модернізаційний проект України. – К. : Фенікс, 2007. – 544 с.
31. Сук О. П. Системний підхід до інформатизації освіти / О. П. Сук // Фундаменталізація вищої освіти – необхідна умова випуску конкурентноспроможних фахівців : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 11–13 квіт. 2001 р. – Харків : НТУ «ХПІ», 2001 – С. 19–22.
32. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах [Электронный ресурс] / А. Суханов. – Режим доступа : http://sci.informika.ru/text/magaz/higher/3_96/17-24.html.

1.3. Методологічні принципи інноваційної освіти ВНЗ у контексті Болонського процесу

До початку третього тисячоліття нашої ери передова громадськість із великою стурбованістю заговорила про ерозію гуманізму і навіть про кінець прогресу, про смерть людини як людини. У цю епоху сповна проявилася глибока залежність сучасної цивілізації від тих здібностей та якостей особистості, які закладаються в освіті.

Сучасний світ характеризується нестабільністю, неоднозначністю, різноманітністю, розпадом звичних стереотипів, швидкою зміною видів і методів діяльності. Формується нове, планетарне співтовариство у складних, суперечливих й інколи конфліктних процесах глобалізації. Дедалі універсальнішими стають процеси інтеграції: політичні, економічні, інформаційні, духовно-ціннісні. За цих умов існує реальна можливість формувати майбутню культуру як культуру світу і злагоди, як культуру взаєморозуміння. Усе це формує нові смисли освіти і виховання. Тому великого значення набуває інтелектуальний потенціал, творчий початок людини та її комунікативна компетентність у широкому значенні слова.

Сьогодні освіта – одна з домінант у житті людини і суспільства. Зміни, які відбуваються в економічній, соціальній, інформаційній, технологічній та комунікативній сферах, а також пов’язані з ними

динамізм і розмаїтість знання піднімають значення освіти на вищий щабель. Разом з тим загострення кризових явищ у світі позначило проблему пошуку нових шляхів подальшого її розвитку. Рух у напрямку нової системи освіти, адекватної вимогам інформаційної цивілізації, пов'язаний зі зміною ролі людини, розвитком її творчого мислення, інтеграцією наукового пізнання і самопізнання. Це ставить перед людиною, а отже, і перед «освітою – сферою, яка готує людину до життя, небачені раніше вимоги, але разом з тим створює для освіти нові можливості», – зазначає В. Кремень [14, с. 10].

Загальносвітові процеси глобалізації економіки, загострення конкуренції за природні та інтелектуальні ресурси вимагають адекватної стратегії України в різко мінливому світі. Відомо, що глобалізація не тотожна дружній інтеграції. Навпаки, вона породжує жорстку селекцію країн за функціями, які їм доводиться виконувати у світовій економіці та культурі. Один із сценаріїв розвитку України був нам продемонстрований наприкінці минулого століття: це країна-експортер своїх інтелектуальних ресурсів для розвинених держав. Наприклад, серед співробітників провідних фірм та університетів США і Західної Європи – значний відсоток наших співвітчизників. Цей сценарій призводить до деградації країни. Саме тому стратегічною метою розвитку України є формування економіки, заснованої на знаннях, у якій якість життя людей буде відповідати кількості та якості не стільки наших природних, скільки інтелектуальних ресурсів.

Головна проблема сьогодення – вибрати найбільш ефективні методи досягнення цієї мети. Перші кроки у цьому напрямку робляться в межах національних проектів, серед яких важливе місце посідає проект «Освіта». Один з його ключових напрямів полягає у створенні університетів національного значення. Ці університети мають стати центрами освіти, науки, духовності та культури у стратегічно важливих регіонах України, а їх діяльність повинна бути спрямована на підтримку інноваційного розвитку Вітчизни і забезпечення стійкого відтворення висококваліфікованих кадрів на основі модернізації вищої професійної освіти, її гуманітаризації, інтеграції з академічною і прикладною науками.

Національні університети створюються в роки, на які припадає максимум демографічного спаду, викликаного різким зниженням

народжуваності останнім часом. Проблема ще більше ускладнюється у зв'язку зі вступом України до СОТ, після чого на українському ринку освітніх послуг з'являться закордонні навчальні заклади й автоматично виникне відтік абітурієнтів з українських ВНЗ.

Для того щоб забезпечити конкурентоспроможність наших університетів у цих жорстких умовах, а також посісти гідне місце у світовому «табелі рангів», необхідні нові підходи до організації навчально-наукового процесу, нові принципи управління ВНЗ. Ці підходи повинні ґрунтуватися на «трьох китах»: висока якість освіти, світовий рівень фундаментальних і прикладних досліджень, тісна інтеграція освітнього і наукового процесів. Зволікати зі змінами не можна, але важливо в ажіотажі модернізації «не виплеснути з водою і дитини», а то одержимо результат згідно з афоризмом часів перебудови: «хотіли як краще, а вийшло як завжди».

Освіта, як соціальний інститут і засіб соціалізації людини, вимагає сьогодні орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого, нелінійного світу, що постійно змінюється. Загальною тенденцією у сфері освіти стала її технологічна орієнтація, яка негативно позначається на формуванні гармонійної особистості. В основі цієї тенденції лежить цільова установка ринкового економічного утилітаризму, прагнення підготувати прагматично мислячого сучасного фахівця, який володіє вузькою спеціальністю, комп'ютерними технологіями, які дають можливість раціонально оперувати необхідною інформацією.

Відсутність широкої гуманітарної освіти породжує нерідко примітивне соціальне мислення. Декому здається, що впровадження автоматики покликане підірвати остаточно «етику праці», створити «машинний рай». Усе нібито будуть робити машини, а людині залишиться лише споживати матеріальні і духовні цінності в умовах достатку. При цьому ігнорується глибинна людська потреба в самореалізації, творенні, творчості. На нашу думку, суспільство майбутнього ніколи, ні в найменшій мірі не може бути суспільством людей, які лише натискають кнопки; воно повинно бути і буде суспільством організованих, висококваліфікованих трудівників.

Причому завдання гуманітарної освіти людини як творчої особистості та її гуманістичного виховання, розвитку загального культурного кругозору та здатності до самостійного творчого

мислення втрачають свій пріоритет у системі освіти, а найчастіше витісняються з освітнього процесу [21, с. 214]. Це вже призвело до дегуманізації систем освіти країн Заходу і, як закономірний наслідок цього, до дегуманізації самої освіти.

Таким чином, рівень освіченості людей, якість і масштаби розвитку системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства стають одним із найважливіших чинників не лише економічного зростання, але й інших соціальних та культурних перетворень. Система освіти нині є одним із найважливіших чинників подолання глобальної кризи та формування планетарного, ноосферного світогляду [22, с. 128].

Основний принцип правильного вирішення цього завдання – пріоритетне значення самостійної роботи школяра і студента. Учень з першого класу повинен бути не об'єктом, що сприймає готові знання, а свого роду дослідником в осягненні основ наукових знань. Школа має бути лабораторією, в яку учень приходить, щоб робити відкриття [15, с. 60].

Логіка науково-технічного прогресу робить нереальними спроби зробити шкільну освіту енциклопедичною. Знання, що входять до змісту предмета навчання, мають бути достатньо обґрунтованими й фундаментальними, щоб оволодіти сучасними науками. Водночас ця система повинна бути відкритою і рухливою для того, щоб швидко реагувати на зміни. Сюди ж відносяться основні наукові поняття, закони і принципи. Такі знання включають основні методи наукового дослідження і відкривають перед їх власниками простір для творчої діяльності, тобто ми повинні перейти від педагогіки фактологічної до педагогіки методологічної [12, с. 22–24].

Усе сказане більшою мірою стосується до вищої школи. Зміна змісту праці в умовах високомеханізованого й автоматизованого виробництва приводить до збільшення частки «інтелектуально містких» галузей і професій. На великих підприємствах поряд з інженерами і конструкторами дедалі помітніше місце займатимуть фізики, хіміки, математики. І не тільки представники природничих, а й гуманітарних наук: економісти, соціологи, психологи, фахівці з промислової естетики.

Основна тенденція розвитку вищої освіти в сучасних умовах полягає в подвійному підході: з одного боку, в прагненні дати майбутнім фахівцям глибокі знання як у різних галузях точних,

природничих, технічних, так і гуманітарних наук, по-друге, поглибити їх професійну підготовку. Необхідно забезпечити випускника знаннями, які будуть допомагати йому вільно орієнтуватися у складних ситуаціях виробничої діяльності. Сучасний фахівець повинен готуватися і як учений. Його майбутнє визначається також здатністю до дослідницької роботи.

У підготовці інженерів поряд з технічними курсами посилюється значення гуманітарних і суспільних дисциплін. Гуманізація природничих і технічних знань повинна ліквідувати історично сформований розрив між науками про природу і суспільство, підвищити загальну ерудицію науково-технічних кадрів. Викладання суспільних дисциплін, передусім філософії, політичної економії, соціології, політології, соціальної психології, озброює фахівця науковою методологією вивчення процесів, явищ природи та суспільства.

Безперечно, в епоху інформаційної революції не може вважатися ерудованою технічно неписьменна людина. Тому і студентам гуманітарних факультетів доцільно на вибір пропонувати певні курси з галузі природознавства, математики, інженерних наук. Подібні принципи освіти, очевидно, допоможуть подолати відому суперечність між природничими науками та гуманітарним знанням.

Викладачі ВНЗ повинні не канонізувати раніше висловлені ідеї та думки, а розвивати критичний погляд на речі і не пропонувати готові рецепти. Викладач має озброїти студентів знанням основних концепцій сучасної науки, викликати інтерес до творчості, навчити їх методів наукового дослідження. У зв’язку з цим, на нашу думку, стає важливою проблема максимальної індивідуалізації освіти у ВНЗ.

Усе це вимагає, щоб вища школа більше приділяла уваги вивченню особистості студента, виявленню його інтересів та схильностей. Максимальна індивідуалізація навчання найкраще досягається за рахунок самостійної дослідницької роботи студента. Це, очевидно, потребує скорочення обов’язкової частини навчальних планів і розширення факультативної. Система освіти, заснована на подібних принципах, завжди буде здатна готувати фахівців, які володіють навичками самостійного критичного мислення, активними знаннями та вміннями їх практично реалізовувати. Це будуть люди, здатні просунути вперед науково-технічну думку, збагатити її новими відкриттями та винаходами [3, с. 7–9].

Розвиток науки і наукоємних технологій поставив перед освітою низку складних проблем. Варто пам'ятати, що сьогодні системі навчання дедалі важче враховувати наукові досягнення, бо вони швидко «старіють», змінюються іншими. За підрахунками фахівців, кваліфікований робітник повинен протягом трудового життя п'ять – шість разів освоювати нову техніку (так швидко застарівають здобуті знання); половина технічних знань інженера старіє кожні п'ять – сім років, а вісімдесят відсотків усіх знань, які будуть потрібні майбутнім фахівцям протягом трудової діяльності, ще нікому не відомі.

Це означає, що система освіти, яка орієнтується на фахівця, що володіє якоюсь сумою знань у певній галузі науки, не може відповідати сучасним вимогам. Головне у підготовці майбутніх фахівців полягає не стільки в тому, щоб дати їм якусь суму знань, скільки в тому, щоб озброїти їх методологією самостійно опановувати нові знання, безперервно їх удосконалювати і творчо розв'язувати нові проблеми. Звідси випливає головне завдання сучасної освіти – сприяти оволодінню цією методологією.

Погляд на ВНЗ як на соціальний інститут, який забезпечує тільки освітні послуги, давно застарів. Сучасний ВНЗ – це наукове співтовариство, здатне генерувати нові знання, ідеї, використовувати їх для підготовки майбутніх фахівців, поширювати знання, перетворювати їх у готовий комерційний продукт. Щодо цього університети є навчально-науково-інноваційними комплексами, які повинні активно впливати на соціально-економічний, технологічний та інтелектуальний розвиток країни, регіону, міста. Основними принципами модернізації вищої освіти з урахуванням сучасних вимог є такі.

По-перше, підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень – студент (бакалавр, магістр).

По-друге, реалізація стандартів освіти сучасності в їх змістовному та організаційному вираженні здійснюється на таких умовах:

а) базовий принцип: самостійність і творча активність тих, хто навчається, хто навчає, як учиться і як удосконалює свій професійний рівень протягом усього життя;

б) зміст: гуманістична, професійна глибина і досконалість;

в) методи – інноваційні технології.

По-третє, сучасна освіта неможлива без інтеграції освітньої діяльності в європейський і світовий інформаційний простори.

У змісті діяльності вищого навчального закладу основним має стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, яке передбачає інтеграцію у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів; оволодіння інноваційними та експериментальними видами діяльності [10, с. 42–45].

Навчальний процес у сучасному університеті має бути спрямований на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів та кваліфікаційних вимог до фахівців, з урахуванням інваріантів, які дають можливість продовжити освіту в будь-якому закордонному ВНЗ. Тому цей процес здійснюється з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтується на формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного вдосконалення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації роботи в умовах ринкової економіки.

В основу модернізації вищої освіти мають бути покладені такі методологічні принципи:

1. Науковість. Визначає зміст навчального матеріалу і вимагає включення до нього не тільки фундаментальних положень сучасної науки, а й питань, пов’язаних із перспективами її розвитку. При цьому способи засвоєння навчального матеріалу повинні бути адекватними сучасним науковим способам пізнання, зокрема необхідно використовувати нові інформаційні технології.

2. Доступність. За умов використання новітніх інформаційних технологій кожен студент має змогу вибору необхідного темпу засвоєння навчального матеріалу.

3. Системність і послідовність дають можливість будувати і коригувати фрагменти навчальних програм із метою досягнення більшої ефективності самостійної роботи студента.

4. Міцність знань. Знання, уміння і навички закріплюються та постійно удосконалюються у процесі навчання.

5. Наочність досягається завдяки ілюстративним можливостям нових інформаційних технологій, які у динамічній формі розкривають процес або явище.

6. Зв’язок теорії з практикою, формування розумного балансу між ними. Використання інформаційних технологій як засобу навчання, комп’ютер стає інструментом майбутньої професійної діяльності.

7. Усвідомленість і самостійність в освоєнні навчального матеріалу. У студентів формується потреба в самоконтролі, який позитивно позначається на успішності. Унаслідок творчого використання знань розвиваються дослідницькі вміння, нестандартні підходи до різних ситуацій.

8. Колективізм передбачає виховання у студентів навичок колективної діяльності, комунікативних якостей, уміння узгоджувати особисті та суспільні інтереси, необхідні для формування особистості майбутнього організатора і керівника. Використання можливостей нових інформаційних технологій як засобу спілкування окремих людей чи груп за інтересами в будь-якій точці Землі. Саме комп’ютерні мережі слугують технічною передумовою для розвитку групових форм навчання, телеконференцій.

9. Індивідуалізація навчання реалізується через поетапне осягнення певного масиву знань студентами з різною початковою підготовкою. Навчальна робота ускладнюється з удосконаленням умінь студента. Наявність нових інформаційних технологій – це багатоваріантний банк навчальних завдань і контрольних питань, які створюють умови для глибокого вивчення окремих питань, пошуку оптимальних рішень.

Методологія навчання у ВНЗ країни у наш час полягає в переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форми. У зв’язку з цим необхідно розробляти нові принципи оцінки знань студента, а також оригінальні підходи до організації самоосвіти студента. Вирішення цих завдань неможливо без використання значних обсягів інформації, насамперед новітніх досягнень науки і техніки. Сьогодні вирішального значення набуває спосіб подачі навчальної інформації, використання сучасних інноваційних підходів до організації навчального процесу.

У контексті традиційної інформаційно-довідкової лекції на самостійне опрацювання додаткових навчальних посібників відводиться до 30% навчального часу. У системі проблемно-евристичної лекції для цього потрібно 50–60% часу самостійної роботи студента. Хоча ця кількість часу ще не визначає ефективності зазначеної роботи.

Потрібна певна модель (визначена система) організації роботи – від постановки завдання до перевірки ефективності її вирішення за рахунок самостійної роботи.

Сьогодні дедалі більше уваги має приділятися організації, проведенню та контролю самостійної роботи, яка здійснюється в таких формах: семестрові завдання для самостійної та індивідуальної роботи; консультації, індивідуальні заняття, колоквіуми, графічно-розрахункові та контрольні роботи. У навчальних планах усіх спеціальностей повинна реалізуватися тенденція до скорочення аудиторних годин і збільшення кількості годин, що відводяться на самостійну роботу студента (50–60% навчального часу) [8, с. 120–125].

Студент у цей час повинен самостійно обробляти конспекти лекцій, літературу до семінарських занять, самостійно складати конспекти з тем, запропонованих для вивчення, готувати реферати. Останнім часом форми цієї роботи значно видозмінилися за рахунок пошуку потрібної інформації в системі Інтернет і виконання найпростіших завдань за допомогою комп’ютерною техніки.

Однак у всіх цих випадках маємо справу винятково інформаційно-пошуковими формами роботи, суть яких зводиться до технічної діяльності. Такі завдання не вимагають глибокої систематизації, не говорячи про творче осмислення, конструювання, моделювання. Ці форми роботи майже не оцінюються, оскільки передбачається, що вони враховані у процесі оцінювання знань, отриманих студентом під час їх виконання. Ефективність такої самостійної роботи дуже низька, якісно її виконує лише частина, причому студенти, які добре встигають.

Творчо-евристична робота, наближена до наукового осмислення й узагальнення, можлива лише як результат організації самостійного навчання з обов’язковою присутністю в ній цілепокладання та її досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Крім того, така робота повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей студента, його навчальних досягнень, інтересів, навчальної активності. Тому для оптимізації самостійної роботи студентів потрібні нові її форми.

Сучасний стан інформаційного забезпечення звів суть лекції до консультативно-оглядового викладу проблеми та аналізу можливих напрямів її розв’язання. Усі світові та запропоновані останнім часом

національні стандарти за основу навчання беруть самостійну, творчу роботу того, хто навчається. На цьому принципі ґрунтуються і новітні інформаційні технології навчання. Як показують моніторинги, часто причиною неуспішності студента в сучасних умовах соціально-економічного, політичного, психологічного та побутового перевантаження є його невміння організувати свою навчальну діяльність [11, с. 74–79].

Індивідуалізація навчання студента вимагає вдосконалення його організації, методичного забезпечення та суттєво залежить від інформаційного забезпечення навчального процесу новітніми досягненнями науки і техніки, які вирішуються шляхом глобальної інформатизації життєдіяльності студента і викладача. Тому завдання нинішнього дня для педагога – допомога студентові в організації навчальної й інших видів діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та в позааудиторний час.

Як відомо, тривалий час випускники вищих навчальних закладів, у тому числі в Україні, становили меншість населення. Вони були орієнтовані на обмежені сфери діяльності, не зазнавали труднощів під час працевлаштування, мали високий статус у суспільстві. Проте часи змінилися. Трансформується структура економіки, збільшується кількість населення, зайнятого у сфері послуг, де традиційно частина осіб з вищою освітою є високою. Одночасно посилюється потреба в персоналі з вищою освітою.

Сьогодні гострою є проблема безробітних серед дипломованих фахівців, причому в певних сферах спостерігається їх «перевиробництво», а в інших – «недовиробництво». Узагалі ж «перевиробництва знань», зокрема осіб із вищою освітою, не буває. Насправді ще ніхто і ніколи (ні суспільство, ні індивід) не страждав від надлишку освіченості. Адже чим якісніше освіта, тим ширший вибір, який відкривається перед особистістю. Саме в цих умовах модернізація освіти може сприяти впровадженню маркетингу, який полегшує адаптацію вищої школи до попиту на ринку освітніх послуг. А це потребує посилення фундаментальності освіти, тобто знання, отримані у вищому навчальному закладі, мають будуватися на міцній основі, яку покликана забезпечити загальноосвітня школа.

В умовах освітнього буму і розширення доступу до установ вищої освіти (платної і безкоштовної) молодь прагне через освіту досягти

економічної та соціальної стабільності на найближче майбутнє, закласти основи матеріального добробуту і забезпечити можливість професійного зростання. Вона дедалі більше починає розуміти, що освіта, спеціальність, кваліфікація – це капітал для інвестування. А успішність залучення до процесів соціальної диференціації детермінується проходженням через формально-організаційні структури вищої освіти, яка останнім часом стала сферою державних інтересів, національної безпеки та незалежності.

Сьогодні для нашої вищої освіти характерні деякі негативні явища. Більшість випускників вищих навчальних закладів не володіють сучасними інноваційними технологіями, багато з них не мають навичок роботи з новою технікою, оскільки за останні два десятки років майже не покращилася матеріально-технічна база вищої школи. Суть негативних тенденцій полягає в такому:

– втрата кадрового потенціалу, що відкинуло науку далеко назад; зниження статусу професора і вченого (нині його не можна порівняти з подібним статусом у жодній розвиненій країні світу);

– зниження якісних параметрів роботи ВНЗ; багато підприємств мають великі сумніви щодо кваліфікації фахівців, підготовлених вищими навчальними закладами країни;

– надзвичайно велике розростання мережі ВНЗ, у тому числі університетів, яке не супроводжується підвищенням якості навчального процесу;

– низький рівень оплати роботи у ВНЗ, який зумовив високу плинність кадрів, здебільшого молодих;

– дисбаланс між об’єктивним попитом на кадри і відповідною пропозицією;

– фізичне старіння основних матеріально-технічних засобів, низький рівень забезпечення навчально-лабораторним обладнанням;

– скорочення кількості студентів, які навчаються за кошти державного бюджету.

В Україні перехід до масової вищої освіти виявив ще одну тенденцію: багато інженерів, лікарів, учителів працюють у сферах, не пов’язаних з їх професією, та пропонують свої послуги комерційним організаціям. Основною причиною цього є той факт, що пропонована їм зарплата недостатня для забезпечення елементарних життєвих

потреб. Хоча ні для кого не секрет, що випускники педагогічних ВНЗ виконують складні соціальні функції – збереження і всебічного розвитку життєво важливих сил людини. Проте саме вони виявилися серед категорій працівників із найбільш низькою оплатою праці. Це і є причиною зниження соціального статусу професії вчителя, яка гальмує прихід до школи молодих кваліфікованих кадрів. Практика свідчить про те, що всі реформи у сфері освіти не будуть реалізовані, якщо не зміняться умови роботи педагога [13, с. 10–15].

Незважаючи на негативні явища, вища освіта швидко входить у систему ринкових відносин, відгукується на запити як ринку, так і молоді, забезпечуючи випускників міцними знаннями в різних сферах діяльності, полівалентними та мобільними вміннями, сприяє розвитку особистості. Випускники вищих навчальних закладів сьогодні мають хороші можливості обійняти керівні посади у всіх сферах діяльності, вони інтенсивно тиражують свій тип мислення, модель поведінки і спосіб життя.

Попит на фахівців із вищою освітою у світі та нашій країні постійно зростає. Це зумовлено багатьма факторами: поступовим відродженням виробництва, яке потребує кваліфікованих фахівців різних рівнів і профілів; вимогами приватного сектора економіки, де активно почав зміцнюватися бізнес, який вимагає високої кваліфікації персоналу у сфері управління, реклами, захисту юридичних прав; змінами громадської думки. Адже нині освіта сприймається як один із найважливіших факторів виживання та адаптації в нових соціально-економічних умовах, гарант успішної соціальної мобільності й досягнення високого статусу, основи матеріального добробуту, орієнтації молоді на престижні професії і сфери професійної діяльності [16, с. 6–7].

В умовах становлення ринкових відносин перевага віддається формуванню фахівців у сфері підприємницької діяльності. Але не варто забувати, що Україні потрібні висококваліфіковані фахівці й у інших галузях економіки. У більшості ВНЗ світу основну увагу приділяють роботі з обдарованою молоддю. Вищі навчальні заклади повинні готувати національну еліту. Однак відбір абітурієнтів за критерієм таланту можливий із фінансовим забезпеченням хоча б 2 тис. доларів на одного студента. Це дало б

можливість ВНЗ відновити нормальні «правила гри» на ринку освітніх послуг.

Сьогодні в багатьох вищих навчальних закладах працюють так звані віртуальні викладачі. Вони там лише оформлені й отримують зарплату, сприяють проходженню ліцензування, а лекції не читають, не забезпечують навчального процесу. Такий віртуальний професор, як правило, штатно працює в Києві, а є завідувачем кафедри, скажімо, у Чернівцях, Рівному, Хмельницьку, в іншому обласному чи навіть районному центрі. Адже всім зрозуміло, що за таких умов випускники ВНЗ не отримують повноцінної професійної підготовки. Подолати ці негативні явища можна за рахунок підвищення рівня оплати праці викладачів вищої школи та за допомогою законодавчої бази.

Історична еволюція вищої освіти протягом століть демонструє унікальну різноманітність закладів, напрямів і методик підготовки фахівців, організації освіти та управління. Разом з тим спостерігаються дві основні тенденції: а) здійснення вищої освіти через зміцнення її головних осередків – університетів; б) її трансформація (за змістом та формами навчання) як відповідь на потреби суспільної практики, що змінюється.

Що чекає на університети, а разом з ними і на вищу освіту в XXI столітті? Які головні вимоги до вищої освіти зараз формуються в контексті Болонського процесу?

Зазвичай в епоху глобалізації та інформаційних технологій цю потребу можна задовольнити «вищою самоосвітою», однак вона «розтягується у часі» та «розпливається» у спрямованості. Крім того, «вища самоосвіта» більшою мірою орієнтується на індивідуальні, а не на суспільні інтереси й потреби. Водночас цивілізація, яка базується на високих наукоємних технологіях, здатна зберегти себе як людство лише за умови інтегративної єдності народів і культур, їх толерантності та універсальної взаємодії [4, с. 18].

Зазначена єдність не становить уродженої або спадкової властивості. Вона досягається завдяки механізмам соціалізації, одним із напрямів якої є феномен «вищої освіти», який формується. Вища освіта залишиться і надалі затребуваним як найбільш ефективний механізм підготовки професійних кадрів вищої кваліфікації. Інституту «вищої освіти» та його провідним осередкам (університетам) – у XXI столітті

необхідно трансформуватися відповідно до досягнень науки, вимог суспільної практики та індивідуальних запитів особистості.

Сьогодні у світовій спільноті ведуться дискусії щодо створення університетів світового класу. Намагаючись запропонувати чітке визначення такого університету, дослідники доходять висновку про те, що в основі видатних результатів цих ВНЗ (висока репутація випускників, сучасні наукові дослідження та їх упровадження) лежать три фактори, що взаємодоповнюють один одного: висока концентрація талантів (викладачів і студентів), достатня кількість ресурсів для створення сприятливих умов для навчання та проведення випереджальних наукових досліджень, гнучка структура управління ВНЗ, яка сприяє розвитку стратегічного бачення, інновацій, що дозволяє ВНЗ ухвалювати рішення та управляти ресурсами без бюрократичних перепон [20, с. 20].

Інтеграція в Європу є нашою стратегічною метою. Реалізації цієї мети повинні підкорятися практичні дії у всіх сферах суспільної життєдіяльності – економіці, політиці, соціальній сфері, духовного життя суспільства та культури. Не становить винятку і сфера освіти. Через освіту і завдяки їй ми можемо зробити крок назустріч Європі, утвердитися в європейському виборі й вибудувати свій інтелектуально-освітній будинок за європейськими стандартами, об'єднаний з глибокими традиціями української історії та культури, освіти та виховання молоді [6, с. 10–11].

Приєднання у 2005 році України до Болонського процесу, який завершується створенням Європейського простору вищої освіти, ставить питання про те, наскільки наша система вищої освіти готова до цього? Щоб повноцінно, як рівноправний партнер увійти у цей простір, ми повинні чітко уявляти, які вигоди матимемо з цього. На наш погляд, входити в інтеграційні процеси ми повинні тільки на умовах рівноправного партнерства і за обов'язкового чіткого розуміння тієї користі, яку ми зможемо отримати для розвитку національного освітнього простору.

В епоху глобалізації не можна триматися осторонь від інтеграції, оскільки це означає опинитися в ізоляції і поринути у вир стагнації. Насправді глобалізація створює можливості для різних форм і напрямів інтеграційних процесів, серед них слід вибирати ті,

які найбільшою мірою відповідають нашим національним інтересам, у цьому разі – інтересам у сфері розвитку національної системи вищої освіти [23, с. 282]. Які цілі європейської інтеграції? Найважливіші з них будуть такими:

а) створення «освіченої Європи» як незамінного чинника соціального та гуманітарного зростання, а також як необхідного компонента об'єднання та збагачення європейського громадянства, спроможного дати громадянам необхідну обізнаність для протистояння викликам нового тисячоліття;

б) використання освіти та освітнього співробітництва для розвитку і зміцнення стійких демократичних суспільств;

в) створення європейської зони вищої освіти як ключового шляху розвитку мобільності громадян із можливістю працевлаштування для загального розвитку континенту;

г) збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти, надання їй світового рівня.

Як бачимо, з цих цілей тільки одна ставиться для підвищення трудової мобільності європейців і збільшення конкурентоспроможності Європи на міжнародному ринку освітніх послуг, усі інші пов'язані з розвитком освіти, науки і культури, розвитком і зміцненням демократії, а також із переходом європейської економіки і суспільства в якісно новий стан – Європи знань.

Серед принципів, які організовують систему заходів і засобів досягнення зазначених стратегічних цілей, у документах, що визначають Болонський процес, виділяються такі:

а) автономність університетів, їх самостійність у виборі предметів наукових досліджень і методів викладання;

б) незалежність університетів від політичної, економічної та ідеологічної влади;

в) тісний зв'язок викладання та наукового дослідження, досягнення на цій основі відповідності потребам економіки та суспільства;

г) збереження цінностей європейського гуманізму;

д) розвиток діалогу з владою, відторгнення нетерпимості, створення атмосфери співпраці викладачів, що прагнуть до передачі та поглиблення знань студентів;

е) розвиток європейської освіти з урахуванням різноманітних національних освітніх традицій, визнання цього розмаїття як багатства європейської освіти.

Серед засобів досягнення зазначених стратегічних цілей можна виділити такі:

- Прийняття системи освіти, заснованої на двох основних циклах – бакалаврату та магістратури. Допуск до другого циклу вимагає успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше ніж три роки. Ступінь, що присуджується після першого циклу, також повинен бути затребуваним на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл має приводити до отримання ступеня магістра і ступеня доктора філософії, як це прийнято в багатьох європейських країнах.
- Упровадження системи залікових балів за типом ECTS (European Credit Transfer System) – європейської системи взаємозаліку кредитів як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів.
- Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод вільного пересування, звертаючи увагу на таке:

а) для студентів має бути забезпечений доступ до можливості отримання освіти в будь-якій країні Європи та супутніх послуг;

б) для викладачів, дослідників та адміністративного персоналу повинно бути забезпечено визнання та зарахування часу, витраченого на проведення досліджень, викладання та стажування в європейському просторі без завдання шкоди їх правам, установленим законом.

- Сприяння в розробці навчальних планів, спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень.

Упровадження кожного із зазначених практичних кроків у національну систему освіти з метою її гармонізації з європейським освітнім простором пов’язане з подоланням цілої низки труднощів і здійсненням істотних витрат, необхідних для модернізації нашої системи освіти, які поки ніхто ще не рахував.

Україна була і залишається активним учасником інтеграційних процесів. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти пройшли експертизу Ради Європи. Спеціальні комісії експертів, які безпосередньо в наших

університетах і коледжах ознайомилися з практикою впровадження законодавчих норм, зробили позитивні висновки щодо розвитку вищої освіти.

Проектування освітніх структур і впровадження нових моделей та програм підготовки – дуже складний процес. Європейська освіта – це поступове вирівнювання можливостей у доступі до вищої освіти кожного, незалежно від місця проживання, етнонаціонального походження, конфесійної належності, майнового стану батьків та інших обставин.

Важливою характеристикою європейської освіти є її демократизм. У широкому розумінні це означає народовладдя: по-перше, вибір установи навчання, навчальних предметів та їх послідовність вивчення, вибір викладача і термінів навчання, упровадження таких форм осягнення істини та отримання знань, як толерантність і дискусійність; по-друге, самоорганізація навчання, характер спілкування викладача і студента, співробітника і ректора; по-третє, упровадження особливого циклу гуманітарних дисциплін [7, с. 129–130].

Тоталітарне, моноідеологічне суспільство, з надр якого ми намагаємося вийти протягом останнього часу, прагнуло до уніфікації. Ні про який демократизм університетської освіти в ньому не могло бути й мови. Навчальні плани ВНЗ затверджувалися не інакше, як у першопрестольній; там же видавалися підручники, привласнювалися наукові звання та ступені; звідти ж задавалася ідеологія, порушення якої переслідувалося як найважчий гріх перед суспільством, народом і державою. Як школи демократії університетської освіти в ті часи майже не існувало.

Те саме стосується і гуманітарної складової навчання. Університет і гуманізм, культура і людяність – поняття нероздільні. Без гуманізму і його носіїв (інтелігенції університетської освіченості) суспільство існувати не може. У всякому разі не може бути цивілізованим. В Україні, на жаль, гуманітарна освіта знаходиться не на належному рівні навіть в університетах. Незважаючи на впровадження концепції гуманітарної освіти, радикальних змін не відбулося.

Надія України знайти своє місце в Болонському процесі може обернутися не розвитком, а винищенням вітчизняної вищої освіти. Щоб цього не сталося, ми повинні вирішити такі завдання.

Перше. Держава повинна сформулювати стратегію свого пріоритетного науково-технологічного розвитку у вигляді низки національних програм на основі залучення вітчизняного виробництва, науки, освіти і бізнесу в єдиному взаємопов'язаному комплексі.

Друге. Така стратегія розвитку вимагатиме комплексного впровадження чотирьох головних ланок освіти: професійно-технічної, соціально-технічної, вищої і післядипломної. Відповідно до принципу «Освіта впродовж усього життя» вона повинна забезпечити безперервність навчального процесу в більшості напрямів підготовки, перепідготовки та їх взаємоузгодження.

Трете. Необхідно усунути структурні невідповідності між потребами економіки, обсягами у структурній підготовці та перепідготовці фахівців за допомогою стратегічного планування розвитку пріоритетних галузей економіки. Державне замовлення має виділятися тільки на ці потреби. Не можна витрачати бюджетні кошти на навчання незатребуваних суспільством фахівців, особливо коли є гострий дефіцит у кадровому забезпеченні за окремими спеціальностями. Це стосується базових галузей промисловості, за рахунок яких Україна повинна здійснювати свій стратегічний розвиток. У наш час попит на інженерів-механіків, інженерів-приладобудівників, енергетиків, хіміків-технологів, фахівців у галузі інформаційних технологій та електроніки майже вдвічі перевищує можливості вищих технічних навчальних закладів України [9, с. 26–30].

Четверте. Мають бути усунені істотні диспропорції в системі вищої освіти. Це неоптимальні співвідношення вищих навчальних закладів, неузгодженість освітніх кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра з вимогами роботодавців, невизначеність працевлаштування на ринку праці, надмірна кількість напрямів спеціальностей у підготовці вищої школи. Так, в Україні кількість напрямів – 76, а спеціальностей – 584, що у 2–2,5 разу перевищує аналогічні показники у США, Англії, Японії [7, с. 43–47].

Для адаптації національної системи вищої освіти до потреб суспільства і ринку праці необхідно:

а) відійти від нечіткого визначення освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», визначивши його як рівень базової вищої освіти з ґрунтовною фундаментально-науковою компонентою та необхідною кваліфікаційною складовою, надавши право підготовки

бакалавра лише ВНЗ III–IV рівнів акредитації і визначивши разом із роботодавцями його місце на ринку праці;

б) трансформувати освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста до ступеня магістра в галузі знань (магістра інженера, магістра права, магістра бізнес-адміністратора) поряд зі ступенем магістра наук;

в) разом із роботодавцями потрібно остаточно визначити перелік кваліфікацій і посад для випускників навчальних закладів України за рівнями «кваліфікований робітник», «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр» та внести відповідні зміни до загальнодержавних нормативних документів.

П’яте. В Україні не створено й досі ефективної системи післядипломної освіти, яка задовольняла б потреби ринкової економіки. Більшість інститутів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів діють ізольовано від виробничого сектора і потужних університетів; вони не забезпечені висококваліфікованими кадрами, мають слабку навчально-лабораторну базу. Для адаптації цієї ланки освіти до потреб ринку праці доцільно, по-перше, здійснити її інтеграцію з університетами, по-друге, тісно пов’язати діяльність університетів у цій сфері із сучасною промисловістю, удосконаливши підготовку управлінського апарату у цій сфері.

Шосте. В Україні спостерігається тенденція до погіршення якості освіти. В останні 10–15 років виник значний розрив між виробничим сектором і вищою школою, а це призвело до послаблення проблемно орієнтованої підготовки студентів, зниження якості дипломного проектування, знизило роль виробничої практики і, як наслідок, погіршило кваліфікаційний рівень випускників вищих навчальних закладів.

Отже, у зв’язку із входженням України в Європейський освітній та науковий простір акцент дедалі більше робиться на якість освіти, її універсальність, підготовку випускника до ринку праці, особистісну орієнтованість навчального процесу та його інформатизацію [19, с. 11–13].

Уже зараз постає питання про філософію розвитку освіти в пост-Болонському просторі. Прогнозування розвитку вищої освіти – справа надзвичайно складна. Над цією проблемою працюють сотні тисяч науковців і педагогів, десятки сотень науково-дослідних інститутів. Кожен має свою думку, зумовлену індивідуальним

досвідом, громадською рефлексією політичних, економічних, соціокультурних проблем розвитку власної держави та світу.

Усе це обґрунтовує потребу в розгорнутих наукових дослідженнях такої загальної для всіх галузей освітньої діяльності сфери, як філософія освіти. Не варто заперечувати актуальність і практичну значущість наукових пошуків у сфері змістовних напрямів трансформації освітніх систем Європи та світу в контексті Болонських декларацій. Поле для науки тут є. Особливо в аспекті вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування єдиної нормативно-правової бази, покликаної регулювати освітні процеси в європейському культурному просторі, роз'яснювати загальноєвропейські та власні національні освітні традиції для забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємодоповнення.

Як «Портрет» майбутнього національного університету можна окреслити? Які критерії він повинен задовольняти? Які тенденції його еволюції?

Проблема становлення та розвитку національних університетів сьогодні є однією з найбільш актуальних. У чому її суть та зміст?

1. Як відомо, основним критерієм, що визначає конкурентоспроможність університету на світовому ринку освітніх послуг, є якість освіти. При цьому слід урахувати те, що Україна підписала Болонську декларацію. Відповідно до неї в нашій країні вводиться дворівнева система вищої освіти. Існують різні думки про її ефективність, і можна цілком погодитися, що для деяких спеціальностей вона просто неприйнятна (наприклад, важко уявити бакалавра з математики або хірургії). Але, як то кажуть, хочеш – не хочеш, а вводити таку систему доведеться. При цьому проблема збереження і підвищення якості навчання в межах такої абсолютно нової для нас системи виходить на перший план.

Перехід на інноваційний шлях розвитку країни передбачає орієнтацію вищої школи на потреби ключових інноваційних секторів економіки України, таких, як нано-, біоінформаційні, авіаційно-космічні технології, машинобудування та ін. Саме для цих напрямів насамперед необхідно забезпечити масову підготовку бакалаврів, кваліфікація яких відповідає прийнятим у світі стандартам. Ось чому основною метою першого ступеня освіти повинна стати не тільки передача студентам

знань, а й передусім навчання вміння використовувати отримані знання в житті сучасного світу [2, с. 11–12].

Другий ступінь освіти – магістратура – має бути спрямований на підготовку кадрів вищої кваліфікації, здатних генерувати нові знання й управляти глобальними процесами. Система підготовки таких кадрів вищої кваліфікації повинна істотно відрізнятися від масової освіти і бути спрямованою на саморозвиток особистості, навчання навичок роботи в колективі й методів самостійного пошуку, усвідомлення почуття відповідальності та прагнення до творення. Для цього необхідна фундаментальна природничо-наукова і гуманітарна освіта, забезпечення енциклопедичності університетської освіти за рахунок міждисциплінарної організації навчально-наукового процесу. Важливу роль, безумовно, повинна відіграти і система підвищення кваліфікації та додаткової професійної освіти.

2. XXI століття – це століття перманентної технологічної революції, і дуже важливо, щоб система вищої освіти відповідала сучасним тенденціям науково-технічного прогресу, забезпечувала країну фахівцями, здатними орієнтуватися в технологіях не тільки нинішнього, а й завтрашнього дня. А для цього необхідно, щоб викладачі самі володіли «випереджальними» знаннями [18, с. 53]. Але таким багатством володіють тільки ті, хто особисто веде фундаментальні та прикладні наукові дослідження в межах пріоритетних напрямів розвитку науково-технологічного комплексу Україну. Тому основою національного університету повинна стати тісна інтеграція освіти з фундаментальними та прикладними науками.

Причому фундаментальній науці як генератору нових знань необхідно приділити особливу увагу, забезпечивши її пріоритет у науково-технічній діяльності університету. Тут дуже важливий тісний контакт і взаємодія з НАН та іншими державними академіями, широке залучення університетського співтовариства до академічних досліджень, а вчених НАН – до освітнього процесу в університетах країни. Така інтеграція навчального процесу та наукової діяльності стане основою не тільки для залучення викладачів та студентів до НДР (і, як наслідок, до підвищення їх матеріального добробуту), а й для відкриття нових магістерських та професійних освітніх програм із напрямів, які відповідають тематикам пріоритетних наукових напрямів.

Особливу увагу слід приділити розвитку фундаментальних наукових напрямів, що знаходяться на передньому краї сучасної науки і не обіцяють миттєвих практичних (технологічних) додатків. Передові фундаментальні природничі та гуманітарні дослідження важливі не тільки для системних уявлень про навколишній світ і про місце людини у цьому світі, але й з точки зору розвитку міжнародного співробітництва та кооперації, оскільки відповідні проблеми обов'язково присутні в тематиці наукової діяльності більшості провідних університетів планети. Національний університет зобов'язаний бути активним учасником цього процесу.

3. Одна з найголовніших причин відставання України в технологічному розвитку полягає у відсутності системи доведення передових науково-технічних ідей і розробок до кінцевого комерційного продукту. У всьому світі ця проблема успішно розв'язується за допомогою різних інноваційних структур, мета діяльності яких – виявлення найбільш перспективних ідей, забезпечення фінансування їх просування на ринок та отримання прибутку від продажів. Наприклад, у бюджеті провідних ВНЗ світу 70–80% становлять так звані наукові гроші, тобто гроші, отримані за рахунок науково-інноваційної активності ВНЗ. У нас же, незважаючи на те, що цілі декларуються ті самі, інноваційна система працює за іншим принципом: усе, як правило, зводиться до «вибивання» і подальшого поділу державних коштів для створення «інноваційної інфраструктури».

Тому однією із стратегічних цілей розвитку національного університету має стати створення реально діючої наскрізної інноваційної системи, націленої на виявлення найбільш перспективних ідей, запропонованих співробітниками університету, доведення їх до дослідних зразків і впровадження у виробництво. Система повинна включати структури для відбору найбільш перспективних дипломних робіт студентів з наданням їм площ для створення малих фірм та підтримки їх у період становлення. Необхідно також стимулювати створення малих техніко-впроваджувальних підприємств (МТВП) на базі НДІ і КБ університету, які здійснюють комерціалізацію їх розробок. Тут на перший план виходять проблеми грамотного оформлення і контролю інтелектуальної власності університету та його структурних підрозділів, а також відпрацювання механізму її передачі у МТВП з урахуванням державних інтересів.

4. Держава, розуміючи значущість і масштабність цілей, поставлених перед національними університетами, має виділяти фінансові засоби для їх становлення та розвитку. Дуже важливо, щоб ці кошти були витрачені ефективно.

Сьогодні більшість коштів спрямовується на модернізацію матеріально-технічної бази (устаткування) та науково-освітнього процесу. Щодо першого, то зараз діє механізм, коли обладнання купується за заявками структурних підрозділів університету. Якої-небудь серйозної експертизи з точки зору ефективності застосування цього обладнання в науково-освітньому процесі майже не проводиться. У результаті ефект від використання частини цього обладнання може виявитися невисокий. Цього можна уникнути, якщо перелік обладнання, що купується, аналізувати і погоджувати з деякими незалежними комісіями, що включають до свого складу представників факультетів та кафедр, наукових структурних підрозділів, а також потенційних постачальників. Такі комісії повинні бути створені за основними навчально-науковими напрямами діяльності університету. Безумовно, не можна поширювати таку практику на все обладнання, що купується. Наприклад, деякі унікальні установки для фундаментальних наукових досліджень можуть бути замовлені, виходячи зі стратегічних цілей розвитку університетського комплексу у цілому.

5. Перетворення в організації навчально-наукового процесу в національному університеті потребуватимуть і модернізації його структури, основою якої, мабуть, повинні стати навчально-науково-інноваційні центри (ННІЦ), що об’єднують під одним «дахом» навчальні факультети, науково-дослідні інститути, спільні науково-дослідні лабораторії з НАН та галузевими підприємствами. Такі ННІЦ треба створювати з основних напрямів науково-освітньої діяльності ВНЗ, а на чолі їх повинні стояти відомі вчені, що мають загальновизнані школи й авторитет як серед педагогічного, так і наукового співтовариства.

Саме в межах таких центрів можливо здійснити реальну інтеграцію освітнього та науково-дослідного процесів, оскільки керівник ННІЦ буде зацікавлений, з одного боку, у розвитку свого наукового напряму, для цього потрібне постійне «підживлення» молодими кадрами, а з другого – у підвищенні якості освіти цих кадрів.

Створення ННІЦ допоможе знизити «відтік мізків», оскільки студенти, залучені до науково-дослідної діяльності, після закінчення університету матимуть чіткі перспективи продовження своєї наукової кар'єри у підрозділах, що входять до складу цих структур. Проте створення таких центрів не може насаджуватися згори. Вони повинні виростати самі на основі провідних науково-педагогічних шкіл університету.

6. Усі сформульовані вище цілі та завдання стануть досяжні тільки в тому випадку, якщо кожен викладач і співробітник університету будуть ефективно задіяні в їх здійсненні. Не можна тільки при цьому всіх «стригти під одну гребінку», необхідний індивідуальний підхід, спрямований на розвиток творчої активності та реалізацію освітнього і наукового потенціалів професорсько-викладацького складу університету [17, с. 43–46].

Максимальний ефект може бути отриманий тільки в тому випадку, якщо кожна науково-педагогічна школа, кожен підрозділ університету, кожен викладач і співробітник будуть займатися тією діяльністю, яка найбільшою мірою дозволяє їм реалізувати свої потенційні можливості. Звичайно, при цьому кожен підрозділ має робити певний внесок у скарбничку рейтингу університету, а він визначається сумою різних показників. Кожному підрозділу потрібно вибрати ті показники, в яких він може досягти найбільшого ефекту, і відповідно зосередитися на їх досягненні. Ось тоді сумарний рейтинг університету зможе досягти теоретичного максимуму.

7. Найвища віддача від кожного співробітника університету може бути досягнута тільки у випадку, якщо для нього будуть створені комфортні умови праці та навчання, де його «невиробничі» проблеми мінімізуються. Ці комфортні умови передбачають гідну заробітну плату, високий рівень соціального та медичного забезпечення, розв'язання житлових проблем тощо. Оскільки мова йде про створення університету світового рівня, то необхідно ставити за мету досягнення рівня заробітної плати та соціального забезпечення професорсько-викладацького складу, наукових співробітників і допоміжного персоналу, еквівалентного провідним світовим науково-освітнім центрам.

До проблем «невиробничих», які повинні розв'язуватися централізовано адміністрацією ВНЗ, а не перекладатися на плечі співробітників за принципом «порятунок потопаючих – справа рук

самих потопаючих», можуть бути віднесені проблеми отримання різних ліцензій і сертифікатів на виконання конкретної діяльності ВНЗ, проблеми, пов'язані з віддаленістю деяких структурних підрозділів від центрального офісу, та ін. Тільки у цьому випадку можна чекати високої віддачі від діяльності кожного викладача і співробітника університету.

8. Розвиток національних університетів – не самоціль, а засіб забезпечення майбутнього країни. Будувати його у XXI столітті будуть наші нинішні студенти. Що закладемо в них у процесі навчання, то й отримаємо. Тому всі зазначені вище цілі та завдання втрачають сенс, якщо не буде забезпечено розвиток особистості студента, становлення духовного світосприйняття та моральних принципів, усвідомлення відповідальності і прагнення до творення [5, с. 91–92]. Усе це можливо досягти, проводячи виховну роботу серед студентів, спрямовану на встановлення ціннісних орієнтирів і формування особистості, пропаганду чистоти української мови, культурних і моральних устоїв, здорового способу життя. Тут основну роль повинні відіграти соціально-гуманітарні, мистецтвознавчі, культурологічні та фізкультурні кафедри університету.

Велика проблема пов'язана і з загальною комп'ютеризацією життя: частину молодого покоління вона веде до відриву від реальності і переходу в якийсь «віртуальний» світ, віри у всемогутність комп'ютерних технологій і, як наслідок, зниження власних аналітичних здібностей. Важливо зберегти розумний компроміс між повсюдним упровадженням технологій комп'ютерної освіти й особистим спілкуванням студента з викладачем [1, с. 13]. Адже завдяки спілкуванню відбувається не тільки передача знань, а й «частинки душі» викладача студенту. Проблема загальної комп'ютеризації життя – загальносвітова проблема, їй необхідно приділити найсерйознішу увагу в університеті, зокрема шляхом розвитку соціально-психологічних напрямів підготовки студентів. Такі найважливіші напрями модернізації ВНЗ у національні університети.

Таким чином, магістральний напрям філософського прогнозу розвитку освіти XXI століття сьогодні вийшов за межі Болонського процесу. Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу; дослідженні факторів, що детермінують, та їх суті; можливих ризиків, суперечностей та їх розв'язання з

метою забезпечення освіти для потреб майбутніх поколінь. Освітня стратегія має бути орієнтована на забезпечення переходу до інноваційної моделі, яка передбачає випереджальний характер розвитку системи освіти з тим, щоб підготувати людину до життя в суспільстві знань, де визначальну роль відіграють інтелектуальні ресурси та інновації.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6–19.
2. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.
3. Бессонов Б. Н. Образование – прорыв в XXI век / Б. Н. Бессонов // Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – С. 4–12.
4. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / В. Буряк // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 10–19.
5. Буряк В. Образование в информационном обществе / В. Буряк // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 89–100.
6. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / І. Вакарчук // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3–18.
7. Вища освіта України і Болонський процес. – Тернопіль : Богдан, 2004. – 384 с.
8. Вікторов В. Г. Міжнародні моделі освітніх індикаторів якості освіти / В. Г. Вікторов // Практична філософія. – 2005. – № 3. – С. 120–125.
9. Данилишин Б. Інноваційна модель економічного розвитку ролі вищої освіти / Б. Данилишин, В. Куценко // Вісник НАН України. – 2005. – № 9. – С. 26–35.
10. Журавський В. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу / В. Журавський // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 42–45.
11. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. Зязюн // Директор школы, гимназии. – 2000. – № 1. – С. 74–79.
12. Карпов А. О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы / А. О. Карпов // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20–27.
13. Кремень В. Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI ст. / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 4–5. – С. 3–33.
14. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI ст. / В. Г. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9–17.
15. Куницкая Ю. И. Педагогическая позиция учителя как гарант нового содержания образования / Ю. И. Куницкая // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 60–66.
16. Ніколаєнко С. М. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави / С. М. Ніколаєнко // Освіта України. – 2006. – № 13, 17 лютого. – С. 1–9.
17. Олійник А. Поняття і реальність процесу інноваційного розвитку освіти в Україні у контексті Болонських декларацій / А. Олійник // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 42–49.
18. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрямки та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 48–57.
19. Прокопенко І. Минуле, сучасне та майбутнє педагогічної освіти в Україні / І. Прокопенко // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 3–14.
20. Салми Д. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми. – М. : Изд-во «Весь Мир», 2009. – 132 с.
21. Синергетика и образование. – М. : Гнозис, 1997. – 360 с.
22. Синергетика и учебный процесс. – М. : РАГС, 1999. – 300 с.
23. Цикин В. А. Болонский процесс и педагогическое образование / В. А. Цикин // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 277–296.

1.4. Теоретичні засади управління інноваційним розвитком освіти

У державних програмних документах (Концепція науково-технологічного та інноваційного розвитку України (1999), Закон 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), Стратегія економічного та соціального розвитку України «Шляхом Європейської інтеграції» на 2004–2015 роки (2004), проект «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2008)) наголошується, що ключовою умовою інтеграції українського суспільства в європейський і світовий освітній простір є активізація інноваційного розвитку. Перехід до інноваційної моделі передбачає здобуття вітчизняною освітою глобальної конкурентоздатності, що зумовлює необхідність забезпечення випереджального розвитку освіти, відповідність освітніх послуг кращим світовим зразкам, орієнтацію діяльності освітніх установ на задоволення освітніх потреб населення, формування ринку нових освітніх послуг, знаходження споживачів освітньої продукції тощо. Реалізація окреслених завдань потребує якісної переорієнтації системи управління, насамперед упровадження механізмів управління інноваційними процесами в освіті.

Базовими у формуванні теорії управління інноваційними процесами в освіті є теорії управління відкритими соціальними системами (С. Ніколаєнко), аналіз основних положень яких на різних історичних етапах дозволив установити, що розвиток зарубіжної теорії управління соціальними системами відбувався протягом усього XX ст. Особливо ж активізувався цей процес у середині – другій половині XX ст., яскравим доказом чого стала поява великої кількості нових концепцій управління (див. табл. 1.4.1).

Таблиця 1.4.1

Розвиток зарубіжних теорій управління соціальними системами

Етапи розвитку теорій управління соціальними системами	Хронологічні межі розвитку зарубіжних теорій управління соціальними системами	Теорії управління соціальними системами
Становлення адміністративного управління	Початок XX ст. – 30-ті рр. XX ст.	Теорія та методологія наукової організації праці (Ф. Тейлор)
		Неокласичне адміністративно-бюрократичне управління (М. Вебер, А. Файоль)
		Науковий менеджмент (Г. Гаттон, Ф. Тейлор)
Розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії керівників і керованих систем та мотивації праці	20-ті рр. XX ст. – 60-ті рр. XX ст.	Теорія мотивації праці (Е. Мейо)
		Теорія людських ресурсів (Р. Майлз)
		Теорія соціальних систем (Л. Берталанфі, К. Боулдінг, Н. Вінер)
Розвиток ситуативного управління	50-ті рр. XX ст. – 90-ті рр. XX ст.	Ситуативна теорія управління (Р. Аккоф, Д. Лебллер, Дж. Лорш. П. Лоуренс, Д. Марч, Р. Моклер, С. Оптнер, Г. Саймон, М. Старро, Ф. Фідлер, С. Черчман)
Управління розвитком соціальних систем	90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.	Теорія розвитку соціальних систем (Г. Сендж)

Протягом етапу становлення теорії адміністративного управління було розроблено основні принципи адміністративного управління (планування, організація, розпорядництво, координування та контроль), визначено пріоритетні функції управління. На етапі розвитку теорій суб'єкт-суб'єктної взаємодії керівників і керованих систем встановлено фактори управління організацією (соціальні і психологічні), визначено роль людського фактору в ефективному функціонуванні соціальної системи, розроблено форми її організації, конкретизовано роль мотивації в життєдіяльності системи, схарактеризовано систему потреб у трудовій діяльності та підходи до їх задоволення. Протягом етапу розвитку теорій ситуативного управління визначено умови ефективної життєдіяльності соціальної системи, розроблено структуру ефективного управління організацією.

Як видно з таблиці 1.4.1, сучасний етап розвитку теорії соціальних систем відрізняється появою кардинально нових концепцій, на базі яких здійснюється обґрунтування специфіки динамічних соціальних систем. Із метою управління розвитком таких систем необхідним

визнано розроблення підходів до управління соціальними системами в умовах змін, концепції управління організацією, що навчається.

Значну роль у формуванні теорії управління інноваційними процесами відіграли ідеї менеджменту, які кардинально змінили розуміння специфіки управління й стали основою подальшого розвитку теорії управління.

Порівняльний аналіз трактування понять «управління» та «менеджмент», дозволяє встановити, що *менеджмент* представлений у сучасній науковій літературі, по-перше, як синонім *управління;* по-друге, як вид управлінської діяльності; по-третє, як організаційна одиниця управління (елемент адміністративної структури). Подібні трактування пояснюють розбіжності в поглядах на сутність теорії управління інноваційними процесами в освіті.

Переважну більшість наукових праць із проблем управління інноваційними процесами подано в межах першого із зазначених нами вище підходів. Найбільш поширеними є погляди, в яких інноваційний менеджмент визначено як сукупність конкретних організаційно-економічних методів і форм управління всіма видами й етапами інноваційних процесів на рівні не тільки первинних організацій (фірм, компаній, корпорацій), а й інших рівнів функціонування національної інноваційної системи [1; 2; 3; 4; 19; 23]; сукупність принципів, методів і форм управління інноваційними процесами, інноваційною діяльністю, організаційними структурами й персоналом, які беруть участь у цих процесах [14; 15].

Згідно з другим підходом, термін «інноваційний менеджмент» використовується в контексті характеристики виду управлінської діяльності (тобто, управління, заснованого на кардинально нових, нетрадиційних підходах, що суттєво підвищують ефективність управлінської діяльності, дозволяють отримати якісно нові результати управління). Такий підхід визначає менеджмент як продукт (результат) інноваційного процесу, пояснює доцільність уживання в подібних ситуаціях терміну «управлінські інновації», що розуміються як успішні нововведення у сфері управлінської діяльності [31]; нові форми й методи діяльності, що використовуються апаратом управління [29]; будь-які організаційні рішення, система, процедура або метод управління, що якісно відрізняється від традиційної практики й уперше використовуються в організації [31].

Багатоаспектність управлінської діяльності пояснює також певну невизначеність у синонімічному використанні термінів «інноваційний менеджмент» і «менеджмент інновацій». Останній визначено у вітчизняній науковій літературі як процес управління інноваційною діяльністю в умовах конкретної організації. Таке трактування характеризує менеджмент інновацій із позицій таких процесуальних ознак, як сукупність методів, підходів, технологій управління.

Аналіз зарубіжної літератури з проблем управління інноваційними процесами підтверджує існування аналогічних підходів у трактуванні сутності досліджуваного явища в численних наукових розвідках, що мають місце в аналізованій нами предметній галузі. Так, згідно з думкою М. Мола, метою інноваційного менеджменту (innovative management) є підтримка цілісного інноваційного процесу на всіх етапах інноваційного циклу [84]. Інноваційний менеджмент, представлений теоретичною та практичною складовою, трактується як теорія і практика управління процесуальними, організаційними, технологічними змінами організації; теорія і практика керівництва організаційною, контролюючою, діяльнісною складовими інноваційного процесу (Дж. Біркіншоу, Дж. Джекобс, С. Шнайдерс) [43]. Менеджмент інновацій (management of innovations) розуміється як управління діяльністю організації, що характеризується кардинальними змінами існуючих норм (Т. Хергрев, А. Ван де Вен, М. Пул) [102]; розробка й запровадження у практику управління нових підходів, спрямованих на реалізацію цілей організації (Г. Хемел, М. Мол) [43].

Поділяючі погляди, Дж. Біркіншоу, А. Ван де Вена, Е. Чріс та ін. [11; 43; 50; 103], уважаємо, що інноваційний менеджмент є багатоаспектним поняттям, його слід трактувати як науку й мистецтво управління інноваціями; вид діяльності і прийняття управлінських рішень в інноваціях; апарат управління інноваціями.

Систематизації та аналізу ідей інноваційного менеджменту освіти присвячено праці вітчизняних (В. Андрущенко, В. Бех, Л. Ващенко, В. Василенко, Т. Гончарова, Л. Даниленко, О. Козлова, Н. Коніщева, В. Крижко, Л. Ляхова, С. Ніколаєнко, Є. Павлютенков, В. Паламарчук, В. Пікельна, Н. Погрібна, А. Сбруєва, В. Шматько та ін.), російських (В. Аньшин, О. Бондарь, Л. Гохберг, А. Дагаєв, П. Завлін, С. Ільєнкова, С. Крейнер, М. Пономарьов, С. Ягудін та ін.) і зарубіжних (Е. Абрахемсон, Дж. Бендерс, А. Ван де Вен, Дж. Джил, Дж. Ендрюс,

Л. Едвідссон, Т. Кларк, Р. Кол, Е. Коссек, Р. Купер, Д. Макгрегор, М. Пул, А. Філіпс, Дж. Хоуел, Т. Штейнберг, Е. Чріс та ін.) дослідників.

Теоретичні підходи до управління інноваційними процесами в освітній сфері обґрунтовано в положеннях інноваційного освітнього менеджменту. При цьому зберігається певна категорійна невизначеність, притаманна інноваційному менеджменту, про що свідчить активне використання понять «менеджмент освітніх інновацій», «інноваційний менеджмент освіти», «інноваційний освітній менеджмент». Так, Л. Даниленко, «менеджмент освітніх інновацій» визначає як теорію і практику цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління – соціальну систему, що перебуває у стані постійного розвитку, внаслідок якого відбувається не лише його якісна зміна та підвищення рівня конкурентоспроможності, а й підвищується рівень залучення інвестицій та інновацій [8]. О. Ісайкіна вважає поняття «менеджмент освітніх інновацій», «інноваційний менеджмент освіти», «інноваційний освітній менеджмент» синонімічними [16].

Л. Даниленко зауважує, що менеджмент освітніх інновацій теоретично обґрунтовує вплив інвестицій та інновацій на розвиток людських, матеріальних і фінансових ресурсів у закладах освіти з метою якісного покращення основних показників їх діяльності. Суб'єктами менеджменту освітніх інновацій, як і загальної теорії управління соціально-педагогічними системами, до яких належать загальноосвітні навчальні заклади, є керівники закладів освіти, які беруть участь у розробці, експерименті чи апробації, впровадженні чи застосуванні освітніх інновацій; об'єктами – діяльність педагогічних і методичних працівників із застосування освітніх інновацій, тобто інноваційна освітня діяльність [8].

Теорію управління інноваційними процесами в освіті (або теорію інноваційного менеджменту освіти) складає сукупність положень інноватики, менеджменту, маркетингу, соціологічних теорій управління інноваціями (див. табл. 1.4.2).

Далі з'ясуємо, які саме концептуальні засади зі сфери інноватики, менеджменту, маркетингу та соціологічних теорій управління покладено в основу теорії управління інноваційним розвитком освіти.

Таблиця 1.4.2

Складові теорії управління інноваційним розвитком освіти

Інноватика		**Менеджмент**			**Соціологічні теорії управління**
		Менеджмент інновацій	**Інноваційне лідерство**	**Маркетинг**	
Теорія інноваційних процесів (С. Вінтер, А. Джервіс, Б. Карлсон, С. Клайн, Б. Ландау, Д. Мовері, Р. Нельсон, Н. Розенберг, Р. Росвелл, Р. Станкевич, Д. Таунсенд, Б. Твісс, К. Фрімен А. Хорслі та ін.)	Теорія інноваційних систем (А. Бержек, Дж. Джайнет, Е. Ернолд, Б. Карлсон, С. Кахлмен, Б. Ландвелл, Р. Нелсон, С. Ремо, М. Портер, Р. Станкевич, С. Стерн, М. Хеккерт, С. Якобсон та ін.)	Інституційний менеджмент (С. Берлей, М. Джульєн, Е. Коссек, Р. Коул, Дж. Кунда та ін.; менеджмент культури організації (С. Вайтлс, Дж. Джілл, М. Зберекі Д. Маккейб, Д. Найт, Т. Штейнберг, Е. Філіпс та ін.; раціональний менеджмент (Ф. Деменпоуер, М. Еваніско, Дж. Кімберлі, Т. Сендстром, Н. Тайчі; авторський менеджмент (Е. Абрахемсон, Е. Кейзер, Т. Клерк, Е. Хачінські)	Теорія інноваційного керівництва (Н. Алікс, Д. Бачнер, К. Бланшар, Р. Блейк, Л. Болмен, Т. Буш, Дж. Вест-Бінхет, М. Врум, М. Гейтс, Х. Гюнтер, Т. Діел, Г. Йакл, Ф. Йєттон, К. Левін, К. Лейтвуд, Дж. Моутон, Д. Норф, Г. Пітерс, Р. Рілей, Р. Стейнбах, Т. Сержіованні, Г. Соуфворф, Р. Тенненбаум, Р. Уотермен, Ф. Фідлер, В. Фішер, П. Херслі, В. Шмідт, А. Яго, Д. Янтзі та ін.)	Теорія полюсів зростання (У. Алонсо, Ф. Перру та ін.); економічна просторово-часова теорія розвитку глобального капіталізму (Ф. Бродель, І. Валлерстайн та ін.); геополітична теорія змін просторової влади держав (Дж. Абу-Луход, Р. Коллінз, Дж. Модальскі, Т. Скочпол та ін.); концепція регіону-квазікорпорації (П. Айкан, С. Бусье, С. Квєтовський, Ф. Кук та ін.); еволюційна економічна теорія (В. Маєвський, Р. Нельсон, С. Унтер та ін.); концепція глобальних міст-регіонів (Г. Вольф, С. Сассен, А. Скотт, Дж. Фрідман та ін.)	Теорії людських стосунків (Р. Інглегарт, Л. Едвінссон, Д. Макгрегор, О. Тоффлер та ін.)

Інноватика:

- *концепції інноваційного процесу*, що пояснюють його природу, специфіку прогнозування й моделювання, сприйняття й несприйняття, дифузію інновацій, адаптацію до нововведень;
- *теорія інноваційних систем*, що дозволяє з'ясувати особливості структури інноваційного процесу, характер взаємозв'язків між структурними компонентами, забезпечити врегулювання інноваційної діяльності на різних рівнях інноваційних систем.

Менеджмент:

- *менеджмент інновацій* (інституційний менеджмент, менеджмент культури організації, раціональний та авторський менеджмент), що дозволяє розробити підходи до організації ефективного управління інноваційним процесом на різних рівнях розвитку соціальних систем, розвитком наукових досліджень і розробок;
- *теорія інноваційного освітнього лідерства,* в якій визначено основоположні ознаки, моделі й типи ефективного освітнього лідерства в умовах конкретної організації. Використання концепції інноваційного освітнього лідерства дозволяє встановити підходи до керівництва інноваційними процесами в організації засобами формування інноваційної культури та інноваційного клімату організації, розвитку інноваційного мислення працівників.

Маркетинг:

- *теорії інноваційного розвитку конкурентоспроможності,* теорії полюсів росту, концепціїї регіону-квазікорпорації, які дозволяють встановити механізми забезпечення конкурентних переваг виробників інноваційної продукції на сучасному ринку; визначити підходи до переорієнтації системи планування, організації виробництва та реалізації освітньої продукції в умовах інноваційного процесу.

Соціологічні теорії управління інноваціями:

- *теорії людських стосунків,* у яких розроблено ймовірні моделі мотивації та поведінки людини для їх оптимальної інтеграції в єдиний корпоративний простір;
- концепція *базових потреб людини*, авторами якої обґрунтовано принципи забезпечення достатньої мотивації до підвищення професійної кваліфікації й ефективного виконання професійних обов'язків;
- концепція *експресивної мотивації, або «постекономічної системи цінностей»*, у якій сформульовано теоретичні засади формування інноваційного потенціалу особистості.

Крім названих вище базовими для розробки концептуальних засад управління інноваційними процесами в освіті стали положення теорії наукової організації праці, теорії стратегічного

менеджменту, неокласичної теорії адміністративно-бюрократичного управління, наукового менеджменту, теорії мотивації праці.

Далі схарактеризуємо провідні з названих нами складових теорії управління інноваційним розвитком освіти.

Теорії інноваційних процесів та інноваційних систем

Витоками інноватики як науки можна вважати роботи Й. Шумпетера, у яких уперше було використано системний підхід до характеристики змін у розвитку економічних систем; праці М. Кондрат'єва, у яких обґрунтовано циклічність і закономірність появи інновацій. Терміни «інноваційна політика», «інноваційний процес» уперше було введено у 30-х роках ХХ ст. у теорії макроекономічного розвитку в США, що було зумовлено високими темпами науково-технічного прогресу й великою кількістю проблем, пов'язаних із запровадженням і використанням нововведень. Саме у зарубіжній науці було виокремлено інноватику як спеціалізовану галузь знань про нововведення, розвиток якої прискорився з появою праць М. Барера, В. Брауна, К. Певітта, Е. Роджерса, У. Ролкера та ін. Свій внесок у розробку теорії інновацій і технічного прогресу, їх впливу на вироблення маркетингової стратегії зробив І. Ансофф, у працях якого обґрунтувано специфіку й сутність формування інноваційних стратегій та їх вплив на загальну корпоративну стратегію розвитку.

Зарубіжна теорія освітніх інновацій являє собою могутній інтелектуальний потік, представлений дослідженнями К. Ангеловскі, Е. Брансуїка, М. Варфорда, Дж. Грина, М. Дженсена, Я. Зао, Л. Кабена, Д. Кембера, К. Кікленда, У. Кінгстона, Д. Кохена, М. Кроу, Н. Лагервей, Б. Лендвела, Е. Лоренса, П. Лесона, Є. Ляска, М. Маккея, Г. Марклунда, М. Моо, Т.Найхофа, Дж. Рича, В. Стефарда, Р. Хастінга, Е. фон Хіппеля, С. Якобза, Т. Янзалеза та ін.

У вітчизняній і російській педагогічній науці проблема освітніх інновацій отримала понятійне оформлення у 80-х роках ХХ ст. у працях В. Загвязінського, М. Кларіна, В. Ляудіс, М. Поташника, А. Пригожина, А. Тряпіциної, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової. У роботах названих науковців було розкрито сутність інновацій як соціально-педагогічного явища, перспективи

розвитку інноваційних шкіл й особливості організації в них педагогічного процесу. Наукові розвідки В. Сластьоніна і Л. Подимової було присвячено аналізу діяльності інноваційних освітніх закладів. Подальший розвиток теорії освітніх інновацій знайшов відображення у роботах Л. Ващенко, Л. Даниленко, А. Хуторського, І. Дичківської та інших дослідників.

Трактування сутності освітніх інновацій відрізняється поліконцептуальністю та певною категорійною невизначеністю. Так, синонімічними вважаються такі терміни як «зміна» («change»), «інновація» («innovation»), «шкільне вдосконалення» («school improvement»), «освітній розвиток» («education development»). У широкому розумінні використання згаданих термінів пов'язують із процесом створення, поширення нових підходів (нововведень); із результатом творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (нові навчальні технології, оригінальні ідеї; форми і методи навчання, нестандартні підходи в управлінні) [58]. Так, Т. Найхоф зауважує, що інновацію слід розуміти як процес, що починається з нової ідеї та впливає на зміни, завершується засвоєнням або запереченням цієї ідеї потенційними споживачами [103]. Г. Марклунд зазначає, що поняття «інновації» ідентичне поняттю «зміни». Якщо зміни є широкомасштабними й охоплюють усю шкільну систему, вони перетворюється на реформу. Зміни є інновацією, якщо містять ефективні зрушення згідно із заздалегідь поставленими цілями [58].

О. Кабоні, Х. Лентел, В. Макінтош, Р. Веб, П. Вест, Л. Віктор характеризують інновації в освіті як процес освітніх змін, що здійснюється засобами використання нового; К. Кікленд, Д. Сатч – як кардинальну спробу розвитку нової практики та нових теоретичних підходів в освіті; М. Варфорд – як динамічний процес, у результаті якого з'являються нові підходи до реалізації поставлених освітніх цілей; Б. Лендвел – як процес просування нових ідей на ринок освітніх послуг [58].

Як бачимо, спільною категоріальною ознакою освітніх інновацій є їх новизна, випадковість, спеціальна розробка в межах творчої педагогічної ініціативи, науково-теоретична обґрунтованість, технологічний опис, готовність до впровадження.

Розроблення, апробація, упровадження інновації здійснюється в рамках «інноваційного процесу», що розуміється як перетворення наукових знань, наукових ідей і винаходів у фізичну реальність, що змінює суспільство (Б. Твісс) [28], розроблення та відбір нових ідей і перетворення цих ідей у інновації (С. Шнайдерс). Невизначеність інноваційного процесу зумовлює використання деякими авторами терміну «інноваційний проект» (А. Ван де Вен, М. Пул) [103, 323], який розглядається як інноваційний процес в рамках упровадження однієї інновації. Дж. Ендрю та Х. Сіркін підкреслюють, що управління інноваційним проектом відрізняється високим рівнем невизначеності й ризикованості, які стають визначальними характеристиками сучасного інноваційного менеджменту [39].

В. Полонський трактує зміст інноваційного процесу як умотивований, цілеспрямований та усвідомлений процес зі створення, освоєння, використання й поширення сучасних (або осучаснених) ідей (теорій, методик, технологій тощо), актуальних та адаптованих до даних умов і таких, що відповідають певним критеріям [25]. Інноваційні процеси в освіті досліджуються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, педагогічному й організаційно-управлінському [94]. Організаційно-управлінський аспект спрямований на встановлення особливостей організації інноваційного процесу на різних етапах, розроблення підходів до ефективного моделювання інноваційних процесів.

Моделі інноваційних процесів подано й систематизовано в роботах С. Вінтера, А. Джервіса, Б. Карлсона, С. Клайна, Б. Ландау, Д. Мовері, Р. Нельсона, Н. Розенберга, Р. Росвелла, Р. Станкевича, Д. Таунсенда, Б. Твісса, К. Фрімена А. Хорслі та ін. [49; 4; 88; 61; 90].

Аналіз теорій інноваційного процесу дозволяє виділити в їх еволюції етапи, відповідно до яких відбувався розвиток моделей цього процесу від елементарних (лінійних) до складних (інтерактивних й інтегрованих) (див. табл. 1.4.3).

Таблиця 1.4.3

Моделі інноваційного процесу: етапи розвитку

Етапи розвитку теорій інноваційного процесу	Тип моделі	Назви моделей
Технологічний (50-ті – 60-ті рр. XX ст.)	Проста лінійна модель (проактивна) (simple linear model)	Модель технологічного поштовху (technology push, science push model), модель чорного ящику (black box model)
Маркетинговий (кінець 60-х – початок 70-х рр. XX ст.)	Реактивна лінійна модель	Модель ринкового попиту (market pull, need pull model)
Зростання інноваційної активності та результативності (початок 70-х – середина 80-х рр. XX ст.)	Інтерактивна модель	Модель взаємодії (coupling model), ланцюгова модель (chain link model)
Системний (середина 80-х – 90-ті рр. XX ст.)	Інтегрована (вбудована) модель	Модель інноваційної системи (national systems of innovation), паралельна модель (parallel model)
Еволюційний (90-ті роки XX ст. – початок XXI ст.)	Модель стратегічної інтеграції (systems	Мережева модель (innovation network), еволюційні моделі (evolutionary models), прогресивні моделі (innovative milieux)
Прискореного інноваційного розвитку (початок XXI ст.)	Модель прискореного навчання	Модель технологічного навчання (the technological learning model)

Дослідниками визначаються етапи розвитку («покоління») моделей інноваційного процесу. Кожну принципово нову модель віднесено до наступного покоління, яке характеризується суттєвими відмінностями від попереднього.

Так, у моделі першого покоління – *технологічного поштовху* – інноваційний процес трактувався як процес винаходів, у якому нові знання трансформуються в нові продукти внаслідок слідування певним етапам (фундаментальних і прикладних досліджень, виробництва, маркетингу, реалізації, дифузії нового продукту). Процес трансформації результатів науково-дослідної діяльності в нові продукти, послуги або процеси вважався автоматичним, а тому йому не приділяли належної уваги (Н. Розенберг) [106].

У моделі другого покоління – *ринкового попиту* – генератором нових ідей виступає ринок. Інновації є результатом ринкового поштовху, а не нових досягнень фундаментальної науки, вони спрямовані на задоволення попиту споживачів. Як бачимо, ця модель є такою, що реагує на ринок (reactive), а попередня – такою, що впливає на нього (pro-active).

Комбінацією двох попередніх моделей є *інтерактивна*, яка так само має лінійний характер. Модель представлена двома типами

взаємозв'язків: внутрішніми (в межах організації) і зовнішніми (з іншими організаціями, клієнтами тощо). Згідно з цією моделлю, посилення внутрішніх і зовнішніх зв'язків є умовою ефективності інноваційного процесу, оскільки інновації можуть виникати на будь-якому етапі процесу.

Модель третього покоління – *ланцюгова модель* С. Клайна та Н. Розенберга – дозволяє встановити варіативність і різновекторність існуючих джерел інновацій (наукові дослідження, потреби ринку, набуті знання (зовнішні), знання, отримані в процесі навчання на власному досвіді. Однак зазначимо, що широке інституційне середовище, в межах якого відбувається інноваційний процес, не враховане у даній моделі.

У моделях четвертого покоління – *інтегрованих моделях* – інноваційний процес визначається не як послідовний, а як паралельний, що одночасно включає елементи дослідницької, експериментальної, виробничої та іншої діяльності. Увага акцентується на інтеграції досліджень і наукових розробок із виробництвом, на тісній співпраці з провайдерами й клієнтами. Така інтеграція дозволяє значно скоротити терміни виробництва й суттєво зменшити витрати. У той же час спостерігається активізація горизонтальних зв'язків (стратегічні альянси, спільні підприємства). Інтегрована модель доповнює попередню, але не є її альтернативою, оскільки в ній зберігається зосередженість на внутрішніх характеристиках інноваційного процесу: його паралельній та інтеграційній суті.

Основна ідея моделі п'ятого покоління – *мережевих інновацій* – полягає в тому, що взаємодію й обмін знаннями необхідно здійснювати не тільки на рівні організації (внутрішні зв'язки), а й з іншими джерелами знань (підприємства, університети, дослідницькі центри, провайдери, клієнти), що разом являють собою інноваційну мережу (innovation network), яка на думку К. Фрімена, являє собою обмежену кількістю наявних зв'язків із бажаними партнерами, які використовуються для зниження статичної й динамічної невпевненості [61, с. 99]. Р. Росвелл подав дану модель інноваційного процесу як певні трансформації в управлінській, організаційній, технологічній сферах, що дозволяють прискорювати зміни й підвищувати ефективність інновацій [88]. Інформаційні й

комунікаційні технології в межах п’ятого покоління моделей інноваційного процесу як основний механізм обміну інформацією є необхідним елементом моделей і використовуються для посилення внутрішніх і зовнішніх зв’язків інноваційного процесу.

Визнання прихованих знань (implicit (tacit) knowledge) основою конкурентоспроможності організацій і виробничих об’єктів (Б. Карлсон, Р. Станкевич) зумовило появу нового, шостого покоління моделей інноваційного процесу – *моделей, заснованих на знаннях та освіті* [49]. У межах таких моделей інноваційний процес залишається мережевим, проте увага приділяється механізмам, що дозволяють створювати, поширювати й використовувати всі типи знань. Особливий акцент робиться на прихованих знаннях, на механізмах, що дозволяють збільшувати обсяг даного виду персональних знань, тісно пов’язаних з індивідуальним досвідом, та так званого «прискореного електронного навчання» (rapid e-Learning), нового джерела знань, а, отже, визначального джерела конкурентоспроможності. Як бачимо, прискорене навчання та випереджальна освіта є ознаками шостого покоління моделей інноваційного процесу, нелінійність і невизначеність якого зумовлюють необхідність якісного оновлення управління інноваційним розвитком.

Знання закономірностей розвитку НІС дозволяє встановити і співвіднести основні канали потоків знань, урегулювати ці потоки й забезпечити їх неперервність, сформувати міцні зв’язки між виробництвом, науково-дослідною діяльністю, державною інноваційною політикою з метою виробництва, впровадження та поширення нових знань [61].

Концепція НІС (Дж. Джайнет, Е. Ернолд, С. Кахлмен, Б. Лендвелл, Р. Нелсон, С. Ремо та ін.) охоплює питання організаційних і маркетингових інновацій, пояснює специфіку взаємодії між компонентами НІС та їх роль у інноваційному розвитку [85]. Узагальнену модель НІС представлено у працях Е. Ернолда, С. Кахлмена [40].

Основними елементами НІС, згідно з моделлю С. Ремо та Дж. Джайнета, є потреби споживачів і виробників; умови забезпечення інноваційної діяльності (фінансове середовище, оподаткування,

інноваційний характер діяльності, підприємництво, мобільність); посередники (дослідницькі інститути, брокери); система освіти й науки (система професійної освіти, вища освіта та дослідницькі центри при університетах), політична система, інфраструктура. В узагальненому вигляді модель пояснює особливості формування інноваційних кластерів і організацію взаємодії між ними.

Кластери трактуються як мережі взаємозалежних фірм (організацій), діяльність яких спрямована на виробництво знань (науково-дослідні інститути, фірми-провайдери інноваційних технологій), установ, що надають консультативні й провайдерські послуги споживачам інноваційної продукції [45]. У рамках теорії НІС обґрунтовано умови ефективного створення й функціонування інноваційних кластерів. Упровадження нелінійної моделі інноваційного процесу потребує врахування таких принципів: мережевий характер і узгодженість кластерної взаємодії; співробітництво, співпраця й довготривалі контакти між суб'єктами інноваційної діяльності; конкуренція між виробниками інноваційної продукції. Виробництво інноваційних продуктів шляхом перетворення явних знань у неявні й активного використання останніх зумовлює необхідність внутрішнього й зовнішнього узгодження процесуальних характеристик інноваційного циклу; конкуренція між виробниками інноваційної продукції виступає могутнім стимулом інноваційного процесу.

Особливості інноваційної діяльності організації визначено в концепції національної інноваційної спроможності (National Innovative Capacity), яку розуміють як політичну й економічну здатність країни виробляти комерційно важливу та конкурентоспроможну продукцію (М. Портер, С. Стерн) [85]. Сутність цієї концепції складають характеристики ефективності інноваційної інфраструктури, кластерів і якості зв'язків між ними (див. табл. 1.4.4). Ідеї національної інноваційної спроможності, подані у працях названих вище дослідників, набули подальшого розвитку в проектах ініційованих ОЕСР («Національні інноваційні системи», «Моніторинг і впровадження національної інноваційної політики», «Порівняння національних дослідницьких проектів», «Європейська інноваційна таблиця» та ін.) [88].

Таблиця 1.4.4

Характеристика компонентів національної інноваційної спроможності

Інноваційна інфраструктура	Інноваційний кластер	Зв'язки між учасниками інноваційних процесів
Сукупність людських і фінансових ресурсів, необхідних для інноваційної діяльності	Територіально сконцентровані компанії, об'єднані інноваційною діяльністю	Мережеві, конкурентні, узгоджені зовнішні і внутрішні зв'язки, що виникають в інноваційному процесі в межах національної інноваційної системи (передусім, у межах кластерів)

Характеристику інфраструктури НІС подано у працях М. Портера і С. Стерна на основі використання положень теорії людського капіталу. Згідно з їх поглядами ідея створення інноваційного кластеру полягає в оптимізації управління інноваційним розвитком, що зумовлює необхідність розроблення показників інноваційного розвитку (рівень інфраструктури, розвинені науково-дослідний та інформаційний сектори, ризикованість інноваційної діяльності тощо), визначення умов його оптимізації. Переваги кластерної взаємодії пояснюються появою якісно нових зв'язків між учасниками інноваційних процесів у межах інноваційних кластерів, що координуються формальними й неформальними організаціями (наприклад, національна система вищої освіти, яка забезпечує розробку сучасних наукоємних технологій і їх трансфер у виробництво).

У межах теорії інноваційних систем розроблено концепцію технологічної інноваційної системи, основні положення якої представлено в наукових розвідках М. Хеккерта, Б. Карлсона, Р. Станкевич, С. Якобсона, А. Бержек та ін. Аналіз праць указаних авторів свідчить, що технологічна інноваційна система являє собою мережу суб'єктів, які взаємодіють у інформаційно-комунікативній сфері з метою вироблення, поширення й упровадження інноваційних ІКТ-технологій. Такі мережі є, як правило, структурною одиницею національної інноваційної системи (Б. Карлсон, Р. Станкевич) [49]. Характеристику організаційних, змістових та процесуальних аспектів діяльності технологічної інноваційної системи подано в роботах С. Якобсона та А. Бержек:

- організаційні засади конкретизують основні форми організації інноваційної діяльності (мережі або канали передачі й обміну явних і неявними знань), визначають її суб'єктів (організації, споживачі, постачальники, інвестори та ін.) на різних рівнях системи;

- змістові засади характеризують особливості ресурсної бази мережі й напрями інноваційного розвитку;
- процесуальні засади визначають методи управління системою (сукупність впливів на формування зовнішніх і внутрішніх зв'язків системи), що забезпечуються розвитком інноваційних кластерів в умовах формування національної інноваційної системи.

Напрями розвитку внутрішніх зв'язків інноваційної технологічної системи виокремлено в працях С. Вайта, Б. Джонсона, Ч. Едквайста, Х. Льї, А. Рікне, С. Якобсона та ін. до них належать виробництво й поширення нових знань, управління маркетинговою діяльністю, відбір постачальників технологій і ресурсів (наприклад, людського капіталу), формування адаптації до зовнішніх умов розвитку, створення ринків реалізації інноваційної продукції (або інноваційного ринку). Відсутність ринку реалізації інноваційних продуктів потребує державного стимулювання або організаційної легітимізації інноваційної діяльності.

Зазначимо, що здійснити аналіз ефективності технологічної інноваційної системи дозволяє характеристика організаційних та змістових засад її діяльності (М. Хеккерт):

- розвиток знань через «пошукове навчання» й «діяльнісне навчання» (learning by searching and learning by doing) (кількість науково-дослідних проектів, кількість патентів, обсяг інвестицій у науково-дослідну сферу);
- поширення знань – ключова функція та характеристика існуючих теорій інноваційних систем, оскільки швидкість і поширення (трансфер) знань визначають життєздатність інноваційної системи (кількість конференцій і майстер-класів із проблем технологічного розвитку, розмір та інтенсивність діяльності технологічних мереж);
- управління інвестиціями (ефективність розроблених державними установами або виробничими об'єктами цілей використання інноваційних технологій, кількість положень про розвиток нових технологій у майбутньому, прогнозування коефіцієнту віддачі від технологічного розвитку в майбутньому);
- створення ринку інноваційної продукції (пошук вільної ніші на ринках інноваційної продукції, укладання угод щодо сприятливих податкових режимів для розроблення інноваційних технологій);

- мобілізація ресурсів (отримання або розширення доступу до фінансового та людського капіталу з метою задоволення потреб розроблення нових технологій);
- подолання супротиву змінам у межах організації (сприяння зростанню групових інтересів та успішності їх лобіювання й реалізації).

Формування ефективної державної інноваційної політики зумовлює необхідність урахування положень теорії екологічних інноваційних систем, які базуються на ідеях сталого розвитку (Т. Фоксон, П. Персон). Принципи формування екологічних інноваційних систем викладено в доповіді ОЄСР «Трансформація політичних процесів у межах забезпечення інновацій сталого розвитку: керівні положення»: стимулювання інтеграції інноваційної політики й політики сталого розвитку в розбудові інноваційної системи; використання положень теорії інноваційних систем у процесі формування інноваційної політики на засадах системного мислення; встановлення цілей інноваційної системи на основі врахування процесуальних і процедурних особливостей інноваційного процесу; просування інновацій сталого розвитку на основі інтегрованого синергетичного підходу та єдиних механізмів; перетворення освітньої політики на важливу складову інноваційної політики держави [95; 100].

Положення теорії інноваційних систем використано міжнародними аналітичними центрами під час розроблення індикаторів, які дозволяють здійснити моніторинг інноваційних процесів і визначити пріоритетні чинники, що забезпечують їх ефективність. До найбільш відомих і широко прийнятих у світовій теорії та практиці систем моніторингу та порівняльного аналізу інноваційного розвитку належать такі:

- Глобальний індекс інновацій (Global Innovation Index, GII) [64];
- Міжнародний індекс інновацій BCG (International Innovation Index BCG (IntII BCG)) [98];
- Підсумковий інновацій індекс «Європейське інноваційне табло» (European Innovation Scoreboard Summary Innovation Index (SII)) [59];
- Індекс інноваційної спроможності (Innovation Capacity Index (ICI)) [73].

Так, *Глобальний індекс інновацій* розроблено експертами аналітичного центру Лозаннської школи бізнесу INSEAD (Швейцарія),

який очолює С. Дутта [64]. Розрахунки індексу здійснюється в рамках виділення двох груп показників: індексу умов інноваційного розвитку (Innovation Input Index) та індексу результатів інноваційного розвитку (Innovation Output Index), які представлено сукупністю допоміжних індексів (субіндексів). Так, індекс умов інноваційного розвитку складають такі субіндекси: інституції, людський потенціал, ІКТ та загальна інфраструктура, рівень розвитку ринків, рівень розвитку бізнесу; до індексу результатів інноваційного розвитку належать результати наукових досліджень, творчі досягнення та зростання добробуту. Субіндекси є системою узагальнюючих показників та індикаторів, отриманих із різних джерел (бази даних Світового банку, Світового Економічного Форуму, Міжнародної Спілки Телекомунікацій та ін.), за допомогою яких визначається рівень інноваційного розвитку та надається його характеристика. Зазначимо, що використання Глобального індексу інновацій передусім спрямовано на дослідження інноваційної політики держав і їх інноваційного потенціалу як ключових факторів забезпечення конкурентоспроможності країни в умовах глобалізації. Необхідно зазначити, що розроблена у 2007 р. методика використання Глобального індексу інновацій постійно удосконалюється, про що свідчить уведення до системи вимірювання у 2010 р. субіндексу «творчі досягнення та добробут» (Creative Outputs & Well-Being), використання якого базується на показниках якості життя (ВВП на душу населення), коефіцієнт Джині.

Міжнародний індекс інновацій BCG розроблено представниками Бостонської консалтингової групи (США) за участю Національної Асоціації виробників (National Association of Manufacturers) та Інституту промисловості (The Manufacturing Institute) [98]. Систему субіндексів названої методики утворюють такі групи:

- умови інноваційного розвитку (бюджетно-податкова, освітня, торгівельна політика, політика у сфері інфраструктури, інноваційне середовище, освіта, кваліфікація робочої сили, якість інфраструктури, бізнесове середовище);
- результати інноваційного розвитку (розвиток науково-дослідного сектору (R&D) (інвестиції в R&D, інтелектуальна власність, публікації, трансфер знань, комерціалізація інновацій); ефективність бізнесу (високотехнологічний експорт, продуктивність праці, ринкова

капіталізація компаній); вплив інновацій на розвиток соціальної сфери (зайнятість, інвестиції, мобільність бізнесу тощо).

Підсумковий інноваційний індекс «Європейського інноваційного табло» є проектом Європейської Комісії (PRO INNO EUROPE), у межах якого здійснюється аналіз європейської національної та регіональної політики інноваційного розвитку 27 країн Європейського Союзу, США, Японії та країн БРІК [59]. Система індикаторів індексу Європейського інноваційного табло включає три групи показників:

- *ресурсні можливості* (людські ресурси; фінансові та інфраструктурні можливості (державні витрати на R&D, венчурний капітал, приватні кредити, доступ фірм до Інтернету));
- *інноваційна активність фірм* (інвестиції в сектор науково-дослідної діяльності), підприємництво (внутрішні інновації малих та середніх підприємств; спільні державно-приватні інноваційні та наукові проекти); результати інноваційної діяльності (кількість патентів; кількість національних торговельних марок; баланс торгівлі технологіями);
- *результати* (новатори (фірми, які запроваджують продуктні, процесуальні, маркетингові, організаційні інновації, ресурсний ефект інноваційної діяльності, споживання матеріалів та енергії); економічний ефект).

Індекс інноваційної спроможності розроблено М. Портером і вперше представлено у Звіті про Глобальну конкурентоспроможність Всесвітнього Економічного Форуму (2002). Встановлення Індексу інноваційної спроможності здійснюється представниками Глобальної дослідницької мережі (Global Consulting Network) на чолі з А. Кларосом [73]. Індекс інноваційної спроможності утворюють базові індикатори, що містять субіндекси й додаткові показники:

- інституційне середовище (урядова структура; якість державного управління; макроекономічна стабільність);
- людський капітал, професійна підготовка та соціальна інклюзія;
- регуляторна політика, умови та правові засади ведення бізнесу;
- сектор науково-дослідної діяльності (R&D) (інноваційна інфраструктура, інвестиції в сектор науково-дослідної діяльності та розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, зайнятих у секторі науково-дослідної діяльності, кількість наукових публікацій;

патенти та торговельні марки (кількість отриманих патентів, кількість зареєстрованих торговельних марок, специфіка ліцензування));

- сприйняття та використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Отже, положення теорій інноваційних процесів та інноваційних систем дозволяють здійснити прогнозування й моделювання інноваційних процесів на різних рівнях інноваційної системи; встановити специфіку та здійснити корекцію взаємозв'язків між її структурними елементами, які використовуються для розроблення моніторингових методик, що у сукупності забезпечує врегулювання інноваційної діяльності.

Сучасні концепції інноваційного менеджменту

Інноваційний менеджмент освіти побудований на засадах сучасних теорій менеджменту інновацій. Концептуальні підходи та напрями наукових розвідок у сфері менеджменту інновацій подано у табл. 1.4.5

Таблиця 1.4.5

Концептуальні підходи і напрями менеджменту інновацій: аналіз досвіду зарубіжних досліджень [42]

Ключові ідеї	**Напрями менеджменту інновацій**			
	Інституційний менеджмент	**Авторський (fashion) менеджмент**	**Менеджмент організаційної культури**	**Раціональний менеджмент**
Цільові пріоритети	Забезпечення умов для створення й поширення інновацій у організації	Вплив засобами менеджменту на постачання й попит, поширення нових ідей управління	Формування засобами менеджменту внутрішньої інноваційної культури організації	Роль менеджерів у формуванні й упровадженні нових підходів до управління інноваційним процесом
Головні ознаки ефективності інноваційного процесу	Організаційні умови й суб'єкти інноваційного процесу	Розробники нових ідей та легітимність їх пропозицій	Культура організації, в якій запроваджуються інновації	Дії основних суб'єктів управління інноваційним процесом в організації та за її межами
Роль людських ресурсів в управлінні інноваційним процесом	Мало представлено	Мало представлено	Обмеженість владними повноваженнями і культурними традиціями	Людські ресурси ініціюють та керують інноваційним процесом у межах організації
Об'єкт і рівень аналізу	Локальний, регіональний, національний	Локальний, галузевий	Локальний, особистісний (суб'єкти інноваційної діяльності)	Особистісний (суб'єкти інноваційної діяльності), локальний (фірма)

Продовження табл. 1.4.5

Процесуальні та результативні характеристики інноваційного процесу	Прогресивні зміни практики управління, у тому числі зміни управління виробничою діяльністю	Циклічний процес злетів і падінь, інновації не забезпечують довгострокових переваг у розвитку	Соціальна зумовленість процесу змін, інноваційний процес забезпечує незначні зміни у виробничій діяльності, владні повноваження зберігаються	Прогресивні зміни характеру управління забезпечують більш ефективну виробничу діяльність, ефективність залишається не гарантованою

Теоретики *інституційного менеджменту* виокремлюють інституційні та соціоекономічні умови й ознаки розвитку менеджменту інновацій. Так, у роботах М. Джайла [62] систематизовано інституційні умови, що зумовлюють зміни адміністративних підходів в окремих країнах; у дослідженнях Р. Коле [52] проаналізовано вплив державних і недержавних організацій, малих груп на ефективність робочої сили; у працях Е. Коссек [78] встановлено особливості ефективного управління людськими ресурсами та їх роль у формуванні інновацій на рівні організації. У концепціях інституційного менеджменту обґрунтовано умови виникнення інновацій і визначено фактори, які впливають на адаптацію організації до інновацій. Проте, на нашу думку, дослідники не приділяють достатньої уваги встановленню ролі людського фактора в забезпеченні результативності інноваційного процесу.

Положення *fashion-менеджменту* визначають роль динамічної взаємодії менеджерів, які використовують нові ідеї управління й механізми впровадження таких ідей (Е. Абрахемсон) [34]. Дослідники обґрунтовують закономірності розвитку fashion-менеджменту (Дж. Джілл, С. Вайтл, А. Хачінські [62; 73], а також засоби зростання попиту на такі ідеї (Дж. Бендерс, К. ван Він, А. Кайзер, Дж. Елверес [42; 73]. Представники даного напряму використовують методи макро- і мікроаналізу для встановлення умов і способів розроблення нових управлінських ідей і пояснення причин їх вибору менеджерами.

Дослідники *менеджменту організаційної культури* приділяють увагу з'ясуванню ролі культури організації у формуванні нових підходів до управління інноваційним процесом. На основі застосування методу мезоаналізу визначено основні підходи до управління інноваційною діяльністю організації. У менеджменті організаційної культури виділяють такі складові, як критичне (Д. Найтс, Д. Маккейб)

[77; 82] та внутрішньо-організаційне управління (Т. Штернберг, А. Філліпс) [96], комплексне застосування яких дозволяє розкрити причини несприйняття змін на рівні організації й адміністрації. На відміну від інших напрямів, менеджмент організаційної культури ставить своїм завданням з'ясування ролі інноваційного менеджменту в потенційному посиленні status quo організації [42].

У положеннях концепції *раціонального менеджменту* зосереджено увагу на доказах зумовленості інноваційного управління особистими інтересами керівника щодо отримання ефективних результатів інноваційної діяльності. Відповідно до ідей раціоналізму, особистість (керівник) пропонує організації інноваційний підхід до розв'язання специфічних проблем, залишаючись при цьому головним суб'єктом прийняття й реалізації такого рішення (Р. Барджелман, С. Хайджінгс, Дж. Хоувелл) [46; 71]. Представниками даного напряму використовуються методики case study (Н. Тайчі, Т. Сендстром) [99], кількісно-якісного аналізу (Ф. Деменпоуер, Дж. Кімберлі, М. Еваніско) [54; 74]; спільним для всіх наукових розвідок цього напряму є зосередженість на діях окремих осіб у межах діяльності організації.

Специфіку *менеджменту інновацій* розкриває сукупність положень, у яких з'ясовується сутність інноваційної ідеї, ступінь її новизни, спрямованість управлінських впливів.

Узагальнений рівень усвідомлення сутності інноваційної ідеї управління передбачає трактування її як сукупності конкретних знань про необхідну систему дій управлінця (система передбачень, принципів і правил діяльності) [79], наприклад про управління організацією, яка навчається. Подібні трактування подано в роботах М. Джайла [62] в контексті розгляду ідей управління організацією, у працях С. Берлей, Дж. Канда, Е. Абрахемсона, Р. Грінвуда та ін. [41; 35; 99] у контексті дослідження management rhetoric (усне або письмове роз'яснення необхідності використання конкретних методів управління організацією чи персоналом [36]). На *процесуальному* рівні інноваційними є ідеї управління процесом, експериментом, організаційною структурою. На *операційному* рівні інноваційні ідеї спрямовані на імплементацію нових дій, процесів, структур, технологій. Проте розвиток теоретичних положень інноваційного менеджменту потребує підтвердження правильності таких ідей результатами практичної діяльності.

Більшість дослідників підкреслюють, що процес менеджменту інновацій має циклічний характер. На думку Е. Чріс, осмислення послідовної зміни управлінських дій у межах етапів інноваційного циклу має призвести до трансформації теоретичних положень менеджменту інновацій, які в результаті аналізу й удосконалення збагачують теоретичну площину управління інноваційним процесом, призводять до формування нових концепцій і теоретичних положень (див. рис. 1.4.1).

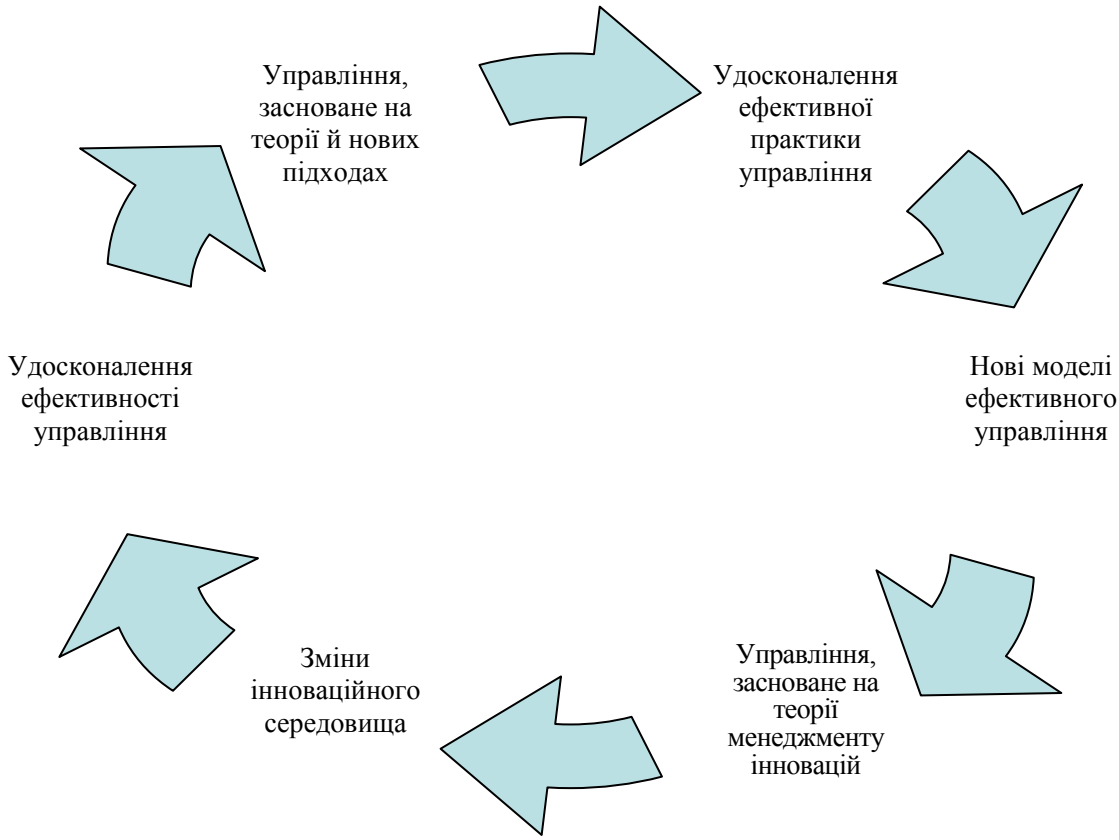

Рис. 1.4.1. *Основні цикли менеджменту інновацій [46]*

Так, перший етап менеджменту інновацій спрямований на вибір підходів до організації процесу ефективного розроблення і упровадження інновацій, тобто, здійснюється теоретичне моделювання інноваційного процесу [39; 89; 102]. Вибір ефективної моделі інноваційного процесу трансформується у її практичне запровадження (Р. Купер) [53]. Отримані знання використовуються в безпосередньому управлінні процесом створення і запровадження інновацій, в ході якого відбувається корекція й зміна підходів до забезпечення більш високої ефективності процесу, економії ресурсів, подолання проблем, що виникають. Отриманий емпіричний досвід оновлює теорію менеджменту інновацій та інноваційного менеджменту.

Відзначимо, що етап моделювання інноваційного процесу кардинально не відображається на характері управління інноваційною діяльністю організації. Протягом імплементації обраної моделі основні завдання інноваційного менеджменту спрямовані на формування ефективної стратегії й стимулювання інноваційної діяльності.

Прогностичний аналіз розвитку теорії і практики менеджменту інновацій подано у працях А. Д. Литла – представника Мережі інноваційного менеджменту (Network of innovation management) «Майбутнє інноваційного менеджменту: наступні 10 років» (The Future of Innovation Management: The Next 10 Years) [57].

Ключові зміни та трансформації менеджменту інновацій представлено сукупністю взаємопов'язаних концепцій інноваційного управління: управління споживацькими інноваціями (Customer-based Innovation), інноваційною активністю проактивного бізнесу (Proactive Business Model Innovation), малобюджетними інноваціями (Frugal Innovation), прискореними інноваціями з низьким рівнем ризиків (High Speed/Low Risk Innovation), інтегрованими інноваціями (Integrated Innovation). Далі схарактеризуємо названі нами концепції.

Концепцією *управління споживацькими інноваціями* (Customer-based Innovation) обґрунтовано нові підходи до роботи зі споживачами інноваційних продуктів і розроблено систему формування міцних зв'язків із ними. Представлені підходи визнано пріоритетними у формуванні інвестиційної політики інноваційних організацій. Основні напрями управління споживацькими інноваціями розкривають ідеї управління *вивченням загальних потреб споживачів* (Total customer experience), соціальними зв'язками зі споживачами (Flexible customer interaction), відповідальністю виробників інноваційної продукції (Employee engagement) [57].

Управління вивченням потреб споживачів передбачає встановлення тісних контактів зі споживачами інноваційних продуктів, що дозволить розширити присутність організації на ринку послуг, розробити більш ефективні моделі розвитку організації та її взаємодії з клієнтами.

Управління соціальними зв'язками пов'язано з використанням соціальних мереж у процесі вивчення споживацького попиту (експертний мережевий аналіз, опитування тощо), вивчення й

систематизація якого дозволяє підвищити конкурентоспроможність інноваційної продукції.

Управління відповідальністю виробників інноваційних послуг зумовлено вимогою відповідності інноваційної продукції потребам ринку. При цьому центральну роль у забезпеченні ефективності інноваційного продукту починає відігравати виробник, здатний вивчати та гнучко реагувати на потреби споживачів навіть за відсутності прямих контактів з ними.

Управління інноваційною активністю спрямовано на отримання прибутків засобами розробки стратегій та системи дій; генерацію інноваційних маркетингових моделей. Основними напрямами управління *інноваційною активністю* є такі: задоволення найбільш гострих та актуальних потреб ринку (deliver «thick value»), запровадження блокового підходу в існуючі моделі, адаптація існуючих моделей до нових ринків товарів і послуг. Так, наприклад застосування блокового підходу забезпечує заповнення всіх сегментів ринку різними видами продукції відповідно до загальної маркетингової стратегії. Задоволення потреб ринку в умовах глобалізації, конкурентна боротьба за ринки збуту потребують адаптації існуючих і розробки нових маркетингових моделей.

Управління малобюджетними інноваціями (Frugal Innovation) передбачає розроблення інновацій, що не потребують великих інвестицій, що можуть задовольняти потреби населення з невисокими прибутками. Такі ідеї суперечать традиційним підходам до якості інноваційного продукту в умовах економіки знань, проте дозволяють використовувати нові ринки дешевих виробничих ресурсів, сприяють дифузії інновацій, посилюють конкурентоспроможність виробників інноваційних продуктів. Управління малобюджетними інноваціями забезпечує оволодіння новими сегментами ринку й задоволення більш широкого кола потреб споживачів (New segments, new needs), радикальне зниження вартості продуктів. Упровадження малобюджетних інновацій призводить до переосмислення природи інновацій: передбачає розроблення нових технологій, які за умови зниження вартості продуктів, дозволяють запропонувати кардинально нові та якісні продукти. Такі підходи змінюють характер управління інноваційним процесом, який має залишатися результативним в

умовах невизначеності й нестабільності, гнучким і адаптованим до глобального ринку.

Управління прискореними інноваціями з низьким рівнем ризиків (High Speed/Low Risk Innovation) є традиційним для менеджменту інновацій. Експерти прогнозують збереження тенденції до скорочення часу реалізації інноваційного продукту та прискорення інноваційного процесу. Проте вони зауважують на необхідності врахування у процесі визначення результативності інноваційного циклу не лише фактора скорочення часу надходження товарів до споживацького ринку, а й збереження його якості. Використання окреслених підходів у менеджменті інновацій зумовлено ймовірним зниженням якості продукту чи послуги. Експерти виділяють такі напрями управління інноваційним процесом, здатним протистояти ризикам: поступовий запуск на ринок товарів і послуг (Gradual product roll-outs), відповідність інноваційного продукту потребам глобального ринку (Global 24/7 product/service development), випробування й експериментальна перевірка якості нових товарів (Trial and experiment).

Поступове введення інноваційного продукту на ринок дозволяє знизити ризики як виробників, так і споживачів товарів і послуг. Подальший розвиток проектування й менеджменту створює умови для формування глобальної системи управління реалізацією інноваційних продуктів, що в умовах віртуальних організацій забезпечить прискорене розроблення інновацій, створення глобальних інноваційних платформ, здатних реагувати на зміну споживацьких потреб в умовах глобалізації. Такі підходи дозволять регулювати процеси продажу на ринку інноваційної продукції. Випробування й експеримент сприяють забезпеченню якості інноваційних продуктів.

Управління інтегрованими інноваціями забезпечує зростання конкурентоспроможності організації засобами маркетингу, активізації науково-дослідної діяльності, розвитку виробництва; розроблення радикальних інновацій (наприклад, подовження життєвого циклу інновацій з метою забезпечення стабільності інноваційного процесу), адаптації існуючих підходів менеджменту інновацій до сучасних умов [57].

Представлені концепції використано представниками Мережі інноваційного менеджменту А. Літла у прогностичному моделюванні управління інноваційними процесами (див. табл. 1.4.6).

Таблиця 1.4.6

Сучасні концепції інноваційного менеджменту

Назва концепції	Концептуальна ідея	Об'єкти управлінської діяльності
Управління споживацькими інноваціями	Формування інвестиційної політики засобами встановлення контактів і міцних зв'язків зі споживачами інноваційних продуктів	Загальні потреби споживачів
		Потреби в інноваційній продукції
		Соціальні мережі
		Потреби ринку, якість інноваційної продукції
Управління інноваційною активністю	Отримання прибутку шляхом розроблення стратегій і системи дій; генерація нових бізнес-моделей	Найбільш гострі та актуальні потреби ринку
		Товари і послуги, не представлені на ринку
		Нові ринки товарів і послуг
Управління малобюджетними інноваціями	Розробка малобюджетних інновацій, здатних задовольняти потреби населення з невисокими прибутками; освоєння ринку дешевих виробничих ресурсів; дифузія інновацій	Нові сегменти ринку, нові потреби споживачів
		Інноваційні продукти й послуги зниженої вартості
Управління прискореними інноваціями з низьким рівнем ризиків	Регулювання ринку збуту, прискорення інноваційного процесу, формування глобальної системи реалізації інновацій	Ризики виробників і споживачів інноваційних товарів і послуг
		Відповідність інноваційного продукту потребам глобального ринку
		Оптимізація інноваційного процесу шляхом економії ресурсів і збереження якості інноваційних товарів і послуг
Управління інтегрованими інноваціями	Забезпечення розвитку й конкурентоспроможності організації	Інноваційні маркетингові концепції
		Радикальні інновації
		Інноваційні методи управління інноваційним процесом

Екстраполяція підходів менеджменту інновацій на освітню сферу дозволяє визначити його пріоритетним завданням перехід від розуміння інноваційного процесу як такого, що запроваджується ззовні, до бачення його як здатного до саморозвитку, що потребує оволодіння прийомами моделювання інноваційного процесу на мікрорівні (локальний), обґрунтованого положеннями теорії інноваційного лідерства.

Теорія шкільного лідерства (school leadership) є альтернативою традиційній теорії шкільного «директорства» (school principalship), характерної для індустріальної моделі освіти (industrial model of schooling). Згідно з теорією директорства відповідальність за функціонування організації (школи) покладається на окрему особу; в межах теорії лідерства управлінські повноваження розподіляються між широким колом членів професійної громади, які виконують різноманітні функції як у межах організацій, так і поза ними [73].

У більшості трактувань поняття лідерства ключовою його характеристикою визнано наявність передбаченого впливу (intentional influence) однієї особи (групи) на іншу особу або групу з метою структурування внутрішньої діяльності й взаємостосунків в організації. *Передбачений вплив* базується на чітко обґрунтованих цілях або результатах [105].

У рамках теорії шкільного лідерства розмежовуються поняття лідерство (leadership), управління (management) й адміністрування (administration), у розумінні сутнісних характеристик яких мають місце концептуальні відмінності [91, с. 8].

Так, на думку Т. Буша й Д. Глоувера, шкільне лідерство пов'язане з процесом внутрішнього спостереження (steering), спрямованого на формування у членів організації певних установок, мотивацій, практичної поведінки; менеджмент більшою мірою пов'язаний із виконанням поточних задач організації [48].

С. Діммок уважає, що лідерство, менеджмент і адміністрування мають сутнісні відмінності, проте в сукупності становлять об'єкт відповідальності шкільного керівництва. Він зауважує, що незалежно від специфіки даних категорій, для керівництва школи проблемою залишається забезпечення балансу між поточними завданнями високого порядку (удосконалення професійної підготовки вчителів, підвищення ефективності діяльності школи та ін.), які є задачами керівництва (лідерства); підтримкою і виконанням поточних завдань, які становлять основу управління (менеджменту); та обов'язками більш низького порядку, пов'язаного з адмініструванням [56].

Уважаємо, що успішне функціонування сучасної школи потребує комплексної системи управління, що складається з трьох взаємопов'язаних елементів (лідерство, менеджмент, адміністрування), які разом визначають її ефективність.

Звернемось до трактування поданих понять у контексті сучасної теорії шкільного лідерства. Так, «лідерство» розуміється як процес впливу окремої особи (або групи) на інших осіб (групи) через структуровану діяльність і врахування існуючих соціальних зв'язків у групах, у межах вертикального розподілу обов'язків чи повноважень (Г. Йакл); як супровід і демонстрація напрямів і методів реалізації завдань організації; процес управління змінами; ініціація нових структур і процедур, спрямованих на виконання цілей організації

(Р. Винн, С. Гадітас). Воно передбачає формулювання конкретних завдань засобами лідерської ініціативи, обов'язкове врахування лідером ймовірних ризиків. Ефективне лідерство забезпечує зміни в діяльності організації. Його основоположною умовою є здатність надихати інших на досягнення поставлених цілей; формувати сприятливий для такої діяльності клімат у межах організації (підтримуюче середовище).

Лідерство й менеджмент є взаємодоповнюючими процесами, однаково важливими за своєю суттю (Ф. Фідлер), спрямованими на забезпечення змін у діяльності організації та формування інноваційного характеру такої діяльності. На думку Л. Болмена, харизматичні лідери, які часто не враховують цього факту, можуть забезпечити лише тимчасовий позитивний ефект в досягненні корпоративних цілей [44].

Менеджмент та адміністрування є процесом ефективної реалізації лідерських рішень на основі певних дій, а також передбачає запровадження ефективних технологій у забезпеченні діяльності організації.

Зазначимо, що аналізу сучасних моделей лідерства присвячено роботи Н. Аллікса [37], Л. Болмена [44], Т. Буша [47], Дж. Вест-Барнхема [104], М. Гейтса [87], Х. Гюнтер [67], Т. Діела [44], Г. Йакла [105], К. Лейтвуда [80; 81], Д. Норфа [70], Р. Рілей [87], Г. Соуфворфа [94], Р. Стейнбаха [96] та ін.

Пріоритетні методи, покладені в основу діяльності сучасного керівника (лідера), дозволили К. Лейтвуду виділити директивну, трансформаційну, нормативну, представницьку, адміністративну, постмодерністську, інтерперсональну, ситуативну моделі лідерства, представлені в сучасній зарубіжній теорії управління [80; 81].

Інструкційне (instructional), або директивне лідерство у вузькому розумінні трактується як безпосередній вплив керівника на окремих осіб (учителів) з метою реалізації завдань навчання й виховання; у широкому розумінні охоплює всю діяльність керівника, що забезпечує ефективність педагогічного процесу (Г. Соуфворф) [94]. Ознаками його є управління через розпорядження (директиви, інструкції), окреслення місії школи і чітке слідування її завданням, моделювання, перевірка та контроль, професійний діалог і дискусія. Інструкційне лідерство фокусується переважно на діяльності окремого працівника, а не організації в цілому.

Трансформаційному лідерству притаманна система загальних, єдиних цілей більш високого рівня (розвиток школи у новому напрямі, загальношкільна реформа (whole-school reform)), дій, зусиль керівника і його послідовників, формування загальної, єдиної системи дій керівника й виконавців (Н. Аллікс, Х. Гюнтер) [37; 67]. Воно більшою мірою спрямоване на єднання групи для досягнення цілей.

Відповідно до нормативної моделі (модель морального лідерства) ефективність керівництва залежить від особистісних характеристик лідера, його моральних якостей. Спільними з попередньою моделлю ознаками є єдність зусиль керівника й виконавців, проте в нормативній моделі вони спрямовані на формування норм діяльності організації, що поширюються також за її межами. Лідерство в межах такої моделі характеризує узгодженість між принципами (нормами) й діяльністю організації, здатність використовувати їх у конкретних ситуаціях, створювати колективні принципи й норми, виправдовувати рішення з позицій обраних норм (Дж. Вест-Барнхем) [104].

Представницька (participative) модель передбачає колегіальність керівництва, спільне прийняття рішень і розподілення повноважень. У рамках моделі лідер позиціонує себе рівноправним членом групи, яка ухвалює колективні рішення та здійснює узгоджені дії.

Адміністративне лідерство реалізується через чітке визначення функцій, задач, норм поведінки, що оптимізує його в інших сферах. Подібний підхід відображено й у формальній моделі Т. Буша, згідно з якою лідерський вплив здійснюється через формальні доручення відповідно до статусу позицій працівника в ієрархії організації. Подібний розподіл обов'язків іноді розглядається в контексті теорії менеджеризму, яка займала пріоритетні позиції у 80–90-х роках ХХ ст.

Постмодерністська модель заснована на ідеях багатоваріантності й відносності, усвідомленні специфіки кожної ситуації на локальному рівні, необхідності врахування суб'єктивного досвіду керівника й учителів у різноманітній інтерпретації, що встановлюється через інших осіб.

Ключовою характеристикою інтерперсональної моделі є колективний інтелект як ознака інтуїтивної поведінки. Згідно з цією моделлю, лідерський вплив спрямовано на окремих суб'єктів педагогічного процесу (вчителів, учнів, батьків учнів, адміністрацію) з метою формування єдиних і узгоджених дій у межах організації.

Зазначені моделі лідерства пояснюють певні аспекти управлінської діяльності, спрямовані на різні об'єкти. Однак, на нашу думку, вони не забезпечують повної характеристики керівництва школою. Модель ситуативного лідерства дозволяє обрати певний метод керівництва відповідно до конкретної ситуації в межах самої організації і відповідно до зовнішнього контексту (Т. Буш; Б. Фідлер) [47; 60].

Аналізовані моделі, як правило, не використовуються у чистому вигляді, проте дозволяють схарактеризувати основоположні ознаки лідерства, визначити його тип, здійснити прогнозування й корекцію ймовірних результатів діяльності конкретної організації.

Аналіз специфіки лідерського впливу дозволив Т. Сержіованні виділити технічну, особистісну, навчальну, символічну та культурну моделі лідерства (див. табл. 1.4.7).

Таблиця 1.4.7

Типологія лідерства за специфікою впливу та його спрямуванням (за Т. Сержіованні)

Тип лідерства	Моделі лідерства
Технічне лідерство (інжиніринг керівництва)	Адміністративна модель
Особистісне лідерство (інжиніринг міжособистісних стосунків)	Представницька модель, інтерперсональна модель
Навчальне лідерство	Інструкційна модель
Символічне лідерство	Трасформаційна модель
Культурне лідерство (формування унікальної культури школи)	Модель морального лідерства

Дещо інший підхід до типології моделей лідерства, згідно з яким провідним класифікаційним критерієм є цінності й переконання групи, поданий у роботі Л. Болмена. Науковець визначає структурне, символічне, політичне лідерство та керівництво людськими ресурсами (див. табл. 1.4.8).

Таблиця 1.4.8

Типологія лідерства згідно з цінностями й переконаннями групи (за Л. Болменом) [44]

Тип лідерства	Модель лідерства
Структурне лідерство	Адміністративне керівництво, формальна модель Т. Буша
Символічне лідерство	Трансформаційна модель
Політичне лідерство	Адміністративне керівництво
Керівництво людськими ресурсами	Інструкційна, трансформаційна, інтерперсональна моделі

Типології існуючих моделей лідерства дозволяють оптимізувати управлінські дії, врахувати специфіку завдань, можливості контингенту, умови діяльності організації тощо.

Інноваційність як пріоритетна ознака діяльності сучасної організації передбачає розробку й упровадження нових підходів до керівництва. Значний інтерес у цьому контексті представляє модель інноваційного лідерства, розроблена американськими дослідниками Д. Норфом і Д. Бачнером. Головними компонентами цієї моделі є інноваційне мислення й керівництво інноваціями, спрямоване на створення інноваційного клімату організації [70].

Формування інноваційного мислення передбачає трансформацію традиційного мислення керівника, спрямованого на прийняття однозначного правильного рішення й відмову від багатоваріантності подальшого розвитку організації. За таких умов ускладнюється ухвалення невідкладних рішень у нестабільних ситуаціях і невизначених траєкторіях. Таким потребам відповідає інноваційне мислення. Як показано на рис. 1.4.2, модель інноваційного мислення дозволяє не покладатися на накопичений досвід і відому стратегію дій. Воно спрямоване на знаходження якісно нових рішень в умовах невизначеності на основі підходу «що якщо» («what if?»). Інноваційне мислення суттєво доповнює традиційне підприємницьке мислення, дозволяє запроваджувати нові лідерські ідеї, сприяє розвитку інноваційної культури організації.

Традиційне мислення	**Інноваційне мислення**
• Логіка • Індуктивно-дедуктивна аргументація • Однозначність у прийнятті рішень	• Інтуїція • Креативно-конструктивна аргументація • «Що якщо?»-підхід, варіативність, пошук якісно нових варіантів рішень
• Керівництво прецедентами у процесі прийняття рішень • Швидкість під час ухвалення рішень	• Критичне ставлення до накопиченого досвіду • Невідкладність прийняття ймовірних рішень
• Правильність і необговорюваність прийнятих рішень • Несприйняття неоднозначності й багатоваріантності ймовірних рішень • Передбачуваність результатів	• Пошук варіантів ефективних рішень • Неоднозначність і багатоваріантність ймовірних рішень • Уміння передбачати ризики та приймати виправдані рішення

Рис. 1.4.2. *Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного мислення [70]*

Аналітичним центром креативного лідерства (The Center for Creative Leadership (CCL®)) представлено характеристику інноваційного мислення, насамперед, інноваційних здібностей лідера, використання яких дає можливість оптимізувати творчий процес в організації незалежно від його спрямування (технологія, послуга, нове рішення застарілої проблеми), подати нове бачення ситуації, розробити нові методи й рішення. Інноваційні здібності включають такі:

- здатність до об'єктивної оцінки ситуації на основі розвитку бачення деталей і нових варіантів, розуміння складної ситуації, її оцінки з різних точок зору та ймовірної перспективи;
- персоналізація (оцінка ситуації на основі власного досвіду й урахування та розуміння особистісних характеристик і досвіду співробітників і клієнтів);
- формування уяви як засобу обробки й передачі інформації (розповідь, метафора, враження від ситуації та пошуку нових образів, зразків, рішень, ідей);
- здатність до «серйозної гри» (інноваційна діяльність передбачає відмову від деяких правил і зразків, використання нетрадиційних ідей, імпровізацію, експеримент, моделювання);
- продуктивний діалог (діалог на основі критичного мислення, відмова від очікування негайних і єдиноправильних рішень);
- крафтинг («crafting») (бачення цілого як сукупності елементів, врахування ймовірних суперечностей і парадоксів, багатоваріантності ймовірних рішень і розв'язків. На відміну від традиційного мислення, яке розкладає ціле на окремі елементи, відомі факти й передбачення, крафтинг на основі використання синтезу, інтеграції можливостей, абстрагованої аргументації формує інтуїтивні зв'язки серед, на перший погляд, взаємонепов'язаних фактів, починає формувати порядок із хаосу [70; 100].

За даними Центру креативного лідерства (The Centre for Creative Leadership (CCL®)), 20% із 67% змін клімату організації на інноваційний безпосередньо залежить від позиції та поведінки лідера. Інноваційне лідерство передбачає використання керівниками інноваційного мислення для формування інноваційної культури, розвитку здатності сприймати, підтримувати й запроваджувати інновації в діяльність організації. Такий

підхід потребує реалізації важливих лідерських завдань: формулювання цілей і напрямів діяльності; створення відповідних умов; формування відповідальності, що спільно забезпечує продуктивність та інноваційність організації.

Основними умовами ефективного формування інноваційного клімату організації є, згідно з поглядами Д. Норфа і Д. Бачнера, такі:

- колективне схвалення (колективне сприймання інновацій, демонстрація чесного, конструктивного розв'язання проблем, визнання і схвалення інноваційної діяльності, сприяння та стимулювання інноваційної діяльності);
- відсутність перешкод (відсутність внутрішніх конфліктів, жорсткої критики нових ідей, внутрішньої конкуренції, мінімізація ризиків, невдач);
- підтримка керівництва (стимулювання інноваційної діяльності, пільги, кар'єрне зростання новаторів, нейтралізація негативних впливів із боку окремих осіб);
- наявність достатніх ресурсів (доступність фондів, матеріалів, засобів та інформації як умова пріоритетності інноваційної діяльності для окремої особи);
- реальність навантаження (відсутність жорстких часових обмежень та інших перешкод);
- свобода вибору (право вибору способів реалізації завдань і одночасне запровадження деяких обмежень: терміни виконання, розмір фінансової винагороди);
- значущість інноваційної діяльності (результативність інноваційної діяльності має корпоративну й особистісну цінність; складні завдання можуть бути реалізовані за умови наявності організаційної структури та внутрішньої підтримки інноваційної діяльності);
- групова діяльність і співробітництво (формування внутрішніх міжособистісних зв'язків, відкритість і взаємна підтримка колективної діяльності, обмін ідеями тощо) [68, с. 18].

Значно вплинули на формування концепцій інноваційного менеджменту ідеї *теорії людських стосунків*. Згідно із цією теорією необхідною умовою ефективного керівництва визнано врахування ймовірних моделей мотивації та поведінки людини. Ідеться про

кардинально різні підходи, які обґрунтовано теоріями «Х» та «У» (концепція Д. Макгрегора) [22].

Згідно з теорією «Х», задоволення базових потреб людини забезпечує достатню мотивацію до підвищення професійної кваліфікації й ефективного виконання професійних обов'язків. Обмеженість використання теорії «Х» як класичної управлінської парадигми доводить теза Д. Макгрегора про те, що задоволені потреби знижують рівень мотивації та змінюють поведінку людини. Так, підвищення оплати й покращення умов праці, додаткові соціальні гарантії не завжди забезпечують зростання мотивації працівників щодо розроблення й упровадження інновацій. На думку С. Крейнера, така ситуація зумовлена супротивом інноваціям, що пояснюється відчуттями невизначеності й невпевненості [21]. Супротив інноваціям може бути пов'язаний із неправильним розумінням ситуації; низьким рівнем довіри керівництву, яке ініціює інновації; неадекватним сприйняттям нових моделей трудової діяльності; низьким рівнем сприйняття змін [26].

Засобами подолання супротиву в межах класичної управлінської парадигми є ситуація вибору між трудовою зайнятістю й можливістю її втрати, між підвищенням або зниженням рівня оплати праці, різноманітні додаткові пільги й стимули. Зазначимо, що проаналізовані підходи не враховують факт зростання рівня мотиваційних потреб людини щодо задоволення базових потреб. Проте випереджальне задоволення базових матеріальних потреб кваліфікованого й відповідального працівника об'єктивно підвищує значущість для нього потреб більш високого рівня, які вже не можуть бути задоволені диференційованими моделями оплати праці й іншими подібними механізмами. Перехід від статусу відповідального виконавця, який позитивно реагує на інновації, до креативного працівника, здатного самостійно генерувати інноваційний процес, забезпечує врахування особистісних потреб вищого рівня.

Орієнтоване на такі потреби управління обґрунтовано теорією «У», в основу якої покладено уяву про людину, яка прагне не тільки до оволодіння певними благами в обмін на кваліфіковану працю, а й до реалізації власного «Я» в умовах трудової діяльності. У теорії «У» не пропагуються цінності «звільненої праці», акцент

перенесено на формування середовища, в якому особистість стає здатною до самореалізації й саморозвитку. Управління в таких умовах втрачає функції контролю та перетворюється на засіб формування специфічної культури організації, в якій найвищу оцінку отримує компетентний спеціаліст (а не кваліфікований) [22]. Зазначимо, що кваліфікований спеціаліст здатний ефективно реалізовувати конкретні технологічні процеси, діяти згідно з алгоритмом. Компетентний спеціаліст – професіонал, здатний до самостійного використання й оновлення знань і навичок, зміни видів та алгоритмів професійної діяльності, є адаптованим до умов і викликів інноваційного процесу. Він відрізняється специфічною соціальною мотивацією, для визначення якої використовується термін «експресивізм» [26]. Експресивна мотивація заснована на таких ціннісних установках, як творчість, автономність, відсутність контролю, пріоритетність самовираження перед соціальним статусом, пошук задоволення внутрішніх мотивів, прагнення до здобуття нового досвіду, неформального спілкування, участі у процесі прийняття рішень. О. Тоффлер називає подібну мотивацію «постекономічною системою цінностей» [30], оскільки в її рамках традиційні критерії успішності, поєднані з еквівалентом матеріальної винагороди, трансформуються в комплексні характеристики якості життя. Згідно з концепцією постматеріалістичної мотивації Р. Інглегарта, значимими є цінності, що не сконцентровані на досягненні матеріальної успішності та забезпеченні якості життя, однак мають пріоритетом наповнену та ефективну співпрацю з людьми, близькими за духом [13].

Таким чином, об’єктом мають стати «активи особистості», а їх виявлення, розвиток і удосконалення – основними підходами в управлінні інноваційною діяльністю на рівні організації (Л. Едвінссон) [33].

Отже, теорії інноваційного розвитку конкурентоспроможності й теорії людських стосунків збагачують концептуальну базу теорії управління інноваційними процесами в освіті.

Уважаємо, що дослідження теоретичних засад управління інноваційними процесами в освіті потребує подальшого вивчення теорії стратегічного менеджменту, концепції базових

потреб людини, концепції експресивної мотивації, або «постекономічної системи цінностей», аналіз яких залишився за межами даної роботи.

Таким чином, управління інноваційними процесами в освіті, обґрунтоване положеннями інноватики, інноваційного менеджменту, інноваційного лідерства, в узагальненому вигляді полягає в моделюванні інноваційного процесу на макро-, мезо-, мікрорівнях освітньої системи; організації та здійсненні системи впливів, що забезпечують реалізацію інноваційної ідеї, перетворення її на інноваційний продукт, який має суспільну та економічну цінність і забезпечує конкурентні переваги освіти. Визначальну роль в оптимізації окреслених процесів відіграє освітнє лідерство.

Теорії інноваційного розвитку конкурентоспроможності організації в управлінні інноваційними процесами

Переорієнтація системи планування, організації виробництва й реалізації продукції в нових умовах визначаються положеннями сучасного маркетингу, згідно з яким основою досягнення цілей організації є встановлення потреб цільових ринків і забезпечення їх задоволення більш ефективними й продуктивними, ніж у конкурентів, засобами (Ф. Котлер) [20, с. 55]. Окреслені підходи обґрунтовано сучасними теоріями інноваційного розвитку конкурентоспроможності [10]:

- теорія полюсів росту (Ф. Перру, У. Алонсо);
- економічна просторово-часова теорія розвитку глобального капіталізму (І. Валлерстайн, Ф. Бродель);
- геополітична теорія змін просторової влади держав (Р. Коллінз, Дж. Модальскі, Т. Скочпол, Дж. Абу-Луход);
- концепція регіону-квазікорпорації (П. Айкан, С. Бусье, Ф. Кук, С. Квєтовський);
- еволюційна економічна теорія (Р. Нельсон, С. Унтер, В. Маєвський);
- концепція глобальних міст-регіонів (Дж. Фрідман, Г. Вольф, С. Сассен, А. Скотт).

Основні ідеї теорій інноваційного розвитку конкурентоспроможності відображено у табл. 1.4.9.

Таблиця 1.4.9

Теорії і концепції інноваційного розвитку конкурентоспроможності

Назва теорії	Представники	Основна ідея
Теорія полюсів росту	Ф. Перру, У. Алонсо	Активний саморозвиток засобами стимулювання й ущільнення міжгалузевих зв'язків на основі інфраструктурних проектів
Економічна просторово-часова теорія розвитку глобального капіталізму	І. Валлерстайн, Ф. Бродель	Зумовленість політичного й економічного імперіалізму експлуатацією периферійних регіонів-колоній
Геополітична теорія змін просторової влади держав	Р. Коллінз, Дж. Модальскі, Т. Скочпол, Дж. Абу-Луход	Встановлення умов, що визначають геополітичні злети й падіння в територіальній владі разом із наслідками, які є результатом цих змін влади
Концепція регіону-квазікорпорації	П. Айкан, С. Бусье, Ф. Кук, С. Квєтовський	Репрезентація регіону у вигляді корпорації, яка використовує методи корпоративного планування й управління
Еволюційна економічна теорія	Р. Нельсон, С. Унтер, В. Маєвський	Посилення конфліктності глобальної ринкової конкуренції за ресурси й ринки збуту
Концепція глобальних міст-регіонів	Дж. Фрідман, Г. Вольф, С. Сассен, А. Скотт	Лідируюча роль 300 світових мегаполісів у глобалізації світової економіки

Найбільш активно в управлінні інноваційними процесами на рівні НІС використовуються ідеї теорії полюсів росту. У ЄС, за даними Євростата, сьогодні активно формуються регіональні *полюси росту*, які являють собою комплекс галузей, що розвиваються і розширюють свої масштаби, розміщені в урбанізованій зоні, здатні здійснювати подальший розвиток економічної діяльності в зоні впливу (А. Граберг, Дж. Ленхардт); географічну агломерацію економічної активності або сукупність міст, що мають комплекс виробництв, що розвиваються (А. Хемілтон).

Теорія полюсів росту використовується в процесі розробки державних стратегій розвитку більшості розвинених країн світу. Так, у Західній Європі в 1950–1970 рр. основними полюсами росту було визнано промислові вузли; у 1970–1985 рр. – територіально-виробничі комплекси; у 1985–1995 рр. – промислово-технологічні кластери, а з кінця 1990-х рр. – інноваційно-технологічні кластери, спрямовані на ефективне комплексне оволодіння територіальними інноваційними ресурсами (інтелектуальними, технологічними, природними, соціально-культурними). Визначальною характеристикою інноваційно-технологічних кластерів є їх здатність підвищувати

мобільність інноваційних процесів за допомогою мережевої організації, оскільки кластерна стратегія передбачає розвиток взаємозв'язків між потужними центрами росту різноманітних галузей.

Зазначимо, що здійснений аналіз теоретичних засад управління інноваційними процесами в освіті дозволив установити *тенденції розвитку управління* в умовах інноваційного розвитку освіти:

- спрямованість на досягнення результатів в умовах невизначеності й нестабільності розвитку суспільства;
- набуття якостей гнучкості й адаптованості до глобального ринку товарів, послуг та робочої сили;
- відповідність управління ідеям сталого розвитку, екологічності інноваційних процесів;
- децентралізація управління в умовах активізації регіонального розвитку;
- використання в управлінні принципів моделювання, стратегічного планування й проектування;
- реалізація трансферу знань засобами управління;
- спрямованість управління на забезпечення випереджального розвитку освіти й прискореного інноваційного розвитку;
- спрямованість управління на розвиток інноваційної культури навчального закладу й формування постекономічної системи цінностей;
- забезпечення конкурентних переваг освітньої системи, освітнього закладу;
- здобуття управлінням мережевого характеру;
- інформатизація управління;
- управління «мобілізацією ресурсів»;
- відповідність управління особистим інтересам в отриманні ефективних результатів інноваційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Аршаков Л. Инновационный менеджмент [Электронний ресурс] / Л. Аршаков, А. Базилевич, Л. Бобков. – Режим доступу : http://www.inventech.ru.

2. Бондарь О. Проблемы развития инновационной деятельности / О. Бондарь // Бизнес-информ. – 1998. – № 9 – С. 32–36.

3. Василенко В. О. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / В. О. Василенко, В. Г. Шматько. – К. : ЦУЛ, Фенікс, 2003. – 440 с.

4. Гершман М. А. Инновационный менеджмент : учебное пособие / М. А. Гершман. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2010. – 482 с.

5. Гольдштейн Г. Я. Стратегический инновационный менеджмент : учебное пособие / Г. Я. Гольдштейн. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. – 267 с.

6. Гончарова Т. А. Механізм державного регулювання інноваційної активності підприемств малого бізнесу / Т. А. Гончарова // Економіка: проблеми теорії та практики. – 2003. – № 186. – Т. 2. – С. 539–545.

7. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій [Електронний ресурс] / Л. І. Даниленко. – Режим доступу : http://ussf.kiev.ua/index.phpgo=Inklusin=viewid=21.

8. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.

9. Друкер П. Ф. Бизнес и инновации / П. Ф. Друкер. – М. : Вильяме, 2007. – 423 с.

10. Дубнов А. П. Пространственно-стратегическое развитие России: конфликтно-сетевая парадигма анализа / А. П. Дубнов, А. В. Крайнов // Регион: экономика и социология. – 2003. – № 2. – С. 123–143.

11. Завлин П. Н. Оценка эффективности инноваций / П. Н. Завлин, А. В. Васильев. – СПб. : Бизнес-Пресса, 1998. – 186 с.

12. Закон України «Про інноваційну діяльність» [Електронний ресурс]. – 4 липня 2002 р. – Режим доступу : http://www.gdo.kiev.ua.

13. Инглегарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе / Р. Инглегарт // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / ред. В. Л. Иноземцев. – Москва : Академия, 1999. – С. 254.

14. Инновационный менеджмент: Концепции, многоуровневые стратегии и механизмы инновационного развития : учеб. пособие / под ред. В. М. Аньшина, А. А. Дагаева. – М. : Дело, 2007. – 584 с.

15. Инновационный менеджмент : учебник для вузов / С. Д. Ильенкова, Л. М. Гохберг, С. Ю. Ягудин / под ред. С. Д. Ильенковой. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. – 327 с.

16. Ісайкіна О. В. Інноваційний менеджмент як напрям вдосконалення процесу управління якістю освіти [Електронний ресурс] / О. В. Ісайкіна. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2011_17_1/Isaikina.pdf.

17. Карлоф Б. Вызов лидеров / Б. Карлоф, С. Седерберг. – М. : Дело, 1996. – 352 с.

18. Конищева Н. И. Инновационная стратегия развития туризма в Украине / Н. И. Конищева А. В. Кузьменко // Collection of Articles Internacional Scientific Conferense «Sustainable tourism development:tendencie, experience, possibilities» – Riga : School of BusinessAdministrtion «Turiba», 2003. – С. 171–175.

19. Конищева Н. И. Инновационный поход к управлению развитием туризма в Донецкой облати / Н. И. Конищева, Л. С. Ляхова, Д. В. Рудь // Социально-экономические, экологические и гуманитарные проблемы развития туристического бизнеса : сб. науч. тр. – Донецк : Донецкий иінститут туристического бизнеса, 2003. – С. 33–69.

20. Котлер Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М. : Прогресс, 1990. – 736 с.

21. Крейнер С. Ключевые идеи менеджмента: Мыслители, которые изменили мир менеджмента / С. Крейнер. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 347 с.

22. Мак-Грегор Д. Человеческая сторона предприятия / Д. Мак-Грегор. – М. : Знание, 1960. – 120 с.

23. Наливайченко С. П. Вплив інноваційної діяльності підприємств на результати розвитку країн з соціально-орієнтованою ринковою економікою / С. П. Наливайченко // Схід. – 2000. – 128 с.

24. Парламентські on-line слухання «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://portals.rada.gov.ua.

25. Полонский В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–13.

26. Пономарев М. В. Проблемы моделирования инновационной стратегии развития образовательных учреждений [Електронний ресурс] / М. В. Пономарев. – Режим доступу :
http://www.gipo.dp.ua/files/Tom3_2012.pdf.
27. Пригожин А. М. Нововведения: стимулы и препятствия. (Социальные проблемы инноватики) / А. М. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
28. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями / Б. Твисс. – М. : Экономика. – 1989. – 217 с.
29. Титов А. Б. Характеристика и принципы классификации инноваций / А. Б. Титов. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 1998. – 198 с.
30. Тоффлер О. Эра смещения власти / О. Тоффлер // Философия истории : антология. – М. : Аспект-Пресс, 1995. – С. 332–339.
31. Управленческие нововведения в США: Проблемы внедрения / под ред. Ю. А. Ушанова. – М. : Наука, 1986. – 475 с.
32. Чечурина М. Н. Управление инновационным процессом в многоуровневой экономической системе : монографія / М. Н. Чечурина. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургской академии управления и экономики, 2010. – 214 с.
33. Эдвинссон Л. Корпоративная долгота: Навигация в экономике, основанной на знаниях / Л. Эдвинссон. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 247 с.
34. Abrahamson E. Management fashion / E. Abrahamson // Academy of Management Review. – 1996. – N 21. – P. 254–285.
35. Abrahamson E. Managerial fads and fashions: The diffusion and rejection of innovations / E. Abrahamson // Academy of Management Review. – 1991. – N 16. – P. 586–612.
36. Abrahamson E. The emergence and prevalence of employee management rhetorics: The effects of long waves, labor unions, and turnover, 1875 to 1992 / E. Abrahamson // Academy of Management Journal. – 1997. – N 40. – P. 491–533.
37. Allix N. Transformational Leadership: Democratic or Despotic? [Електронний ресурс] / N. Allix // Educational Management and Administration. – 28 (1). – P. 7–20. – Режим доступу :
http://ema.sagepub.com/current.dtl.
38. An Integrated Approach to Managing Innovation White Paper [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.project-leaders.net.
39. Andrews J. Senior Management Survey on Innovation, Boston Consultancy Group [Електронний ресурс] / J. Andrews, H. Sirkin, K. Haanaes, D. Micheal. – Режим доступу :
bcg.com.
40. Arnold E. RCN in the Norwegian Research and Innovation System, Technopolis, Brighton [Електронний ресурс] / E. Arnold, S. Kuhlman. – Режим доступу :
isi.fraunhofer.de/isi-media/docs/isi.../rcn-norway.pdf?WSESSIONID.
41. Barley S. Design and devotion: Surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse / S. Barley, G. Kunda // Administrative Science Quarterly. – 1997. – N 37. – P. 363–399.
42. Benders J. What's in a fashion? Interpretative viability and management fashions / J. Benders, K. Van de Veen // Organization. – 2001. – N 8. – P. 33–53.
43. Birkinshaw J. Innovation management [Електронний ресурс] / J. Birkinshaw, G. Hamel, M. Mol. – Режим доступу :
www.laics.net/.../Birkinshaw%20et%20al%202008%20-
%20Management%20Innovation.pdf.
44. Bolman L., Deal T. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership [Електронний ресурс] / L. Bolman, T. Deal. – Режим доступу :
bookfi.org›book/1024942.
45. OECD. Boosting innovation the cluster approach [Електронний ресурс]. – Paris : OECD Publications, 1997. – Режим доступу :
http://www.oecd.org/dataoecd/35/56/2101733.pdf.
46. Burgelman R. A process model of internal corporate venturing in the diversified major firm / R. Burgelman // Administrative Science Quarterly. – 2001. – N 28. – P. 223–244.

47. Bush T. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s [Електронний ресурс] / T. Bush // Educational Management and Administration. – 1999. – N 27 (3). – P. 239–52. – Режим доступу :
ema.sagepub.com/content/27/3/239.full.pdf.
48. Bush T. School Leadership: Concepts and Evidence [Електронний ресурс] / T. Bush, D. Glover. – Nottingham : NCSL, 2003. – Режим доступу :
dera.ioe.ac.uk/.../dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence.pdf.
49. Carlsson B. On the nature and composition of technological systems / B. Carlsson, R. Stankiewicz // Journal of Evolutionary Economics. – 1991. – N 1–2. – P. 93–118.
50. Chris E. Innovation management; a literature review of innovation process models and their implications [Електронний ресурс] / E. Chris. – Режим доступу :
www.lectoraatinnovatie.nl/.../Innovation-management-literature-review-.pdf.
51. Clark T. The fashion of management fashion: A surge too far? / T. Clark // Organization. – 2004. – N 11. – P. 297–306.
52. Cole R. The macropolitics of organizational change: A comparative analysis of the spread of small-group activities / R. Cole // Administrative Science Quarterly. – 1985. – N 30. – P. 560–585.
53. Cooper R. Product Leadership [Електронний ресурс] / R. Cooper – USA : Basic Books, 1985. – Режим доступу :
www.managing-innovation.com/tools/Stage%20Gate%20Models.pdf.
54. Damanpour F. The adoption of technological, administrative, and ancillary innovations: Impact of organizational factors [Електронний ресурс] / F. Damanpour. – Режим доступу :
digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/901 /.../t59_n1-2_100-124.pdf.
55. Developing a Bartlett Strategy for Innovative Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http:// www.ucl.ac.uk.
56. Dimmock, C. Educational leadership. Culture_and_diversity [Електронний ресурс] / C. Dimmock, A. Walker. – Режим доступу :
www.academia.edu/.../Dimmock_C._and_Walker_A._2005_._Educational_leadership_Culture_and_diversity._London_Sage.
57. Eagar R. The Future of Innovation Management: The Next 10 Years [Електронний ресурс] / R. Eagar, F. van Oene, Ch. Boulton, D. Roos, C. Dekeyser. – Режим доступу :
www.haw-aw.de/.../Tiefel_Ermer_Benchmarking_als_Instrument_fuer_das_strat._TIM_25.10.2011.pdf.
58. Ellis A. Research on Educational Innovations [Електронний ресурс] / A. Ellis. – Режим доступу :
www.eyeoneducation.com.
59. European Innovation Scoreboard (EIS) 2009. European Comission [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.proinno-europe.eu/sites/.../I981-DG%20ENTR-Report%20EIS.pdf.
60. Fidler B. School leadership: some key ideas / B. Fidler // School Leadership and Management. – 1997. – N 17 (1). – P. 23–37.
61. Freeman C. Networks of Innovators: a synthesis of research issues. The Economics of Hope / C. Freeman. – London : Pinter, 1992. – P. 93–120.
62. Gill J. Management by panacea: Accounting for transience / J. Gill, S. Whittle // Journal of Management Studies. – 1992. – N 30. – P. 281–295.
63. Glatter R. What's New? - [Електронний ресурс] / R. Glatter. – Режим доступу :
http://ema.sagepub.com.
64. Global Innovation Index 2009 – 10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.globalinnovationindex.org/gii/main/reports/index.cfm.
65. Goffin K. Innovations management, Strategie und effektive Umsetzung von Innoations prozessen mit dem Pentathlon-Prinzip / K. Goffin. – FinanzBuch Verlag, 2009. – 638 s.
66. Guillen M. Models of management: Work, authority, and organization in a comparative perspective / M. Guillen. – Chicago : University of Chicago, 1994.

67. Gunter H. Leaders and Leadership in Education [Електронний ресурс] / H. Gunter. – Режим доступу :
books.google.com.ua/books?isbn=0826464556...
68. Hargrave T. A collective action model of institutional innovation / T. Hargrave, A. Van de Ven // Academy of Management Review – 2006. – N 31. – P. 864–888.
69. Hauschildt J. Innovations mangement [Електронний ресурс] / J. Hauschildt, S. Salomon. – Режим доступу :
www.fiwi.uni-bremen.de/lehre/Master/WiPsy/.../Innovationsmanagement.pdf.
70. Horth D. Innovation Leadership [Електронний ресурс] / D. Horth, D. Buchner. – Режим доступу :
www.ccl.org/leadership/.../InnovationLeadership.pdf.
71. Howell J. Champions of technological innovation / J. Howell, C. Higgins // Administrative Science Quarterly. – 1990. – N 35. – P. 317–341.
72. Huczynski A. Explaining the succession of management fads / A. Huczynski // International Journal of Human Resource Management. – 1993. – N 4. – P. 443–462.
73. Improving School Leadership Draft Comparative Report [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.oecd.org/denmark/38574860.pdf.
74. Innovation for Development Report 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.innovationfordevelopmentreport.org/ici.html.
75. Kieser A. Rhetoric and myth in management fashion / A. Kieser // Organization. – 1997. – N 4. – P. 49–74.
76. Kimberly J. Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations [Електронний ресурс] / J. Kimberly, M. Evanisko. – Режим доступу :
www.jstor.org/stable/256170.
77. Knights D. Ain't misbehavin? Opportunities for resistance under new forms of "quality" management / D. Knights, D. McCabe // Sociology. – 2004. – N 34. – P. 421–436.
78. Kossek E. Human resources management innovation / E. Kossek // Human Resource Management. – 1987. – N 26. – P. 71–91.
79. Kramer H. The philosophical foundations of management rediscovered / H. Kramer // Management International Review. – 1987. – N 15 (2–3). – P. 47–55.
80. Leithwood K. School leadership in the context of accountability policies / K. Leithwood // International Journal of Leadership in Education. – 2001. – N 4 (3). – C. 217–35.
81. Leithwood K. The move towards transformational leadership [Електронний ресурс] / K. Leithwood // Educational Leadership. – 2002. – N 49 (5). – P. 8–9. – Режим доступу :
www.ascd.org/.../el_199202_leithwood.pdf.
82. McCabe D. Waiting for dead men's shoes: Towards a cultural understanding of management innovation / D. McCabe // Human Relations. – 2002. – N 55. – P. 505–536.
83. McNaughton D. Examining the link between knowledge management practices and types of innovation / D. McNaughton // Journal of Intellectual Capital. – 2002. – Vol. 3. – N 3. – P. 210–222.
84. Mol M. Management innovation [Електронний ресурс] / M. Mol. – Режим доступу :
www.laics.net/.../Birkinshaw%20et%20al%202008%20-
%20Management%20Innovation.pdf.
85. Porter M. National Innovative Capacity / M. Porter, S. Stern // The global competitiveness report 2001–2002. – Geneva : Switzerland; New York : Oxford University Press, 2001. – P. 102–118.
86. Remoe S. OECD Committee for Scientific and Technological Policy [Електронний ресурс] / S. Remoe, J. Guinet // OECD. Dynamising national innovation system. – Paris : OECD. – Режим доступу :
ecsocman.hse.ru/data/857/662/1219/dynamising.pdf.
87. Riley R. Profiles in Leadership. Innovative Approaches to Transforming the American High School [Електронний ресурс] / R. Riley, M. F. Gates, V. Gregorian etc. – Режим доступу :
www.all4ed.org.

88. Rothwell R. Towards the fifth-generation innovation process / R. Rothwell // International Marketing Review. – 1994. – Vol.11. – N .1. – P. 7–31.

89. Rothwell R. SAPPHO Updated : Project SAPPHO Phase II / R. Rothwell, C. Freeman, A. Horsley etc. // Research Policy. – 1974. – N. 3. – P. 258–291.

90. Rudiger M. Das Tacit knowledge Phanomen und seine Implikationen fur das Innovations management [Електронний ресурс] / M. Rudiger, S. Vanini. – Режим доступу : www.ai.wu.ac.at/.../Wissensmanagement-2/the-use-of-tacit-knowledge.pdf.

91. School Leadership: Concepts and Evidence 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : dera.ioe.ac.uk/.../dok217-eng-School_Leadership.pdf.

92. Silva M. Innovation models: an entrepreneurial point of view [Електронний ресурс] / M. Silva, D. Dergint. – Режим доступу : www2.druid.dk/conferences/viewpaper.php?id=1067&cf=10.

93. Silver H. Innovations in Teaching and Learning in Higher Education [Електронний ресурс] / H. Silver. – Режим доступу : http://www.edu.plymouth.ac.uk/itlhe/itlhe/conf2.html.

94. Southworth G. Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence [Електронний ресурс] / G. Southworth // School Leadership and Management. – 2002. – 22 (1). – P. 73–92. – Режим доступу : http://www.citeseerx.ist.psu.edu/.../download?doi...

95. Speirs J. Adapting Innovation Systems Indicators to assess Eco-Innovation [Електронний ресурс] / J. Speirs, T. Foxon, P. Pearson. – Режим доступу : http://www. www.dime-eu.org.

96. Stjernberg T. Organizational innovations in a long-term perspective: Legitimacy and souls-of-fire as critical factors of change and viability [Електронний ресурс] / T. Stjernberg, A. Philips. – Режим доступу : hum.sagepub.com/content/46/10/1193.full.pdf.

97. Suddaby R., Greenwood R. Rhetorical strategies of legitimacy / R. Suddaby, R. Greenwood //Administrative Science Quarterly. – 2005. – N 50. – P. 35–67.

98. The Innovation Imperative in Manufacturing. How the United States Can Restore Its Edge [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bcg.com/documents/file15445.pdf.

99. Tichy N. Organizational innovations in Sweden [Електронний ресурс] / N. Tichy, T. Sandstrom. – Режим доступу : onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tie.5060170120/pdf.

100. Transforming policy processes to promote sustainable innovation: some guiding principles [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www3.imperial.ac.uk/portal/page?_dad...61...

101. Van de Ven A. Central Problems in the Management of Innovation [Електронний ресурс] / A. Van de Ven. – Режим доступу : http://www.jstor.org/stable/2631848.

102. Van de Ven A. Explaining development and change in organizations [Електронний ресурс] / A. Van de Ven, M. Poole. – Режим доступу : www.d.umn.edu/~rdtaylor/p1.pdf.

103. Van de Ven A. Methods for Studying Innovation Development in the Minnesota Innovation Research Program Organization Science [Електронний ресурс] / A. Van de Ven, M. Poole. – Режим доступу : citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201...

104. West-Burnham J. Leadership for learning: reengineering ‘mind sets’ [Електронний ресурс] / J. West-Burnham // School Leadership and Management. – Режим доступу : www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632439869664.

105. Yukl G. A. Leadership in Organizations [Електронний ресурс] / G. A. Yukl. – Режим доступу : www.oppapers.com/.../yukl-page1.html.

106. Zbaracki M. The rhetoric and reality of total quality management [Електронний ресурс] / M. Zbaracki. – Режим доступу : www.jstor.org/stable/2393677.

Висновки до розділу 1

З'ясування філософсько-методологічних засад інноваційного розвиту освіти дозволило сформулювати такі пріоритетні завдання переходу до нової парадигми освіти:

1) напрацювання нової стратегії освіти в XXI столітті, що передбачає розробку й упровадження в практику принципів складання програм навчання й виховання для всіх видів освітніх і виховних установ (з їхньою етнічною, національною або, навіть, регіональною адаптацією), які б виходили із сучасних знань про людину і способів її формування та розвитку як творчого суб'єкта. Особливого значення в цій ситуації набувають фундаментальні знання про людину;

2) розроблення стандартів усіх рівнів з урахуванням наявних інтеграційних процесів, оскільки формується єдиний світовий інформаційний простір, який вимагає вироблення не тільки єдиної мови науки, а й сприяє розвитку інтегративної культури. Входження в Болонський процес вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, ранньої професійної орієнтації випускників загальноосвітніх шкіл, упровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес і підвищує мобільність викладачів і студентів;

3) модернізація матеріально-технічного забезпечення всього процесу виховання та навчання підростаючих поколінь. Слід звернути увагу на те, що в XXI столітті панівними є візуальні засоби передачі й сприйняття всіх здобутих знань через комп'ютерні технології, що стрімко розвиваються;

4) нова парадигма освіти має носити інноваційний характер, зокрема, в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних і науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне покращення освітнього процесу;

5) усе зазначене може бути реалізованим за умови реформування, вдосконалення системи управління, менеджменту в освіті.

Обґрунтовано, що сучасна освіта має набути інноваційного превентивного характеру. Теоретичну базу впровадження інновацій становлять принципи фундаментальності, безперервності, інформатизації, футуризації, гуманізації та ін. Сукупність методів, форм та засобів їх реалізації становлять методологію освіти. Така

освіта спрямована на підготовку фахівця, в якому гармонійно поєднуватимуться спеціальні професійні знання та гуманітарні цінності. Тому її можна визначити як гуманістично-інноваційну.

Запропоновано загальну схему управління інноваціями, виходячи із знання механізмів самоорганізації та синергетичних правил управління складними системами:

– суб'єкт управління має визначити, яке майбутнє є прийнятним та бажаним для певної установи чи організації і, одночасно, можливим зі спектру атракторів відповідної системи;

– здійснення постійного контролю за рівнем неврівноваженості системи;

– створення необхідних умов для введення до системи потрібної флуктуації з ознаками нової бажаної якості та сприяння її нуклеації;

– одночасна переорієнтація або пригнічення розвитку «небажаних» структур, які не відповідають магістральному напряму еволюції системи;

– максимальне сприяння досягненню «кооперативного ефекту» елементами та коеволюція різних ієрархічних рівнів системи, що зумовить утворення нової організаційної цілісності й переходу системи до нового еволюційного каналу розвитку.

При цьому менеджерам варто взяти до уваги:

– перехід системи до якісно нового стану відбувається спочатку не фронтально, а за допомогою більше або менше вузької групи елементів, так званих каталізаторів (change agents), що є визначальними, з подальшим розвитком решти. Звідси випливає проблема визначення такої вузької групи елементів, які повинні першими набути нової якості. Поява таких елементів може прискорити темпи еволюції системи в цілому;

– важливого значення в інноваційному розвитку соціальних систем набуває оптимальне співвідношення самоорганізаційних начал системи з організаційними;

– з метою розширення спектру можливих варіантів майбутнього акцент має бути перенесений на створення сприятливих умов для формування нового середовища функціонування системи.

Розуміння й використання базових принципів синергетичного управління дозволить менеджерам підвищити результативність і

ефективність освітніх інновацій шляхом оптимізації управління ними, сприяти виходу керованої системи на бажаний атрактор еволюції та отримувати конкурентні переваги. При цьому, маємо зазначити, що синергетика пропонує використовувати евристичний потенціал своїх моделей та надає нові засоби пізнання й управління складними системами. Важливо розуміти, що використання її методологічного потенціалу є ефективним за певних умов і в поєднанні з іншими методологічними підходами.

Сформульовано такі основні принципи модернізації вищої освіти в контексті Болонського процесу:

1) підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень – студент (бакалавр, магістр);

2) реалізація стандартів освіти сучасності в їх змістовному та організаційному вираженні здійснюється на таких умовах:

а) базовий принцип: самостійність і творча активність тих, хто навчається, й тих, хто навчає;

б) зміст: гуманістична, професійна глибина й досконалість;

в) методи: інноваційні технології;

3) сучасна освіта неможлива без інтеграції освітньої діяльності в європейський і світовий інформаційний простори.

Виявлено такі критерії становлення та розвитку університету світового рівня:

1. Перехід на інноваційний шлях розвитку країни передбачає орієнтацію вищої школи на потреби ключових інноваційних секторів економіки України, таких, як нано-, біоінформаційні, авіаційно-космічні технології, машинобудування та ін. Для цього необхідна фундаментальна природничонаукова і гуманітарна освіта, забезпечення енциклопедичності університетської освіти за рахунок міждисциплінарної організації навчально-наукового процесу.

2. Основою такого університету має стати тісна інтеграція освіти з фундаментальними та прикладними науками. Причому фундаментальній науці, як генератору нових знань, необхідно приділити особливу увагу, забезпечивши її пріоритет у науково-технічній діяльності університету.

3. Створення реально діючої наскрізної інноваційної системи, націленої на виявлення найбільш перспективних ідей, запропонованих

співробітниками університету, доведення їх до дослідних зразків і впровадження у виробництво, їх комерціалізація.

4. Держава, розуміючи значимість і масштабність цілей, поставлених перед національними університетами, має виділяти фінансові засоби для їх становлення та розвитку. Дуже важливо, щоб ці кошти були витрачені ефективно.

5. Перетворення в організації навчально-наукового процесу університету вимагатимуть модернізації його структури, основою якої повинні стати навчально-науково-інноваційні центри (ННІЦ), що об'єднують під одним «дахом» факультети, науково-дослідні інститути, спільні науково-дослідні лабораторії з НАН та галузевими підприємствами.

6. Створення комфортних умов праці та навчання (гідна заробітна плата, високий рівень соціального й медичного забезпечення, вирішення житлових проблем тощо). Узагалі, оскільки мова йде про створення університету світового рівня, то необхідно ставити за мету досягнення рівня заробітної плати та соціального забезпечення професорсько-викладацького складу, наукових співробітників і допоміжного персоналу еквівалентних провідним світовим науково-освітнім центрам.

7. Розвиток національних університетів – не самоціль, а засіб забезпечення майбутнього країни. Будувати його в XXI столітті будуть наші нинішні студенти. Тому виховна робота серед студентів має бути спрямована на формування ціннісних орієнтирів особистості, культурних і моральних устоїв, здорового способу життя. Тут основну роль повинні зіграти соціально-гуманітарні, мистецтвознавчі, культурологічні та фізкультурні кафедри університету.

Таким чином, магістральний напрям філософського прогнозу розвитку освіти XXI століття сьогодні вийшов за межі Болонського процесу. Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу; дослідженні факторів, що детермінують цей процес, та їх суті; можливих ризиків, протиріч та їх вирішення з метою забезпечення освіти для потреб майбутніх поколінь.

Аналіз *теоретичних засад управління інноваційними процесами в освіті* дозволив з'ясувати, що в їх основу покладено широку сукупність концептуальних положень із сфери інноватики, менеджменту, маркетингу, соціологічних теорій управління.

Доведено, що розробка, апробація, впровадження інновації здійснюється в рамках «інноваційного процесу», що розуміється як перетворення наукових знань, наукових ідей та винаходів у фізичну реальність, що змінює суспільство (Б. Твісс), пошук і відбір нових ідей і перетворення цих ідей на інновації (С. Шнайдерс). Обґрунтовано, що інноваційні процеси в освіті досліджуються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, педагогічному й організаційно-управлінському. Організаційно-управлінський аспект спрямований на встановлення особливостей організації інноваційного процесу на різних етапах, розробку підходів до ефективного моделювання інноваційних процесів (С. Вінтер, А. Джервіс, Б. Карлсон, С. Клайн, Б. Ландау, Д.Мовері, Р. Нельсон, Н. Розенберг, Р. Росвелл, Р. Станкевич, Д. Таунсенд, Б. Твісс, К. Фрімен А. Хорслі та ін.). Аналіз природи інноваційного процесу дозволив виділити в його еволюції етапи, відповідно до яких відбувався розвиток моделей (від елементарних (лінійних), які представлено моделями технологічного поштовху, ринкового попиту, інтерактивною моделлю, до складних (інтерактивних й інтегрованих)). Доведено, що прискорене навчання й випереджальна освіта є ознаками сучасних моделей інноваційного процесу, заснованих на знаннях та освіті; нелінійність і невизначеність сучасних моделей інноваційного процесу зумовлюють необхідність якісного оновлення управління інноваційним розвитком.

З’ясовано, що управління інноваційними процесами в освіті, обґрунтоване положеннями інноваційного менеджменту (С. Берлей, Дж. Джілл, М. Джульєн, Е. Коссек Р. Коул, Дж. Кунда, Д. Маккейб, Д. Найт, Т. Штейнберг та ін.) й інноваційного лідерства (Н. Алікс, Д. Бачнер, К. Бланшар, Т. Буш, К. Лейтвуд, Дж. Моутон, Д. Норф, Т. Сержіованні та ін.) в узагальненому вигляді полягає у моделюванні інноваційного процесу на макро-, мезо-, мікрорівнях освітньої системи; організації та здійсненні системи впливів, що забезпечують реалізацію інноваційної ідеї, перетворення її на інноваційний продукт, який має економічну цінність і забезпечує конкурентні переваги освіти. Визначальну роль в оптимізації окреслених процесів відіграє освітнє лідерство.

Уважаємо, що теорії і розвитку конкурентоспроможності організацій збагачують концептуальну базу теорії управління інноваційними процесами в освіті. Доведено, що найбільш активно в управлінні інноваційними процесами на рівні НІС використовуються ідеї теорії полюсів росту (А. Граберг, Дж. Ленхардт, А. Хемілтон). Управління інноваційною діяльністю організації базується на активному використанні концепцій постматеріалістичної мотивації (Р. Інглегарт), експресивізму, постекономічної системи цінностей (О. Тоффлер).

На основі аналізу положень інноватики, менеджменту, маркетингу, соціологічних теорій управління інноваціями, встановлено тенденції розвитку управління освітою в умовах інноваційного розвитку, врахування яких дозволить розробити комплексну модель ефективного управління інноваційними процесами в освіті на всіх рівнях інноваційної системи.

РОЗДІЛ 2

ЧИННИКИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Широку сукупність глобальних чинників, що здійснюють найбільш суттєвий вплив на розвиток вищої освіти в умовах сучасного суспільства, ми поділяємо на чотири групи та визначаємо суспільно-політичні, суспільно-економічні, науково-технологічні та культурно-освітні чинники впливу. У названі групи чинників ми включаємо такі складові:

- суспільно-політичні чинники: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації;
- суспільно-економічні чинники: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи;
- науково-технологічні чинники: розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання;
- культурно-освітні чинники: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем.

Однак, перш ніж звернутися до характеристики названих детермінант інноваційного розвитку освіти, вважаємо за необхідне схарактеризувати сутнісні ознаки сучасного суспільства, що зумовлюють специфіку зовнішньо-контекстуальних впливів.

Соціологи дають широке коло визначень сучасного суспільства: «інформаційне суспільство» (за Ф. Махлупом [10]), «постіндустріальне суспільство» (за Д. Беллом [19]), «мережеве суспільство» (за М. Кастельсом [21]), «суспільство знань» (за Н. Штером [66]) та «суспільство ризику» (за У. Беком [18]). Названі визначення багато в чому доповнюють одне одне, хоча в деяких випадках містять і суперечливі позиції, що по-різному трактують перспективи суспільного розвитку. В межах нашого дослідження зосередимо увагу передусім на з’ясуванні особливостей суспільного розвитку згідно з

концепціями суспільства ризику, оскільки саме ризики стали глобальною ознакою суспільного розвитку нашого часу.

У західній соціології найбільш популярними є теорії суспільства ризику, створені європейськими соціальними філософами У. Беком [3], Е. Гідденсом [5] та Н. Луманом [9].

Найбільш завершена, з нашої точки зору, концепція суспільства ризику належить У. Беку. Згідно з У. Беком, ризик – це не винятковий випадок, не «наслідок» і не «побічний продукт» суспільного життя. Ризики постійно виробляються суспільством, причому це виробництво легітимне, здійснюване у всіх сферах життєдіяльності суспільства – економічній, політичній, соціальній. Ризики – неминучі продукти тієї машини, що називається прийняттям рішень.

Ризик, вважає У. Бек, може бути визначений як «систематична взаємодія суспільства з погрозами й небезпеками, індукованими та виробленими модернізацією як такою. Ризики, на відміну від небезпек минулих епох, – наслідки загрозливої могутності модернізації та породжуваних нею невпевненості й страху» [4, с. 59]. «Суспільство ризику» – це фактично нова парадигма суспільного розвитку. Її суть позначається тим, що «позитивна» логіка суспільного виробництва, яка панувала в індустріальному суспільстві й полягала в накопиченні та розподілі багатства, все більше витісняється «негативною» логікою виробництва та розповсюдження ризиків. У кінцевому підсумку зростаюче виробництво ризиків підриває сам принцип ринкового господарства й приватної власності, оскільки систематично знецінюється та перетворюється у відходи, забруднюється, знищується вироблене суспільне багатство. Зростаюче виробництво ризиків загрожує також фундаментальним основам раціональної поведінки суспільства й індивіда – науці, освіті та демократії.

Однак, зауважує У. Бек, виробництво ризиків має «демократичний» характер: воно породжує ефект бумеранга, наздоганяючи та вражаючи тих, хто наживався на виробництві ризиків або ж уважав себе застрахованим від них. Звідси випливає інший висновок: виробництво ризиків – потужний фактор зміни соціальної структури суспільства, перебудови його за критерієм ступеня схильності до ризиків. Це, у свою чергу, означає, що в суспільстві складається нова конфігурація політичних сил, в основу якої покладено боротьбу за визначення, що ризикогенно (небезпечно), а що ні.

Значимим у контексті нашого дослідження є той факт, що у формуванні ідеології та політики сучасного суспільства одну з ключових ролей відіграє наука, виробництво знань. Автор теорії «суспільства ризику» стверджує, що з розширенням виробництва ризиків, особливо мегаризиків, роль науки в суспільному житті й політиці істотно змінюється. Адже більшість ризиків, породжуваних успіхами науково-технічної модернізації, причому найбільш небезпечних (радіоактивне та хімічне забруднення, неконтрольовані наслідки генної інженерії), не сприймаються безпосередньо органами чуттів людини. Ці ризики існують лише у формі знання про них. Звідси фахівці, відповідальні за визначення ступеня ризикогенності нових технологій і технічних систем, а також засоби масової інформації, які поширюють знання про них, «набувають ключових соціальних та політичних позицій» [4, с. 24]. Ще одна проблема – це політична інтерпретація технічного і природничо-наукового знання. Це знання не може бути використане безпосередньо в політичному процесі. Необхідний переклад цього знання на мову політичного діалогу й рішень. Він здійснюється політично заангажованим науковим співтовариством, яке «перетворюється на чинник, що легітимізує глобальне промислове забруднення, так само як і загальний підрив здоров'я і загибель рослинності, тварин і людей» [4, с. 24]. Формується інститут експертів, який набуває самодостатнього політичного значення, оскільки саме він визначає, що й наскільки небезпечно. Саме експерти визначають рівень соціально-прийнятного ризику для суспільства.

Привілейоване становище корпусу експертів спричиняє негативні наслідки. Експерти перетворюються в еліту, яка третирує решту населення як алармісти, що підривають громадський порядок. Поділ суспільства на експертів і всіх інших викликає у населення стійку реакцію недовіри до науки, закладів вищої освіти й технологічної сфери, оскільки експерти систематично приховують або спотворюють інформацію про ризики, а також не можуть відповісти на питання, поставлені населенням і його ініціативними групами. Боротьба між політично заангажованими експертами ускладнює оцінку істинного стану довкілля та пошук адекватних рішень. У результаті наука як соціальний інститут поділяється на

академічну, або лабораторну (наука фактів) і науку досвіду, яка, ґрунтуючись на публічних дискусіях і життєвому досвіді, «розкриває справжні цілі й засоби, загрози й наслідки того, що відбувається» [4, с. 15]. У. Бек уважає, що наука досвіду в суспільстві ризику повинна не тільки розвиватися, але й бути прийнята суспільством як легітимний інститут знань, уповноважений приймати рішення.

Визначальне значення мають такі положення теорії «суспільства ризику» У. Бека.

По-перше, відбувається перегляд основоположної нормативної моделі суспільства. Якщо нормативним ідеалом минулих епох була рівність, то нормативний ідеал суспільства ризику – безпека. «Соціальний проект суспільства набуває виразно негативного й захисного характеру – не досягнення «доброго», як раніше, а запобігання «найгіршому». Іншими словами, система цінностей «нерівноправного суспільства» замінюється системою цінностей «небезпечного суспільства», а орієнтація на задоволення нових потреб – орієнтацією на їх самообмеження»[4, с. 49].

По-друге, в суспільстві ризику виникають нові соціальні сили, що руйнують старі соціальні перегородки. У. Бек уважає, що це будуть спільності «жертв ризиків», а їх солідарність на ґрунті неспокою і страху може породжувати потужні політичні сили.

По-третє, суспільство ризику політично нестабільне. Постійна напруга й острах небезпек розгойдують політичний маятник від загальної небезпеки й цинізму до непередбачуваних політичних дій. Недовіра до існуючих політичних інститутів та організацій зростає. Нестабільність і недовіра періодично викликають у суспільстві пошук точки опори – «твердої руки». Таким чином, повернення до минулого, в тому числі авторитарного й навіть тоталітарного, не виключено.

Згідно з розробленою У. Беком концепцією, ризик являє собою систематичну взаємодію суспільства «з погрозами й небезпеками, ініційованими та виробленими процесом модернізації як таким. На відміну від небезпек минулих епох, ризики суть наслідки, пов’язані із загрозливою міццю модернізації та породжуваними нею глобальною нестабільністю й невизначеністю... У суспільстві ризику незвідані й несподівані наслідки набувають характеру пануючої сили» [3, с. 21–22]. «У розвиненому суспільстві, – вважає У. Бек, – соціальне виробництво багатства систематично супроводжується

соціальним виробництвом ризику. Відповідно проблеми й конфлікти, пов'язані з розподілом дефіциту в суспільстві, знаходяться поряд із проблемами й конфліктами, які виникають унаслідок виробництва, необхідністю визначення та розподілу ризиків, породжуваних науково-технічними системами» [3, с. 19].

Ключовими характеристиками суспільства ризику У. Бек уважає такі.

Перш за все, ризик має «демократичний» характер, оскільки має всезагальний характер і його неможна усунути. Рано чи пізно він уражає тих, хто його виробляє чи наживається на ньому. У. Бек називає це ефектом бумеранга сучасної цивілізації. Нові протиріччя та конфлікти, породжувані розширенням сфери ризику (спочатку між країнами, що розвиваються, й індустріально розвиненими країнами, а потім і між останніми), накладаються на «старі», що належать індустріальній епосі. Сьогодні можлива така ситуація, коли одні країни чи групи будуть накопичувати багатство й користуватися всіма благами цивілізації, а інші – тільки піддані ризику. Але це ситуація перехідного періоду. Поступово негативна логіка поширення ризику «демократизує» ситуацію в глобальному масштабі.

Наступне положення полягає в тому, що сучасні небезпеки є не тільки всезагальними, але й не сприймаються людськими органами чуття. Це ще один виклик соціології та інших наук про людину, всі теоретичні конструкції яких побудовано на сприйнятті людиною навколишнього світу своїми органами чуттів. Ризики «об'єктивно» існують лише у формі знань про них. Тому наука стає потужною політичною силою. Політичний потенціал суспільства ризику осмислюється соціологічною теорією в термінах «виробництва й поширення знань про ризики» [3]. Разом із тим монополія природничих наук на визначення ризику руйнується. Актуалізується вплив інших соціальних суб'єктів й інститутів, наприклад засобів масової інформації та громадських рухів, оскільки вони формують громадську думку і тим самим визначають ступінь соціального прийняттяі ризику. Це означає, що вищого арбітра з питання про соціальну прийнятність того чи іншого ризику просто не може існувати.

Зауважимо, що теорія *суспільства ризику* трактується дослідниками здебільшого як протиставлення теорії *суспільства знань*. Гідну уваги спробу виправити цю ситуацію зробив у 90-х роках XX ст.

Н. Штер, а в доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань» (2005), яку можна розглядати як проміжний підсумок розвитку концепції суспільства знання, проблематиці ризиків присвячено окремий розділ. Але навіть і там ідеться про нестабільність у забезпеченні безпеки як про виклики, на які належить відповісти суспільству знання [6, с. 141–156]. Отже, ці виклики значною мірою трансцендентні, ніж іманентні суспільству знання. Акумуляція ризиків ототожнюється головним чином з дефіцитом знання або неефективністю його використання. Утім автори доповіді не заперечують, що суспільства знання здатні породжувати нові ризики.

Безсумнівно, розуміння цієї проблеми пов'язане зі співвідношенням ризику і знання в людській діяльності. Розглядаючи знання як передумову соціальної дії, необхідно усвідомлювати, що і ризик є його невід'ємною характеристикою. Знання і ризик – це взаємопов'язані аспекти процесу прийняття рішень у соціумі. Специфіка пов'язаних із ризиком рішень полягає в необхідності робити вибір з-поміж наявних можливостей за невизначеності наслідків, тобто в умовах неповного знання. Однак знання фактично не може бути повним; у прагматичному плані воно може розглядатися як повне відповідно до конкретних обставин, в яких ухвалюється конкретне рішення.

Прийняття рішень, їх реалізація, розгортання наслідків у просторі й у часі зачіпає безліч соціальних акторів. Інакше кажучи, ризик слід розглядати як специфічну форму соціальної комунікації, пов'язану з прагненням розрахувати в сьогоденні невідоме майбутнє. Комунікація означає розширене відтворення ризику (за У. Беком: виробництво, поширення, споживання й нове виробництво ризиків), формування середовища для нових ризикогенних рішень.

Переплетення природного й соціального, об'єктивного й суб'єктивного, минулого, теперішнього й майбутнього в поєднаних із ризиком комунікативних процесах відрізняється все зростаючою складністю. У межах комунікації ризиків мають місце синергетичні нелінійні взаємодії, а локальні події в умовах глобалізації та прискореного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дедалі частіше викликають глобальну комунікацію ризиків. Нарешті, сприйняття ризику соціальними акторами як найважливіший елемент комунікації забезпечує інверсію одних

ризиків у інші, а також є найважливішою передумовою розширеного відтворення ризиків.

Таким чином, керуючись методологічними підходами, характерними для теорії *суспільства ризику*, розглянемо далі чинники розвитку інноваційних процесів у сучасних системах вищої освіти та визначимо основоположні ризики, що породжують ці чинники.

2.1. Суспільно-політичні чинники: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації

Особливості впливу глобалізації на інноваційний розвиток освітніх процесів досліджувалися як вітчизняними науковцями (В. Андрущенко [2], В. Кремень [8], А. Сбруева [12]та ін.), так і західними (С. Болл [17], Ж. Геллак [34], Е. Гідденс [32], М. Карной [20], Б. Лінгард [43], С. Маргінсон [45], К.-Х. Мок [49], М. Ольссен [65], М. Петерс [65], М. Саймон [65] та ін.).

Широка сукупність процесів, об'єднана поняттям *глобалізація, має складний та багатовимірний характер.* Одним із найбільш змістовних, на нашу думку, є визначення глобалізації, що належить австралійському філософу освіти С. Канінгхему. «Під поняттям «глобалізація», − відзначає австралійський дослідник, − як правило, об'єднується ціла низка споріднених концептів, зокрема: інтернаціоналізація виробництва, торгівлі та фінансів, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляція фінансових ринків; міжнародна мобільність людей, розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства в розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіатехнологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять, експорт «культурно-імперіалістичних» західних цінностей, духу демократії, екологічної свідомості; розвиток міжнародних організацій; зростаюче значення міжнародних правових норм для визначення національних законодавств у всіх зазначених сферах» [23].

У контексті дослідження чинників впливу на інноваційний розвиток освітніх систем *глобалізація* означає *складний процес*

взаємодії суб'єктів економічних, політичних, соціальних та культурних відносин, що здійснюють суттєвий вплив на розвиток глобальних освітніх процесів та мають наднаціональний характер. Аналізовані нами інноваційні освітні процеси зумовлено зміною ідеологічних орієнтирів у освітній політиці абсолютної більшості національних держав та в міжнародній (регіональній, глобальній) освітній політиці. Тому вважаємо за необхідне дослідити, наскільки характер змін зумовлюється глобалізаційними процесами.

Зазначимо, що в сучасній глобалістиці визначають три типи підходів до характеристики впливів глобалізаційних процесів на особливості функціонування влади в національних державах: 1) «навальна» глобалізація (strong globalist approach); 2) скепсис щодо реального впливу глобалізації (sceptic approach), 3) трансформаційний підхід (transformationalist approach).

Автори концепції «навальної» глобалізації (Д. Гелд [36], С. Стрейндж [67]) уважають, зокрема, що глобальною економікою управляють наднаціональні, тобто неконтрольовані національними державами глобальні сили – транснаціональні корпорації, які утворюють своєрідний тіньовий глобальний уряд. «Навальна» глобалізація означає суттєву реструктуризацію влади: послаблення політичної влади національних держав, передачу їх владних повноважень недержавним економічним агенціям наднаціонального характеру. Отже, згідно з таким підходом, відбувається глобальна конвергенція в політичній та економічній сферах життя людства, керована транснаціональними корпораціями, що призводить до занепаду владних структур національних держав, у тому числі їх повноважень в освітній галузі. Перспектива такого варіанта глобалізаційних процесів становить реальний ризик для розвитку національних освітніх систем абсолютної більшості країн, оскільки реальною стає небезпека захоплення глобального освітнього ринку невеликим колом транснаціональних освітніх провайдерів на зразок транснаціональних виробників наукоємної та високотехнологічної продукції.

Виразники іншої позиції, так званої «глобалізаційні скептики» (П. Херст і Г. Томпсон [37], М. Уотерс [72] та ін.), уважають можливості радикального згортання владних повноважень національних держав занадто перебільшеними. Вони, навпаки,

переконані в подальшому збереженні їх ролі, підкреслюють диверсифікацію ставлення різних держав до проявів глобалізації та можливих інструментів впливу на них. На думку скептиків, сучасний рівень економічної взаємозалежності світу не є винятковим або таким, що не має історичних аналогів: світові імперії минулого мали значно більше географічне поширення, ніж так звана сучасна глобальна економіка. Важливою тезою таких концепцій є зростаюча роль регіональних економічних організацій в управлінні економічними процесами.

Прихильники «трансформаційного підходу» (Л. Вайс [73], Р. Дейл і С. Робертсон [25] та ін.), як і адепти «навальної глобалізації», обстоюють позицію, згідно з якою глобалізація перетворилася на безпрецедентно потужну рушійну силу політичних, економічних і соціальних змін на сучасному етапі розвитку цивілізації. Однак «трансформаційники» відхиляють тезу про глобальну конвергенцію, про світ, як «єдине помешкання». За їх переконаннями, результатом глобалізації стане «глобальна стратифікація» держав, залучених до кругообігу глобальної економіки та політики. У межах цього процесу відбувається «перекроювання» геополітичних регіонів: замість уже звичних полюсів (Північ – Південь, Перший – Третій світ) утворюються нові ієрархії, що проникають у всі куточки світу [49, с. 20–21]. Позитивно оцінюючи потенціал національних держав щодо збереження владних повноважень, «трансформаційники» погоджуються зі «скептиками»: держави збережуть суверенітет на своїх національних територіях, навіть якщо їм доведеться зазнавати тиску з боку різних міжнародних інституцій та організацій, що діятимуть у межах установленого ними ж міжнародного права.

Характеристика трьох названих вище позицій дозволяє нам дійти висновку про можливі ризики для розвитку освіти, пов’язані з глобалізаційними процесами.

Найбільш реальною в сучасних умовах, на наш погляд, є перспектива, окреслена «трансформаційниками»: владні повноваження національних держав будуть не згортатися, а трансформатуватися (або реструктуруватися). Галуззю суспільного життя, в якій такі перетворення відбуваються достатньо активно, є освіта. На думку дослідників, трансформація в цій сфері полягає в переході від функцій

позитивної координації до *негативної координації*, в межах якої держава замість прямого заснування та фінансування навчальних закладів переходить до функцій регулювання, сприяння, надання консультативної допомоги, контролю якості, координації взаємодії соціальних партнерів [49, с. 21]. Однак перехід від першого до другого типу координації фактично становить звуження соціальних функцій держави, тобто роздержавлення соціальної галузі в цілому та освіти зокрема, що ми розцінюємо як ризик зниження рівня соціальної справедливості в освіті.

Названі вище зміни зумовлено неоліберальною ідеологією глобалізаційних процесів, основоположними проявами якої є політичні стратегії приватизації, маркетизації, комодифікації, корпоратизації, менеджеризації. Характеризуючи їх сутність, Дж. Каррі та Дж. Ньюсон дають такі визначення цим феноменам, що перетворилися на пріоритети освітньої політики значної кількості країн світу:

- *приватизація* являє собою зменшення рівня субсидування державою освітньої системи, в той час як відбувається активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері;
- *маркетизація* передбачає застосування ринкових принципів та механізмів в управлінні освітніми інституціями;
- *комодифікація* означає трактування та сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують на внутрішньому та міжнародному ринках послуг відповідно до прийнятих норм;
- *корпоратизація* трактується як процес перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування;
- *менеджеризація* – зміна ідеології управління вишами, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті, зокрема менеджменту якості, що робить навчальні заклади та професіоналів, які працюють у них, відповідальними за результати своєї роботи перед державою, суспільством і конкретними споживачами [24, с. 12].

Далі звернемося до класифікації управлінських моделей у сфері вищої освіти, що набули розвитку в сучасних умовах домінування глобалізаційних впливів. Відомий британський теоретик освіти М. Петерс виокремив чотири моделі, що є альтернативними до традиційної управлінської (модель державного контролю):

1) ринкова модель, згідно з якою відбувається масове роздержавлення освітніх послуг, їх приватизація, корпоратизація, розвиток конкурентних відносин між ними;

2) партисипативна державна модель, відповідно до якої держава залучає численні суб'єкти (ринкові структури та громадські організації) до участі у фінансуванні та управлінні навчальними закладами на постійній основі (таким чином відбувається деволюція повноважень держави в освітній сфері);

3) гнучка державна модель, у межах якої держава залучає недержавні структури (ринкові та громадські) до виконання управлінських повноважень в освітній сфері, залежно від актуальних соціальних та економічних потреб;

4) дерегульована державна модель, що передбачає відмову держави від певних управлінських функцій в освіті на користь ринкових структур [61].

Характеристикою, що об'єднує всі названі вище моделі управління освітою, що запроваджуються в межах її інноваційного розвитку, є залучення до управлінської сфери недержавних структур, зокрема ринкових, громадських, інших зацікавлених сторін. У цьому контексті заслуговує на увагу розвиток мережевих та партнерських взаємодій між різними секторами управління освітою: державним і громадським, державним і бізнесовим, громадським і бізнесовим [51, с. 28–30]. За умов розвитку таких взаємодій функції держави в освітній сфері часто перетворюються із заснування на співзаснування, з управління на співуправління, з фінансування на співфінансування з іншими суб'єктами, зацікавленими в якісних освітніх послугах. Дослідники називають такі процеси диверсифікацією провайдерів освітніх послуг, тобто суб'єктів, що засновують, фінансують, управляють навчальними закладами [51].

В умовах дефіциту державного бюджету дедалі важливішим мотивом розвитку державно-приватно-громадського партнерства в освітній галузі є уникнення переобтяження державного бюджету, перекладання фінансового тягаря оплати освітніх послуг на плечі їх безпосередніх споживачів та громадських структур. Позитивною стороною процесу розвитку партнерств у освіті дослідники називають відхід від ієрархічної монопольної державної моделі управління освітою, або моделі «інтервенціоністського

регулювання», та перехід до партисипативної державної моделі [65]. Зауважимо, що в контексті таких змін звуження функцій держави в освітній сфері стосується не всіх її владних повноважень, а тільки безпосереднього керівництва виробничими процесами (навчальною, виховною, науковою, соціальною діяльністю навчального закладу) та фінансування. Регулюючо-контролюючі функції держава, як правило, залишає у своїх руках і навіть підсилює, запроваджуючи національні стандарти якості знань.

Підсумовуючи розглянуті вище підходи до з'ясування впливу глобалізаційних процесів на розвиток освітніх систем у цілому та вищої освіти зокрема, систематизуємо такі складові цього впливу, як ідеологічні та ціннісні засади, політичні стратегії та зміст інноваційних процесів у поданій далі схемі (див. рис. 2.1)

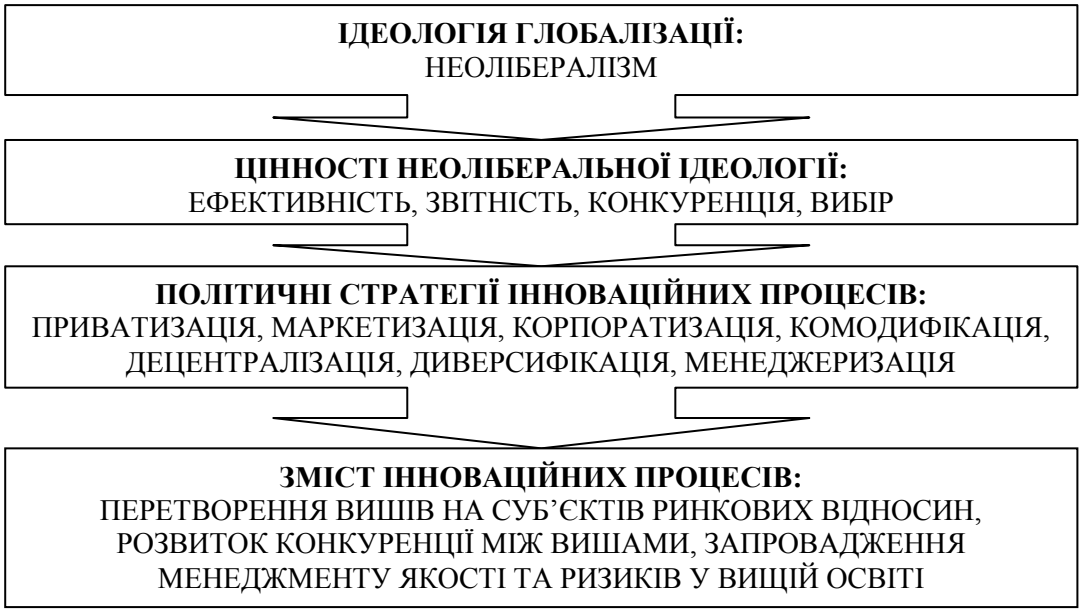

Рис. 2.1. *Вплив глобалізації на тенденції інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику*

Подана вище схема дозволяє зрозуміти логіку та зміст сучасних інновацій у вищій освіті, зумовлених цінностями неолібералізму, й залежність від глобальних суспільно-економічних, суспільно-політичних і технологічних процесів. Цілком прозорими є ризики, зумовлені неоліберальними ідеологічними впливами, оскільки навіть назви абсолютної більшості стратегій змін (приватизація, маркетизація, комодифікація, корпоратизація, менеджеризація) свідчать про перетворення освіти з духовної цінності на товар для продажу, про руйнування університету як культурно-освітнього феномену, про трансформацію вищої освіти із суспільного блага на приватне благо,

про відмову держави від пріоритету принципів соціальної справедливості в освіті, від політики державного патерналізму щодо національних провайдерів вищої освіти. Мінімізація названих ризиків потребує системи заходів як на державному рівні (законодавче забезпечення національних пріоритетів інноваційного розвитку вищої освіти, її конкурентоспроможності та соціальної справедливості в освіті), так і на інституційному (збереження та інноваційний розвиток академічної професійної культури).

Регіоналізація економічного, політичного та культурно-освітнього життя

У сучасних умовах все активнішими гравцями на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили стають геополітичні регіони, об'єднуючи свої зусилля у багатьох сферах життя. Таке явище отримало назву «*новий регіоналізм*». Воно являє собою процес багатосторонньої інтеграції, що включає політичні, економічні, соціальні та культурні аспекти життя суспільства. Нова регіональна політика є значно більш широкою за регіональні блоки попереднього покоління, метою яких було лише створення зони вільної торгівлі та підтримка безпеки. У межах політики нового регіоналізму стверджуються глобальні цінності забезпечення миру, економічного та соціального розвитку, екологічної стабільності, що становить для людства більш сприятливу стратегічну перспективу, ніж глобалізм вільного ринку.

Європейським варіантом політики нового регіоналізму у вищій освіті стала так звана європеїзація, що має тривалі історичні корені, є багатогранним і плідним процесом. Організаційні основи такого співробітництва мають полісуб'єктний характер, оскільки воно здійснюється в межах освітніх ініціатив політичних організацій (Європейський Союз і Рада Європи); академічних, передусім загальноєвропейських академічних структур, таких, як Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів; експертних і фахових мереж, наприклад Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціація педагогічних досліджень; громадських організацій, наприклад Європейський студентський союз, тощо.

Із початку XXI ст. інноваційні процеси у сфері європейської вищої освіти зумовлено реалізацією Лісабонської стратегії розвитку

регіону та пріоритетних завдань Болонського процесу. Лісабонська стратегія, на відміну від Болонського процесу, в межах якого вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого входять 47 країн, поширюється тільки на країни-члени ЄС. Прийняття стратегії відбулося в 2000 р. з метою перетворення Європи на «регіон із найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного зростання, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства» [70].

Для порівняння зазначимо, що мета Болонського процесу достатньо близька за своєю сутністю до Лісабонських цільових пріоритетів, проте має, з нашої точки зору, суттєві відмінності. Спільність обох програм полягає, передусім, у забезпеченні якості вищої освіти в європейському регіоні та її глобальної конкурентоспроможності. Отже, якість і конкурентоспроможність є ключовим пріоритетом обох програм. Однак, якщо в Болонському процесі освіта виступає як *культурна цінність*, що об'єднує народи великої Європи, її розвиток повинен відповідати потребам *суспільства знань*, то Лісабонська стратегія спрямована на підтримку розвитку *економічної могутності ЄС*, на відповідність вищої освіти *економіці знань*.

Якщо болонські перетворення можуть бути визначені як відкритий процес, спрямований на розвиток співробітництва, гнучкості, прозорості, гармонізації структурних складових освітніх систем, розвиток спільності та творчості, то Лісабонська стратегія обмежується рамками ЄС і визначається такими ключовими словами, як світовий рівень якості навчання та наукових досліджень, ранжування університетів, інформаційно-комунікаційні технології, інновації, пріоритетна підтримка сильних університетів, розвиток державно-приватного партнерства у фінансуванні університетів [31].

Протягом першого десятиліття XXI ст. у межах реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону було прийнято низку програм модернізації вищої освіти, спрямованих на підвищення ефективності діяльності вишів, на їх спонукання до реальної співпраці з інноваційним сектором економіки у підготовці конкурентоспроможних фахівців. Такими програмами стали: 1) «Ефективні інвестиції в освіту і професійну підготовку:

європейський імператив» (2003) (Investing efficiently in education and training: An imperative for Europe); 2) «Роль університетів у Європі знань» (2003) (The role of universities in a Europe of knowledge); 3) «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення вагомого внеску європейських університетів у реалізацію Лісабонської стратегії» (2005) (Mobilising the brainpower of Europe: enabling European universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy); 4) «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006) (Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, Research, and Innovation); 5) «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007) (Modernising universities for Europe's competitiveness in a global economy).

Якісно новим етапом реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону стала програма «Європа 2020», у якій сім пріоритетних (флагманських) ініціатив, абсолютна більшість яких прямо стосується завдань модернізації вищої освіти, способів активізації участі вишів у національних та регіональній інноваційних системах. Найбільшою мірою названі нами завдання стосуються таких ініціатив стратегії «Європа 2020», як «Інноваційний союз»[3], «Молодь у дії»[4], «План розвитку нових кваліфікацій та створення нових робочих місць»[5].

---

[3] Програма **«Інноваційний союз»** (The Innovation Union), започаткована 6 жовтня 2010 року. Пріоритетом програми є поліпшення фінансування наукових досліджень та інновацій, забезпечення доведення наукових та інноваційних проектів до стану готових до запровадження й використання продуктів і послуг, що сприяють створенню нових робочих місць. Програма спрямована на переорієнтацію дослідницької та інноваційної діяльності на актуальні потреби сучасного світу праці й на розв'язання глобальних проблем, якими є зміни клімату, енерго- та здоров'я збереження, демографічні зміни тощо.

[4] Програма **«Молодь у русі»** (Youth on the move), започаткована 15 вересня 2010 р., включає як завдання розвитку освітньої сфери, так і сфери працевлаштування молоді після здобуття освіти. Пріоритетним завданням програми є підвищення якості та міжнародної привабливості європейської вищої освіти, сприяння розвитку академічної мобільності студентів і професійної мобільності молодих фахівців як інструментів підвищення готовності молоді до успішного вступу у світ праці.

[5] Програма **«Порядок денний щодо розвитку нових навичок та створення нових робочих місць»** (An Agenda for New Skills and Jobs), започаткована в листопаді 2010 р. Метою цієї програми є об'єднання зусиль закладів освіти та роботодавців для підтримки системи неперервного професійного розвитку, що передбачає вдосконалення механізмів вступу молоді у світ праці, реалізацію принципів гнучкості та стабільності (flexibility+security=flexicurity), функціонування соціальної моделі сучасного європейського суспільства. Метою цього напряму комплексної стратегії розвитку регіону є організація більш тісної взаємодії роботодавців та закладів освіти у визначенні актуальних потреб регіонального та глобального ринку праці. Європейська комісія спрямовує країни-члени ЄС на розширення доступу до вищої освіти, на формування за допомогою бізнесових структур результато-центрованої та персоналізованої парадигми освітніх послуг.

Механізми модернізації європейської вищої освіти сформульовано Єврокомісією у програмному документі, прийнятому у вересні 2011 р., – *«Підтримка економічного розвитку та робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти»* [68]. У документі констатовано відставання програм європейських вишів від актуальних потреб інноваційного розвитку регіону, передусім від потреб забезпечення сфери наукових досліджень кваліфікованими кадрами, здатними до продуктивної діяльності та неперервного професійного саморозвитку. З метою забезпечення випереджувального розвитку вищої освіти, що є життєво необхідним в умовах позиціонування Європи як *«Інноваційного союзу»*, програмою передбачено здійснення модернізаційних перетворень у п'яти ключових аспектах діяльності європейських вишів, що передбачають досягнення таких змін:

1) *підвищення рівня доступності вищої освіти* – підготовка такої кількості кваліфікованих фахівців, зокрема науковців, якої потребує Європейський регіон. Пріоритетними завданнями в цьому напрямі змін є: утворення чітких маршрутів переходу від середньої та середньої професійної освіти до вищої, що передбачає вдосконалення національних рамок кваліфікацій та визнання результатів навчання, одержаних поза межами формальної освіти та професійної підготовки; сприяння отриманню вищої освіти вихідцями з вікових, етнічних, расових та соціальних груп, що є недостатньо представленими серед контингентів студентів; скорочення відсіву учнів із навчальних закладів; забезпечення фінансової підтримки потенційних студентів – вихідців із сімей, що мають низькі статки; професійна підготовка та перепідготовка достатньої кількості дослідників для успішного вирішення R&D-завдань у регіоні[6];

2) *підвищення якості освітнього продукту та якості людського капіталу в системі вищої освіти*, що передбачає реалізацію таких завдань: використання у процесі розробки, запровадження та оцінки навчальних програм вишів даних щодо актуальних потреб ринку праці у професійних навичках і уміннях, щодо можливостей працевлаштування випускників ВНЗ та їх кар'єрних перспектив;

[6] У 2020 р. передбачається інвестування щонайменше 3% від ВВП у наукові дослідження та інноваційний розвиток країн-членів ЄС, створення 1 млн робочих місць, пов'язаних з діяльністю у сфері R&D.

урізноманітнення навчальних програм та освітніх траєкторій студентів, адаптація механізмів фінансування освітніх послуг до форм їх надання; підвищення ефективності використання потенціалу ІКТ у контексті застосування інноваційних методів навчальної та дослідницької діяльності (Е-навчання, віртуальні навчальні платформи тощо) з метою надання студентам більш ефективного та персоналізованого навчального досвіду; розвиток активної державної політики щодо сприяння працевлаштуванню випускників вишів та активізації професійної орієнтації випускників середніх шкіл; мотивування вищих навчальних закладів до інвестицій у безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників;

3) *створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування*. Першочерговими завданнями в цьому вимірі змін є такі: подальший розвиток корпусу стратегічних менеджерів ВНЗ, професіоналізація адміністративних кадрів і забезпечення навчальним закладам права самостійно визначати стратегічні напрями свого розвитку, управляти фінансовими потоками, встановлювати винагороди за високі показники, залучати до роботи кращих викладачів і дослідників із своєї країни та з-за кордону, визначати правила прийому на навчання, впроваджувати нові навчальні програми. Важливим визнано: заохочення вишів до більш точного визначення реальної вартості освітніх послуг і наукових досліджень, до ретельного розподілу витрат, у тому числі через механізми фінансування, пов'язані з визначенням продуктивності діяльності вишів та розвитком елементів конкуренції; створення механізмів цільового фінансування різних інституційних потреб; збільшення обсягів державного фінансування[7] та полегшення доступу до альтернативних джерел;

4) *зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом*. Реалізація завдань цього напряму змін передбачає: стимулювання розвитку підприємницьких, творчих та інноваційних умінь студентів у межах вивчення всіх дисциплін протягом усіх трьох академічних циклів; сприяння впровадженню інновацій у сфері вищої освіти шляхом активізації розвитку інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань; підвищення готовності ВНЗ до створення наукоємних

[7] Обсяги фінансування вищої освіти у країнах ЄС (1,3% від ВВП) є суттєво нижчими, ніж у країнах-конкурентах (2,7% у США та 1,5% у Японії).

підприємств (start-ups та spin-offs); заохочення партнерства та співробітництва з бізнесом як одного з основних видів діяльності ВНЗ, стимулювання міждисциплінарного та крос-організаційного співробітництва, а також зниження регуляторних та адміністративних бар'єрів на шляху партнерства між вишами та іншими державними й приватними суб'єктами інноваційної діяльності; сприяння систематичній участі вишів у розробці комплексних місцевих і регіональних стратегій розвитку; створення програм цільової регіональної підтримки вищої освіти, її співробітництва з бізнесом, зокрема для створення регіональних центрів передового досвіду;

5) *підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника покращення її якості*. Пріоритетними завданнями в цій сфері, спрямованими на підвищення якості міжнародної освіти, визнано такі: заохочення вишів до усунення непотрібних бар'єрів між ступенями бакалавра й магістра, до розвитку транскордонного співробітництва та академічних обмінів; забезпечення ефективного визнання кредитів, отриманих за кордоном, за допомогою ефективного контролю якості здобутих знань, використання ECTS та додатка до диплома, встановлення національної рамки кваліфікацій, що відповідає Європейській рамці кваліфікацій; поліпшення доступу до вищої освіти, умов зайнятості й перспектив академічного та професійного розвитку для студентів, дослідників і викладачів з інших країн.

У цілому передбачувані зміни спрямовані на активізацію взаємодії вишів у національних інноваційних системах. Їх здійснення можливе за умов тісної співпраці широкого кола зацікавлених сторін, серед яких адміністративні структури наднаціонального, національного та регіонального рівнів, вищі навчальні заклади, державні й приватні наукові інститути та лабораторії, роботодавці, студенти, громадські організації та ін. Ефективне здійснення змін неможливе лише в межах вертикальної ієрархії розподілу владних повноважень (ЄС → національна держава → регіон → ВНЗ). Все популярнішою стає практика розвитку широкого кола інноваційних мереж, члени яких творчо взаємодіють у створенні нового фундаментального наукового знання та нової технологічної інформації, у їх поширенні та трансфері, у визначенні та наданні актуальних кваліфікацій, необхідних для розумного, сталого та всеосяжного розвитку Європи як інноваційного союзу.

Осмислення ризиків інноваційного розвитку вищої освіти, пов'язаних із процесами європейської регіональної інтеграції, дозволяє дійти висновку про такі небезпеки, як втрата національних освітніх традицій, занепад інтелектуального потенціалу нації, посилення ефекту «брейн-дрейну», тобто відтоку мізків із країн із менш розвиненим ринком праці та рівнем добробуту населення у більш розвинені.

2.2. Суспільно-економічні чинники: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи

Механізми залучення університетів до вирішення завдань інтенсифікації інноваційного розвитку економіки знань є предметом активного обговорення в теорії вищої освіти. Зауважимо, що ця проблема не є новою. Особливої актуальності вона набула ще в 70-х роках XX ст. у США, а у 80-х роках – у західноєвропейських країнах. Відтоді дослідники ведуть мову про другу академічну революцію[8], наслідком якої стала поява так званої «третьої місії університету», що полягає у трансфері результатів наукових розробок університетських дослідників у виробництво. В Україні, де фундаментальна наука з радянських часів розвивається переважно в спеціалізованих державних науково-дослідних установах академічного типу, а прикладна – у промислових наукових лабораторіях, проблема конкурентноздатності університетської науки та «трансфероздатності» результатів наукових пошуків вітчизняної університетської громади особливо загострилася на початку третього тисячоліття. Такий стан речей зумовлений низкою причин, серед яких, крім глобальних, – розвиток економіки знань, економічна та політична глобалізація, ще й національні, які полягають у радикальному згортанні промислових наукових інститутів і лабораторій та відтоці кваліфікованих кадрів з академічних наукових установ. Сьогодні держава намагається підвищити вимоги до університетських наукових досліджень, спрямувати університетську громаду на розвиток нової культури, яка б поєднувала інноваційність та конкурентоспроможність. У

[8] Першою академічною революцією стало включення в кінці XIX ст. до місії університету наукової діяльності поряд з освітніми послугами. Така ідея була найкращим чином реалізована в гумбольдтіанському німецькому університеті.

такому контексті доцільним вважаємо вивчення історичного та сучасного досвіду інших країн щодо розвитку інноваційного потенціалу університетів, їх залучення до розв'язання проблем національної економіки.

Найбільший інтерес у контексті розгляду проблеми дослідження становлять наукові розвідки зарубіжних науковців, що стосуються проблем інноваційного розвитку вищої освіти. Глобальні тенденції трансформацій світової вищої освіти, зокрема вплив таких процесів, як глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація, технологізація, інформатизація, стали предметом фундаментальних досліджень відомих у західному світі науковців: Ф. Альтбаха (P. Altbach), Х. Біркенса (H. Beerkens), М. К. ван дер Венде (M. van der Wende), К. де Віта (K. De Wit), К. Кемпбелла (C. Campbell), П. Скотта (P. Scott), М. Тайта (M. Tight), Ю. Тайхлера (U. Teichler) Л. Харві (L. Harvey) та ін. Проблеми управління науковою діяльністю університету в умовах трансформації його місії в сучасних умовах висвітлюються у дослідженнях таких науковців, як Е. Кулаковскі (E. Kulakowski), М. Ленден (M. Landen), М. МкКеллістер (M. McCallister) та ін.

У межах загальної теорії інноваційного розвитку суспільства особливості трансформації функцій університету представлено у працях таких відомих науковців, як Г. Етцковітц (H. Etzkowitz), М. Гіббонс (M. Gibbons), Л. Лейдесдорф (L. Leydesdorff), Б. Лундвалл (B. Lundvall,), Р. Нельсон (R. Nelson), К. Новотни (C. Nowotny), С. Скотт (S. Scott), П. Троу (P. Trow), Я. Фагерберг (J. Fagerberg), Г. Шварцман (H. Schwartzman) та ін.

Оскільки проблеми трансформації функцій університету в умовах економіки знань є актуальними не тільки в Україні, але й у інших країнах пострадянського простору, корисними для практичного вирішення окреслених проблем вітчизняних вишів є наукові розвідки російських теоретиків вищої освіти, зокрема С. Бєлякова, М. Макаркіна, Н. Пономарьова, Б. Смирнова, О. Томіліна, В. Філіппова, В. Шукшунова та ін.

Завдання розвитку українських університетів у контексті розглядуваної проблеми висвітлено в роботах таких вітчизняних освітніх діячів та науковців, як В. Андрущенко, В. Вікторов, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.

Далі звернемося до характеристики понятійного апарату досліджуваної проблеми, до якого належать, передусім, поняття *інновація, інноваційна діяльність* та *інноваційна система*.

У міжнародних дослідженнях із проблем інноваційного розвитку вищої освіти у трактуванні поняття *інновація* все частіше звертаються до документа, що має назву *Oslo Manual* (Керівництво Осло)*, хоча* цей документ і стосується передусім інновацій, що відбуваються у сфері економіки. Однак освіта (особливо вища) перетворилась у сучасних умовах на величезний глобальний бізнес, що визначальною мірою впливає в умовах економіки знань на конкурентоспроможність не тільки виробничої сфери, а й держави та суспільства в цілому. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути в контексті нашого дослідження характеристики інновацій, подані у цьому міжнародно визнаному керівництві.

Отже, згідно з *Oslo Manual,* «інновація є введенням у вживання будь-якого нового або значно поліпшеного продукту (товару або послуги) чи процесу, нового методу маркетингу або нового організаційного методу в діловій практиці, організації робочих місць чи зовнішніх зв'язках» [59, с. 55]. Згідно з *Oslo Manual* існують такі типи інноваційних процесів, до яких віднесено *продуктні, процесуальні, маркетингові та організаційні інновації*.

У цілому, відповідно до вимог *Oslo Manual*, освітня послуга повинна значно відрізнятися за своїми характеристиками або призначенням від послуг, що надавалися фірмою (провайдером освітніх послуг) раніше. Отже, інновація повинна означати нову якість послуги щонайменше в одному з чотирьох розглядуваних аспектів.

Продуктні інновації в сфері послуг можуть включати в себе значні вдосконалення в способах їх надання (наприклад ефективності та швидкості), доповнення вже існуючих послуг новими функціями та характеристиками або впровадження абсолютно нових послуг [59, с. 58].

Процесуальні інновації являють собою впровадження нового або значно поліпшеного способу надання послуги. Сюди входять значні зміни в технології, обладнанні та/або програмному забезпеченні. Процесуальні інновації можуть мати на меті зниження собівартості або витрат на доставку послуги, підвищення її якості або виробництво чи доставку принципово нових або значно

поліпшених послуг. Упровадження нової або значно удосконаленої інформаційно-комунікаційної технології (ІКТ) є процесуальною інновацією, якщо воно націлене на підвищення ефективності й/або якості процесу надання послуг [59, с. 59].

Маркетингові інновації націлені на краще задоволення потреб споживача, відкриття нових ринків або завоювання нових позицій для послуги, що надається організацією на її ринку з метою збільшення обсягу продажів. Відмінною рисою маркетингової інновації порівняно з іншими є зміна, що повинна бути частиною нової концепції або стратегії маркетингу, що представляє собою значний відрив від маркетингових методів, що існували раніше.

Організаційні інновації передбачають упровадження нового організаційного методу в діловій практиці фірми, організації робочих місць або зовнішніх зв'язках. Організаційні інновації можуть бути спрямовані на підвищення ефективності фірми за допомогою скорочення адміністративних витрат або оперативних витрат, підвищення задоволеності персоналу станом своїх робочих місць (і тим самим продуктивності праці), розширення доступу до активів (таких, як знання із зовнішніх джерел) або зменшення витрат на постачання [59, с. 59–62].

Подані вище характеристики чотирьох можливих типів інновацій: продуктної, процесуальної, маркетингової та організаційної цілком прозоро транслюються на діяльність закладів освіти. Далі з'ясуємо, що ж являє собою поняття інноваційна діяльність згідно з *Oslo Manual.*

Інноваційною діяльністю є всі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що реально призводять до здійснення інновацій або задумані з цією метою. Деякі види інноваційної діяльності є інноваційними самі по собі, інші не володіють цією властивістю, але теж необхідні для здійснення інновацій. Інноваційна діяльність включає також дослідження і розробки, прямо не пов'язані з підготовкою конкретної інновації.

Далі звеременося до поняття «національна інноваційна система». Наведемо кілька визначень цього поняття, що існують у сучасній науковій літературі:

- мережа інституцій державної та приватної форм власності, діяльність та взаємодія яких спрямована на створення, запровадження, модифікацію та поширення нових технологій (К. Фрімен) [30];

- діяльність та співробітництво організацій, що взаємодіють у створенні, поширенні та використанні нового й економічно корисного знання ... вони знаходяться в межах або походять із певної національної держави (Ч. Едквіст та Б. Лундвалл) [44];
- система взаємодіючих приватних і державних підприємств (великих або малих), університетів та урядових агенцій, що здійснюють, виробляють науковий і технологічний продукт у певній країні. Взаємодія суб'єктів такої діяльності може мати технічний, комерційний, законодавчий, соціальний, фінансовий виміри, а метою такої взаємодії є розвиток, захист, фінансування та регулювання у сфері науки й технологій (Дж. Ніосі) [52];
- сукупність інституцій, які самостійно та у взаємодії здійснюють процес розробки й поширення нових технологій, які утворюють певний інноваційний простір, у межах якого уряд розробляє та запроваджує політичні механізми розвитку інноваційного процесу. Як така НІС є системою інституцій, що взаємодіють у створенні, збереженні та трансфері нових знань, умінь, артефактів, що слугують для розробки нових технологій (Д. Меткалф) [48].

У нашому дослідженні ми взяли за основу визначення поняття *національна інноваційна система* Д. Меткалфа.

Системний аналіз джерел у галузі теорії та історії вищої освіти, практичного досвіду діяльності закладів вищої освіти розвинених країн дозволив з'ясувати, що перетворення вишів на складову національних інноваційних систем зумовлено низкою об'єктивних чинників. По-перше, це необхідність підвищення конкурентоспроможності національних держав в умовах розвитку економіки знань. Саме університети в більшості розвинених країн виступають найбільшими центрами інтелектуального капіталу, а отже, нового знання, значимого для інноваційного розвитку національної економіки. По-друге, починаючи з 70-х років XX ст., у контексті неоліберальних реформ соціальної сфери більшості розвинених країн відбулося скорочення державного фінансування вищої освіти[9], що змусило університети шукати альтернативні джерела фінансування всіх аспектів своєї

[9] Абсолютне скорочення обсягів фінансування сфери вищої освіти дослідниками відзначалося лише в деяких розвинених країнах (наприклад у Австралії та Канаді в 90-х роках XX ст.). Однак, у зв'язку зі значним зростанням обсягів студентських контингентів, тобто масовізацією вищої освіти, мало місце відносне зниження фінансового забезпечення діяльності вишів (витрати на навчання одного студента, на наукові дослідження тощо) в абсолютній більшості країн.

діяльності, у тому числі й наукової. Ще одним чинником активізації участі університетів у інноваційному розвитку національних економік стало зростання конкуренції між ВНЗ у боротьбі за фінансування дослідницьких програм. У такій боротьбі університети стали більш агресивними та підприємливими в пошуках додаткових джерел фінансування. Важливими кроками в таких пошуках стали контакти з регіональними й національними виробниками, що стали інвесторами дослідницьких програм університетів. Отже, як інтереси університетів (внутрішні детермінанти), так й інтереси держави та бізнесових структур (зовнішні детермінанти) стимулювали активізацію участі університетів в інноваційній діяльності, зокрема у встановленні тісних зв'язків із виробничою сферою.

Вивчення джерел у галузі загальної інноватики й теорії управління вищою освітою дозволило констатувати, що протягом другої половини XX – початку XXI ст. у розвинених країнах було розроблено та запроваджено декілька моделей розвитку інноваційної діяльності університетів, спрямованої на отримання наукового продукту, значимого для підвищення конкурентоспроможності національної економіки [50, с. 6].

Дослідники Д. Мовері та Б. Семпет уважають історично першою з таких моделей так звану *лінійну модель*, розвиток якої пов'язують з іменем відомого американського державного діяча В. Буша (Vannevar Bush). У роки холодної війни, що розпочалася після 1945 р., В. Буш виступав за суттєве розширення державного фінансування фундаментальних досліджень у американських університетах, оскільки вважав, що саме університетська фундаментальна наука є важливим пріоритетом у забезпеченні економічного розвитку держави. Прямі державні інвестиції в розвиток університетської науки активізувалися в США ще з початку Другої світової війни, коли у ВНЗ була створена низка першокласних наукових лабораторій та інститутів із метою здійснення стратегічних досліджень в інтересах військово-промислового комплексу країни. Пізніше, у 70–80-х роках XX ст., лінійна модель була розкритикована як така, що призвела до «ринкового фіаско» американської економіки у боротьбі з японською. У ці часи американські політики дійшли висновку, про те, що не можна робити ставку на університетську фундаментальну науку як на пріоритетний чинник забезпечення інноваційного розвитку

та конкурентоспроможності національної економіки. Японська національна інноваційна система, орієнтована переважно на прикладні дослідження, що здійснювалися у промислових лабораторіях, довела в ті часи свою більшу гнучкість та ефективність [50, с. 212].

У 80–90-х роках XX ст. у США та в деяких інших розвинених країнах було запроваджено *модель номер два* (Mode 2) дослідницької діяльності університетів у інноваційній системі індустріального суспільства епохи постмодерну. Розробку її концептуальних засад асоціюють із творчим колективом під керівництвом М. Гіббонса (Х. Новотни, П. Скотт, Г. Шварцман та ін.). Особливістю цієї моделі, на відміну від попередньої – лінійної, став більш високий рівень взаємодії дослідних інституцій різного підпорядкування (університетських і промислових лабораторій та інститутів). Значного поширення набули інтердисциплінарні дослідження, дослідницькі мережі, що стало результатом диверсифікації джерел знань у сучасних інноваційних системах. Така модель взаємодії дослідних інституцій та організацій, як переконують її автори, не передбачає занепаду фундаментальної університетської науки, оскільки кожен із численних партнерів взаємодії реалізує свою, притаманну йому місію [53].

Ще однією концептуальною моделлю взаємодії університетів у національних інноваційних системах є так звана «потрійна спіраль» (Triple Helix), авторами якої є Г. Етцковітц та Л. Лейдесдорф. Модель передбачає не тільки взаємозв'язок різних акторів інноваційної системи: університетів, бізнесових та урядових структур, а й зближення і навіть часткову взаємозамінюваність їх функцій. У контексті нашого дослідження значимим є передусім набуття університетами підприємницьких функцій бізнесових структур, що полягає у здійсненні ВНЗ маркетингової діяльності, у створенні власних дочірніх підприємств та впроваджувальних компаній. Функції держави в межах цієї моделі теж зазнають суттєвих змін – від безпосереднього фінансування фундаментальної академічної науки (згідно з лінійною моделлю) до виконання функцій посередника між університетами та бізнесовими структурами в розвитку та активізації їх взаємодії. Найменших змін у контексті розвитку «потрійної» взаємодії «університети – бізнес – держава» зазнають бізнесові структури [27].

Розширення джерельної бази дослідження дозволяє констатувати наявність суттєвих відмінностей у трактуванні

послідовності та взаємозв'язку розвитку названих вище моделей. Згідно з Г. Етцковітцем та Л. Лейдесдорфом університетська наука завжди була пов'язана з державою та промисловістю зв'язками, що мали певні ознаки «потрійної спіралі», однак тип цієї «спіралі» визначався соціально-економічними відносинами та особливостями організації наукових досліджень у тій чи іншій країні. Американські дослідники виділяють три можливі моделі співвідношення в системі «держава – наука – виробництво», що визначають різні механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, Г. Етцковітц та Л. Лейдесдорф уважають, що на всіх етапах розвитку наукової діяльності університетів існувала саме модель «потрійної спіралі», у якій спостерігалися різні форми взаємодії партнерів, механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, в умовах авторитарної держави, наприклад, у Радянському Союзі, в якому й університети, й наукові установи працювали під державним контролем, саме держава була визначальною силою у розвитку їх співпраці (рис. 2.2).

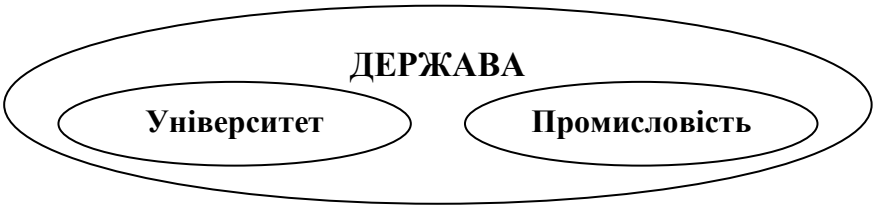

Рис. 2.2. *Модель 1 «потрійної спіралі» в умовах авторитарної держави [27, с. 111]*

В умовах вільних ринкових відносин університети та промислові підприємства набувають автономності або й повної незалежності від держави, відділені один від одного інституційними, фінансовими та іншими бар'єрами, що принципово змінює форми їх взаємодії як суб'єктів «потрійної спіралі» (рис. 2.3).

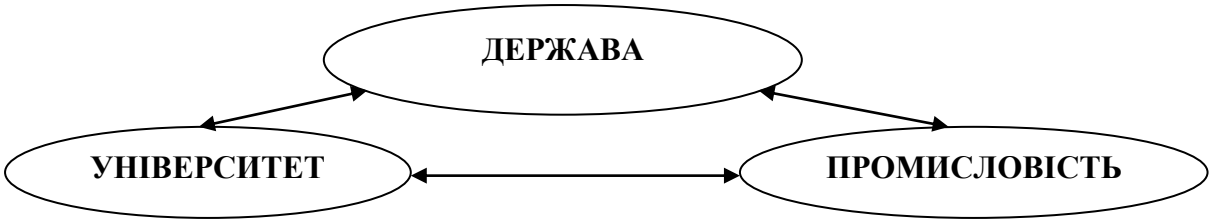

Рис. 2.3. *Модель 2 «потрійної спіралі» в умовах вільного ринку [27, с. 111]*

Нарешті, в умовах економіки знань, коли здійснення масштабних та радикальних інновацій потребує утворення мережевих або гібридних

організаційних структур, що взаємодіють у генеруванні нового знання, «потрійна спіраль» набуває якісно нових форм (рис. 2.4).

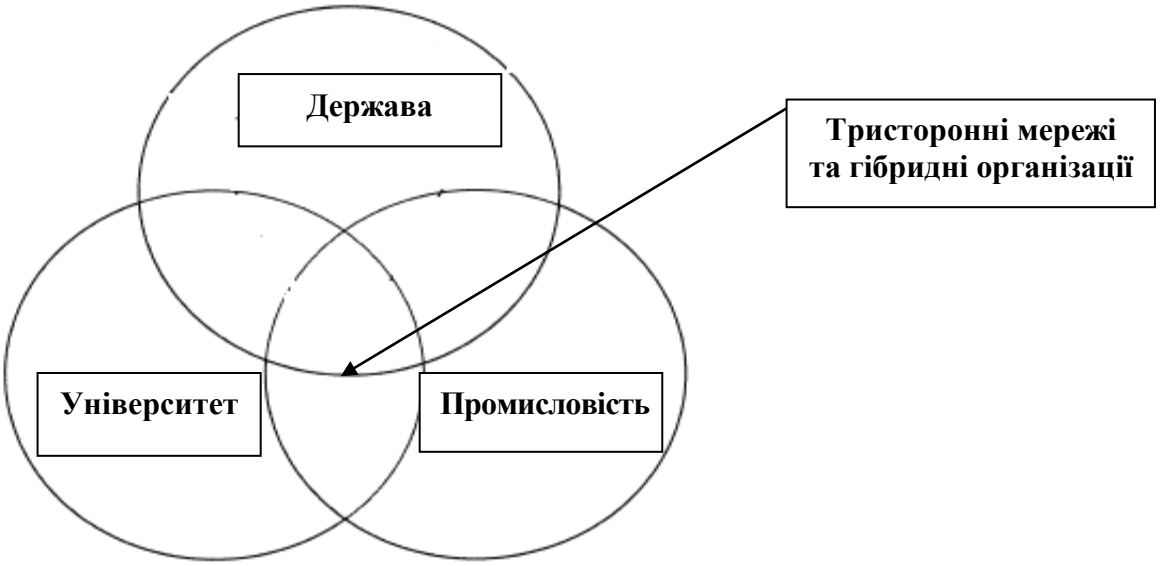

Рис. 2.4. *Модель 3 «потрійної спіралі», що передбачають утворення мереж та гібридних організацій [27, с. 111]*

Таким чином, успішний розвиток трансфероздатної наукової діяльності університету за будь-яких умов потребує утворення «потрійної спіралі», тобто певної форми взаємодії між державою, університетом та виробничою сферою. Модель «лінійного зв'язку» відображає лише спосіб фінансування наукової діяльності університету (держава→університет), однак не відображає функцій замовника наукової продукції – промисловості.

Актуальним питанням у контексті розгляду є з'ясування особливостей діяльності інноваційної системи, складовою якої стає університет, її цільових пріоритетів і завдань, суб'єктів взаємодії, структурної побудови такої системи та місця університету в ній. У дослідженнях у галузі загальної та освітньої інноватики типології інноваційних систем, як правило, будуються за критерієм політико-економічного поширення (глобальна, національні, регіональні (субнаціональні) інноваційні системи), за сектором економіки (промисловість, торгівля, сервісні послуги тощо), за способом взаємодії суб'єктів інноваційної діяльності в межах системи (мережі, гібридні організації, кластери тощо). Наше дослідження передбачає застосування першого підходу до розгляду типів інноваційних систем. Узагальнення численних зарубіжних досліджень [38; 50; 53; 74] дає підстави для висновків, представлених у поданій далі таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Цільові пріоритети, змістові та процесуальні особливості функціонування інноваційних систем

Аспекти розгляду	Глобальна інноваційна система (ГІС)	Національна інноваційна система (НІС)	Регіональна інноваційна система (РІС)
Цільові пріоритети	Глобальний розвиток інноваційних процесів	Розвиток інноваційних процесів у національній державі, підвищення конкурентоспроможності суб'єктів НІС	Розвиток інноваційних процесів у регіоні, підвищення конкурентоспроможності регіону та суб'єктів РІС
Механізми діяльності	Діяльність міжнародних організацій (ОЕСР, МВФ, ЮНЕСКО) щодо інтеграції НІС різних країн у ГІС	Національна політика інноваційного розвитку, національна нормативна база щодо розвитку інноваційної діяльності	Регіональні стратегії та програми інноваційного розвитку
Структурна побудова	Глобальна мережа інноваційного розвитку	Національна мережа суб'єктів інноваційної діяльності, що є складовою ГІС	Регіональна мережа, що є складовою НІС та ГІС, регіональні інноваційні кластери
Головні суб'єкти взаємодії в системі	Міжнародні організації, транснаціональні корпорації, НІСи різних країн, провідні дослідницькі університети	Національний та регіональні уряди, університети, національні суб'єкти діяльності у сфері економіки та приватні дослідницькі структури й організації	Регіональна влада, університети, регіональні суб'єкти виробничої діяльності, державні (регіональні) та приватні дослідницькі структури й організації

Таким чином, університети є складовими інноваційних систем усіх рівнів: глобальної, національної, регіональної. Місце університетів у національних та регіональних інноваційних системах залежить від специфічних особливостей побудови цих систем. Зокрема в таких країнах, як США університетські наукові дослідження традиційно займають пріоритетні позиції порівняно з державними та промисловими науковими установами; в інших країнах, наприклад у Німеччині та державах пострадянського простору, існує розвинена система державних наукових установ і наукові лабораторії виробничих гігантів, які здійснюють внесок у національний інноваційний розвиток.

Принципово важливим є питання: чи дійсно значимою для інноваційного розвитку сучасної економіки розвинених країн є університетська наука. Вивчення низки досліджень дозволяє констатувати дуже суттєві міждисциплінарні відмінності в цій сфері. Найбільш значимими для сучасної економіки є академічні дослідження у сфері біотехнологій, нанотехнологій і фармацевтики. У

всіх інших сферах досягнення університетських учених досить рідко є комерційно привабливими, наслідком чого є те, що найбільш важливі винаходи, доведені до рівня готовності до промислового впровадження, йдуть не від університетських дослідних організацій.

Крім прямого трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу важливим є визнання того, що стратегічні перспективи розвитку промислового виробництва пов'язані з якісною освітою інженерних кадрів, що є результатом фундаментальних університетських досліджень у галузі фізики, хімії та математики. Однак усвідомлення важливості досліджень у названих галузях науки, як свідчать проаналізовані нами джерела, відбувається із суттєвим запізненням, що впливає на рівень їх фінансування та ставлення до них держави і бізнесу [50].

У цілому найважливішою функцією університетів у інноваційних системах всіх рівнів є взаємодія з державними структурами, науковими інститутами та лабораторіями різних форм власності, суб'єктами підприємницької діяльності у створенні інноваційного освітнього й наукового продукту, нових освітніх і виробничих технологій, маркетингових та організаційних підходів у освітній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

Результатами інноваційної діяльності університетів, значимими для розвитку національної інноваційної системи, згідно з висновками експертів, є такі:

- нове фундаментальне наукове знання, що є основою для інноваційного економічного й соціального розвитку в національному, регіональному та глобальному вимірах;
- нова технологічна інформація, яка може підвищити ефективність і продуктивність прикладних досліджень, здійснюваних у лабораторіях промислових підприємств;
- інноваційні професійні навички та людський капітал, носіями якого є студенти й викладачі;
- наукові та технологічні мережі, які створюються університетами й поширюють нове знання;
- технологічне обладнання та інструменти, використовувані у виробничому або дослідницькому процесах; прототипи нової продукції або технологічних процесів [27; 50; 53].

Підкреслимо, що, у зв'язку з відсутністю в сучасних умовах методик урахування всіх названих вище аспектів діяльності університетів як внеску в розвиток інноваційних систем різних рівнів, роль вишів у розвитку національної та регіональної економіки часто недооцінюється.

Аналіз та узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень із проблем розвитку інноваційного потенціалу діяльності вишів та їх залучення до участі в національних і регіональних інноваційних системах, а також осмислення власного досвіду у цій сфері дозволяє дійти висновків про наявність низки проблем, що заважають розвитку взаємодії вітчизняних ВНЗ із суб'єктами економічної діяльності: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності більшості ВНЗ; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази ВНЗ, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності. Російські дослідники відзначають також наявність таких специфічних для пострадянського простору особливостей культури вишів, що є характерними і для України: ностальгія за минулим державним патерналізмом у сфері вищої освіти, що не був безпосередньо пов'язаним із результатами особистої діяльності професорсько-викладацького персоналу; можливість тривалий час приховувати творчу та підприємницьку імпотенцію на тлі проактивної діяльності; суперечлива та невиразна політика державної влади у сфері вищої освіти [14, с. 52].

Уважаємо, що розв'язання названих вище проблем в інноваційній діяльності вітчизняних вишів, у розвитку національної інноваційної системи потребує скоординованих зусиль як із боку державної влади на різних рівнях її функціонування, суб'єктів виробничої діяльності, так і адміністрації університетів. У межах власної відповідальності за розвиток конкуренто- та трансфероздатної наукової діяльності університету вважаємо необхідним концентрацію зусиль на вирішенні таких завдань, як розвиток інноваційної культури

адміністративного та науково-педагогічного персоналу вишу, що передбачає, зокрема, формування навичок у сфері управління новаторством творчих колективів науковців, науково-технічною кооперацією вишу та суб'єктів виробничої діяльності, якістю та конкурентоздатністю наукової діяльності вишу, розвитком інноваційної інфраструктури вишу й комерціалізацією інновацій. У контексті визначених завдань пріоритетом уважаємо розвиток здатності до продукування нових ідей, ініціативи й підприємництва, навичок взаємодії з суб'єктами інноваційної діяльності.

У формулюванні місії сучасного вітчизняного університету, розробці стратегії його діяльності вважаємо за необхідне врахування положень, сформульованих у документах Європейської комісії, що стосуються модернізації вищої освіти у країнах ЄС після завершення Болонського процесу [68]. До наших стратегічних пріоритетів ми відносимо такі:

- розвиток активного партнерства з організаціями та структурами, що утворюють так званий *трикутник знань* (the knowledge triangle): іншими ВНЗ, науково-дослідними інститутами й лабораторіями, суб'єктами виробничої діяльності з метою реалізації завдань інноваційного розвитку регіону;
- сприяння навчальній та професійній мобільності студентів, викладачів і дослідників як чинника підвищення ефективності діяльності ВНЗ;
- розвиток інфраструктури трансферу результатів наукових досліджень, підвищення готовності до участі в науково-виробничих об'єднаннях на зразок start-up та spin-off;
- диверсифікація джерел фінансування університету шляхом розвитку інфраструктури фандрайзингової діяльності;
- сприяння диверсифікації шляхів отримання вищої освіти (денна, заочна, вечірня, дистанційна, екстерн, неперервна модульна тощо) шляхом адаптації навчальних програм і фінансових механізмів до індивідуальних потреб кожного студента;
- повноцінне використання потенціалу ІКТ шляхом формування індивідуальних освітніх траєкторій, персоналізації навчального досвіду, застосування дослідницьких методів навчання;
- забезпечення розвитку культури якості діяльності професорсько-викладацького складу шляхом удосконалення

організаційної інфраструктури та системи мотивації до неперервного професійного розвитку;

- розвиток інноваційних підходів до адміністративної діяльності управлінського персоналу університету шляхом вивчення та запровадження кращого світового й національного досвіду.

На завершення розгляду реалій та перспектив перетворення університету на складову національної інноваційної системи підкреслимо, що аналізований нами процес вносить суттєві зміни в академічну культуру вишу, вимагає переорієнтації пріоритетів його діяльності – від навчальної та наукової до наукової та науково-виробничої, принципово змінює зміст і структуру партнерських відносин із зовнішнім середовищем вишу – від переважно культурно-освітньої та соціально спрямованої орієнтації до науково-виробничої й економічної. Такі зміни спричиняють численні ризики як для студентів, викладачів, менеджерів, так і для закладу в цілому[10]. Однак конкурентоздатним в умовах інноваційної економіки може виявитися тільки той заклад, який успішно ввійде в національну (регіональну) інноваційну систему, зможе управляти ризиками, пов'язаними зі змінами.

2.3. Науково-технологічні чинники: розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання

Уперше поняття «мережеве суспільство» було введено в науковий обіг М. Кастельсом, професором Каліфорнійського університету (Берклі, США), у широковідомому дослідженні «Зародження мережевого суспільства». На його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, що характеризується приходом інформаційної доби», оскільки тут «влада інформаційних потоків переважає над потоками влади» [7, с. 422].

Мережева організація суспільства існувала достатньо тривалий час, однак більше можливостей для формування мережевих відносин з'явилося саме в умовах глобалізації, яка спричинила зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, стала ефективним каталізатором модернізаційного розвитку сучасного світу,

[10] Більш докладно про систему ризиків інноваційного розвитку вищої освіти йдеться в спеціальному розділі монографії.

адекватно реагуючи на його внутрішні та зовнішні виклики, а це, у свою чергу, спростило процес налагодження зв'язків між членами глобального простору.

На питання, чому мережеве суспільство та глобалізація стали актуальними саме в сучасних умовах, М. Кастельс дає однозначну відповідь: завдяки розвитку мікроелектроніки та комп'ютерних технологій. «Безумовно, – пояснює науковець, – інформаційні технології не детермінують суспільного розвитку, однак без розвитку специфічних технологій відповідні соціальні структури не можуть розвиватися. Наприклад, індустріальне суспільство не могло розвиватися без електрики та електричних двигунів» [22, с. 221]. Тому тільки в умовах сучасного етапу розвитку інформаційно-комунікаційних технологій мережевий спосіб соціальної організації зміг подолати свої недоліки: нездатність координувати зусилля партнерів на великій відстані, швидкості та великої складності. Лише в умовах розвитку електронної технологічної парадигми мережі можуть діяти в реальному часі, в глобальному просторі та охоплювати всі аспекти суспільного життя.

Сутнісні характеристики мережі як форми організації різних сфер сучасного життя людства стали предметом численних досліджень. Зокрема британські соціологи Х. МкКарті, П. Міллер та П. Скідмор у праці «Логіка мереж» [47] виокремлюють низку ключових принципів її функціонування:

– *налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ*. Інформаційно-комунікаційні мережі суттєво змінили життя людства за останні 20–30 років. Змінився основоположний підхід до комунікаційних відносин – від один → багатьом, до багато ↔ багатьом. ІКТ зробили інформаційні потоки значно доступнішими; суттєво розширились освітні можливості людини: неперервна інформальна освіта є цілком реальним і доступним явищем для все зростаючої кількості людей у всьому світі;

– *прозорість та свобода руху інформації*. У «гіперпов'язаному» суспільстві відсутні секрети й таємниці. Будь-яка інформація стає здобутком усього світу впродовж секунд. Вигоди від вільного руху інформації є численними в науковій, освітній, політичній та інших сферах. Політика змін перестає бути лінійним процесом, який рухається від «вироблення концепції» через «здобуття політичної

підтримки», «проведення широкого суспільного обговорення» до «запровадження». В умовах перетворення освітньої політики на інтерактивний та адаптивний процес уже розробка концептуальних засад інноваційних перетворень виглядає як діалог або мультилог, у якому беруть участь усі зацікавлені сторони. Громадяни перетворюються в таких умовах із пасивних спостерігачів або арбітрів урядових рішень на їх активних співтворців [47, с. 214–215];

– *вільний обмін та поширення знань*. Навіть в умовах великої комерційної вартості нових знань, особливо у високотехнологічних галузях, в академічному світі поширюється рух, у межах якого створюється банк вільного безкоштовного отримання знань (open source movement). Учасниками цього руху стають університети, окремі науковці, транснаціональні корпорації (наприклад BBC), громадські організації тощо. Засновники такого руху апелюють до людини як соціальної істоти, що має інстинкти до співпраці, співробітництва, а не тільки до конкуренції та раціонального економічного вибору. На думку дослідників, створення такого банку знань є проектом не менш амбіційним та глобальним, ніж створення надійної глобальної фінансової системи банківського капіталу;

– *інноваційний характер діяльності*. Дослідження інноваційних процесів у різних сферах людської діяльності доводять, що вони все більшою мірою стають результатами співробітництва багатьох суб'єктів, які володіють широким набором різноманітних навичок, творчих здібностей, практичного досвіду. Так, американський філософ Р. Флорида переконаний, що саме можливість співробітництва людей із різних галузей знань, із різними талантами та обдаруваннями слугує атрактором для утворення високопродуктивних творчих колективів [29]. Предметом низки досліджень стали способи об'єднання суб'єктів інноваційної діяльності в мережі. Так, П. Скідмор називає такий спосіб змішаним «міцно-вільним» (tight-loose). «Міцними» повинні бути загальні правила взаємодії сторін, однак перелік ситуацій, у яких застосовуються ці правила, є «вільним», тобто відкритим. За таких умов мережа може слугувати «платформою» для об'єднання зусиль у розвитку широкого кола інноваційних видів діяльності;

– *ефективне мережеве управління*. Мережеві організації вже довели свої переваги в конкурентній боротьбі з ієрархічно організованими структурами, управління якими побудовано на основі

командно-контролюючої бюрократичної моделі. Мережеві організації являють собою складні форми співробітництва (гнучкого партнерства за М. Кастельсом [22, с. 222]) автономних чи напівавтономних структур, об'єднаних у широкі стратегічні альянси, в яких кооперація та конкуренція співіснують часто між одними й тими самими партнерами, однак у різних ситуаціях і просторах. Управлінські функції в мережах здійснюють регулюючі агенції. Для них характерними є: відмова від ієрархічної підпорядкованості, авторитарного примусу, пошук узгоджувальних стратегій, які можуть бути використані у вирішенні проблем;

– *відповідальність*. Особливістю функціонування мереж є перехід від лінійних ієрархічних форм відповідальності до нових, що характеризуються такими рисами:

- багатосторонній характер, який передбачає відповідальність усіх перед усіма в різних формах та аспектах діяльності;
- перехресні форми, що означають недопустимість відсутності відповідальності для всіх її вузлів, навіть за умови віддання керівної ролі одному з них;
- дорадчий, рекомендаційний характер процесу звітності, який передбачає організацію відкритого обміну думками, дискусій, надання рекомендацій, а не організацію покаральних процедур та захисних дій;

– *змішана форма власності*. Урізноманітнення в мережі різних форм взаємної залежності суб'єктів взаємодії, що мають різні форми власності, зумовлює неоднозначне трактування питань власності мережі в цілому. У цьому контексті переосмислюється й роль держави в управлінні інноваційними соціальними мережами, якими є інноваційні шкільні мережі, – від ролі провайдера освітніх послуг до ролі координатора, фасилітатора, функція якого полягає в пошуку шляхів приєднання нових учасників до мережевих структур;

– *мережеве громадянство*. Громадяни суспільства є активними учасниками різних соціальних мереж, «спів виробниками» всіх послуг, отримуваних від держави. Вони свідомі своєї спільної відповідальності за все, що відбувається в країні та у світі в цілому, готові до такої відповідальності;

– *мережевий характер влади.* Згідно з М. Кастельсом, влада залишається найважливішим інструментом визначення кордонів мережевого суспільства. Однак інструменти влади в цьому

суспільстві суттєво трансформуються: вони більше не зосереджені в руках окремих соціальних інститутів, великих корпорацій і навіть держав, а належать мережам, що структурують суспільство. М. Кастельс називає їх «перемикачами», тобто механізмами, що встановлюють зв'язки або роз'єднують мережі відповідно до певних стратегій. Наприклад, на певних етапах розвитку суспільства необхідним є встановлення зв'язків між системою мультимедіа та політичною системою, конфесійними організаціями й політичними лідерами тощо [22]. В умовах зростаючої взаємозалежності суспільства посилюється роль «громадської інтервенції» у вирішення проблем економічної нестабільності, соціальної сегрегованості тощо, які становлять ризики для суспільства. Питання законності такої «інтервенції» залишається відкритим. Виникає необхідність у створенні нових інструментів влади, здатних позитивно транслювати волю нового взаємопов'язаного мережевого суспільства, реалізувати його потреби, підтримувати, а не пригнічувати його [7].

Названі вище особливості розвитку мережевого суспільства зумовлюють певні ризики для системи вищої освіти, що визначають необхідність прийняття стратегій її інноваційного розвитку. До таких ризиків ми відносимо небезпеку недоброякісного партнерства закладів освіти в інноваційних мережах, що може призвести до втрат людських, інтелектуальних, фінансових, організаційних, часових ресурсів навчального закладу. Розвиток мереж та впровадження нових форм управління ними (мережеве лідерство) призводить і до ризиків у сфері якості діяльності організації.

Становлення нової теорії освіти як чинник інновацій у вищій школі

Протягом останніх десятиліть більшість розвинених країн світу докладають зусиль для перетворення своєї економіки з індустріальної на економіку знань, яка базується, за висловом П. Друкера, на «виробництві й поширенні знань та інформації на відміну від виробництва й поширення матеріальних цінностей» [26]. У сучасній економіці знання працюють як «символічні аналітики», що маніпулюють символами, а не машинами, створюючи концептуальні артефакти, а не фізичні об'єкти. Теоретики розвитку економіки знань переконані, що в таких умовах знання стали істотною частиною

економічної системи, третім фактором, доданим до двох традиційних – праці й капіталу [29]. З огляду на такі міркування теоретики освіти об'єднують свої зусилля навколо пошуків нових шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Нова теорія освіти, що формується в сучасних умовах, є результатом досліджень представників широкого кола антропологічних наук: вона набула дійсно інтердисциплінарного характеру. Системоутворюючу функцію в розвитку теорії навчання відіграють у суспільстві знань дослідження в галузі когнітивної психології, що дозволяють по-новому подивитися на механізми формування знань як на процес їх конструювання суб'єктом пізнавального процесу, як на творчий процес.

Аналітики в різних галузях знань надають особливого значення креативності, інноваціям і винахідливості в розбудові економіки знань. Р. Флорида, який представляє *економічну школу*, відому як «Нова теорія росту», вважає, що сучасна економіка озброєна людською креативністю і що саме вона є «визначальною особливістю економічного життя» [29]. Дослідник стверджує, що креативність і генерація ідей – найважливіші умови успішного розвитку сучасної економіки.

У 80-х роках XX ст. освітні політики, теоретики та менеджери освіти остаточно дійшли висновку про те, що сучасні заклади масової освіти, утворені на етапі становлення індустріального суспільства, пристосовані саме до потреб індустріальної економіки. Крім того, на етапі, коли модель сучасної освіти тільки з'явилася та почала свій розвиток, досить мало було відомо про природу пізнавальної діяльності людини. У результаті навчальний процес усе ще базувався на міркуваннях здорового глузду, які не дістали достатнього наукового обґрунтування. Основоположними постулатами, на яких базується модель освіти, що залишилася нам у спадок від індустріального суспільства, дослідники вважають такі:

- знання – це набір фактів про навколишній світ та процедур для розв'язання проблем;
- мета освіти – вкласти певний стандартний набір фактів і процедур у голови студентів. Люди вважаються освіченими, якщо володіють досить великим набором таких фактів і процедур;
- викладачі знають факти та інструкції і робота перших – передати їх студентам;

- спочатку треба навчати простих фактів і поступово переходити до більш складних. Визначення «простоти–складності» та послідовності навчання є справою викладачів, авторів підручників або експертів із математики, вчених-істориків та ін. Однак у жодному разі не враховується, як насправді вчаться люди;
- ефективність навчального процесу з'ясовується за допомогою тестів: як багато фактів і процедур засвоїли студенти [62].

Зважаючи на те, що таке традиційне бачення освіти існувало занадто довго, в цієї моделі не було навіть загальноприйнятої назви. У межах міжнародного проекту ОЕСР «Інноваційні освітні середовища» (Innovative Learning Environments) модель освіти індустріального суспільства отримала назву «стандартна модель».

Дослідники досить часто називають традиційну стандартну модель освіти *інструктивізмом* [60]. Цей термін був запроваджений видатним математиком, програмістом, педагогом і психологом Сеймуром Папертом у 1993 р. і базувався на тому, що основна навчальна робота відбувається в аудиторії за інструкціями викладача. Інші дослідники називають цю модель освіти моделлю «передачі й отримання» знань, оскільки акцентують на тому, що викладач, який має знання, передає його, а студенти це знання отримують.

У межах стандартної моделі освіти роль педагогічної науки полягає в тому, щоб допомогти педагогам більш ефективно передати факти й процедури студентам. У 70–80-х роках ХХ ст. у теорію освіти прийшли вчені-когнітивісти, що володіли новими знаннями про пізнавальну діяльність та про потреби нового етапу розвитку суспільства. Вони довели, що освіта, побудована за моделлю інструктивізму, не дає глибоких знань, яких потребує сучасне інноваційне суспільство, не спрямовує свою діяльність на пріоритетний розвиток творчого потенціалу особистості.

На початку 90-х років ХХ ст. з'являється *нова теорія навчання* (або «науки про навчання» – від. англ. *learning sciences*) як галузь міждисциплінарних досліджень процесів викладання й учіння, що відбуваються в системах формальної, неформальної та інформальної освіти. Метою цих досліджень стало з'ясування когнітивних і соціальних умов, що є необхідними для успішного здійснення навчального процесу. Нові дослідження спрямовані на вдосконалення

різних типів навчальних просторів: як аудиторії, так і інших, де може відбуватися здобуття нових знань, таким чином, щоб забезпечити їх більш глибоке й ефективне засвоєння. Нова теорія навчання включає дослідження в таких наукових галузях, як когнітивна психологія, соціальна психологія, комп'ютерні науки, антропологія, соціологія, інформатика, нейрологія, педагогіка та ін.

Ще у 80-х роках XX ст. фахівці в цих галузях науки дійшли висновку, що розрізнені, вузькопредметні наукові пошуки перестали відповідати актуальним потребам часу. Необхідні нові дослідницькі підходи, що потребують міждисциплінарного співробітництва. 1991 рік уважають роком народження міждисциплінарної галузі знань – нової теорії навчання (learning sciences), оскільки саме тоді відбулася перша міжнародна конференція, що об'єднала зусилля навколо ідеї розвитку нового знання, та був опублікований перший номер журналу «Journal of the Learning Sciences».

Як новостворена наукова дисципліна, нова теорія навчання все ще знаходиться у процесі самовизначення. Протягом останнього десятиріччя проблематика наукових досліджень у цій галузі знань значно розширилася. Їх предметом стали: особливості мисленнєвої діяльності дітей (К. Береітер, Е. Ньюелл, Б. Рогофф, Х. Саймон, Р. С. Сіглер, Р. Сойер), дизайн навчальних програм (Дж. Л. Колоднер, М. К. Лінн), методи навчання (П. Блуменфельд, Дж. Ф. Ворс, Дж. Гріно, Дж. Креджсік, Д. Кун, Р. Лерер, Д. Н. Перкінс, Л. Шаубе), освітні інновації (Р. Б. Козма, Р. Сойер), програми комп'ютерного забезпечення навчального процесу (К. Коедінгер, Дж. Кокер, А. Корбетт, Б. Мінз, С. Паперт, К. Столлард) тощо. У 2002 р. було створено Міжнародне товариство в галузі наук про навчання (International Society of Learning Sciences (ISLS), на офіційному Інтернет-сайті якого зазначено, що нова галузь знань досліджує проблеми «навчання, що відбувається у реальному житті, та шляхи організації навчання у спеціально організованих середовищах – в аудиторії, в он-лайновому режимі, на робочому місці, вдома та в інших неформальних середовищах. Теоретичною основою досліджень у новій галузі знань є конструктивістські, соціально-конструктивістські, соціально-когнітивні та соціокультурні теорії навчання» [39].

Концептуальне розуміння сутності речей, як стверджують дослідники-когнітивісти, включає кілька компонентів, характеристики яких стали предметом досліджень групи експертів ОЕСР [56]. Далі з'ясуємо сутність цих складових.

Когнітивні основи компетенцій (Cognitive bases of expertise). Одним із найбільш цікавих відкриттів когнітивної науки в 70-х роках XX ст. стало те, що щоденну побутову поведінку людини виявилося значно складніше змоделювати, ніж поведінку під час вирішення чітко визначеного кола професійних задач (expert behaviour). Деякі з найбільш успішних програм штучного інтелекту намагаються за допомогою комп'ютерних програм моделювати діяльність людини в таких наукоємних галузях, як медицина, телекомунікації та фінанси. У результаті цих зусиль когнітивна наука дійшла більш глибокого розуміння пізнавальних основ професійних компетентностей. Разом із тим щоденна розумна (на рівні здорового глузду) поведінка людини залишається поки що за гранню можливостей її комп'ютерного моделювання.

Дослідження у галузі когнітивної науки свідчать, що професійні компетентності базуються на таких складових:

- велика та складна сукупність знань, що відображає сутність відповідної діяльності;
- навички здійснення широкої сукупності процедурних і планових дій у відповідній сфері;
- здатність імпровізаційно застосувати й адаптувати ці дії до конкретних потреб кожної конкретної ситуації;
- здатність до рефлексії щодо того, як здійснюється процес здобуття знань [62, с. 50–51].

Розв'язання проблем. Протягом декількох десятиліть дослідники намагаються з'ясувати когнітивні основи процесу розв'язання проблем. Одна з найбільш відомих теорій полягає в тому, що процес розв'язання проблеми залежить від наявності в особи, яка її розв'язує, уявлення про проблемний простір, що складається з попередньо набутих переконань, а також уявлень про теоретичні підходи до розв'язання проблеми, специфічних дій, необхідних для цього, а також уявлень про оточуючий контекст. Завдання розв'язання проблеми полягає в пошуку потрібного

рішення у проблемному просторі протягом часу, необхідного для того, щоб рішення було знайдено. Оскільки набуття нових знань, будь то у науковій чи навчальній роботі, завжди пов'язане з розв'язанням проблем, пошуковці широко застосовують проблемні методи у своїй діяльності.

Мислення. Теоретики освіти наполягають на необхідності розвитку розумових умінь високого порядку[11], однак освітні програми, які зосереджують увагу на таких уміннях, досить часто не базуються на наукових дослідженнях пізнавальної діяльності. Замість цього вони спираються на певну інтуїтивну таксономію розумових умінь із майже ненауковим виправданням того, чому саме цьому набору вмінь і навичок надається пріоритетне значення у процесі навчання. Починаючи з 80–90-х років XX ст., когнітивні психологи починають вивчати неформальну розумову діяльність – позитивне й негативне мислення, що використовується людиною в повсякденному житті, коли вона залишається віч-на-віч із реальними проблемами, які не мають простого розв'язання. Вивчення способів прийняття рішень у неформальних ситуаціях дало можливість зрозуміти причини широкого спектра помилок, характерних для мислення людини. Саме в цей час фахівці в галузі вікової психології активно досліджували процеси становлення й розвитку позитивних та негативних стратегій розумової діяльності протягом життя. Подальшого розвитку набули в цей час ідеї Ж. Піаже щодо відмінностей між мисленням дитини й дорослої людини. Усі ці знання є критично необхідними для побудови навчального процесу відповідно до сучасних уявлень про пізнавальну діяльність.

Дослідження в галузі нової теорії освіти, а саме концепції когнітивного конструктивізму, розкривають складний механізм побудови (конструювання) знань. Сутнісні відмінності між традиційною (інструктивістською) та інноваційною (конструктивістською) моделями навчального процесу, розробленими, зокрема, американською дослідницею Л. Шепард [64], відображено в поданій далі таблиці (див. табл. 2.2).

[11] Уміння високого порядку (від англ. high order skills) – пізнавальні уміння, що включають передусім уміння творчого та критичного мислення.

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика провідних положень теорій навчання, побудованих на ідеях інструктивізму та конструктивізму

Теорія навчання, побудована на ідеях інструктивізму	Конструктивістська теорія навчання
• Знання є набором фактів про навколишній світ і процедур для розв'язання проблем, які засвоюються учнями за інструкціями вчителів; • навчальний процес являє собою акумуляцію дрібних часток знань; • навчання є послідовним та ієрархічним процесом; • можливості зміни в послідовності навчального процесу є обмеженими; • логіка навчального процесу вимагає постійного чергування викладання та тестування для забезпечення міцності знань; • навчальна мотивація базується на позитивному підкріпленні великої кількості малих кроків	• Студенти самостійно конструюють знання, на що має вплив соціальний контекст, у якому вони живуть; • навчальний процес будується на основі попередніх знань і культурних перспектив студентів; • розвиток пізнавальних умінь включає метакогнітивний (рефлексивний) процес і самомоніторинг конструювання знань; • принциповою основою навчання є глибоке розуміння сутності знань, що здобуваються; • навчальні результати залежать від наявності внутрішньої мотивації (прихильності, особистої зацікавленості)

Сформульовані в таблиці ознаки інструктивістської та конструктивістської моделей навчального процесу дають можливість зробити висновки про ті кроки, які представники теорій когнітивного конструктивізму вважають за необхідне зробити для перебудови навчального процесу відповідно до потреб суспільства знань.

Рефлексія. Автори новітніх теорій навчання (зокрема Е. Браун, Дж. Бренсфорд, Р. Кокінг) дійшли висновку про те, що коли нове знання формулюють та промовляють уголос, навчальний матеріал засвоюється більш ефективно. Йдеться не тільки про те, що вже засвоєний матеріал доцільно повторювати, промовляючи його вголос. Вивчення нового матеріалу відбувається найбільш ефективно за умови, якщо студенти проговорюють ще несформоване знання, тобто те, що знаходиться на стадії осмислення, та продовжують формувати його в процесі артикуляції. Процеси артикуляції та розуміння тісно пов'язані між собою та залежать один від одного. У багатьох випадках учні не можуть глибоко засвоїти матеріал, не проговоривши його. Іншими словами, думаючи вголос, вони вчаться набагато швидше та краще, ніж коли вони вчать матеріал мовчки, «про себе».

Однією з причин того, що промовляння матеріалу вголос суттєво підвищує ефективність процесу засвоєння знань, є те, що воно уможливлює рефлексію або метакогнітивний процес – здатність

здійснювати постійний контроль за процесами свого мислення та способами здобуття знань. Учені-когнітивісти неодноразово наголошували на важливості рефлексії в процесі навчання як фактора, що сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу. Перебудова навчального процесу згідно з новою теорією навчання передбачає сприяння рефлексії, розробку засобів, що мотивують і полегшують артикуляцію нових знань. Отже, центральною темою досліджень у межах нових теорій навчання є проблема підтримки студента на шляху рефлексії, створення розвивального навчального середовища.

Підтримка навчання. Одна з найбільш важливих проблем, що розробляється в новій теорії навчання, – надання студенту підтримки в процесах артикуляції нових знань та рефлексії з приводу способів їх здобуття. Ведеться пошук найбільш ефективних шляхів організації артикуляції та рефлексії. Дослідники дійшли висновку, що для досягнення найкращого навчального результату кожен елемент знання повинен проговорюватися певним чином, щоб мати своїм результатом потрібну рефлексію.

Програма підтримки навчання передбачає здійснення комплексу засобів, що відповідають потребам студента в кожний конкретний момент навчального процесу. Вона повинна мати розвивальний характер, тобто надавати допомогу в досягненні якісних результатів і сприяти розвитку внутрішньої мотивації.

Р. К. Сойер порівнює методи підтримки навчальної діяльності в межах ефективного навчального середовища з тими, що використовуються в будівництві, тобто з улаштуванням спеціальних підмостків для будівельно-монтажних робіт. Коли будівельникам потрібно піднятися вище, вони добудовують додатковий рівень підмостків, а коли будівля закінчена, ці підмостки прибирають. В ефективному навчальному середовищі програма підтримки має ступеневий характер, коригується відповідно до потреб студента та припиняться, коли в ній більше немає необхідності [62].

Підсумовуючи аналіз ключових здобутків нової теорії освіти, зазначимо, що в умовах, коли стандартна освітня модель перестала відповідати потребам інноваційної економіки суспільства знань, виникли реальні можливості побудови нових, більш ефективних освітніх моделей. Такі моделі пов’язані зі створенням принципово

нових освітніх просторів, що включають як навчальний заклад, так і позанавчальне культурно-освітнє середовище з урахуванням здобутків когнітивної психології та комп'ютерних технологій. Як свідчать матеріали доповідей експертів ОЕСР з проблем менеджменту знань у суспільстві, що навчається [58], та впливу інноваційних процесів в економіці на освітній процес [55], у XXI ст. зможуть бути конкурентоспроможними тільки ті суспільства, що мають здатність достатньо швидко й ефективно перебудувати свої освітні системи відповідно до здобутків нової теорії освіти.

Як і кожен аспект інноваційного розвитку вищої освіти, запровадження нових підходів до навчального процесу несе з собою певні ризики, пов'язані передусім із методичною та психологічною неготовністю викладачів до використання здобутків нової теорії навчання у своїй педагогічній практиці. Ризики полягають у неготовності менеджерів навчального закладу до розвитку його інноваційної культури в цілому, тобто в перетворенні з організації, що навчає, на організацію, що навчається.

2.4. Культурно-освітні чинники: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем

У сучасній теорії вищої освіти існують дві протилежні точки зору щодо взаємовідношення понять *глобалізація* та *інтернаціоналізація*. Згідно з однією точкою зору ці поняття є майже синонімічними, або принаймні супутніми. Такої точки зору дотримуються, зокрема, відомі у світі науковці Ф. Альтбах та У. Тайхлер. «Інтернаціоналізація, – підкреслюють Ф. Альтбах та У. Тайхлер, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [15].

Однак, на думку більшості дослідників, між поняттями *глобалізація* та *інтернаціоналізація* існують суттєві відмінності. Процес глобалізації означає розширення, прискорення та поглиблення взаємопов'язаності світу [35]; появу та розвиток протягом трьох останніх десятиліть комплексу електронних мережевих взаємозв'язків між інституціями та людьми, що створюють відкрите інформаційне

середовище й синхронізують здійснення контактів у реальному часі [46]; зростаючу інтеграцію країн і людей незалежно від національних кордонів як результат економічного, технологічного й інтелектуального розвитку, що здійснює вплив на кожну державу відповідно до особливостей її історії, традицій, культури та сучасних пріоритетів. На відміну від цього інтернаціоналізація є процесом інтеграції інтернаціонального, інтеркультурного та глобального вимірів у цільові, змістові та процесуальні аспекти діяльності системи вищої освіти [42]. Згідно з точкою зору міжнародного гуру теорії інтернаціоналізації вищої освіти Дж. Найт, «ключовим поняттям інтернаціоналізації є взаємозв'язок між націями та культурними ідентичностями. Отже, йдеться про відносини, що розвиваються між державами-націями та національними культурами» [41]. Схожі міркування висловлює і П. Скотт, який уважає, що в контексті глобалізаційних процесів відбувається гомогенізація (уподібнення, асиміляція) культур, у той час як інтернаціоналізація сприяє збереженню культурних ідентичностей [63], тобто є принципово відмінним процесом. Підкреслимо, що у своєму дослідженні ми дотримуємось саме такого підходу. Більш докладно наші міркування було викладено в публікації, яку спеціально було присвячено цьому питанню [11].

Одним із визначальних проявів сучасного етапу розвитку цивілізації є інтернаціоналізація усіх аспектів та проявів життя суспільства[12]. «Інтернаціоналізація, – підкреслюють Ф. Альтбах та У. Тайхлер, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [15]. Інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багаторівневим, багатоаспектним і багатовимірним. Головними вимірами інтернаціоналізації вищої освіти вважаємо такі:

• *глобальний:* глобальний розвиток транскордонної академічної або професійної мобільності суб'єктів навчальної, наукової або управлінської діяльності вишів, розвиток міжнародної вищої освіти;

• *регіональний:* регіоналізація вищої освіти;

[12] Інтернаціоналізація (від лат. inter - між і natio - народ) -англ. internationalization; нім. Internationalisierung. Процес сучасного розвитку, що полягає у встановленні взаємозв'язків та взаємозалежностей держав і організацій у різних сферах (економічній, політичний, військовій, культурній, освітній тощо)

• *національний* (національні стратегії розвитку мобільності): досягнення взаєморозуміння, отримання прибутку, кваліфікована міграція, нарощування інтелектуального потенціалу;

• *міжінституційний:* співробітництво з академічним товариством з інших країн, інституційна та програмна мобільність;

• *інституційний:* надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті (зовнішня та внутрішня мобільність студентів, викладачів, науковців, адміністраторів);

• *індивідуальний*: індивідуальна академічна та професійна мобільність; формування інтернаціональної (космополітичної) особистості громадянина світу, що є інтелектуально, морально й естетично відкритим до неупередженого сприйняття людей та досвіду інших культур.

Головними причинами розвитку інтернаціоналізації вищої освіти та чинниками, що сприяють його прискоренню в кінці XX – на початку XXI ст., стали:

- масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;
- розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів і робочої сили. В умовах розвитку економіки знань вища освіта стала реальним виробником усіх цих предметів конкурентної боротьби: і послуг, і товарів, і робочої сили. У контексті демографічної кризи, що спостерігається в деяких регіонах, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних ВНЗ, так і національної економіки в цілому;
- інтернаціоналізація ринків робочої сили: вони все більшою мірою набувають регіонального (передусім у Європі) та глобального характеру, чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів академічних ступенів і професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування ВНЗ тощо;
- здешевлення транспортних послуг і можливостей отримання інформації через ІКТ.

Усі названі вище причини сприяли зростанню попиту на вищу освіту та полегшили, спростили доступ до неї, з одного боку,

зростаючої кількості споживачів освітніх послуг, а з другого – зростаючої кількості провайдерів на ринку освітніх послуг.

Отже, початок XXI ст. став часом швидкого росту академічної мобільності і ще більш захоплюючих перспектив на майбутнє: від 1,68 млн. мобільних студентів у 1999 р. до 7,2 млн. у 2025 р., згідно з прогнозами фахівців. Однак, почуття ейфорії від перспектив велетенського зростання кількості мобільних студентів поступово змінюється на певний скептицизм щодо наслідків цього явища для країн-експортерів пошукачів якісних закордонних дипломів, оскільки явище «вимивання мізків» становить для них зростаючу небезпеку. Слід, щоправда, визнати, що за умов продуманої політики експорту студентів у кращі університети світу а є також успішних соціально-економічних реформ, «брейн-дрейн» поступово перетворюється на «брейн гейн»: з покращенням соціально-економічної ситуації у країні фахівці, що отримали освіту за кордоном і здобули там перший досвід професійної діяльності, починають у все зростаючій кількості повертатися додому, як це відбувається в сучасних умовах у Китаї та на Тайвані.

Експерти ОЕСР визначають у своїх дослідженнях [57] наявність у сучасній практиці вищої освіти *двох вимірів* інтернаціоналізації. Перший із них передбачає *надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті*. Метою такого процесу є надання студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь і компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою «домашньою» інтернаціоналізацією.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну вищу (транскордонну, транснаціональну) освіту (МВО), яка стосується ситуацій перетину кордону студентами, викладачами, адміністративними працівниками ВНЗ, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву *зовнішнього*.

Залежно від того, хто або що перетинає кордон, міжнародна освіта може набувати різних форм:

1) людські ресурси перетинають кордон – *мобільність людей*;

2) навчальні програми перетинають кордон – *програмна мобільність*;

3) освітні інституції або освітні провайдери (бізнесові структури, що займаються менеджментом вищої освіти) перетинають кордон із метою надання освітніх послуг чи здійснюють закордонні фінансові інвестиції у сферу освіти – *інституційна мобільність*.

Відповідно до мети мобільність студентів може мати характер продовження здобуття певного академічного ступеня або переходу до здобуття наступного. За такою ознакою мобільність може мати горизонтальний або вертикальний характер. *Горизонтальною мобільністю* називають навчання в іншій країні (або в навчальному закладі іншої країни без перетину кордону), що слугує продовженням навчального курсу та має на меті отримання певного академічного (або наукового) ступеня. Найбільш поширеним є здійснення такої мобільності в межах академічного партнерства університетів або регіональних програм співробітництва в освітній сфері (наприклад, ERASMUS). *Вертикальною* називають мобільність, що здійснюється для отримання наступного академічного (або наукового) ступеня.

Програмна та інституційна мобільність, що разом із студентською мобільністю становлять основні форми міжнародної освіти, як правило, здійснюються разом, слугуючи доповненням або складовими одна одної. Основними формами *програмної мобільності* є:

1) *викладання навчального курсу за кордоном* у межах здійснення двома (або більше) університетами з різних країн спільної навчальної програми з присвоєнням після її завершення спільного академічного ступеня. Варіантом такої форми мобільності може бути викладання певного навчального курсу або всієї навчальної програми за кордоном у процесі надання допомоги одним ВНЗ іншому в межах академічного партнерства;

2) *дистанційна освіта*, що передбачає застосування в навчальному процесі сучасних ІКТ, зокрема он-лайнове навчання (так зване *Е*-навчання, тобто електронне навчання), супутникові телевізійні технології, відеоконференції, відеокасети, CD-ROM, DVD-ROM тощо.

Інституційна мобільність являє собою все ще обмежене за розміром, однак швидко прогресуюче явище, що передбачає прямі закордонні інвестиції (інтелектуальні, людські, матеріальні, фінансові тощо) ВНЗ або нових освітніх провайдерів. Найбільш типовою формою

інституційної мобільності є відкриття ВНЗ або приватним освітнім провайдером *філії чи навчального центру* в іншій країні. Така форма інституційної мобільності обов'язково супроводжується програмною мобільністю, оскільки передбачає викладання певної навчальної програми, успішне засвоєння якої завершується присвоєнням відповідного академічного ступеня або професійної кваліфікації.

Важливим для усвідомлення тенденцій розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти є знання національних стратегій, що існують в освітній політиці різних країн світу. Підстави для визначення таких стратегій мають як академічний, так і економічний, політичний, культурний та соціальний характер. У сучасних міжнародних дослідженнях тенденцій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти виділяють чотири провідні стратегії, що визначають освітньо-політичні пріоритети тієї чи іншої держави або навіть цілого регіону. Такими стратегіями є: 1) стратегія розвитку взаєморозуміння; 2) стратегія отримання прибутку; 3) стратегія сприяння кваліфікованій міграції; 4) стратегія нарощування потенціалу [54].

Домінування академічних, політичних, культурних та соціальних пріоритетів у розвитку інтернаціоналізації освіти визначається як *стратегія розвитку взаєморозуміння*. Вона означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових досліджень, досягнення кращого розуміння студентами й викладачами інших культур, встановлення особистих контактів між академічними, політичними та економічними елітами (в тому числі майбутніми) різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами й народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом державного фінансування програм академічної мобільності в межах двосторонніх і багатосторонніх міжуніверситетських програм та все більш амбіційних регіональних програм. Найбільш яскравим прикладом регіональної програми розвитку студентської мобільності, як відомо, є ЕРАЗМУС, у межах якої з 1987 р. Європейський Союз профінансував програми обміну для більш ніж двох мільйонів студентів.

Згідно зі *стратегією отримання прибутку* вища освіта є предметом міжнародної торгівлі. Вона не субсидується державою та

надається на платній основі, що дорівнює щонайменше вартості освітніх послуг. Як і в будь-якій іншій ринковій сфері, метою надання таких послуг є отримання прибутку шляхом залучення якомога більшої кількості клієнтів (іноземних студентів) та контроль якомога більшої частки міжнародного ринку освітніх послуг.

Стратегія отримання прибутку є характерною для тих країн, в яких державні дотації є недоступними для іноземних студентів, платня за їх навчання є вищою, ніж для своїх (домашніх).

У країнах континентальної Європи, де вища освіта здебільшого є безкоштовною (наприклад Німеччина, Франція), політика інтернаціоналізації університетів здійснюється з метою залучення найбільш підготовлених студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили. Такий підхід, що дістав назву *стратегія кваліфікованої міграції*, є особливо актуальним у так званих «сивіючих суспільствах». Він спрямований на підвищення рівня конкурентності як національної економіки, так і національної системи освіти. Стратегія кваліфікованої міграції є достатньо ефективною відповіддю країн континентальної Європи на агресивну експансію США, Великої Британії та Австралії на міжнародному ринку освітніх послуг (Німеччина та Франція посідають відповідно третє та четверте місця за кількістю іноземних студентів). Однак, якщо такий підхід і стимулює розвиток національної економіки, прямих економічних вигод університетам він не дає.

Якщо стратегії отримання прибутку та кваліфікованої міграції відображають можливі позиції експортерів освітніх послуг, то *стратегія нарощування потенціалу* (економічного, інтелектуального, академічного) є характерною для країн, що сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном. Такий підхід є найбільш характерним для далекосхідних та південноазіатських країн (наприклад Китай, Індія, Малайзія). Освітня політика цих країн спрямована на розвиток на їх територіях закордонних кампусів провідних університетів світу, що ще більше полегшує їх громадянам отримання вищої освіти світового класу.

Чотири названі вище стратегії не є взаємовиключними. Цілком логічним, наприклад, є поєднання стратегій розвитку взаєморозуміння та кваліфікованої міграції або стратегій нарощування потенціалу та розвитку взаєморозуміння тощо. В одній країні різні сторони,

зацікавлені в розвитку міжнародної вищої освіти, можуть віддавати перевагу цілком відмінним стратегіям. У такому випадку вони співіснують у мотиваціях різних сторін держави, навчальних закладів, студентів. Якщо держава, наприклад, віддає преференцію стратегії нарощування потенціалу, університет цілком імовірно може бути зацікавлений як у розвитку взаєморозуміння, так і в отриманні прибутку, а студент – у нарощуванні свого потенціалу. Важливим є дотримання паритету інтересів усіх зацікавлених сторін. Тільки за таких умов освіта може стати одночасно і якісною, і доступною.

Характеризуючи ризики, пов'язані з інтернаціоналізацією вищої освіти, відзначимо, що абсолютна більшість небезпек від цього процесу є спільними з прогнозованими наслідками глобалізаційних процесів: перспектива втрати багатьох національних провайдерів в умовах появи сильних міжнародних конкурентів, втрата інтелектуального капіталу навчальних закладів і кращого генетичного фонду нації в цілому від процесів «брейн-дрейну», вимивання національного компоненту зі змісту освіти, зниження участі та відповідальності вишів за розвиток регіональної інноваційної системи, нівелювання соціальної місії вишів.

Масовізація вищої освіти

Одним із глобальних чинників розвитку вищої освіти, що актуалізується протягом останніх десятиліть, стало масове прагнення населення до вищої освіти. Частка випускників загальноосвітніх шкіл, які претендують на вступ до ВНЗ, порівняно з кінцем 80-х років минулого століття виросла більше, ніж у півтора рази. Отже, незалежно від соціального походження й майнового стану абсолютна більшість молодих людей розглядають здобуття вищої освіти як актуальну потребу, право, а багато в чому – і як життєву необхідність. Це, безумовно, свідчить про принципово нову ситуацію в освітній сфері: про принципові зміни місії вищої освіти, структури систем вищої освіти, освітніх програм – у цілому та про зміну не тільки кількісних, але й якісних характеристик вищої освіти.

Серед фактів, які можуть підтвердити факт масовізації – цифри, представлені Інститутом статистики ЮНЕСКО в матеріалах Всесвітніх доповідей із питань освіти 2006 і 2011 років. За даними цих видань попит на вищу освіту збільшився з 68 мільйонів студентів

у 1991 році до 100,8 млн. у 2000 році й 164,582 млн. у 2009 році [33, с. 188]. Традиційними лідерами в кількісних показниках систем вищої освіти до початку XXI ст. були Північна Америка та Західна Європа. Сьогодні найбільша кількість студентів навчається у Східній Азії та країнах Тихоокеанського регіону (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кількісні характеристики студентських контингентів у ВНЗ за програмами рівнів ISCED 5 та 6 у різних регіонах світу й у світі в цілому в 2009 р. (за даними GED-2011) [71, с. 188–189]

Регіони світу	Кількість студентів у ВНЗ рівнів ISCED 5 та 6 (у млн.)	% студентів
Східна Азія та Тихоокеанський регіон	52, 444	31,86
Північна Америка та Західна Європа	35, 489	21,56
Південна та Західна Азія	21, 005	12, 76
Центральна та Східна Європа	20,582	12,72
Латинська Америка та Кариби	19, 658	11,94
Інші регіони світу	**15,06**	**9, 15**
Всього у світі	**164, 582**	**100**

Серед найбільш важливих чинників зростання попиту на вищу освіту експерти визначають потреби соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, яке вимагає все більш високо кваліфікованої робочої сили [69]. Іншими чинниками, що повинні бути взяті до уваги, є, на нашу думку, такі: зростання сегментів населення сучасного суспільства (так званий середній клас), які вважають вищу освіту необхідною умовою для досягнення життєвого успіху, зростання участі жінок у економічному житті країни, зростаюча тенденція до забезпечення загального доступу до вищої освіти як чинник забезпечення соціальної справедливості й соціальної рівності в суспільстві.

Головним механізмом забезпечення соціальної справедливості в освіті, що сприяє зростанню її масовості, виступає політика рівності освітніх можливостей. Вона реалізується шляхом застосування таких підходів: повна або часткова безоплатність освіти, субсидії та позики на освіту, пільги певним категоріям громадян, державна система перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів, грантова підтримка талановитої молоді тощо.

Особливих успіхів у забезпеченні соціальної справедливості в освіті досягли країни Західної та Північної Європи, в яких навчання у вищій школі є практично безкоштовним, тобто доступним для всіх

громадян країни. Так, наприклад, у Німеччині фінансова підтримка студентів, здійснювана в межах Федерального закону про стимулювання освіти, прийнятого в 2001 році, також забезпечується спільно федеральним центром (65%) і землями (35%) та становить щомісяця близько 300 євро (у вигляді грошових дотацій і кредиту, які розподіляються рівними частками) за умови надання документа, що засвідчує низький рівень доходів сім'ї учня. У Нідерландах, окрім подібних соціальних програм, спрямованих на підвищення рівності освітніх можливостей, до недавнього часу впроваджувалася система студентських позик, що стимулює успішність. Така система заснована на принципі: «позика – потім стипендія». Студенти отримують фінансову допомогу спочатку у формі позики, що перетворюється на стипендію, яку не потрібно повертати, якщо вони виконали вимоги програми. У скандинавських країнах при наданні державної підтримки на навчання враховується як успішність, так і матеріальне становище студента, при цьому загальна тенденція полягає у наданні пріоритету останньому. Головний аргументом за таких умов є те, що малозабезпечені студенти змушені більше часу витрачати на підробіток і тому не можуть так добре вчитися, як студенти з більш забезпечених сімей.

Слід зазначити, що безоплатність освіти вже викликала додаткову стурбованість західноєвропейських країн у зв'язку з прийняттям у ЄС нових членів. Абітурієнти з країн Східної Європи та Прибалтики дедалі активніше борються за місця в європейських університетах. Деякі виші, наприклад, Дублінський Трініті-коледж, обмежують кількість іноземних студентів, які навчаються на базовому університетському курсі [13].

Масовізації освіти слугує і практика створення так званих *відкритих університетів*, що існують сьогодні як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються. У кожному з таких ВНЗ отримують вищу освіту десятки й навіть сотні тисяч вихідців із демократичних верств населення, дорослі люди, що поєднують роботу й навчання. Відкритого масового характеру надають вищій освіті й Інтернет технології, які уможливлюють багатоканальний характер отримання інформації, обмін нею з кращими університетами світу, утворення навчальних і дослідницьких мереж, що об'єднують експертів незалежно від країни та регіону проживання. Вартою уваги

є ініціатива провідних університетів світу щодо безкоштовного оприлюднення своїх наукових досягнень у мережі Інтернет з метою забезпечення більш широкого доступу до нових знань, популяризації освіти й науки в усьому світі.

Процес масовізації вищої освіти в умовах суспільства знань безпосередньо пов'язаний також із реалізацією *принципів неперервної освіти*, оскільки відбувається значне прискорення росту інформаційних ресурсів, дуже швидко оновлюються професійні знання, що унеможливлює одноразове отримання вищої освіти: одного разу й на все життя. Підкреслимо, що міжнародна спільнота вже протягом більше п'ятдесяти років здійснює активні зусилля щодо розробки концепції неперервної освіти. Під егідою ЮНЕСКО вже в кінці 60-х років була створена міжнародна комісія, яка підготувала в 1971 році фундаментальну працю «Навчатися бути. Світ освіти сьогодні і завтра». Комісія сформулювала основні принципи оновлення освітніх систем, провідним із яких став принцип неперервності освіти. У 70-ті роки XX ст. з'явився новий підхід до трактування цього принципу, що було викладено в концепції «суспільства, що навчається». Сутність такого підходу полягала в розширенні розуміння поняття неперервності, у включенні в нього всіх видів формальної та неформальної освітньої діяльності.

На початку XXI ст. в контексті реалізації Лісабонської стратегії розвитку освіти (програма «Освіта та професійна підготовка 2010») експертами ЄС було розроблено нове розуміння сутності, цілей, принципів, змістових характеристик та критеріїв ефективності системи неперервної освіти в європейському регіоні, що відповідають завданням його перетворення на «регіон із найбільш конкурентноздатною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного росту, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства» [28, с. 4].

За визначенням Комісії ЄС з питань освіти і культури неперервна освіта повинна включати «всі види навчальної діяльності, що здійснюються протягом життя, з метою вдосконалення знань, навичок та компетентностей у межах особистісної, громадянської, соціальної та професійної перспективи людини» [28, с. 7].

Сучасна стратегія розвитку європейської системи неперервної освіти побудована на таких принципах:

- розвиток партнерства всіх зацікавлених сторін: дійові особи як у системах формальної освіти так і поза їх межами повинні співробітничати у здійсненні освітньої діяльності;
- урахування освітніх потреб кожного реального або потенційного студента, наряду з урахуванням освітніх потреб організацій, громад, суспільства в цілому та ринку праці;
- забезпечення системи освіти адекватною ресурсною базою, справедливий та прозорий розподіл ресурсів;
- пристосування освітніх можливостей до потреб та інтересів студентів;
- забезпечення доступності освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції для навчання кожного в будь-якому місці та в будь-який час;
- урахування результатів неформальної та інформальної освіти;
- створення в суспільстві культури освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції, зростання рівнів участі громадян у системі неперервної освіти, стимулювання росту попиту на освіту;
- утворення механізмів забезпечення якості неперервної освіти, її оцінки й моніторингу з метою забезпечення її постійного зростання та удосконалення.

У 2010 році Європейською комісією було затверджено подальший план дій щодо розвитку європейського регіону, перетворення його на єдиний простір наукових досліджень та інновацій у економічній і соціальній сферах. Значну роль у перетворенні Євросоюзу на інноваційний союз відведено підготовці кваліфікованої робочої сили, неперервний професійний розвиток якої повинен здійснюватися шляхом партнерської взаємодії ВНЗ, дослідницьких організацій і виробничого сектору. Завдання розвитку системи неперервної освіти сформульовано в документі, що отримав назву «План формування нових професійних умінь та створення нових робочих місць» (An Agenda for new skills and jobs) таким чином:

- *Покращення доступу до неперервної освіти* з метою надання працівникам допомоги у вступі до нових видів професійної діяльності в інноваційних секторах економіки. Створення більш гнучких освітніх траєкторій, здатних забезпечити успішні переходи між фазами навчання

та професійної діяльності, в тому числі шляхом модуляризації навчальних програм. Нові навчальні траєкторії передбачають урахування результатів неформального та інформального навчання, а також інтеграцію процесів освіти у ВНЗ і професійного розвитку на робочому місці.

• *Адаптація програм професійної підготовки* та професійного розвитку до потреб категорій працівників, що є найбільш уразливими в умовах економічної реструктуризації та кризи, зокрема таких: 1) людей старшого віку, 2) батьків, що повертаються до роботи після тривалих відпусток по догляду за членами сім'ї; 3) фахівців, що переходять на роботу в інший сектор економіки, зокрема у так звану «зелену економіку».

• *Розширення участі у створенні системи неперервної освіти всіх зацікавлених сторін*, активізація соціального діалогу з цієї проблеми. Партнерство соціальних служб, освітніх інституцій та роботодавців є особливо важливим у ефективному визначенні актуальних освітніх потреб працівників, у приведенні змісту навчання у відповідність до них, у полегшенні доступу працівників до програм подальшого навчання. Партнерство є необхідним для солідарного розподілу між громадським сектором і бізнесовими структурами витрат, пов'язаних із розвитком неперервної освіти, для організації навчання на робочому місці.

• *Розвиток ефективної мотивації державного та приватного секторів економіки до інвестування ресурсів у систему неперервної освіти, мотивація участі фахівців у програмах подальшої освіти*. До чинників мотивації фінансування означених програм та участі працівників у них відносять такі: податкові пільги бізнесовим структурам; освітні ваучери для окремих соціальних категорій, що отримують нові професії; створення освітніх рахунків, на яких працівники можуть акумулювати навчальні кредити [16, с. 6–7].

Достатньо суперечливим результатом масовізації вищої освіти є розширення участі у цьому процесі приватного сектора ринку освітніх послуг. Приватні коледжі та університети виросли кількісно і якісно в тих частинах світу, де традиційно домінував державний сектор, наприклад, в Латинській Америці та Східній Європі. Суперечливість цього явища ми вбачаємо у тому, що, з одного боку, приватні навчальні заклади дозволяють максимально розширити

освітню пропозицію, а з іншого, за висновком міжнародних експертів, зумовлюють зниження загального рівня якості вищої освіти.

Нарешті, важливим проявом і, разом із тим, наслідком масовізації вищої освіти є університизація вищих навчальних закладів і диференціація університетів. Університизація є засобом перетворення в університети спеціалізованих вищих навчальних закладів, передусім педагогічних і технічних коледжів та інститутів. Такі процеси відбулися протягом останніх десятиліть у багатьох країнах, включаючи США, Україну та Російську Федерацію. Основна мета цих перетворень полягає в підвищенні статусу вишу, його привабливості для клієнтів, рівня фінансової підтримки з боку інвесторів (як урядових, так і приватних). Диференціація типів університетів пов'язана передусім із диверсифікацією потреб клієнтів вищих навчальних закладів. Другою причиною розвитку такої тенденції є ускладнення в період розвитку високих технологій багатьох видів професійної діяльності, для яких вища освіта стала абсолютно необхідною. Відбувається утворення та розвиток дослідницьких, навчальних, віртуальних, корпоративних, підприємницьких, розподілених по території, мережевих, національних, регіональних, міжнародних тощо університетів [1].

На завершення розгляду проблем масовізації вищої освіти відзначимо можливі ризики, що несе із собою цей процес. Експерти одноголосно говорять про небезпеку зниження якості вищої освіти в умовах перетворення її з елітарної на масову. Об'єктивною підставою такого зниження є дефіцит ресурсної бази вищої освіти в умовах масовізації. Певною, хоча і частковою відповіддю на таку тенденцію є диверсифікація структури вищої освіти та професіоналізація навчальних програм вишів.

Висновки до розділу 2

Провідною ознакою сучасного суспільства, що зумовлена такими його характеристиками, як «інформаційне суспільство» (за Ф. Махлупом), «постіндустріальне суспільство» (за Д. Беллом), «мережеве суспільство» (за М. Кастельсом), «суспільство знань» (за Н. Штером) та «суспільство ризику» (за У. Беком), є інноваційний характер розвитку. Неперервні масштабні трансформації суспільного

розвитку зумовлюють зміни в системах освіти, які набувають складного, непередбачуваного, ризиконебезпечного характеру. З огляду на такі міркування доцільним є врахування концептуальних підходів теорії «суспільства ризику» в характеристиці інноваційних процесів розвитку освіти в сучасному суспільстві. Такі підходи передбачають передусім ідентифікацію та оцінку ризиків, пов'язаних як із зовнішніми, так і з внутрішніми чинниками змін, розробку механізмів їх попередження та подолання.

У дослідженні здійснено характеристику широкої сукупності суспільно-політичних (процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації), суспільно-економічних (розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи), науково-технологічних (розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання) та культурно-освітніх (інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем) чинників, що зумовлюють інноваційні процеси в системах освіти і, зокрема в системах вищої освіти, оскільки саме ця освітня ланка в найбільшій мірі зумовлює конкурентоздатність країни й суспільства в сучасному світі.

Визначено, що головними проявами *впливу глобалізаційних процесів* на розвиток вищої освіти, зумовлених їх неоліберальною ідеологією, є: *приватизація* (зменшення рівня субсидування державою освітньої системи та активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері); *маркетизація* (застосування ринкових принципів і механізмів в управлінні освітніми інституціями); *комодифікація* (сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують); *корпоратизація* (перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування); *менеджеризація* (зміна ідеології управління вишами, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті).

Схарактеризовано основні моделі управління вищою освітою, що набули розвитку в добу глобалізації, а саме: ринкова модель, партисипативна державна модель, гнучка державна модель, дерегульована державна модель. Визначено, що характеристикою, яка об'єднує всі названі вище моделі управління освітою, що запроваджуються в межах її інноваційного розвитку, є залучення до

управлінської сфери недержавних структур, зокрема ринкових, громадських, інших зацікавлених сторін.

Доведено, що європеїзація як прояв політики нового регіоналізму та чинник впливу на інноваційний розвиток вищої освіти інтенсифікувалася в кінці ХХ ст. та набула сучасних форм у межах реалізації Лісабонської стратегії ЄС та Болонського процесу, завдяки чому вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого входять 47 країн євразійського регіону.

Схарактеризовано тенденції подальшого розвитку європейської вищої освіти в пост-болонський період, що визначено в документах регіональної стратегії «Європа 2020»: підвищення рівня доступності вищої освіти, підвищення якості освітнього продукту та якості людського капіталу в системі вищої освіти, створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування, зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом, підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника покращення її якості

Сформульовано завдання розвитку вишу як складової глобальної, національної та регіональної інноваційних систем. Показано, що результатами інноваційної діяльності університетів, значимими для розвитку національної інноваційної системи, згідно з висновками експертів, є нове фундаментальне наукове знання, що становить основу для інноваційного економічного й соціального розвитку в національному, регіональному та глобальному вимірах; нова технологічна інформація, яка може підвищити ефективність і продуктивність прикладних досліджень, здійснюваних у лабораторіях промислових підприємств; інноваційні професійні навички та людський капітал, носіями якого є університетські викладачі та студенти; наукові й технологічні мережі, створювані університетами й поширюють нове знання; технологічне обладнання та інструменти, використовувані у виробничому або дослідницькому процесах; прототипи нової продукції або технологічних процесів.

Зроблено висновки про наявність низки проблем, які заважають розвитку взаємодії вітчизняних вишів із суб'єктами економічної діяльності в межах національної інноваційної системи: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності

більшості вишів; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази вишів, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності. Запропоновано стратегію інноваційного розвитку вітчизняного педагогічного університету в межах регіонального «трикутника знань», спрямовану на подолання визначених вище проблем.

З'ясовано, що одним із проявів інноваційного розвитку сучасного суспільства є набуття ним мережевого характеру, що означає реалізацію принципів налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ, прозорості та свободи руху інформації, вільного обміну й поширення знань, інноваційного характеру діяльності, ефективного мережевого управління, змішаних форм власності, мережевого громадянства й мережевої відповідальності тощо.

Доведено, що поряд із чинниками соціально-економічного та соціально-політичного характеру важливу роль у освітніх інноваціях відіграє розвиток нової теорії навчання (від. англ. *new learning sciences*). У дослідженні схарактеризовано ознаки традиційної (стандартної) моделі освіти, побудованої на засадах концепції інструктивізму, та нової, що розвивається на засадах концепції конструктивізму.

Аналіз численних доповідей міжнародних експертів ОЕСР переконливо доводить необхідність урахування особливостей *інтернаціоналізації вищої освіти* як чинника її інноваційного розвитку. У дослідженні визначено рівні інтернаціоналізації вищої освіти: глобальний, регіональний, національний, міжінституційний, інституційний та індивідуальний; з'ясовано головні причини актуалізації цього процесу; схарактеризовано специфіку зовнішнього й внутрішнього вимірів інтернаціоналізації; показано відмінності різних типів національних стратегій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти (досягнення взаєморозуміння, отримання прибутку, кваліфікованої міграції, нарощування інтелектуального потенціалу).

Визначені вище чинники освітніх змін і тенденції розвитку інноваційних процесів пов'язані з виникненням широкої сукупності ризиків, ідентифікація яких повинна бути здійснена як на рівні

функціонування національної системи освіти в цілому, так і на рівні конкретного закладу освіти зокрема. У контексті розгляду глобальних чинників з'ясуємо ризики, що виникають на рівні функціонування національної системи вищої освіти (див. Табл. 2.4).

Мінімізація названих ризиків потребує системи заходів як на державному рівні (законодавче забезпечення національних пріоритетів інноваційного розвитку вищої освіти, її конкурентоздатності та соціальної справедливості в освіті), так і на інституційному (збереження та інноваційний розвиток академічної професійної культури).

Таблиця 2.4

Характеристика глобальних та регіональних ризиків, пов'язаних з інноваційним розвитком вищої освіти

Чинники, що зумовлюють ризики	**Характеристика ризиків інноваційного розвитку вищої освіти**
Процеси політичної та економічної глобалізації	Маркетизація та комодифікація освітньої системи призведе до руйнування університету як культурно-освітнього феномену, до трансформації вищої освіти із суспільного блага на приватне благо, до послаблення в державній освітній політиці пріоритету принципів соціальної справедливості в освіті
Регіоналізація (європеїзація) освітньої політики	Втрата національних освітніх традицій, регіональна уніфікація структурних і культурних складових освітньої системи
Розвиток економіки знань, національних та регіональних інноваційних систем	Абсолютизація в діяльності вишу пріоритетів вироблення конкурентоздатного наукового й науково-виробничого продукту та занепад навчальної і ще більшою мірою соціальної місії університету
Розвиток мережевого суспільства, інформатизація суспільства	Недоброякісне партнерство суб'єктів інноваційних мереж, що може призвести до втрат людських, інтелектуальних, фінансових, організаційних, часових ресурсів навчального закладу та системи освіти; втрата керованості навчальним процесом в умовах мережевої взаємодії
Інтернаціоналізація культурно-освітнього простору	Втрата ринкових позицій багатьма національними вишами в умовах появи на національному ринку освітніх послуг сильних зарубіжних (міжнародних) конкурентів; втрата інтелектуального капіталу навчальних закладів і кращого генофонду нації в цілому від процесів «брейн-дрейну», які посилюватимуться у зв'язку з розвитком процесів міжнародної мобільності студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти; вимивання національного компонента зі змісту освіти, зниження зацікавленої участі вишів у розвитку регіональної інноваційної системи, нівелювання соціальної місії вишів
Масовізація вищої освіти	Зниження якості вищої освіти у ззв'язку з погіршенням її ресурсної бази (інтелектуальної, фінансової, технологічної тощо). Нівелювання університетських цінностей та академічної культури.
Розвиток нової теорії освіти	Методична та психологічна неготовність викладачів до використання здобутків нової теорії навчання в педагогічній практиці; неготовність менеджерів навчального закладу до розвитку його інноваційної культури в цілому, тобто в перетворенні з організації, що навчає, на організацію, що навчається

Список використаних джерел:

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности : аналитический обзор / Е. В. Вашурина, Н. В. Драндусова, Я. Ш. Евдокимова, И. А. Майбуров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 219 с.

2. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика / В. П. Андрущенко // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія [В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 99–166.

3. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.

4. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 161–168. С. 15, 24, 45, 49, 59.

5. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 107–134.

6. К обществам знания : всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.

7. Кастэльс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастэльс ; [под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : CEU, 2000. – 606 с.

8. Кремень В. Г. Українська освіта в добу глобалізації / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 2. – С. 4–11.

9. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 30–158.

10. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М. : Прогресс, 1966. – 462 с.

11. Сбруєва А.А. Глобалізація – інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти / А. А. Сбруєва // Теоретичні питання освіти і виховання :збірник наукових праць / за заг. ред. ак. АПН України М. Б. Євтуха – К. : КДЛУ, 2001. − Вип. 17. − С. 125−128.

12. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

13. Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей. Сравнительный анализ [Электронный ресурс]. – М. : Центр ОЭСР–ВШЭ, 2005. – 6 с. – Режим доступа :
http://www.oecdcentre.hse.ru.

14. Томилин О. Б. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность / О. Б. Томилин, П. Н. Кочугаев, Л. А. Сухарев, Н. Н. Массерова // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 1. – С. 51–59.

15. Altbach P. G. Internationalization and Exchanges in Global University / Altbach P. G., Teichler U. // The Future of Sponsored Educational Exchanges in an Internationally Mobile Academy : a Symposium convened by the Institute of International Education and the German Academic Exchange Service (DAAD). – New-York, 2000. – 15 p.

16. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Communication from the Commission To The European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Strasbourg, 23.11.2010. – 16 p.

17. Ball S. Global trends in education reform and the struggle for the soul of the teacher / S. Ball // Papers of the British Educational Research Association Annual Conference. – Brighton : University of Sussex at Brighton, 1999. – 18 p.

18. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity / U. Beck. – London : Sage, 1998. – 260 p.

19. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. – New York : Basic Books, 1973. – 616 p.

20. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. – Paris : UNESCO, International Institute for International Planning, 1999. – 96 p.

21. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I : The Rise of the Network Society / M.Castells. – Oxford : Blackwell, 1996. – 594 p.

22. Castels M. Why networks matter // Network logic. Who governs in an interconnected world? / M. Castels, H. McCarthy, P. Miller, P. Skidmore (eds.). – London : Demos, 2004. – P. 219–229.

23. Cunningham S. New media and borderless education : a review of the convergence between global media networks and higher education provision / S. Cunningham, S. Tapsall, Y. Ryan, L. Stedman. – Canberra (Australia) : DEETYA, 1998. – P. 7–8.

24. Currie J. Universities and globalization: Critical perspectives / J. Currie, J. Newson. – Sage Publications, 1998. – 352 p.

25. Dale R. The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education // Comparative education review / R. Dale, S. Robertson. – Vol. 46 (1). – P. 10–36.

26. Drucker P. F. Post-capitaliast society / P. F. Drucker. – N. Y. : HarperBusiness, 1993. – 260 p.

27. Etzkowitz H. The dynamics of innovation: from National Systems and «Me 2» to a Triple Helix of university–industry–government relations / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff // Research Policy. – 2000. – № 29. – P. 109–123.

28. European Report on Quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. – Brussels : European Commission, Diectorate-General for Education and Culture, 2002. – P. 4.

29. Florida R. The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community and everyday life / R. Florida. – N. Y. : Perseus, 2002. – 416 p.

30. Freeman C. The «National System of Innovation» in Historical Perspective / C. Freeman // Cambridge Journal of Economics. – 1995. – Vol. 19 (1). – P.

31. Froment E. Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives / E. Froment // Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Asurance. – Munchen, 2006. – P. 11–14.

32. Giddens A. Runaway world: How globalization is reshaping our lives / A. Giddens. – N. Y. : Routledge, 2000. – 128 p.

33. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 310 p.

34. Hallak J. Globalization and its impact on education / J. Hallak // Globalization. Education and societies in transition [ed. T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson]. – Oxford : Symposium Books. – P. 21–40.

35. Held D. A. Global Transformations / D. A. Held, D. McGrew, J.Goldblalt, J. Perraton. – Stanford : Stanford University Press, 1999. – 544 p.

36. Held D. A globalizing world? Culture, economics, politics / D. Held. – London : Routledge, 2004. – 192 p.

37. Hirst P. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance / P. Hirst, G. Thompson. – London : Routledge, 2000. – 336 p.

38. International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges [ed. J. F. Forest; P. G. Altbach. – Springer, 2006. – 1168 p.

39.International Society of Learning Sciences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www/isls.org/about.html.

40. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries / J. Knight, H. de Wit. – Amsterdam : European Association for International Education, 1997. – 186 p.

41. Knight J. Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective / J. Knight // S.Bund, J-P. Lemasson (eds.). A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalisation – Ottawa : International Development Research Center, 2001. – 300 p.

42. Knight J. Updated Internationalization Definition / J. Knight // International Higher Education. – 2003. – Vol. 33. – P. 2–3.

43. Lingard B. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy and restructuring / B. Lingard // Globalization and education: Critical perspectives [ed. N. Burbules, A. Torres]. – N. Y. : Routledge, 2000. – P. 79–108.

44. Lundvall B. A. National Systems and National Styles of Innovation : paper presented at the Fourth International ASEAT Conference, «Differences in «styles» of technological innovation». – Manchester, UK, Sept. 1997.

45. Marginson S. After globalization: Emerging politics of education / S. Marginson // Journal of Education Policy. – 2008. – Vol. 14 (1). – P. 19–31.

46. Margjnson S. Competition and Markets in Higher Education: a «Glonacal Analysis» / S. Margjnson // Policy Futures in Education. – 2004. – N 2, Vol. 2. – P. 175–224.

47. McCarthy H. Rapid growth of opportunities – new era / H. McCarthy, R. Jonathan, P. Skidmore // Journal of Education Policy. – 2006. – Vol. 16 (3). – P. 197–218.

48. Metcalfe S. The Economic Foundations of Technology Policy: Equilibrium and Evolutionary Perspectives / S. Metcalfe // Handbook of the Economics of Innovation and Technological Change [ed. P. Stoneman]. – Blackwell Publishers, Oxford (UK)/Cambridge (US), 1995. – P. 409–513.

49. Mok K.-H. Globalization and marketization in education. A comparative analysis of Hong Kong and Singapore / K.-H. Mok, J. Tan. – Edgar Elwar, 2004. – 168 p.

50. Mowery D. C. Universities in national innovation systems / D. C. Mowery, Bh. N. Sampat // The Oxford handbook of innovation [ed. Jan Fagerberg, David C. Mowery, Richard R. Nelson]. – Oxford University Press, 2004. – P. 209–240.

51. Muijs D. Networking and collaboration – What is the evidence? / D. Muijs // A paper presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. – Vancouver, Canada, January 4th–7th 2009. – 12 p.

52. Niosi J. National systems of innovations are «x-efficient» (and x-effective): Why some are slow learners / J. Niosi // Research Policy. – 2002. – № 31. – P. 82–124.

53. Nowotny H. Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty / H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons. – Cambridge : Polity, 2001. – 288 p.

54. OECD. Education policy analysis. Focus on Higher Education. – Paris : OECD publishing, 2006. – P. 66–89.

55. OECD. Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning. – Paris : OECD Publishing, 2004. – 98 p.

56. OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.

57. OECD. Internationalisation and trade in higher education. – Paris : OECD publishing, 2004. – P. 215–220.

58. OECD. Knowledge management in the learning society. – Paris : OECD Publishing, 2000. – 260 p.

59. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3-rd edition. – OECD/EC, 2005. – 191 p.

60. Papert S. The children's machine: Rethinking school in the age of the computer / S. Papert. – N. Y. : Basic Books, 1993 – 256 p.

61. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education [Electronic resource] / M. Peters. – 1999. – URL : http://www.educacao.pro.br/.

62. Sawyer R. K. Optimizing learning: Implications of learning sciences research / R. K. Sawyer // Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 45–66.

63. Scott P. Massification, Internationalization and Globalization / P. Scott // The Globalisation of Higher Education. Society for Research into Higher Education [ed. P. Scott]. – Buckingham : Open University Press, 1998. – P. 108–129.

64. Shepard L. A. The role of assessment in a learning culture / L. A. Shepard // Educational researcher. – 2000. – Vol. 29, N 7. – P. 4–14.

65. Simons M. Re-Reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st Century / M. Simons, M. Olssen, M. A. Peters. – Rotterdam & Taipei : Sense Publishers, 2009. – 826 p.

66. Stehr N. The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age / N. Stehr. – London : Sage, 2001. – 221 p.

67. Strange S. The retreat of the state: The Diffusion of Power in the World economy / S. Strange. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 239 p.

68. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems : communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 2011. – 16 p.

69. Tertiary education. Extending the frontiers of knowledge // Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2006. – P. 21.

70. The concrete future objectives of education and training systems : report from the Education Council to the European Council [Electronic resource]. – Brussels, 2001. – 17 p. URL : http://www.europa.eu.int/comm/education/ doc/official/keydoc/keydoc_en.html.

71. UNESCO. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p.

72. Waters M. Globalization / M. Waters. – London : Routledge, 1995. – 346 p.

73. Weiss L. The Myth of the powerless state: Governing the economy in a global era / L. Weiss. – Cambridge : Polity Press, 1998. – 280 p.

74. Yim D. S. Concept of national innovation system / D. S. Yim // Enhancing the competitiveness of SMES: sub national innovation systems and technological capacity-building policies. – Seoul, 2006. – P. 24–32.

РОЗДІЛ 3
ТЕНДЕНЦІЇ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ

«Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу», «Стратегією інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» окреслено курс розвитку нашої держави за інноваційною моделлю. Обрання такого курсу означає, що головним джерелом подальшого зростання країни мають стати нові наукові знання та процеси їх розширеного продукування і комерційного використання [29, с. 4].

Реалізація завдань інноваційного розвитку вітчизняної освіти потребує врахування специфіки соціальних трансформацій, які зумовлюють досліджуваний процес і визначають його стратегічні орієнтири. Першочергового значення передусім надобувають процеси інформатизації, що характеризують особливості цивілізаційного розвитку на етапі переходу до інформаційного суспільства.

У межах дослідження здійснено аналіз пріоритетних тенденцій інноваційного розвитку зарубіжної освіти в умовах інформатизації.

3.1. Трансформація освіти в умовах розбудови інформаційного суспільства

Обґрунтування специфіки модернізаційних процесів, які відбуваються в освітній сфері, потребує врахування соціальних змін, зумовлених переходом сучасної цивілізації в постіндустріальну фазу свого розвитку: зміни соціальної структури засобами інформаційних технологій, утворення індустрії інформації, формуванням нового типу соціальної організації. Спроби обґрунтування природи сучасних соціальних трансформацій представлено в рамках теорії інформаційного, «постбуржуазного», «суперіндустріального», «постцивілізаційного» суспільства (Д. Белл, У. Дайзард, Т. Стоуньєр, А. Турен та ін.); суспільства «третьої хвилі», «електронного будинку» (А. Тоффлер); «глобального селища» (Г. Мак-Люен); «мережевого суспільства» (М. Кастельс). Проте загальноприйнятим для

характеристики сучасного етапу розвитку цивілізації залишається термін «інформаційне суспільство», вперше використаний Ю. Хаяші в розумінні нового типу соціальної організації, за якого процес комп'ютеризації надав широкого доступу до надійних джерел інформації, змінив характер виробничої та інших видів діяльності.

Сучасна теорія інформаційного суспільства є багатоконцептуальною, в узагальненому вигляді базується на ідеях революційного способу організації суспільства та ідеях соціального наслідування (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Сучасні зарубіжні концепції інформаційного суспільства

Концепції революційного способу організації суспільства	Концепції соціального наслідування
Концепція постіндустріалізму (Д. Белл, А. Тоффлер)	Неомарксизм (Г. Шиллер)
Концепція постмодернізму (Ж. Бодрійяр, М. Постер)	Регуляційна теорія (М. Альєтт, А. Ліпіц)
Концепція гнучкої спеціалізації (М. Пайор, Ч. Сейбл, Л. Хішхорн)	Концепція гнучкої акумуляції (Д. Харві)
Концепція інформаційного способу розвитку (М. Кастельс)	Теорія рефлексивної модернізації (Е. Гіденс)
	Теорія публічної сфери (Ю. Хабермас, Н. Гарнем)

Ф. Уебстер на основі систематизації існуючих концепцій інформаційного суспільства встановив неоднозначність існуючих трактувань його природи, певну методологічну невизначеність, що є свідченням незавершеності періоду формування теорії інформаційного суспільства. Так, на думку дослідника, прибічники ідей соціального наслідування не пов'язують процеси інформатизації існуючих у суспільстві відносин з виникненням суспільства нового типу; визнають ключову роль інформації в суспільному розвитку, проте вважають, що її форми й функції підпорядковані існуючим соціальним принципам і нормам. Водночас багатокритеріальність типології суспільства в умовах цивілізаційного розвитку та його періодизація, подані в роботах прибічників концепції інформаційного суспільства як нового типу соціальної організації, не дозволяє дати чіткої характеристики сучасного етапу розвитку цивілізації [33, с. 12; 76].

Уважаємо, що інформаційне суспільство є однією з теоретичних моделей, яка використовується для характеристики якісно нового етапу суспільного розвитку, що розпочався з початком інформаційно-комп'ютерної революції. Технологічною основою

нового суспільства є не індустріальні, а інформаційні й телекомунікаційні технології, інформація є головним економічним ресурсом, інформаційний сектор займає пріоритетні позиції за темпами розвитку, кількістю зайнятих, часткою капіталовкладень. Дослідження праць теоретиків інформаційного суспільства дозволило визнати основною характеристикою його еволюції трансформацію ІКТ-складової з головного пріоритету суспільного розвитку на визначальний засіб, що забезпечує такий розвиток.

Основними ціннісними орієнтирами нової моделі соціуму є:

- зростання національної конкурентоспроможності через розвиток високотехнологічних секторів економіки та людського потенціалу, насамперед у високоінтелектуальних сферах праці;
- підвищення якості життя громадян засобами забезпечення економічного зростання, надання легкого та загального доступу до інформації, знань, освіти, послуг закладів охорони здоров'я й адміністративних послуг, а також значного розширення можливостей працевлаштування громадян, підвищення соціального захисту вразливих верств населення завдяки широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій;
- становлення відкритого демократичного суспільства, яке гарантує дотримання конституційних прав громадян щодо участі в суспільному житті, прийнятті відповідних рішень органами державної влади та органами місцевого самоврядування [18, с. 6].

Характерні ознаки інформаційного суспільства, систематизовані автором на основі вивчення праць Д. Белла, П. Бергера, У. Дайзарда, М. Кастельса, Т. Лукмана, А. Тоффлера, Ф. Уебстера, представлено у табл. 3.2 [4; 5; 12; 19; 30; 33].

Таблиця 3.2

Характерні ознаки інформаційного суспільства

Ознаки інформаційного суспільства	Характеристика ознак інформаційного суспільства
Технологічні	Інформаційна сфера – чинник як політичної й суспільно-економічної модернізації, так і соціогуманітарного розвитку країни
Економічні	Інформація, інтегрована з технологіями, позиціонується як ресурс, послуга, товар, джерело доданої вартості й зайнятості. Цінність інтелектуальної праці як генератора знань і людських ресурсів як їх носіїв
Сфера зайнятості населення	Кількісні переваги зайнятих в інформаційному секторі осіб

Продовження табл. 3.2

Структурно-просторові	Мережевий характер соціальної структури (М. Кастельс). Формування «колективного інтелекту» («колективного розуму») як системної властивості обміну інформацією, формування загального світорозуміння, колективної пам'яті, здатності приймати колективні рішення
Особливості розвитку культури	Культурна цінність інформації, утвердження інформаційних цінностей в інтересах розвитку окремої особистості й усього суспільства, формування нових поглядів на дійсність та способи її перетворення, перегляд домінуючої парадигми свідомості, поведінки й культури
Соціальні	Колективний характер інформації, партнерство і співробітництво у використанні і виробництві знань
Політико-правові	Інформація – стимулятор політичних процесів, зростання участі й балансу між різними класами і соціальними верствами
Організаційно-технологічні	Формування національних моделей інформаційно-мережевого суспільства (інфраструктура, розвиток сервісів, реалізація проектів розбудови інформаційного суспільства (е-освіта, е-медицина, е-культура))

Зазначимо, що перші спроби обґрунтування механізмів переходу до інформаційного суспільства було здійснено Ю. Хаяші у «Плані інформаційного суспільства» (1971). США приєдналися до нової концепції суспільного розвитку у 1992 р. (доповідь Б. Клінтона й А. Гора «Про національну глобальну інформаційну інфраструктуру» на конференції Національного наукового фонду), Європа – у 1994 р. (доповідь групи експертів під керівництвом М. Бангемана «Європа і глобальне інформаційне суспільство») [6; 11; 13].

Активізація окреслених процесів на міжнародному рівні розпочалася з 2000 р. Аналіз міжнародних програмних документів з проблем розбудови інформаційного суспільства дозволив установити стратегічні завдання і пріоритети на етапі переходу індустріального суспільства в інформаційне (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Стратегічні завдання переходу до інформаційного суспільства

Назва програмного документа	Стратегічні завдання	Стратегічні пріоритети
Програма ЮНЕСКО «Інформація для всіх» (ЮНЕСКО, 2000)	Досягнення всезагального і рівного доступу до інформації і знань в інтересах розвитку	Забезпечення доступу до інформації, зниження соціального відчуження й соціального напруження суспільства засобами зменшення розриву між інформаційно заможними й інформаційно бідними верствами суспільства; формування навичок використання отриманої інформації для розбудови більш досконалого суспільства

Продовження табл. 3.3

Стратегічний план дій Програми «Інформація для всіх» на 2008–2013 рр. (2008)	Допомога і сприяння країнам-членам ЮНЕСКО в реалізації політики інформатизації й стратегії розвитку знань у світі з використанням інформаційних і комунікаційних технологій	Інформація з метою розвитку; інформаційна грамотність; збереження інформації; інформаційна етика; доступність інформації
Декларація принципів, документ WSIS-03/GENEVA/DOC/4-R, 12.12.2003 р. (Всесвітній Саміт з інформаційного суспільства, Женева, 2003)	Перетворити розрив у цифрових технологіях на цифрові можливості для всіх і забезпечити універсальний, справедливий і прийнятний у ціновому відношенні доступ до інфраструктури й послуг інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)	Розширення доступу до інформації, подолання проблеми інформаційної нерівності
План дій, документ WSIS-03/GENEVA/DOC/5-R, 12.12.2003 р. (Всесвітній Саміт з інформаційного суспільства, Женева, 2003)	Розбудова інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх, в якому кожен міг би створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними	Розширення доступу до інформації, узгодження і реалізація завдань інформаційного суспільства на національному, регіональному і міжнародному рівнях
Туніська програма для інформаційного суспільства (Всесвітній саміт з інформаційного суспільства, Туніс, 2005)	Надання освіти і здійснення професійної підготовки викладачів для інформаційного суспільства; створення оптимальних умов для навчання протягом життя; охоплення освітою людей, які перебувають поза межами формального освітнього процесу; удосконалення професійних навичок	Підвищення компетентності та грамотності у сфері ІКТ; глобальні базові показники розвитку ІКТ: індекс ІКТ можливостей та індекс цифрової здатності

Згідно з позицією ЮНЕСКО, «інформаційне суспільство» є функціональним блоком «суспільства знань», оскільки його розвиток передусім пов’язують з ідеями технологічних інновацій. Поняття «суспільство знань» є більш широким, охоплює соціальні, культурні, економічні, політичні й правово-економічні аспекти перетворень, а також більш плюралістичний, пов’язаний із розвитком погляд на майбутнє [36, с. 23–24].

Програмні документи ЮНЕСКО визначають умови для ефективного переходу до інформаційного суспільства: подолання цифрової нерівності; забезпечення загального й рівного доступу до інформації і знань та гарантія їх вільного поширення; розробка єдиних міжнародних норм і принципів розбудови. Еволюцію інформаційного суспільства у суспільство знань характеризують такі ознаки:

- інформація та знання стають головною перетворюючою силою суспільства, а інформаційні ресурси – стратегічними ресурсами суспільства;
- глобальна інформатизація, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій є основою нової економіки, економіки знань;
- пріоритетними ознаками сучасного життя є новизна, швидкоплинність, прискорення;
- цикл оновлення виробничих і соціальних технологій становить шість–вісім років, що значно випереджає темпи зміни поколінь;
- неперервна освіта, здатність до перекваліфікації є необхідною умовою збереження соціального статусу особистості;
- майбутнє кожної людини залежить від здатності своєчасно знаходити, отримувати, адекватно сприймати й продуктивно використовувати нову інформацію [34, с. 23].

Відповідність освіти вимогам сучасного суспільства зумовлює її випереджувальний розвиток. На думку А. Урсула, модель освіти XXI ст. має витримати кардинальні трансформації й орієнтуватися … не на минуле (консерватизм), а на майбутнє (футуризм) людської цивілізації [32, с. 2].

Ідеї випереджувального розвитку й концепції «суспільства знань» стали основою формування нової освітньої парадигми. Зміна парадигми науки як визнаних усіма наукових досягнень, що протягом певного часу надають науковому співтовариству модель постановки проблем і рішень [20], не зводиться до механічного чергування авторських теорій і концепцій. Вона відображає зміну ставлення до об’єкта дослідження, що, зрештою, призводить до зміни дослідницьких методів, цілей дослідження, кардинальної корекції самого «бачення», точки зору, позиції, з якої розглядається 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) [9].

Перехід від традиційної освітньої парадигми підтримуючого навчання до інноваційної освітньої парадигми здійснюється в межах освіти впродовж життя, або неперервної освіти, спрямованої на подолання суперечності між прискореними темпами зростання обсягу

знань й обмеженими можливостями їх засвоєння особистістю протягом навчання. 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 навчатися самостійно, навичок роботи з будь-якою інформацією. Підкреслимо, що знання при цьому втрачають стабілізуючу роль базису інтелектуального життя і разом з тим, суспільства в цілому. Освіта в нових умовах суспільного розвитку орієнтована на підготовку особистості до невизначеного й значною мірою, непередбаченого майбутнього [21].

У цьому контексті актуальним завданням освітнього розвитку виступає інформатизація, спрямована на набуття освітою відповідності вимогам інформаційного суспільства.

Термін «інформатизація» вперше було введено М. Поретом у контексті виділення етапів розвитку цивілізації (аграрна, промислова, інформаційна ери) [74]. Е. Роджерс визначає інформатизацію як процес використання нових технологій для забезпечення подальшого суспільного розвитку [82]. Р. Клавер, конкретизуючи попереднє розуміння досліджуваного поняття, трактує інформатизацію як процес мінімізації бар'єрів між економічними і соціальними зв'язками лише засобами інформаційних технологій (World Wide Web, ІКТ). Дослідник суттєво розширює розуміння меж інформатизації, вбачає її процесом формування культурної та громадянської свідомості засобами ІКТ [64]. Дж. Венг представила феномен інформатизації по-перше, як 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 терміна «інформатизація» замість «комп'ютерізація», яку було офіційно визнано провідним засобом трансформації суспільства в інформаційну еру [94].

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 у всіх видах діяльності людини [34, с. 17]. Таким чином, інформатизація являє собою організований соціально-економічний процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації прав громадян та організацій на використання інформаційних ресурсів цивілізації з використанням нових інформаційних технологій [34, с. 16].

Напрями інформатизації систематизовано у працях С. Кіма [63]. Так, науковець схарактеризував специфіку інформатизації економіки, в межах якої інформація перетворюється на основний ресурс розвитку, змінюючи при цьому труд і капітал. На думку дослідника, в політичній сфері подібні процеси супроводжуються спрощенням доступу до інформації у розв'язанні соціальних і політичних проблем, що посилює демократизацію суспільства. Подібної точки зору дотримуються А. Флор [51], Г. Лінден [67], які вбачають знання та інформацію головною перетворюючою силою економіки; Т. Фрідмен [52], який, досліджуючи процеси глобалізації та інформатизації, визначив роль останньої у переорієнтації виробництва, політичного устрою, культури, а разом із тим – у законах суспільного порядку.

Зазначимо, що більшість дослідників підкреслюють пріоритетну роль освіти у процесі інформатизації. Так, у розроблених С. Кімом [63] підходах до встановлення рівня інформатизації окремої країни провідні позиції у складі комплексних показників високого рівня інформатизації (освіта, науково-дослідницький сектор, R&D, агропромисловість, інтелектуальний розвиток) займає освіта.

Традиційно інформатизація освіти розуміється в широкому розумінні як комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами та технологією, а у вузькому – як упровадження в освітніх закладах інформаційних засобів, що ґрунтуються на мікропроцесорній техніці, а також інформаційній продукції, та педагогічних технологій, які базуються на цих засобах. Інформатизація освіти є частиною процесу інформатизації суспільства, теоретичною основою якого виступає інформатика – система знань, яка стосується вироблення, переробки, зберігання, пошуку й поширення інформації в найрізноманітніших її аспектах у природі, суспільстві, техносфері [1];

упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [1].

Не заперечуючи трактувань, поданих у працях А. Гуржія, В. Бикова, В. Гапон, М. Плескач, і враховуючи вказані вище зміни в розумінні сутнісних характеристик інформатизації, відзначимо, що в умовах розбудови інформаційного суспільства освіта, набуваючи ознак, притаманних інформаційній ері, перетворюється з інформаційно-орієнтованої на інформаційно-базовану, тобто ІКТ стають визначальним (проте не єдиним) засобом її розвитку й забезпечення. Уважаємо, що інформатизація освіти являє собою комплексний процес її трансформації відповідно до вимог інформаційного суспільства, заснований на активному використанні, переробці й виробництві знань переважно на основі застосування засобів новітніх технологій.

Таким чином, аналіз праць теоретиків інформаційного суспільства дозволив встановити, що освіта відіграє пріоритетну роль у розбудові такого суспільства, розробка нових підходів до управління освітнім розвитком відбувається на основі реалізації ідеї випереджувального розвитку в контексті концепції «суспільства знань», що зумовлює необхідність переходу від традиційної освітньої парадигми підтримуючого навчання на інноваційну освітню парадигму. Ознаками нової освітньої парадигми є спрямованість на формування здатності до неперервного набуття, використання й виробництва знань, уміння навчатися самостійно, навичок роботи з будь-якою інформацією. Актуальним напрямом освітнього розвитку в сучасних умовах є інформатизація.

3.2. Пріоритетні завдання інформатизації освіти

Інформаційна культура суспільства як показник його здатності ефективно використовувати інформаційні ресурси, засоби інформаційних комунікацій, а також передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційних технологій відіграє важливу роль у розбудові інформаційного суспільства. Освіта є основним фактором формування інформаційної культури й підвищення

її рівня (табл. 3.4), а інформаційна культура в умовах інформаційного суспільства – пріоритетним завданням інформатизації освіти, що підтверджує аналіз документів міжнародних та європейських організацій («Декларація у сфері розвитку європейської політики щодо використання новітніх інформаційних технологій» (1999), «План дій eEurope'2002» (2000), «План дій за програмою eEurope'2005» (2002), «Європейське інформаційне суспільство для зростання і зайнятості» (2005), «Звіт з порівняльного оцінювання інформаційного суспільства» (2005), «Підготовка цифрового майбутнього Європи. План дій до 2010 року» та ін.).

Таблиця 3.4

Фактори формування інформаційної культури

Фактори формування	Специфіка впливу факторів формування інформаційної культури на процес розбудови інформаційного суспільства
Освіта	Визначає загальний рівень інтелектуального розвитку населення, його матеріальних і духовних потреб й інформаційної інфраструктури суспільства, тобто можливість отримувати, передавати, використовувати необхідну інформацію, а також оперативно здійснювати певні інформаційні комунікації
Демократизація суспільства	Реалізація правових гарантій, спрямованих на забезпечення доступу до необхідної інформації
Економічна спроможність країни	Гарантії отримання освіти відповідного рівня, придбання й використання новітніх засобів інформаційної техніки

Зазначимо, що концепція інформаційної культури сформульована представниками пострадянської російської й української наук, у зарубіжній теорії інформатизації поширення отримала концепція інформаційної грамотності (information literacy).

Сутнісні характеристики інформаційної грамотності представлені в рамках бібліотекознавства й науково-інформаційної діяльності та інформатики, володіння сучасними комп'ютерними технологіями. Так, Американська бібліотечна асоціація (The American Library Association) досліджуване поняття розглядає як уміння особи будь-якого віку виявляти, оцінювати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел [92]. Основні стандарти інформаційної грамотності було затверджено Асоціацією у 1998 р. [34, с. 2]. Їх уведення спрямовано на формування здатності до пошуку необхідної для повсякденної та професійної діяльності інформації; користування цією інформацією, аналіз, синтез, її оцінювання та джерел інформації засобами використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій; самостійне удосконалення інформаційної грамотності; формування

соціальної відповідальності в процесі формування інформаційної грамотності [43; 47]. Міжнародний альянс з інформаційної грамотності (International Alliance for Information Literacy) визначив дане поняття як здатність розуміти необхідність у новій інформації, виявляти, знаходити, оцінювати та ефективно використовувати цю інформацію для розв'язання певних питань та проблем [34, с. 14].

На думку Н. Гендіної, трактування поняття інформаційної грамотності Американською асоціацією бібліотек включає майже всі аспекти, що відображають складний і багатоаспектний процес взаємодії людини й інформації: від розуміння необхідності її отримання, оволодіння стратегіями пошуку й обробки, критичної оцінки й творчого використання до усвідомлення діючих у сфері інформації правових, етичних та інших норм демократичного суспільства [34, с. 36].

Мета оволодіння інформаційною грамотністю спрямована на формування здатності творчого осмислення інформації й навичок активної участі в її отриманні. Інформаційна грамотність забезпечує розвиток критичних і творчих здібностей, є важливим інструментом демократизації суспільства, так як забезпечує реалізацію основних прав і свобод людини, створює підґрунтя для освіти впродовж життя.

Оволодіння інформаційною грамотністю насамперед полягає у засвоєнні знань і формуванні вмінь правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання або вирішення певної проблеми; ефективному пошуку інформації, її інтерпретації та аналізу, оцінці достовірності, в тому числі дотримання етичних норм і правил використання отриманої інформації; передачі інформації та представлення результатів її аналізу іншим спеціалістам у зручному для них вигляді; використанні інформації для досягнення необхідних результатів, зокрема для отримання нових знань на носіях [28].

В англомовних країнах термін інформаційна грамотність ідентичний поняттям цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна й технологічна грамотність (information and technology literacy), які розуміють як оволодіння здатністю будь-кого працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси, системи, що відповідають за доступ та оцінювання інформації, отриманої через будь-які медіаресурси, і використовувати таку інформацію для

розв’язання проблем, спілкування, реалізації завдань, а також для отримання нових знань, створення нових продуктів і систем [103].

Зазначимо, що завдання щодо оволодіння інформаційною грамотністю визнано освітнім пріоритетом інформаційного суспільства. Діяльність міжнародних і національних організацій спрямована на оптимізацію досліджуваного процесу. Так, експертами ОЕСР активно обговорюється необхідність удосконалення PISA-дослідження щодо введення інформаційної грамотності до складу базових умінь особистості, що вимірюються [72].

Велику роль у визначенні сутності інформаційної грамотності та встановленні її ролі у розвитку інформаційного суспільства та координації діяльності міжнародного співтовариства з популяризації й підвищення рівня інформаційної грамотності відіграє діяльність ЮНЕСКО та Міжнародної федерації бібліотечних асоціацій і установ (МФБАУ).

Так, з ініціативи ООН було проголошено Декаду грамотності (2003–2012); на 68-ї Сесії та Генеральній конференції МФБАУ засновано секцію з інформаційної грамотності (2002); на 69-ї Сесії та Генеральній конференції МФБАУ організовано дискусію з проблем формування міжнародних стандартів інформаційної грамотності; під час роботи 70-ї Сесії та Генеральної конференції МФБАУ подано розгорнуте трактування поняття інформаційної грамотності (2004); у рамках формування стратегії інформаційного суспільства під патронатом ЮНЕСКО під час засідання 8-го Бюро міжурядової Ради Програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» організовано тематичні дебати з інформаційної грамотності (2005). Про актуальність проблеми формування інформаційної грамотності свідчить прагнення міжнародних організацій уточнення й конкретизації його сутності. Так, у Президентській програмі МФБАУ на 2003–2005 рр. «Бібліотеки в підтримку неперервного розвитку грамотності» інформаційна грамотність розуміється як уміння формулювати й аналізувати потреби знаходити, отримувати, організовувати, накопичувати відомості; інтерпретувати, аналізувати, синтезувати й критично їх оцінювати [34, с. 13].

Отже, усвідомлення сутнісних характеристик інформаційної грамотності суттєво еволюціонувало: від розуміння її як уміння

користуватися комп'ютером до складного багатоаспектного поняття, що фіксує багатозначність інформаційних знань і вмінь.

Про подальшу еволюцію інформаційної грамотності в інформаційну епоху свідчить уведення до обігу терміна «медіа- та інформаційна грамотність», рекомендованого до вжитку Міжнародною конференцією «Медіа- та інформаційна грамотність у суспільстві знань», ініційованою Міжурядовою програмою ЮНЕСКО «Інформація для всіх» (2012).

Під час роботи конференції сформульовано новітні виклики, що перешкоджають ефективному використанню інформації, зокрема ті, що описують стан медіапростору, й, особливо брак інтеграції зусиль усіх зацікавлених сторін у розвитку крос-дисциплінарної, крос-інституційної діяльності, наприклад між освітянськими та медійними організаціями; визначено пріоритетні напрями й завдання розвитку медіа й інформаційної грамотності, передусім формування медіа- та інформаційної грамотності на всіх рівнях навчання, включаючи неперервне навчання й освіту впродовж життя.

Офіційне визначення поняття медіа- та інформаційної грамотності (МІГ) розкриває її як комбінацію знань, умінь, ставлень і дій, що потрібні для забезпечення доступу, аналізу, оцінки, використання, створення й поширення інформації та знань творчими, законними й етичними способами. Концепт побудовано на попередніх деклараціях ЮНЕСКО (Празькій (2003), Олександрійській (2005), Декларації щодо Медіа- та інформаційної грамотності (Фес, 2011)) та рекомендаціях ІФЛА щодо МІГ (2011) [22].

Під час роботи конференції розробка дослідницьких інструментів для оцінки рівня медіа- та інформаційної грамотності була сконцентрована насамперед на тому, щоб розробити МІГ-критерії для педагогів, які будуть надалі нести медіа- та інформаційну культуру в маси. Групою експертів опрацьовано МІГ-структуру на базі компетентнісного підходу. Змістова структура складається з трьох загальних компонентів: 1) доступність і пошук; 2) оцінка й розуміння; 3) використання та створення інформації. Крім змістової структури, важливим визнано МІГ-підхід, у якому враховується ставлення, дії людини, в тому числі етична складова, яка буде мати найвищу культурну чутливість серед усіх складових індикатора. Напрацьовано

первинний набір завдань для побудови методики МІГ-вимірювання, узгоджено процедури експертного оцінювання пунктів тесту. Запропоновано перспективи подальшої співпраці щодо розробки міжнародного дослідницького інструменту оцінки медіа- та інформаційної грамотності випускників педагогічних університетів [22].

Зазначимо, що поняття «інформаційна грамотність» у сучасному трактуванні не повною мірою відображає складні знання й уміння, пов'язані з використанням інформації та інформаційних технологій, а термін «грамотність» надає йому ознак елементарності й примітивності; свідчить про пріоритетність комп'ютерної грамотності на противагу таким складовим інформаційної підготовки, як вербалізація, аналіз, синтез інформації, критична оцінка, здатність до інформаційного самозабезпечення, невідповідність новій освітній парадигмі, насамперед ідеям неперервної освіти [34].

Більш повним щодо цього є феномен *інформаційної культури*, докладно висвітлений у працях вітчизняних і російських дослідників А. Атаян, Ю. Брановського, Г. Воробйова, Н. Гендіної, Л. Глухової, В. Глушкова, А. Єршова, Н. Зінов'єва, Ю. Зубова, К. Калини, К. Коліна, Н. Колкова, Ю. Кулікова, О. Лісіної, В. Монахова, І. Овчинникової, Е. Семенюка, Л. Скворцова, Г. Стародубової, А. Суханової, А. Уразової, А. Чухна та ін. Значний внесок у розроблення окресленої проблеми зробила росіянка Н. Гендіна, провідні ідеї якої покладено в основу програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх».

Системний аналіз сучасних підходів до усвідомлення сутності феномену інформаційної грамотності, здійснений у працях Н. Гендіної, свідчить про відсутність у його трактуванні мотиваційного компонента, системи поглядів і переконань, що забезпечує реальне використання особистістю накопиченої інформації та трансформує її в усі аспекти життєдіяльності людини. Більш глибоко сутнісні характеристики досліджуваного явища, на її погляд, відображає поняття інформаційної культури як одного зі складників загальної культури людини; сукупності інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб із використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій, яка є найважливішим чинником успішної професійної і непрофесійної

діяльності, а також соціальної захищеності особистості в інформаційному суспільстві. Подане визначення не суперечить трактуванню інформаційної грамотності, запропонованому ЮНЕСКО, оскільки остання вважається складовою інформаційної культури.

Аналіз наукових праць із проблем інформаційної культури свідчить про існування багатокритеріальності у визначенні сутнісних характеристик досліджуваного явища. Їх узагальнення дозволяє визначити інформаційну культуру суспільства як рівень наявного розвитку інформаційних зв'язків у суспільстві за період інформаційного спілкування людства, а також як характеристику специфічної сфери життєдіяльності людей (інформаційної сфери); як здатність суспільства адекватно реагувати, сприймати й ефективно використовувати в інтересах забезпечення власної життєдіяльності нові знання, технології, технічні засоби й інформаційні ресурси (К. Колін). Більшість дослідників наголошують на необхідності подолання монодисциплінарного підходу в розумінні сутнісних характеристик інформаційної культури суспільства, в межах якого її формування звужується до техніко-технологічних аспектів інформатизації, оволодіння навичками роботи з ІКТ-інструментарієм.

Інформаційна культура є складовою загальної культури суспільства й особистості, яку характеризують ступінь розвитку інформаційної взаємодії та всіх інформаційних відношень. Вона складається з інформаційного світогляду, інформаційної грамотності, грамотності у сфері користування ІКТ-інструментарієм, інформаційної компетентності.

Рівень розвитку інформаційної культури є інтегрованим показником рівня розвитку самого суспільства в інформаційну епоху. Так, уведений ЮНЕСКО феномен інформаційної бідності визначає стан інформаційного розвитку країн, які розвиваються, у світовому інформаційному просторі. Показник є однією з характеристик рівня соціального розвитку та якості життя цих країн. Подолання інформаційної бідності як однієї з глобальних проблем світового співтовариства у XXI ст. передбачає забезпечення випереджувальної інформатизації освіти. Проблема інформаційної нерівності полягає в нерівному доступі до можливостей, що надаються сучасними інформаційними технологіями для досягнення соціальних і

економічних цілей. Проблема пов'язана з недостатнім розвитком людського потенціалу, відсутністю в людей необхідних апаратних і програмних засобів, а також доступу до комунікацій.

Критеріями інформаційної культури особистості є здатність адекватно формулювати власні потреби в інформації, ефективно здійснювати пошук інформації в межах усіх наявних ресурсів, опрацьовувати інформацію та створювати якісно нову, формувати індивідуальні інформаційно-пошукові системи, адекватно відбирати й оцінювати інформацію, здатність до інформаційного спілкування та комп'ютерна грамотність. На рівні особистості інформаційна культура проявляється в інформаційному середовищі й дозволяє розв'язувати проблеми доступу до знань, які отримуються у будь-який час і в будь-якому місці.

Тобто, умовою формування інформаційної культури особистості є постійне самовдосконалення й самоосвіта, що реалізуються в межах освіти впродовж життя засобами *інформаційної освіти*, яку розуміємо як процес і результат сприйняття, накопичення, фільтрації, аналізу та засвоєння інформації, що отримана від суспільства через цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб на основі використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Ефективність організації інформаційної освіти забезпечують загальнометодичні принципи, конкретизовані в роботах Н. Гендіної: принципи культурологічного підходу, системного підходу, інтегративності, діяльнісного підходу, технологічного підходу, неперервності.

Принцип культурологічного підходу базується на усвідомленні інформаційної культури як елементу загальної культури особистості. Інформаційна культура формує світоглядні пріоритети особистості, її ціннісні орієнтації щодо інформації як елементу культури, є засобом подолання дегуманізації, зумовленої науково-технічним прогресом, розвитком новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Принцип системного підходу забезпечує цілісність інформаційної культури як наукового феномену, дозволяє засобами єдиної методологічної бази подолати ізольованість його традиційних елементів.

Принцип діяльнісного підходу дозволяє здійснювати формування інформаційної культури з позицій окремої особистості, користувача, споживача інформації в межах розв'язання інформаційних задач у процесі навчальної, професійної діяльності або під час дозвілля.

Принцип технологічного підходу полягає в базованості процесу формування інформаційної культури особистості на педагогічних технологіях, тобто сукупності методів і засобів досягнення бажаного результату. Такий підхід передбачає детальну конкретизацію кінцевого результату й обов'язковий контроль як основу отримання продукції з визначеними параметрами.

Принцип інтегративності спрямований на гармонізацію зусиль різних соціальних інститутів у процесі формування інформаційної культури.

Принцип неперервності забезпечує залучення до досліджуваного процесу всіх ланок системи неперервної освіти (дошкільної, середньої, вищої, післядипломної). При цьому на кожній із них вивчення основ інформаційної культури має бути обов'язковим і спеціально організованим [34, с. 60–61].

Основні завдання інформаційної освіти спрямовані на використання ІКТ як рушійної сили розвитку глобальної економіки, сприяння економічному зростанню, підвищення добробуту населення, посилення демократизації суспільства, забезпечення прозорості управління соціальним розвитком, сприяння миру й стабільності. При цьому пріоритетним є формування людських ресурсів, здатних реагувати на виклики інформаційного суспільства, формування інформаційної грамотності населення засобами освіти [65].

Ефективність реалізації завдань інформаційної освіти зумовлює необхідність формування міжнародної та національної політики у сфері розробки й запровадження ІКТ в освіту, засобами якої відбувається формування мети, вибір механізмів та інструментів інформаційної освіти [60; 65]. Основні напрями національної політики у сфері інформаційної освіти систематизовано Р. Козма (табл. 3.5).

Дослідник установив тенденцію до набуття сучасною політикою у сфері інформаційної освіти комплексного характеру, її спрямованості на сприяння економічному зростанню, забезпечення соціального розвитку, реформування освіти, модернізацію управління, розвитку

інфраструктури, модернізації системи професійно-педагогічної підготовки, оновлення змістово-методичного компонента освіти тощо. Окреслені напрями формування національної політики щодо розвитку інформаційної освіти дозволяють установити рівень інформатизації освіти в конкретній країні, здійснити аналіз її якісних пріоритетів.

Таблиця 3.5

Пріоритетні напрями і завдання національної політики у сфері інформаційної освіти [60]

Напрями інформаційної освіти	**Основні завдання інформаційної освіти**
Сприяння економічному зростанню	Підготовка робочої сили для економіки, що розвивається: формування ІКТ-умінь засобами освіти
Забезпечення соціального розвитку й рівноваги	Поширення знань, розвиток креативності, підвищення рівня культури населення; демократизація і доступність державних послуг: розвиток культури школи, формування інформаційної грамотності, забезпечення рівного доступу до освіти за допомогою ІКТ
Реформування освіти	Якісні зміни змістово-методичної й оцінювального компонентів освітнього процесу, спрямованих на усвідомлення ключових понять, здатність їх використовувати в умовах реального життя; розвиток креативності, колаборативності, співробітництва, самовдосконалення; розробка нових підходів до оцінювання ефективності навчального процесу
Модернізація управління освітою	Підвищення ефективності управління: використання ІКТ у менеджменті й керівництві
Розвиток інфраструктури	Бюджетне фінансування впровадження ІКТ в освіту: бюджетне фінансування ІКТ-ресурсів і програмного забезпечення
Модернізація системи професійно-педагогічної освіти	Формування ІКТ-компетентностей сучасного вчителя
Забезпечення технічної підтримки	Розвиток освітніх мереж, апаратних засобів: технічне й методичне забезпечення через співробітництво
Оновлення змістово-методичного компонента	Зміни навчальних програм, методів викладання й оцінки ефективності навчання
Розвиток контенту	Розробка й упровадження ІКТ-контенту в діючу освітню політику

Значним внеском Р. Козма у розвиток теорії інформатизації освіти є визначення специфічних завдань національної освітньої політики в цій сфері (табл. 3.6).

Розвиток інформаційної інфраструктури спрямований на забезпечення освітніх установ ІКТ- та медіаресурсами переважно шляхом розробки й реалізації національних фінансових стратегій. Вони є пріоритетними для країн, інформаційна освіта яких знаходиться на ранніх етапах розвитку.

Таблиця 3.6

Завдання національної політики щодо розвитку інформаційної освіти (за Р. Козма) [60]

Завдання національної політики розвитку інформаційної освіти	**Стратегічні пріоритети**
Розвиток інформаційної інфраструктури	Національні стратегії фінансового забезпечення і розподілу технологічних ресурсів
Удосконалення професійної підготовки вчителя	Адаптація системи професійно-педагогічної підготовки до вимог інформаційного суспільства: уведення ІКТ-складової до базових навчальних планів, формування ІКТ-компетентностей учителя
Технічна підтримка	Допомога засобами співробітництва у використанні апаратних засобів й програмного забезпечення у навчальному процесі
Оновлення змісту й методики викладання	Розроблення кроскурикулуму, інноваційних методик викладання на основі використання ІКТ-ресурсів, нових підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності
Розвиток ІКТ-компонента національних стратегій	Розроблення і реалізація національних планів і програм розвитку інформаційної освіти (освітні платформи, портали, інформаційні кіоски, інструкції)

Ключову роль у розвитку інформаційної освіти відіграє професійно-педагогічна підготовка вчителя до діяльності в умовах інформаційного суспільства [70; 42; 50]. Відповідно до сучасних вимог суспільного розвитку ефективність інформаційної освіти передусім забезпечують уведення ІКТ-складової до базових навчальних планів, розробка нових підходів до формування ІКТ-компетентності вчителя [47].

Технічна підтримка полягає у сприянні розвитку співробітництва між освітніми установами різних рівнів із проблем використання апаратних засобів і програмного забезпечення в навчальному процесі, впровадження ІКТ-складової до навчальних планів і програм освітніх установ.

Оновлення змісту освіти й методики викладання спрямовано на впровадження в навчальний процес кросскурикулуму; активне використання інноваційних методик викладання, що забезпечують формування ІКТ-компетентності учнів; розроблення ІКТ-освітніх стандартів і критеріїв оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності.

Розвиток ІКТ-компонента національних стратегій забезпечує відповідність національної освітньої політики вимогам інформаційного суспільства. На основі врахування специфіки національного розвитку й напрямів національних стратегій інформатизації освіти здійснюється

розроблення національних планів і програм, реалізація яких базується на створенні інноваційних інформаційних ресурсів (освітні платформи, портали, інформаційні кіоски) [65].

Необхідно зауважити, що ефективність національної політики інформатизації освіти забезпечується дотриманням комплексу принципів управління розвитком інформаційної освіти: узгодженості управління; розподілу повноважень; практичного впровадження; приватно-громадського партнерства; орієнтації на процес, результат і оцінку результатів; цільового використання ресурсів (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Принципи ефективного управління розвитком інформаційної освіти

Принципи управління	Характеристика принципів
Узгодженість управління	Відповідність національних стратегій інформатизації освіти вимогам національної політики, внутрішньої освітньої політики і політики інших міністерств і відомств, узгодженість дій на національному, регіональному, локальному рівнях
Розподіл повноважень	Урахування особливостей національних освітніх систем (централізовані, децентралізовані, централізовано-децентралізовані)
Практичне впровадження	Практичне використання положень і реалізація завдань національної політики щодо інформатизації освіти у навчальному процесі
Приватно-громадське партнерство	Співробітництво із соціальними інститутами, науковими установами, виробничими об’єктами, об’єднаннями з метою забезпечення фінансової та інших видів підтримки інформатизації освіти
Орієнтація на процес, результат й оцінку результатів	Спрямованість програм і проектів на забезпечення економічного зростання й соціального розвитку
Цільового використання ресурсів	Міжнародні й національні програми та проекти інформатизації освіти

Принцип узгодженості управління забезпечується, по-перше, відповідністю національних стратегій інформатизації освіти пріоритетам національної освітньої політики. Такий підхід гарантує успішне введення 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 під час реалізації завдань щодо національної політики інформатизації освіти особливостей національної освітньої системи (централізована, децентралізована, централізовано-децентралізована) [96].

Принцип упровадження забезпечується засобами практичного використання положень і реалізації завдань національної політики інформатизації освіти в навчальному процесі.

Приватно-громадське партнерство оптимізує процеси інформатизації освіти передусім через фінансову підтримку. У цьому контексті визнаними на міжнародному рівні є партнерство з компаніями Intel, Microsoft та ін. [73], потужними венчурними фондами та ін.

Інформатизація освіти потребує значних інвестицій, повернення яких забезпечується зростанням інтелектуального капіталу нації, збільшенням кількості робітників, 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.

Оптимізація окреслених підходів ґрунтується на принципі активного використання ресурсів, зокрема міжнародних і національних програм і проектів інформатизації освіти [98].

Таким чином, пріоритетні завдання інформатизації освіти спрямовані на формування інформаційного світогляду, інформаційної грамотності, грамотності у сфері користування ІКТ-інструментарієм, інформаційної компетентності, що є складовими інформаційної культури. Основною умовою і засобом реалізації окреслених завдань є інформаційна освіта, тобто процес і результат сприйняття, накопичення, фільтрації, аналізу та засвоєння інформації, що отримана від суспільства за допомогою цілеспрямованої самостійної діяльності для оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб на основі використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

3.3. Тенденції й ризики розвитку інформатизації освіти

Інформаційна освіта спрямована на трансформацію класичних підходів в організації і здійсненні освітнього процесу відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Основні тенденції розвитку інформаційної освіти відображають структурні, просторові, змістові, методичні, технологічні інновації, що зумовлюють такі прояви інформатизації: інформатизація освітніх мереж, віртуалізація та стандартизація інформаційної освіти, активне використання інноваційних технологій навчання (табл. 3.8). Основним засобом інноваційного розвитку освіти в інформаційному суспільстві є активне використання ІКТ-ресурсів. Підкреслимо комплексний характер окреслених змін, спрямованість на взаємопроникнення й інтеграцію інновацій, покладених в їх основу.

Таблиця 3.8

Тенденції розвитку інформаційної освіти

Інновації, покладені в основу трансформації освіти в інформаційну еру	**Тенденції розвитку інформаційної освіти**
Структурні	Інформатизація освітніх мереж
Просторові	Віртуалізація освіти
Змістові	Уведення ІКТ-складової до освітніх стандартів, відповідність стандартів вимогам інформатизації (інформаційна грамотність і компетентність)
Методичні	Упровадження Learning 2.0, проектних технологій, технологій розвитку критичного мислення, випереджувального розвитку та ін.
Комунікаційно-технологічні	Використання ІКТ-інструментарію у навчально-виховному процесі

У процесі інформатизації освіти суттєвих змін зазнала діяльність освітніх мереж, які є проявом структурних трансформацій освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства.

Відповідно до мережевої, або потокової, форми організаційної структури (М. Кастельс), сукупність людей взаємодіють між собою на основі цілеспрямованої організованої діяльності, що базується на взаємній домовленості між членами та спільності інтересів між ними.

Освітні мережі – це суспільні об’єднання, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах (Д. Хопкінс). Зростання їх кількості

зумовлюється можливостями надходження додаткових джерел інформації, професійного розвитку, підвищення ефективності професійної діяльності.

Особливості функціонування і розвитку інноваційних шкільних мереж висвітлено у працях А. Сбруєвої та представників її наукової школи (М. Бойченко, І. Чистякова), окремі питання досліджуваної проблеми систематизовано в роботах Л. Баришнікової, К. Гаращука, Л. Городенко, Д. Іванова, І. Малицької, М. Олімової, І. Реморенко, Ю. Роменець, В. Черненка. У зарубіжному науковому просторі зазначене питання висвітлено у працях Х. ван Аальста, П. Вольстеттер, Д. Джексона, А. Ліберман, Д. Харгрівза, Дж. Чепмена та ін. Уважаємо актуальним напрямом подальшого вивчення досліджуваного феномену визначення специфіки трансформацій освітніх мереж в інформаційному суспільстві, які в загальному вигляді представлені явищем інформатизації освітніх мереж.

Освітні мережі є проявом інноваційного управління (координаційного), що є альтернативою адміністративній моделі, характерними ознаками якого є наявність горизонтальних зв'язків, утворених під час природного еволюційного процесу, заснованого на самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку, співробітництві. При цьому вертикальні зв'язки, властиві традиційному управлінню, зникають. Тенденція до збереження вертикальних зв'язків та їх інтеграція з горизонтальними є ознакою змін у характері управління сучасними освітніми мережами, яке в сучасній науковій термінології здобуло назви «децентралізованого централізму» [27, с. 153]. Такий підхід дозволяє зберегти систему (вертикальні зв'язки) та надати взаємодії учасників творчого характеру (горизонтальні зв'язки). Ознаками мережевого управління є спрямованість на розв'язання комплексу проблем міждисциплінарного (а не вузькопрофесійного) характеру, розвиток неформальних стосунків через поєднання професійних, групових і особистих інтересів, можливість кожного учасника мережі виступати як лідером, так і виконавцем у розв'язанні окремих проблем (табл. 3.9). Організація координаційного управління освітніми мережами спрямована на управління взаємодіями, передбачає сприяння розбудові середовища-каталізатора нових знань засобами прогнозування. Таким чином, координаційний характер управління мережами виступає альтернативою традиційній моделі.

Таблиця 3.9

Основні характеристики мережевого управління

Принципи мережевого управління	Характеристика принципів
Децентралізація	Перевага горизонтальних зв'язків над вертикальними
Соціалізація	Спрямованість діяльності на розв'язання міждисциплінарних проблем
Неформальність взаємодії	Поєднання професійних і клубних інтересів та стосунків
Відкрите лідерство	Кожний член мережі може виступати лідером у розв'язанні окремих проблем

Діяльність освітніх мереж заснована на принципах добровільності, співробітництва, партнерства і рівноправності, відсутності ієрархічності. «Вузлами» мережі стають оригінальні утворення, що є альтернативними традиційним (наприклад інноваційні навчальні заклади), які виконують однакові функції, а формами взаємодії, що виникає з ініціативи самих «вузлів», – асоціації, товариства, об'єднання, ради. Специфіку мережевої взаємодії дозволяє встановити характеристика її рівнів. Так, у роботах М. Олімової виділено взаємодію на рівні обміну інформацією, розподілу обов'язків, формування соціально-педагогічних норм, ресурсного обміну, реалізації програм, що засновані на розв'язанні спільної проблеми різними підходами [24].

На основі систематизації наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, присвячених аналізу феномену освітніх мереж, установлено їх основні типи: інституційні, освітніх закладів, соціально-функціональні (контактні). В основу типології покладено специфіку зв'язків і взаємодії, спрямування діяльності мереж. Діяльність інституційних мереж спрямована на розвиток освіти як соціального інституту; діяльність мережі освітніх закладів забезпечує формування зв'язків у діяльності освітніх інститутів, формування єдиних підходів, концепцій і впровадження їх в освітню практику; контактні (соціально-функціональні) мережі є безпосереднім проявом взаємодії, в рамках якої на основі встановлення нових зв'язків і спільного інтересу формуються нові ідеї та знання (І. Реморенко). Тобто ознакою переходу до інформаційного суспільства є активізація діяльності соціально-функціональних (контактних) освітніх мереж:

мережева комунікація відіграє провідну роль у мережевому суспільстві, а соціальні складники визначають основу формування віртуальної спільноти.

В інформаційну епоху освітні мережі трансформуються в інформаційні, або за М. Кастельсом у електронні, оскільки для реалізації всіх вимірів спілкування в інформаційному суспільстві потрібні технології та технологічні засоби, які становлять основу прогресивного розвитку мережевої комунікації [16].

Інформаційні мережі як форма їх найвищої організації – структура дуже складна, вона визначає сегментальні характеристики мережевого суспільства та формує ієрархію владних відносин, коли «влада інформаційних потоків переважає над потоками влади» [42, с. 20]. Як соціальні формації, інформаційні мережі не залежать від усталених цінностей і гарантують можливість реалізації поставленої мети, а також можливості спілкування без обмежень чи умовностей.

На думку М. Кастельса, освіта як соціально-культурний елемент мережевого суспільства являє собою «зразок рухомої мережі та ефемерної символічної комунікації, організованої навколо електронних засобів зв'язку, в тому числі Інтернету» [42, с. 12]. При цьому, оскільки «в Інтернеті (як електронному ресурсі – прим. автора) не створюється жодне знання» [3], електронні засоби зв'язку виступають головним ресурсом діяльності сучасних інформаційних освітніх мереж, які набувають ознак віртуальності й перетворюються на середовище виробництва нових знань.

Прояви подібних трансформацій відображає аналіз діяльності глобальних освітніх мереж (Global Information Networks in Education, Global Knowledge Partnership, Global Ring Network for Advanced Applications Development, Xplora, Global Development learning Network, GlobalSchoolNet та ін.). Так, активна розбудова інформаційного суспільства й інформатизація освіти зумовила зміщення акцентів у діяльності цих мереж з накопичення й поширення інформації, обміну досвідом між освітянами різних країн на створення віртуальних освітніх спільнот, в умовах яких здійснюється виробництво нових знань. Важливою ознакою взаємодії в межах глобальних освітніх мереж є спрямованість на формування єдиного інформаційного освітнього простору в глобальному вимірі (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Стратегічні пріоритети в діяльності глобальних освітніх мереж

Назва мережі	Мета створення	Засоби діяльності
GINIE (Global Information Networks in Education) (Глобальні інформаційні мережі в освіті)	Сприяння впровадженню довгострокових програм, спрямованих на дослідження та надання технічної підтримки освіти для гуманітарного розвитку націй у період конфліктних ситуацій: створення міжнародних віртуальних навчальних середовищ	Довгострокові освітні програми і проекти; визначення основних пріоритетів і напрямів розвитку освіти
Global Knowledge Partnership (GKP) (Глобальне партнерство знань)	Використання інформаційних та комунікаційних технологій у різних сферах життя, включаючи освіту	Обмін досвідом, розробка міжнародних програм і проектів розвитку інформаційної освіти
GLORIAD (Global Ring Network for Advanced Applications Development) (Глобальна мережа розвитку прогресивних досягнень)	Підтримка та розвиток науки й освіти, активізація міжнародного співробітництва засобами створення навчальних і дослідницьких віртуальних громад	Дискусії в реальному часі через відео-сесії, відео- та аудіоконференції
Xplora (Європейські освітні ворота)	Формування дослідницьких умінь і навичок	Он-лайн семінари та конференції, проекти
Global Development learning Network (Глобальна мережа розвитку навчання)	Розвиток дистанційного навчання, втілення та розвиток ІКТ-технологій у навчальний процес, розбудова єдиного освітнього простору у глобальному вимірі	Відеотелекомунікаційні конференції, семінари, форуми, лекції
GlobalSchoolNet (Глобальна шкільна мережа)	Розвиток комунікативних навичок та креативного мислення учнів і вчителів на основі використання новітнього програмного забезпечення, ІКТ-інструментарію; розбудова віртуального навчального середовища	Віртуальні проекти
Educared	Створення віртуальних освітніх громад, популяризація і поширення освітніх інновацій, організація е-освіти (іспанська мова, географія, історія, література, природничі науки, інформатика та ін.)	Е-навчальні ресурси (методичні рекомендації, консультації), е-навчання, навчальні програми-ігри
HappyChild	Створення он-лайн-громади засобами міжнародної проектної діяльності	Навчальні он-лайн ресурси
Мережа вчителів (Teachers network) (Великобританія)	Інтеграція ІКТ у процес викладання навчальних дисциплін (мистецтво та дизайн; громадянська освіта, технології та дизайн, англійська мова, географія, історія, ІКТ, математика, сучасні іноземні мови, музика, фізичне виховання, релігійна освіта, суспільствознавчі науки, філософія), формування віртуальної спільноти вчителів-предметників	Обмін досвідом, он-лайн-проекти, е-навчальні ресурси

Продовження табл. 3.10

Мережа вчителів (Teachers network) (США)	Створення навчальних он-лайн середовищ з метою підвищення якості навчання та інтеграції ІКТ у навчальний процес	Обмін досвідом, он-лайн-проекти, е-навчальні ресурси
Міжнародна освітня та ресурсна мережа «iEARN» (International Education and Resource Network)	Розвиток та застосування ІКТ в освіті; створення віртуальних освітніх громад	Телекомунікаційні проекти з біології, географії, фізики, інформатики, англійської мови, математики, літератури, української мови, образотворчого мистецтва, історії, екології та інших навчальних предметів

Основним засобом реалізації взаємодії в освітніх мережах є електронні ресурси, а джерелом – інформація, яку вони містять або передають. Подібні висновки підтверджує аналіз діяльності європейської освітньої мережі CEDEFOP (Європейський центр з розвитку професійної підготовки). Так, за умови обмеженого доступу до мережі Інтернет у 90-ті роки XX ст., незадовільного рівня комп'ютеризації освіти суттєво ускладнювалися можливості доступу до матеріалів, опублікованих у мережі, що пояснює незначний вплив діяльності мережі на вдосконалення професійної підготовки вчителя. Оскільки створення в межах діяльності CEDEFOP Мережі вмінь і навичок (Skillsnet) (2004) відбулося в умовах активної комп'ютеризації суспільства, формування механізму прогнозування, моніторингу та державного регулювання, то підготовка спеціалістів відповідно до потреб суспільства здійснювалась на основі активного обговорення на міжнародному, національному, регіональному, секторальному рівнях засобами е-проектів, е-конференцій, е-семінарів, е-круглих столів, е-дискусій. Сьогодні члени мережі мають можливість узгодження й подальшого розвитку власних ідей засобами електронної платформи, яка забезпечується командою Cedefop [86].

Таким чином, в умовах переходу до інформаційної ери електронні мережі виступають основним ресурсом і засобом інформатизації самих освітніх мереж, які набувають ознак каталізаторів нових знань у віртуальному просторі завдяки специфічній структурі та використанню ІКТ-ресурсів.

Проявом просторових трансформацій освіти в умовах інформатизації є її *віртуалізація,* представлена неформальним і формальним компонентами. У межах неформальної віртуальної

освіти використовуються навчальні online-курси, які дозволяють отримати поглиблені знання з навчальних предметів, розширити межі шкільного курикулуму або перескласти навчальні кредити і вчасно завершити навчання у середній школі, а також технології електронного навчання. Формальна віртуальна освіта представлена досвідом так званих кібер-шкіл (cyber-шкіл), які стали широко популярними в США.

Кібер-школи (online-школи, Internet-школи) надають освітні послуги засобами оригінальної системи управління навчанням (learning management system (LMS)) на основі програмного забезпечення, що передбачає створення порталу, в якому представлено зміст навчальних курсів, основні завдання для обов'язкового виконання, відомості про сплату послуг, чати та інші засоби зв'язку учнів і вчителів тощо. Системи управління навчанням пропонуються провайдерами [68].

Більшість кібер-шкіл забезпечують учнів методичними рекомендаціями й порадами, наприклад щодо організації online-спілкування з учителем. Здобутками віртуального навчання можна вважати можливість працювати у темпі, що відповідає особливостям розвитку й можливостям учнів. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія здійснюється в online-режимі, через телефонний зв'язок і листування. Проте не виключається й можливість безпосереднього контакту учасників навчального процесу через групові поїздки та інші форми позанавчальної діяльності. Оцінка навчальних досягнень учнів відбувається через комбінацію online- та offline-тестів [38; 40].

Частина кібер-шкіл надають освітні послуги безкоштовно, вони фінансуються місцевими органами. Наприклад, Віртуальна Академія (США) пропонує безкоштовну програму середньої школи для окремих штатів, яка дозволяє суттєво підвищити освітній рівень учнів.

Специфічними характеристиками кібер-шкіл є такі:

- відсутність територіальних меж і визначеного місця розташування, регламенту й розкладу занять, що дозволяє навчатись у зручний час і незалежно від місця проживання;
- надання освітніх послуг специфічним категоріям клієнтів: дітям і молоді з обмеженими можливостями; особам, які проживають на віддалених територіях; особам, які мають психокогнітивні

ускладнення у здобутті освіти у традиційній школі; використання інтегрованих навчальних програм, що сприяє оптимізації навчання;

- запровадження гнучкого плану роботи, що суттєво розширює можливості педагогічного персоналу, представники якого можуть проживати на великій відстані від учнів, яких навчають;
- використання нових моделей управління й фінансування, що спрощують систему зарахування учнів на навчання незалежно від їх місця проживання [55].

Специфіка підпорядкування й заснування кібер-шкіл дозволяє виокремити такі їх типи: окружні й інші локального підпорядкування школи; підпорядковані університетам і коледжам; чартерні віртуальні школи [38; 40], регіональні, підпорядковані некомерційним та благодійним організаціям [68].

Чисельне зростання учнів кібер-шкіл свідчить про популярність і стрімкий розвиток віртуальної освіти, що пояснюється доступністю й комфортністю віртуального навчання (табл. 3.11). Як видно з таблиці 3.11, протягом останнього десятиліття у США відбулась активізація розвитку віртуальної освіти: з 2005–2006 н. р. кількість кібер-шкіл збільшилась удвічі. Якщо у 2002–2003 н. р. 100 тис. учнів середніх шкіл було охоплено навчальними online-курсами, то у 2004–2005 н. р. кожен із 100 учнів державних середніх шкіл опанував мінімум один такий курс, сьогодні 30% учнів з певних причин обирають для вивчення такі курси.

Таблиця 3.11

Динаміка розвитку кібер-шкіл у США

Навчальний рік	Охоплення учнів віртуальною освітою	Кількість штатів, у яких існують кібер-школи
2002–2003	57 кібер-шкіл, кількість учнів не встановлено	Немає відомостей
2004–2005	1% учнів початкових і середніх шкіл	13
2009–2010	2% учнів початкових і середніх шкіл	39
2010–2011	Немає відомостей	40

Наведена статистика викликає занепокоєння з боку офіційних установ і професійних спілок учителів унаслідок невизначеності ефективності та якості послуг, які надаються у кібер-школах. Так, у 24 штатах заборонено введення повної віртуальної освіти, рекомендовано використовувати її як додаткову в межах традиційної.

Комплексне порівняння ефективності традиційного й віртуального навчання відсутнє в американській науково-педагогічній

літературі. Окремі аспекти проблеми висвітлено у працях С. Ахен, Р. Бломейєра, К. Джілан, С. Кевенейдж, Т. Кларка, Дж. Кромрей, Т. Купер, В. Лена, Р. Сміт, М. Телент-Ранелс, Дж. Томас, М. Хесс, С. Шоу [43; 90; 94]. Так, порівняння змісту online-курсів з академічними у 1989–2004 рр. не показало кардинальної переваги перших у досягненні навчальних результатів учнів [43]. Подібні висновки зроблено групою дослідників у 2005 і 2006 рр. [87; 91].

Проте у процесі узагальнюючого дослідження Центру технологій у навчанні Департаменту освіти США (Center for Technology in Learning) було встановлено пріоритетність розвитку віртуальної освіти. Наголосимо на певній відносності таких узагальнень, оскільки порівняння традиційного навчання відбувалося як з online-навчанням, так і з так званим «змішаним» (blended), або «гібридним» (hybrid), що піддає сумніву подібну екстраполяцію й отримані результати. Під час порівняння увага приділялась окремим складовим курикулуму, а не його комплексному вивченню, що також знижує об'єктивність отриманих висновків. Разом із тим висока ефективність альтернативного типу освіти не протиставляє її академічній. Висновки дослідницької групи дозволяють передбачити подальший розвиток віртуальної освіти та зауважують на необхідності її вдосконалення й активного використання в умовах академічного навчання [53].

Прибутковість віртуальної освіти для провайдерів сприяє стрімкому розвитку ринку нових освітніх послуг. Незважаючи на підтримку розвитку віртуальних шкіл з боку законодавства, що пояснюється прагненням зменшити освітні витрати, провайдери програмного забезпечення лобіюють ідею рівного асигнування традиційної та віртуальної освіти [61]. Так, за оцінками Augenblick, Palaich and Associates (APA), аналітичної консалтингової компанії, що здійснює експертні дослідження у сфері освіти,еЕксплуатаційні витрати навчальних online-програм дорівнюють витратам на утримання чартерних шкіл (проте в аналізі не враховано транспортні, ремонтно-будівельні витрати тощо). Такий підхід потребує масштабних змін державної політики відшкодування, оскільки в середньому фінансування громадських кібер-шкіл залишається невисоким і становить 30% асигнувань на розвиток традиційних шкіл.

Як свідчать дослідження, подальший розвиток віртуальної освіти спрямований на забезпечення її якості, характеристиками якої мають

стати не тільки стандартні навчальні курси і програми, результати контрольних зрізів, а й сертифікація професійної кваліфікації «віртуального» вчителя, акредитація віртуальної школи, достовірність результатів діяльності учнів. Проблема сертифікації вчителя віртуальної школи є складною та передбачає введення певних механізмів корекції й урегулювання існуючого законодавства. Насамперед постає необхідність у розробці спеціальних програм підготовки вчителя до роботи в умовах online-навчання та їх уведення до системи професійної підготовки й професійного вдосконалення. Такий підхід дозволить уникнути практики некомпетентного віртуального викладання.

У віртуальній навчальній аудиторії зростає ризик необ'єктивного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів та недостовірності їх безпосередньої участі в навчальному процесі й контрольних заходах. Подолання окресленої проблеми здійснюється заходами належної організації контролю. Наприклад, у межах програми віртуальних шкіл Південної Кароліни (South Carolina Virtual School Program) курсові екзамени у віртуальних школах проводяться за участі спеціальної комісії. У країні стає популярною і практика спостереження та контролю за проведенням державних і курсових екзаменів, ініційована навчальним центром компанії «Kaplan K-12 Learning Service» (Вашингтон). Такі міри унеможливлюють недостовірність контрольних заходів, які було виявлено в штатах Огайо та Колорадо: використання під час екзаменів смартфонів, компьютерної техніки; зловживання, які загрожують законності віртуальних шкіл, наприклад відсутність в учнів комп'ютерної техніки й нездатність користуватися нею [54].

Акредитація віртуальних шкіл здійснюється приватними агенціями, які пропонують такі послуги на освітньому ринку США (Commission on International and Trans-Regional Accreditation, Northwest Association of Accredited Schools, Southern Association of Colleges and Schools Councils on Accreditation and School Improvement, Western Association of Schools and Colleges та ін.), дії цих та інших агентств, що виникають у зв'язку з розвитком віртуальної освіти, мають бути санкціоновані владою. Такий порядок дозволить уникнути ризиків шахрайства й хабарництва в новому виді освітніх послуг. Актуалізація таких ризиків уже призвела до деякого падіння престижності

віртуальної освіти серед американців. Так, у 2007 р. кількість батьків, які не виявили бажання використовувати online-освіту для своїх дітей, зросла на 49% порівняно з 2001 р. [83].

Таким чином, розробка й урегулювання системи акредитації кібер-шкіл є важливою умовою їх подальшого розвитку, що вимагає кардинальної модернізації освітнього законодавства.

Процеси, що аналізуються, сприяють подальшому розвитку віртуального освітнього ринку, великий потенціал і прибутковість якого визнали більшість приватних корпорацій (як правило, прибуткових), які домінують у віртуальному секторі освіти. Так, основними провайдерами освітніх online-послуг у країні є компанії K-12 Inc. (перший постачальник навчальних курсів для домашнього навчання), Educational Options Inc. (постачальник курсів кредитного відновлення), Apex Learning (постачальник програмного забезпечення для курсів Advanced Placement), PLATO, A+LS (провайдери програм прискореного навчання й кредитного відновлення), Connections Education (постачальник комплексного програмного забезпечення кібер-навчання). Недержавний характер віртуальної освіти та її висока прибутковість призводить до лобіювання корпоративних інтересів на рівні державної влади. Надання дистрибутивних дозволів, державних субсидій, податкових пільг та ін., які є прерогативою державних органів, дозволяє за таких умов використовувати службові повноваження у конкурентній боротьбі, мінімізувати захист прав споживачів віртуальних освітніх послуг. Подолання зазначеної проблеми обумовлює необхідність урегулювання системи управління віртуальною освітою, конкретизації повноважень держави й бізнесових кіл у цьому процесі [43].

Слід зазначити, що високі кількісні показники розвитку віртуальної освіти в США супроводжуються суттєвими якісними недоліками й проблемами в її організації. Виходячи з цих позицій основними напрямами удосконалення віртуальної освіти визнано: вдосконалення системи акредитації провайдерів освітніх послуг, форм і методів контролю якості знань учнів, сертифікації професійно-педагогічної кваліфікації вчителів, аутоідентифікації учнів як головних суб’єктів віртуального навчання, фінансового забезпечення віртуального навчання як інноваційного типу освітніх послуг державою [53].

Стандартизація інформаційної освіти

Упровадження змістових інновацій у навчальний процес спрямовано на збагачення змісту освіти ІКТ-складовою, що передбачає введення до навчальних планів спеціальних навчальних дисциплін, які забезпечують формування інформаційної грамотності; використання міждисциплінарного підходу у формуванні інформаційних навчальних компетентностей, розвиток крос-курикулярності в освіті.

Оптимізація згаданих підходів потребує розроблення національних освітніх ІКТ-стандартів. Позитивний досвід створення таких стандартів представлено в процесах інноваційного розвитку освіти США. Базові Національні освітні технологічні стандарти (National Educational Technology Standards (NETS), орієнтовані на всіх учасників навчального процесу (учні, вчителі, адміністрація), створюються за сприяння Міжнародного товариства технологій в освіті [57] під безпосереднім керівництвом Міністерства освіти США, яке ініціює програми і проекти розвитку, упровадження й оцінювання нових стандартів (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Державні програми сприяння технологічній стандартизації змісту середньої освіти у США [48; 75; 76; 88; 89]

Назва програми	Стратегічні завдання
Федеральна програма «Фонд виклику технологічної грамотності» (Technology Literacy Challenge Fund (TLCF)) (1997)	Інтеграція ІКТ у базові навчальні плани і програми загальноосвітньої школи з метою стимулювання учасників навчального процесу до набуття технологічної грамотності
«Удосконалення освіти через технологію» (Enhancing Education Through Technology (EETT) (2001)	Інтеграція ІКТ у базові навчальні плани середньої школи і навчальні плани системи професійно-педагогічної підготовки; підвищення рівня професійного розвитку вчителів; формування технологічної грамотності учнів протягом перших восьми років навчання в середній школі
«Зіркові школи» (Star Schools) (2006)	Збагачення навчальних планів з природничих наук, математики, іноземних мов ІКТ-складовою, забезпечення технологічної підтримки навчального процесу за допомогою застосування аудіо- й відеомедіаінструментарію
«Готові вивчати телебачення» (Ready to Learn Television) (2006)	Розвиток освітніх відео- й цифрових програм для дітей дошкільного віку й учнів початкової середньої школи, сприяння у поширенні програм
«Готові навчати» (Ready to Teach) (2006)	Поширення грантів для неприбуткових організацій з метою підтримки впровадження проектів для вдосконалення методик базових навчальних дисциплін засобами використання телекомунікаційних технологій

Продовження табл. 3.12

«Державні стратегії та впровадження освітніх технологій: Дослідження вдосконалення освіти засобами програмних технологій» (State Strategies and Practices for Educational Technology: Examining the Enhancing Education Through Technology Program) (2007)	Установлення рівня технологічної грамотності, розробка й упровадження технологічних освітніх стандартів, аналіз рівня відповідності навчальних планів вимогам інформаційного суспільства
«Вимірювання рівня вдосконалення освіти засобами технологій: фінальний звіт» (Evaluation of the Enhancing Education Through Technology Program: Final Report) (2009)	Установлення рівня відповідності технологічних стандартів розробленим критеріям, рівня технологічної грамотності учнів, технологічної компетентності вчителів

Зазначимо, що під час реалізації програм встановлено високий рівень технологічної стандартизації змісту освіти. За даними 2009 р., із 42 досліджених штатів 18 мають окремі технологічні освітні стандарти, у 16 – технологічні стандарти включено до складу базових академічних освітніх стандартів, у 8 – технологічні стандарти представлено і як самостійні одиниці, і як елементи базових. Технологічні стандарти для учнів уведено з метою формування навичок користування ІКТ, здатності здійснювати дослідницьку діяльність засобами ІКТ, використовувати ІКТ у розв'язанні проблем і прийнятті рішень. Більшістю технологічних стандартів професійної підготовки вчителя визначено вимоги до основоположних умінь у використанні ІКТ; в організації навчального середовища, процесу викладання й учіння, розробки навчальних програм; оцінюванні продуктивності педагогічної діяльності; здатності розв'язувати етичні й особисті проблеми у процесі роботи з ІКТ.

Розвиток крос-курикулуму, представлений в освітніх інноваціях розвинених країн, свідчить про активну інформатизацію змісту освіти засобами розширення обсягу знань на основі використання міждисциплінарного підходу. При цьому важливим ресурсом формування крос-курикулуму і його практичного запровадження виступають ІКТ.

Специфіку формування крос-курикулуму в умовах інформатизації освіти відображено в Інтернаціональній програмі для

початкових шкіл, або Інтернаціональному курикулумі (ІПК) (International Primary Curriculum (IPC)) Великої Британії [62].

У розробці нової програми в межах діяльності центру Fieldwork Education брали участь Дж. Аіленд, С. Ал-Роубеї, Л. Джоблінг, А. Кілінг, С. Мек, С. Осборн, М. Скелтон, К. Фитч та ін. [49; 59; 62; 85].

Мета програми полягає у вихованні відповідальних громадян майбутнього у локальному, національному, глобальному суспільстві [93].

Основним засобом реалізації нової програми є розробка і запровадження в шкільну практику крос-курикулуму (crosscurricular), створеного відповідно до Національного курикулуму. Глобальність – основна характеристика альтернативної програми, в якій на основі принципів стабільності, рівноваги, всесвітньої благодійності відбувається інтеграція локального, національного, міжнародного досвіду, формується глобальне мислення учнів [49].

Інтернаціональну програму характеризують такі інноваційні підходи, як: тематично-центрований підхід до навчання (topic-based approach to learning); співробітництво суб'єктів навчальної діяльності, інтерактивне навчання, відкрите навчання, взаємонавчання, ігровий; чіткість і доступність навчання; особиста відповідальність учнів; інтеркультурність навчання; співробітництво та співдружність шкіл і педагогів.

Формування інтернаціональної, глобальної, інтеркультурної свідомості (international, global and intercultural awareness) забезпечує локальна, регіональна й глобальна кооперація з представниками різних культур. Велику роль у цьому процесі відіграють ІКТ-засоби (відеозустрічі, відеоподорожі, відеоекскурсії тощо).

Застосування специфічних ІПК-підходів забезпечує розвиток особистісних якостей учнів (personal dispositions) – соціальної адаптивності, моральності, респектабельності, здатності до компромісу, співробітництва, комунікабельності тощо.

ІПК дозволяє суттєво оптимізувати професійний розвиток учителів через організацію співробітництва між педагогами і встановлення тісних зв'язків між школами, в яких застосовується ІПК-програма. Так, тематика конференцій, семінарів, курсів, які пропонують літні школи («Як сформувати ІПК у школі, що розвивається», «Шлях до успіху: Становлення школи ІПК»,

«Формування ефективності акредитованої ІПК-школи», «Запровадження ІПК в акредитованій школі»), дозволяють представити та схарактеризувати інноваційні методичні й організаційні ідеї, підходи, організувати подальше співробітництво колективів інтернаціональних шкіл, а разом із тим створити глобальне ІПК-суспільство (IPC-community) [62].

Сьогодні ІПК-суспільство пропонує методичні ІКТ-ресурси для встановлення контактів й організації співпраці з колегами з усього світу.

Дослідження досвіду використання ІПК дозволяє стверджувати, що нова програма є ґрунтовною базою модернізації шкільної освіти. Так, ІПК стала основою розробки інтернаціонального проекту «Інтернаціональний курикулум для середніх шкіл» (ІСК), у якому беруть участь 35 інтернаціональних шкіл світу (2011); подальшої розробки й запровадження інноваційних підходів у навчанні; еволюції освітнього моніторингу і професійної освіти, що відіграє суттєву роль у формуванні МІГ-грамотності школярів, їх ІКТ-компетентностей [85].

Основні тенденції еволюції ІПК полягають у формуванні всесвітньої мережі ІПК-шкіл, а разом із тим Світового освітнього ІПК-товариства (World Class Learning Group (WCLG)).

Отже, стандартизація інформаційної освіти здійснюється засобами розроблення і введення ІКТ-стандартів для учнів і вчителів, модернізації курикулуму відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Інноваційні технології навчання у контексті інформатизації освіти

Аналіз сучасної інноваційної освітньої практики європейських країн свідчить про появу новітніх підходів, які суттєво оптимізують процес інформатизації суспільства. У цьому контексті великий інтерес становить Learning 2.0 – технологія електронного навчання, розробка і популяризація якої в сучасних європейських країнах здійснюється під егідою ОЕСР. Learning 2.0 започатковано в 2008 р. з метою розробки нової моделі е-навчання, усвідомлення його ролі в інноваційній освітній практиці й у розвитку європейського суспільства знань [80].

Процес розробки, запровадження, аналізу результатів використання Learning 2.0 висвітлено в численних працях зарубіжних

дослідників (М. Бекігелупо, Д. Браун, Д. Вілкінс, Д. Гінзберг, Дж. Дизерт, В. Кагеманн, Р. Кечіе, С. Клазер, Дж. Майстер, С. Редеккер, А. Феррарі, Т. Фішер, С. Хейд та ін. [44; 56; 71; 78; 79; 80; 102]). Обговорення сутності технології та її ролі в еволюції інформаційного суспільства посідають помітне місце в діяльності ОЕСР, Європейської Комісії.

Аналіз праць згаданих авторів доводить, що Learning 2.0 як неформальна освіта поєднує ознаки неформального електронного навчання, створеного на основі інтеграції мережевого й формального (традиційного) навчання [102], та інноваційної технології навчання. Д. Браун зазначає, що Learning 2.0 забезпечує перехід від декартового виду навчання, за якого знання є абсолютом, що передаються від учителя учням, до неформального. Запровадження Learning 2.0, на його думку, передбачає організацію дослідницької діяльності, встановлення нових зв'язків між інформацією, суб'єктами її передачі та сприйняття. Насамперед інтерактивне соціальне середовище за умов Learning 2.0 забезпечує максимальну участь тих, хто навчається, у навчальному процесі; безпосереднє входження до віртуально створеного процесу, що вивчається; гарантує максимально комфортні умови зворотного зв'язку, зокрема, через створення так званих community, або спільнот. Таким чином, нові й потужні пізнавальні мотиви, пріоритетність суб'єкта навчання, який через залучення до інтерактивної діяльності стає центральною фігурою навчання, максимальний зворотний зв'язок забезпечують ефективність досліджуваної технології [101].

Д. Вілкінс еважає, що Learning 2.0 є стратегією переходу до віртуальної формальної освіти, оскільки в процесі Learning 2.0 відбувається взаємозбагачення змісту як медіаосвіти, так і формальної. При чому Learning 2.0 співіснує з традиційним навчанням і не вичерпує його. Дослідник здійснив аналіз існуючих варіантів запровадження Learning 2.0 в освітню практику через характеристику основних моделей: «вбудованої», «зворотної», «community-моделі» («community-model») (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Моделі Learning 2.0-технології

№ п/п	Назва моделі	Специфічні характеристики	Засоби і методи навчання
1	Вбудована модель (в межах формальної освіти)	Уведення засобів медіаінформації до змісту навчальних дисциплін	Курси або віртуальні класи, відеоконференції, чати, мережеві засоби
2	Зворотна модель (у межах формальної освіти)	Обмін думками після вивчення конкретної теми	Дискусійні форуми, коментарі, соціальна мережа
3	Community-модель (за межами формальної освіти)	Формалізація неформального спілкування в межах громади (групи)	Спільноти, громади, групи, форуми

Зрозуміло, що «вбудована модель» дозволяє суттєво підвищити ефективність навчального процесу, зменшити фінансові витрати на його організацію. Її недоліками є відсутність безпосереднього контакту між суб'єктами навчання та неможливість набуття практичних навичок через відсутність реального досвіду практичної діяльності. «Зворотна модель» створює умови для взаємодії учасників навчального процесу. При цьому не зміст освіти, а суб'єкти навчання, їх погляди й переконання відіграють головну роль у процесі засвоєння знань. «Community-модель» є основою обміну засвоєної інформації, дозволяє розширити межі формального навчання. Зрозуміло, що перехід до віртуальної формальної освіти передбачає активне застосування і взаємодоповнення трьох моделей [102].

За даними ОЕСР, Learning 2.0 активно використовується в більшості європейських країн, серед них пріоритетні позиції займає Велика Британія, Фінляндія та Ісландія, Північна Німеччина та Австрія, Італія, Іспанія, Греція, Румунія, Словенія [101]. Під егідою Інституту перспективно-технологічних досліджень європейської комісії (Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)) та Головного директорату з питань освіти та культури європейської комісії (European Commission Directorate General Education and Culture (DG EAS)) було розроблено 250 Learning 2.0-проектів, 8 варіантів програм. Результати запровадження Learning 2.0 висвітлено в 20 працях експертних комісій [58].

Характеристику запропонованих у межах Learning 2.0 програм подано в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Специфічні характеристики програм Learning 2.0

№ п/п	Назва програми	Специфічні характеристики
1.	Welker's Wikinomics	• Середня економічна освіта; • online-спілкування та співпраця через дискусійні форуми, блоги, сайти
2.	Second Reiff (WISE) – Connecting Virtual Words with Learning 2.0	• Вища освіта; • інтеграція віртуального і реального середовища
3.	IBM – Web 2.0 for Knowledge Management and Learning at the Workplace	• Корпоративне навчання; • використання інструментарію Web 2.0 з метою співпраці і неформальної освіти бізнес-груп, ділових партнерів
4.	Protovoulia-School Innovation and Teacher Training through Web 2.0	• Початкова і середня освіта; • співробітництво та інструктаж учителів через інтеграцію LMS з блогами, вікі, форумами
5.	Kool (English for Glass Professionals and Glass Compendium Wiki) – Language Learning with Web 2.0 in Vocational Training	• Професійна освіта; • пілотний проект, що охопив країни Європи; • online-спілкування всіх суб'єктів навчання за допомогою інструментарію Web 2.0
6	ETZ Stuttgart (ELKONET) – a Learning Community in Vocational Training	• Професійна освіта; • навчальні online-групи студентів
7	LeMill (Calibrate) – a Web 2.0 – enhanced Community for Teachers	• Професійна освіта вчителів; • використання інструментарію Web 2.0 у роботі сучасного вчителя
8	Nettilukio (Internet Upper Secondary School) – a Comprehensive Online Study Programmer for Secondary Education in Adult Training	• Професійна освіта вчителів; • повні навчальні online-програми, віртуальні класи комп'ютерних технологій

Як бачимо, основними засобами Learning 2.0 є інструментарії Web 2.0, представлений блогами, групами, мультимедійною інформацією (PSS Feeds, Your Tube та ін.), соціальними мережами (My Space, Facebook), віртуальними світами та іграми (Second Life) тощо [44; 101].

На думку Дж. Мейстера, засоби Learning 2.0 дозволяють використовувати комп'ютерні технології для оптимізації спілкування учасників Learning 2.0 (табл. 3.15) [71].

Таблиця 3.15

Засоби Learning 2.0 в оптимізації навчання

Засоби Learning 2.0	Роль в оптимізації навчання
Wiki	Ознайомлення із сутністю понять або явищ, що вивчаються
Групи	Обмін думками між учасниками навчального процесу
Помітки	Виділення нової лексики, ключових характеристик понять, що вивчаються
Мультимедійна інформація	Підписка на освітні канали Інтернет-сайтів
Соціальні мережі	Пошук відповіді на проблемне запитання з різних джерел
Подкасти	Підписка на відео-аудіонавчання в межах неперервної освіти
Віртуальні мири та ігри	Імітація реальних тренінгових ситуацій

Використання інструментарію Web 2.0 дозволяє збагатити зміст навчального матеріалу, сприяє появі нових форм навчання, розвитку критичного і творчого мислення, формуванню пізнавальних мотивів учасників Learning 2.0, розвитку комунікативних навичок і навичок мережевого спілкування, ключових освітніх та ІКТ-компетентностей. Інноваційними засобами Learning 2.0, що суттєво підвищують його ефективність, є вільні академічні відеокурси провідних університетів Європи (MIT, Stanford, Berkeley, Harvard, Princeton, Yale), відеолекції, Wiki, online-спілкування, освітні програми (Livemocha) тощо. Так, за даними Євростату, в межах Learning 2.0 представлено 6062 відеолекції, 8348 відеофрагментів, роботи 5379 авторів. Online-спілкування «a safe venue» спрямовано на надання відеоінструкцій учителям, суб'єктам домашнього навчання. У 2008 р. 220 тис. користувачів регулярно зверталися до «a safe venue», а кількість його щомісячних відвідувань сягала 800 тис. У 2009 р. Livemocha об'єднала 3 млн осіб із 220 країн світу в їх прагненні підвищити рівень оволодіння іноземними мовами [58].

Інноваційний потенціал Learning 2.0, як зазначає С. Редекер, полягає в його альтернативності традиційному формальному навчанню, широкоаспектності й багаторесурсності, яких не мають більшість приватних і державних навчальних закладів формальної освіти, нових можливостях, що надаються через використання інструментарію Web 2.0; можливості реалізації завдань неперервної освіти, освіти протягом життя [78]. Проте основними умовами формування інноваційного потенціалу Learning 2.0 дослідниця вважає використання його як нового засобу навчання, що є альтернативою традиційним навчальним посібникам; спілкування суб'єктів

навчального процесу, що забезпечує обмін інформацією і створює атмосферу взаєморозуміння і взаємодопомоги; поширення інформації серед груп споживачів, які різняться за віком, культурно-національними традиціями тощо; задоволення освітніх потреб клієнтів через відкритість і доступність освітніх послуг [78].

Дослідниця зауважує, що в результаті розробки й використання Learning 2.0 освітня практика збагатилася технологічними, методичними й структурно-організаційними інноваціями. Методичні інновації Learning 2.0 представлено новими підходами до реалізації співробітництва, спілкування, персоналізації у навчанні, формування пізнавальної мотивації суб'єктів навчальної діяльності (табл. 3.16) [79].

Таблиця 3.16

Характеристика методичних Learning 2.0-інновацій

Learning 2.0 співробітництво	**Learning 2.0 спілкування**	**Персоналізація у Learning 2.0**	**Формування пізнавальної мотивації суб'єктів Learning 2.0**
Децентралізована модель навчання; формування суспільства відкритої освіти; громади, які навчаються; кількісне зростання споживачів освітніх послуг; трансформація структури педагогічної діяльності; групи навчання, групи інтересів	Нові зв'язки у навчанні; суб'єктність навчання	Самоорганізація та автономія навчання; just-in-time-навчання; пріоритетність індивідуального самоконтролю; самоуправління у неперервній освіті; відносність меж між формальною і неформальною освітою, шкільним і вільним часом	Позитивний емоційний фон; особистісний фактор; еволюція засобів навчання від традиційних до мультимедійних; стимулювання розвитку творчих здібностей і креативності; вільний обмін думками

Структурно-організаційні інновації Learning 2.0 розкриваються через розвиток неформальної освіти, становлення суб'єкт-орієнтованого навчання, формування віртуальних освітніх установ і творчих лабораторій вільних знань, перехід до нової фази освітнього підприємництва, популяризацію і поширення Learning 2.0. Такі підходи передбачають зміни в інвестуванні інновацій на етапі дифузії, розробки механізмів захисту прав та обов'язків користувачів і розробників Learning 2.0. Зрозуміло, що окреслені характеристики організаційних інновацій Learning 2.0 не відмовляють в існуванні традиційній освіті, а лише збагачують її. Основним недоліком організаційних складових Learning 2.0 є обмеженість доступу сучасного вчителя до користування інструментарієм Web. 2.0.

Learning 2.0 є результатом технологічних нововведень та умовою їх подальшого розвитку. Пріоритетні завдання Learning 2.0 на технологічному рівні спрямовані на розробку і перехід до навчально і змісто-орієнтованої моделі (замість інформаційно-технологічної, комп'ютеро-орієнтованої), за якої ІКТ перетворюються на основний ресурс і засіб здобуття освіти [58].

Слід зазначити, що аналіз Learning 2.0 довів існування неоднозначних і суперечливих точок зору на роль учителя у соціально-інформаційній освіті. Необхідно усвідомити позицію фасилітатора як пріоритетну для Learning 2.0-вчителя і розробити проекти підготовки такого вчителя на рівні вищої і середньої освіти.

Більшість експертів зазначають, що в контексті неперервної освіти запровадження Learning 2.0 дозволить розв'язати деякі проблеми освіти дорослих, осіб з особливими потребами, малозабезпечених. Крім того, Learning 2.0 оптимізує процес створення єдиного інформаційного простору, дозволяє розробити й запровадити нові методи та засоби навчання, орієнтовані на активне використання інформаційних технологій, синтезувати засоби й методи традиційної та інформаційної освіти, зумовлює подальший розвиток освітніх інновацій. Водночас основними проблемами і недоліками запровадження досліджуваної технології названо недостатня ІКТ-компетентність суб'єктів Learning 2.0 [78].

Отже, представлені тенденції розвитку інформаційної освіти є свідченням її якісного оновлення, спрямованого на оптимізацію процесів інформатизації суспільства. Разом з тим подібні тенденції інноваційного розвитку освіти спричиняють і *значні ризики*, пов'язані передусім з імовірністю якісних змін соціального інституту відтворення сучасної людини – загальноосвітньої школи. Масова школа як прояв індустріального суспільства втрачає свою стабільність і радикально трансформується, набуває нових ознак.

Так, в аналізі перспектив розвитку системи загальної освіти, представленому у звіті ОЕСР зосереджується увага як на природних сценаріях розвитку загальноосвітньої школи (перетворення її на організацію, що навчається, й формування на її основі центрів культурного й соціального розвитку місцевих громад), так і на

ймовірності «розмивання» школи (передача освітніх функцій мережевим освітнім структурам) [84]. Таким чином, входження суспільства у нову фазу цивілізаційного розвитку потребує аналізу ймовірних перспектив і наслідків інформатизації освіти.

Нестабільною в умовах розбудови інформаційного суспільства залишається інформаційна безпека держав, що відстають від глобальних темпів розвитку інформаційної сфери. Так звана «інформаційна нерівність», або «цифровий розрив» спричиняє неминучу ізоляцію таких країн у світовому масштабі та їх перетворення на залежних донорів розвинених країн.

Поява глобальних мережевих громад призводить до масових змін у структурі надання й споживання освітніх послуг, появи «цифрових» індивідуальних і групових ідентичностей (не локалізованих територіально й соціально), які загрожують інформаційно-психологічній безпеці громадян і суспільства в цілому. Подібні наслідки інформатизації освіти спричиняють низьку прогнозованість, «біфуркаційність» напрямів подальшого соціокультурного й суспільно-політичного розвитку людства.

Занепокоєння викликає різкий дисбаланс між витратами суспільства на підготовку інформаційно-компетентної особистості з високим рівнем інформаційної грамотності й використанням генерованого засобами інформатизації освіти інтелектуального капіталу внаслідок відпливу ІКТ-компетентних спеціалістів в аутсорцингові компанії та за кордон, що пояснюється високим попитом іноземних інвесторів на кваліфіковану й дешеву робочу силу. Отже, подальша інформатизація освіти потребує превентивних дій уряду щодо запобігання подібним процесам [17].

Таким чином, ІКТ в умовах інформаційної освіти перестає бути стратегічною прерогативою, використовується як основний (проте не єдиний) засіб її розвитку відповідно до вимог інформаційного суспільства. Проблема ролі інформатизації в сучасних освітніх інноваціях, яка з домінантного фактору перетворюється на пріоритетний чинник розвитку освіти в сучасну епоху, потребує переосмислення й подальшого вивчення.

Висновки до розділу 3

Аналіз особливостей розвитку освіти в інформаційну епоху дозволив зробити такі висновки.

Специфіку соціальних трансформацій, що зумовлюють інноваційний розвиток освіти, обґрунтовано в рамках концепцій інформаційного суспільства: революційного розвитку (постіндустріалізм, постмодернізм, гнучкої спеціалізації, інформаційного способу розвитку) і соціального наслідування (неомарксизм, регуляційна теорія, теорія гнучкої акумуляції, рефлексивної модернізації, публічної сфери). Установлено певну методологічну невизначеність і неоднозначність існуючих трактувань природи соціальних змін, що є свідченням незавершеності періоду формування теорії інформаційного суспільства.

Інформаційне суспільство є однією з теоретичних моделей, яка використовується для характеристики якісно нового етапу суспільного розвитку, що розпочався в епоху інформаційно-комп'ютерної революції. У даному контексті актуальною є конкретизація ціннісних пріоритетів інформаційного суспільства, з'ясування основних його ознаки: політико-правових, економічних, соціальних, організаційних, технологічних, структурно-просторових, культурних тощо. Технологічні ознаки визнано базовими, такими, що зумовлюють зміни інших характеристик соціальної сфери, до якої належить освіта.

Установлено, що трансформація освіти в інформаційну епоху ґрунтується на ідеях випереджувального розвитку і концепції суспільства знань, що зумовлює необхідність переходу від традиційної освітньої парадигми підтримуючого навчання на інноваційну освітню парадигму, основними ознаками якої є спрямованість на формування здатності особистості до неперервного набуття й використання знань, продукування на їх основі нових знань; уміння навчатись самостійно.

Основним фактором інноваційного розвитку освіти в інформаційну епоху визнано її інформатизацію, яку подано як спеціально організований процес створення оптимальних умов для задоволення інформаційних потреб і реалізації прав громадян та організацій на використання інформаційних ресурсів цивілізації.

З’ясовано, що освіта, набуваючи ознак, притаманних інформаційному суспільству, перетворюється з інформаційно-орієнтованої на інформаційно-базовану, тобто ІКТ стають визначальним (проте не єдиним) засобом її подальшого розвитку і забезпечення.

Аналіз документів міжнародних організацій з проблем інформатизації освіти засвідчив, що формування і підвищення рівня інформаційної культури населення визнано пріоритетним завданням розвитку освіти в інформаційному суспільстві. Доведено, що формування інформаційної культури засобами освіти не тільки забезпечує знаннями про можливості сучасної інформаційної інфраструктури суспільства, а й формує здатність ефективно використовувати такі можливості в умовах професійної діяльності й повсякденного життя.

Установлено, що концепція інформаційної культури сформована представниками пострадянської російської та української наук. У зарубіжній теорії інформатизація стала поширеною концепція інформаційної (технологічної, цифрової, інформаційної й технологічної) грамотності (technology, digital, information and technology literacy). Схарактеризовано сутнісні ознаки інформаційної грамотності, здійснено аналіз її еволюції в інформаційному суспільстві, що розкривається в межах сучасного трактування медіа- та інформаційної грамотності.

Визначено, що концепція інформаційної культури, яку було представлено як рівень наявного розвитку інформаційних зв’язків у суспільстві, як характеристику специфічної сфери життєдіяльності людей, як здатність суспільства адекватно реагувати, сприймати й ефективно використовувати нові знання, технології, технічні засоби й інформаційні ресурси в інтересах забезпечення власної життєдіяльності, більш чітко відображає природу освітніх змін в інформаційну еру.

Доведено, що умовою формування інформаційної культури особистості, яка є елементом інформаційної культури суспільства, є постійне самовдосконалення й самоосвіта, які реалізуються в межах освіти упродовж життя засобами інформаційної освіти, яку розуміємо як процес і результат сприйняття, накопичення, фільтрації, аналізу і засвоєння інформації, що отримана засобами цілеспрямованої самостійної діяльності з оптимального задоволення індивідуальних

інформаційних потреб на основі використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій.

Виявлено, що ефективність реалізації завдань інформаційної освіти зумовлює характер національної політики у сфері розробки й запровадження ІКТ в освіту. Розкрито і систематизовано основні напрями національної політики у сфері інформаційної освіти, стратегічні завдання національної політики інформатизації освіти, комплекс принципів управління розвитком інформаційної освіти (узгодженість управління, розподіл повноважень, практичне впровадження, приватно-громадське партнерство, орієнтація на процес, результат й оцінку результатів, активне використання ресурсів).

Визначено, що основні характеристики розвитку інформаційної освіти відображають структурні, просторові, змістові, методичні, технологічні інновації, що зумовлюють такі тенденції її розвитку: інформатизацію освітніх мереж, віртуалізацію й інформаційно-технологічну стандартизацію, активне використання інноваційних технологій навчання. Доведено комплексний характер окреслених змін, спрямованість на взаємопроникнення й інтеграцію інновацій, покладених в їх основу. Основним засобом розвитку освіти в інформаційному суспільстві визнано активне використання ІКТ-ресурсів.

Установлено, що окреслені тенденції інформатизації освіти в умовах інноваційного розвитку визначають специфіку подальших змін організаційної структури, змісту, технологій навчання, характеру управління.

Ідентифіковано ризики, які спричиняє інформатизація освіти:

- імовірність «розмивання» школи, що зумовлено передачею освітніх функцій мережевим освітнім структурам та віртуалізацією освіти;
- недостатнє гарантування інформаційної безпеки держав, які відстають від глобальних темпів розвитку інформаційної сфери;
- загрози інформаційно-психологічній безпеці громадян і суспільства у цілому, зумовлені появою «цифрових» індивідуальних і групових ідентичностей (не локалізованих територіально й соціально);
- дисбаланс між витратами суспільства на підготовку інформаційно-компетентної особистості з високим рівнем

інформаційної грамотності та кількістю таких спеціалістів на вітчизняному ринку праці.

Таким чином, ІКТ в умовах розвитку інформаційної освіти перестають бути стратегічною домінантою, перетворюються на основний (проте не єдиний) засіб її еволюції. Інформатизація перестає відігравати роль важливого фактору соціальних трансформацій (у тому числі освітніх), набуваючи характеристик пріоритетного чинника інноваційного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Аналіз стану комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів за 1997–2001 роки / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В.Гапон, М. Я. Плескач // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 4. – С. 3.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 2004. – 788 с.
3. Белл Д. Постиндустриальное общество / Д. Белл // Американская модель: с будущим в конфликте / под ред. Г. Х. Шахназарова. – М. : Прогресс, 1984. – С. 16–24.
4. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе / сост. и вступ. статья П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1986. – С. 330–342.
5. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
6. Варакин Л. Е. Глобальное информационное общество: критерии развития и социально–экономические аспекты / Л. Е Варакин. – М. : Междунар. акад. связи, 2001. – 43 с.
7. Вартанова Е. Л. Финская модель на рубеже столетий: Информационное Общество и СМИ Финляндии в Европейской перспективе / Е. Л. Вартанова. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 78 с.
8. Всемирный Саммит по информационному обществу : информационное издание / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов. – СПб., 2004. – 136 с.
9. Гендина Н. И. Высшая библиотечная школа в контексте новой парадигмы образования [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина. – Режим доступа : http://www.spsl.nsc.ru/win/vbkexp/do.
10. Городенко Л. Мережеве суспільство та мережеві комунікації [Електронний ресурс] / Л. Городенко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/is/2011_14/Gorodenk.pdf.
11. Гриценко О. Суспільство та інформація: світовий контекст / О. Гриценко, В. Шкляр. – К., 2002. – 142 с.
12. Дайзард У. Наступление информационного века / У. Дайзард // Новая технократическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1986. – 330 с.
13. Декларация принципов : документ WSIS-03/GENEVA/DOC/4-R, 12.12.2003 // Всемирный Саммит по информационному обществу: информационное издание / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов. – СПб., 2004. – 136 с.
14. Дмитренко М. Становлення інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / М. Дмитренко. – Режим доступу : http://www.social-science.com.ua/публікація/31.
15. Європа та Глобальне інформаційне суспільство (Рекомендації Європейській раді. Брюссель, 26 травня 1994 р.) // Європа на шляху до інформаційного суспільства : матеріали Європейської Комісії 1994–1995 рр. – К. : Державний комітет зв'язку та інформатизації України ; Вид. «Зв'язок», 2000. – 97 с.
16. Иванов Д. Феномен компьютеризации как социологическая проблема [Електронний ресурс] / Д. Иванов // Проблемы теоретической социологии. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. – Вып. 3. – Режим доступу : http://www.nethistory.ru/biblio/1043175151.html.

17. Информационное образование и информационная культура личности как факторы развития информационного общества [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2001/tom/sem2/doc33.html.

18. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості : аналіт. доп. / Д. В. Дубов, О. А. Ожеван, С. Л. Гнатюк. – К. : НІСД, 2010. – 64 с.

19. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / под. ред. В. Л. Иноземцева). – М. : Academia, 1999. – 501 с.

20. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

21. Миронов В. В. Инновационное образование: вызовы и решения [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://www.mai.ru/events/sfiro/articles/lectures/mironov.doc.

22. Найдьонова Л. ЮНЕСКО пропонує користуватись новим інтегрованим поняттям МІГ – медіа- та інформаційна грамотність [Електронний ресурс] / Л. Найдьонова. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/material/7775.

23. Окинавская Хартия глобального информационного общества // Дипломатический вестник. – 2000. – № 8. – С. 51–56.

24. Олімова М. Мережева освіта як інновація в сучасному управлінні [Електронний ресурс] М. Олімова. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/3023/.

25. Освіта для суспільства знань та проблеми формування інформаційної культури особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – http://www.nbuv.gov.ua/articles/crimea/2006/206.pdf.

26. Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» (Отчет 2004–2005) / Л. В. Петрова Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». – М., 2006. – 165 с.

27. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» ; Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.

28. Стеценко І. Б. Складові інформаційної культури та інформаційної грамотності педагогів для дошкільної та початкової освіти [Електронний ресурс] / І. Б. Стеценко. – Режим доступу : http://www.ukrdeti.com/firstforum/m24.html.

29. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізацій них викликів / авт.-упоряд. : Г. О. Андрощук, І. Б. Жуляєв, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – 632 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.businesswire.com/news/home/20090625005822/en.

30. Тоффлер А. Третья волна / А. Тоффлер. – М. : ООО « Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – 784 с.

31. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

32. Урсул А. Д. Становление информационного общества и модель опережающего образования // НТИ. – Сер. 1. – 1997. – № 2. – С. 3–11.

33. Уэбстер Ф. Теории информационного общества /Ф. Уэбстер. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

34. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с.

35. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы // Доклад Всемирного банка. – М., 2003. – 199с. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/27820.

36. Хан А. В. На пути к обществам знаний / А. В. Хан // Наука в информационном обществе. – СПб., 2004. – С. 22–26.

37. Хосейн Г. ЮНЕСКО. Ограничение и сдерживание глобальних потоков данных. – М. : МЦБС, 2008. – 68 с.

38. Anderson A. B. Education Commission of the States Policy Brief: Charter Schools: Cyber Charter Schools : Education Commission of the States (May, 2003 ; Retrieved March 15, 2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ecs.org/clearinghouse/44/13/4413.htm.

39. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting [Електронний ресурс] / D. Bell. – New York : Basic Books, 1973. – 507p. – Режим доступу :
http://www.mmisi.org/pr/09_01/ferkiss.pdf.

40. Bogden J. Cyber Charter Schools: A New Breed in the Education Corral. Online Autonomy. National Association of State Boards of Education [Електронний ресурс] / J. Borgden. – Режим доступу :
www2.ed.gov/about/.../post092_1.pdf.

41. Bransford J. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do [Електронний ресурс] / J. Bransford, L. Darling-Hammond, P. LePage. – San Francisco : Jossey-Bass, 2005. – Режим доступу :
http://arj.sagepub.com/content/6/1/7.refs.

42. Castells M. Materials for an exploratory theory of network society [Електронний ресурс] / M. Castells // British Journal of Society. – 2000. – № 51. – P. 5–24. – Режим доступу :
http://ictlogy.net/bibciter/reports/projects.php?idp=519.

43. Cavanaugh C. The Effects of Distance Education on K.12 Student Outcomes : a Meta-Analysis [Електронний ресурс] / C. Cavanaugh, K. Gillan, J. Kromrey, M. Hess, R. Blomeyer. – Режим доступу :
http://www.ncrel.org/tech/distance/k12distance.pdf.

44. Dysart J. Social Computing Tools for Learning and Knowledge Sharing [Електронний ресурс] / J. Dysart. – Режим доступу :
http://www.ifla.org>Activities and Group>KM.

45. Eisenberg M. B. Information literacy: Essential Skills for the Information Age / M. B. Eisenberg, C. A. Lowe. – Washington : Office of Educational Research and Improvement, 1998. – 349 p.

46. Eric D. Information Literacy and Teacher Education [Електронний ресурс] / D. Eric. – Режим доступу :
www.ericdigests.org/1999-2/information.htm.

47. European Commission. A programme for the effective integration of Information and Communications Technologies (ICT) in education and training: 2004–2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://ec.europa.eu/education/programmes/elearning/programme_en.html.

48. Evaluation of the Enhancing Education Through Technology Program : Final Report [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.nsf.gov/pubs/2011/nsf11538/nsf11538.txt.

49. Evans D. Primaries give the thumbs-up to a global perspective on learning [Електронний ресурс] / D. Evans. – Режим доступу :
www.les.co.uk/cym.ru.

50. Fishman B. Teacher learning research and the learning sciences / B. Fishman, E. Davis // Cambridge Handbook of the Learning Sciences [ed. R. K. Sawyer] [Електронний ресурс]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – Режим доступу :
http://www.project2061.org/research/ccms/site.archive/new_up.

51. Flor A. G. Developing Societies in the Information Age: A Critical Perspective UP Open University [Електронний ресурс] / A. G. Flor. – Режим доступу :
http://up-ou.academia.edu/AlexanderFlor/Books/ 108344/Develop.

52. Friedman T. The lexus and the olive tree: understanding globalization [Електронний ресурс] / T. Friedman. – Режим доступу :
http://acjournal.org/holdings/vol3/Iss3/spec1/kluver.htm.

53. Glass G. V. Online K-12 Schooling in the U.S.: Uncertain Private Ventures in Need of Public Regulation [Електронний ресурс] / G. V. Glass, K. G. Welner. – Boulder, CO : National Education, 2011. – Режим доступу :
colorado.edu/.../NEPC-VirtSchool-1-P.
54. Hanauer A. Profits and privatization: The Ohio experience [Електронний ресурс] / A. Hanauer // Dingerson L., Miner B., Peterson B., Walters S. Keeping the promise? The debate over charter schools. – Milwaukee, WI : Rethinking Schools Ltd, 2008. – Режим доступу :
apps.carleton.edu/.../senior_seminar_03.26.
55. Hassel B. C. How can virtual schools be a vibrant part of meeting the choice provisions of the No Child Left Behind Act? / B. C. Hassel, M. G. Terrell // Increasing Options Through E-Learning. – 2004. – July 12–13.
56. Heid S. Good Practices for Learning 2.0: Promoting Innovation an In-depth Study of Eight Learning 2.0 Cases [Електронний ресурс] / S. Heid, Th. Fisher, W. F. Kugemann. – Luxembuourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 98 p. – Режим доступу :
http://ipts.jrc.ec.europa.eu/.
57. International society for technology in education (ISTE) : National Educational Technology Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.iste.org/AM/Template.cfm?Section=NETS)].
58. Intrepid Learning Releases IntrepidAgileTM 2.0 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.businesswire.com/news/home/20090625005822/en.
59. Johnson V. Burmaster [Електронний ресурс] / V. Johnson. – Режим доступу :
http://www.wicourts.gov/ca/opinion/DisplayDocument.html?content=html&seqNo=31069.
60. Jones R. Local and national ICT policies [Електронний ресурс] / R. Jones // R. Kozma (Ed.) Technology, innovation, and educational change: A global perspective. – Eugene, OR : International Society for Technology in Education. – Режим доступу :
http://www.ctl.sri.com/publications.
61. K12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.k12.com/facts-about-k12-public-virtual-schools.
62. Keeling A. An international education within a national system [Електронний ресурс] / A. Keeling. – Режим доступу :
www.internationalprimarycurriculum.com.
63. Kim S. Social Informatisation: Its Measurement, Causes and Consequences [Електронний ресурс] / S. Kim. – Режим доступу :
http://www.allacademic.com/meta/p110605_index.html.
64. Kluver R. Globalization, Informatisation and Intercultural Communication [Електронний ресурс] / R. Kluver. – Режим доступу :
http://acjournal.org/holdings/vol3/Iss3/spec1/kluver.htm.
65. Kozma R. B. Comparative Analysis of Policies for ICT in Education [Електронний ресурс] / R. B. Kozma. – Режим доступу :
http://robertkozma.com/images/kozma_comparative_ict_policie.
66. Kozma R. Summary and implications for ICT-based educational change [Електронний ресурс] / R. Kozma // R. Kozma Technology, innovation, and educational change: A global perspective. – Eugene, OR : International Society for Technology in Education, 2003. – Режим доступу :
http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-06012011-105337/u.
67. Linden G. van der Transforming Institutional Knowledge into Organizational Effectiveness: The Challenge of Becoming a Learning Organization [Електронний ресурс] / G. van der Linden. – Режим доступу :
http://adb.org/documents/speeches/2004/mo2004056.asp.
68. Long A. Cyber Schools [Електронний ресурс] / A. Long // Education Commission of the States. – Режим доступу :
www.ecs.org.
69. Masuda Y. The Inforamtion Society as Postindustrial Society / Y. Masuda. – Wash. : World Future Soc., 1983. – 171 p.

70. McLaughlin, M. Professional communities and the work of high school teaching [Електронний ресурс] / M. McLaughlin, J. Talbert. – Chicago : University of Chicago Press, 2001. – Режим доступу :
http://www.stanford.edu/group/suse-crc/cgi-bin/drupal/public.
71. Meister J. C. Social Learning Arrives: Is Your Organization Ready? [Електронний ресурс] / J. C. Meister. – Режим доступу :
http://www.clomedia.com/content/anmviewer.as?
72. OECD. Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Tells Us. – Paris : OECD, 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf.
73. Partnership for the 21st Century : a report on the landscape of 21st century assessment [Електронний ресурс] – Washington, DC: Partnership for the 21st Century. – Режим доступу :
http://www.p21.org/events-aamp-news/press-releases/132-june.
74. Porat M. The Information Economy: Definition and Measurement / M. Porat. – Wash. : US Dept. of Commerce, 1976. – 250 p.
75. Program Studies Service 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.ed.gov/rschstat/eval/tech/netts/finalreport.pdf.
76. Ready to Learn Television : U.S. Department of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ed.gov/programs/rtltv/index.html.
77. Ready to Teach : U.S. Department of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ed.gov/programs/readyteach/index.html.
78. Redecker C. Fostering Innovation with Web. 2.0. [Електронний ресурс] / C. Redecker. – Режим доступу :
http://www.point-elearning.com/print.php?aID=6115.
79. Redecker C. Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web. 2.0 Innovations on Education and Training in Europe [Електронний ресурс] / C. Redecker. – Режим доступу :
http:// ipts.jrc.ec.europa.eu/pub.ctm?id=2059.
80. Redecker C. The (Untapped) Potential of Learning 2.0 [Електронний ресурс] / C. Redecker. – Режим доступу :
http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/elearning.html.
81. Rheingold H. The Virtual Community [Електронний ресурс] / H. Rheingold. – Cambridge : MIT Press, 2000. – Режим доступу :
http://www.rheingold.com/vc/book/.
82. Rogers E. M. Informatization, globalization, and privatization in the new millennium / E. M. Rogers // The Asian Journal of Communication. – 2000. – Vol. 10, N 2. – P. 71–92.
83. Rose L. C. Toward the Public Schools [Електронний ресурс] / L. C. Rose, A. M. Gallup. – Режим доступу :
www.eric.ed.gov/.../recordDetail?accno.
84. Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future? – Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2001.
85. Skelton M. Historical vignettes: 25 years of Fieldwork Education / M. Skelton // International Schools Journal. – 2009. –Vol. XXIX, N 1. – P. 86–90.
86. Skillsnet [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Net works/Skillsnet/intro.asp.
87. Smith R. A Synthesis of New Research on K-12 Online Learning [Електронний ресурс] / R. Smith, T. Clark, R. L. Blomeyer. – Режим доступу :
http://www.ncrel.org/tech/synthesis/synthesis.pdf.
88. Spitzer K. L. Information literacy: Essential Skills for the Information Age / K. L. Spitzer, M. B. Eisenberg, C. A. Lowe. – Washington, DC, 1998. – 349 p.
89. Star Schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ed.gov/programs/starschools/index.html.

90. State Strategies and Practices for Educational Technology [Електронний ресурс]. –Режим доступу :
http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/netts/netts-vol1.doc].
91.Tallent-Runnels M. K. Teaching courses online : a review of the research [Електронний ресурс] / M. K. Tallent-Runnels, J. A. Thomas, W. Y. La nets. – Режим доступу :
casat.unr.edu/docs/TallentRunnels2006.pdf.
92. The American Library Association [ALA]. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html.
93. The International Primary Curriculum: Captivating the Classroom [Електронний ресурс] // Primary leadership today. – 2008. – Vol 2–3. – P. 8–10. – Режим доступу :
www.internationalprimarycurriculum.
94. 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.
95. Thomas W. R. Virtual Learning and Charter Schools: Issues and Potential Impact. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board [Електронний ресурс] / W. R. Thomas. – Режим доступу :
http://www.sreb.org/programs/EdTech/pubs/PDF/Virtual_Learn_Charter_School.pdf.
96. Toward a new golden age in American education: How the Internet, the law, and today's students are revolutionizing expectations. – Washington : Department of Education, 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.fcps.edu/it/technology/documents/NETP_final.pdf.
97. Trotter A. K12 [Електронний ресурс] /A. Trotter. – Режим доступу :
http://www.edweek.org/ew/articles/2008/09/10/03outsource.h28.html.
98. UNESCO also has a policymakers toolkit for ICT in education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.infodev.org/en/Project.11.html.
99. Warschauer M. Technology and equity in schooling: deconstructing the digital divide [Електронний ресурс] / M. Warschauer, M. Knobel, L. Stone // Educational Policy. 2004. – N 18 (4). – Режим доступу :
www.gse.uci.edu/.../warschauer_m/docs/tes.
100. Welner K. G. Legal rights, local wrongs: When community control collides with educational equity [Електронний ресурс] / K. G. Welner. – New York : SUNY Press, 2001. – Режим доступу :
www.wcer.wisc.edu/publications/.../Working_Paper_No_2009_06.s.
101. What is Learning 2.0? [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.infosysblogs.com/learning-services/2009/05.
102. Wilkins D. Learning 2.0 and Workplace Communities [Електронний ресурс] / D. Wilkins. – Режим доступу :
http://www.astd.org/lc/2009/0202_wilkins.html.
103. Wisconsin Department of Public Instruction ITLS: Overwiev of Information and Technology Literacy Wisconsin's Model Academic Standards for Information & Tecnology Literacy [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://dpi.wi.gov/imt/itlstfst.html.
104. World Communication and Information Report 1999–2000 [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.unesco.org/webworld/wcir/en/report.html.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ

4.1. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду

Будь-який процес освітніх змін (реформа, модернізація, інновація, трансформація тощо) пов'язаний з певними ризиками невиконання реформаторами взятих на себе зобов'язань, небезпеками дестабілізації функціонування існуючої системи, зниження якості її діяльності, врешті – кризовим станом аж до дезінтеграції та руйнації. З перетворенням вищої освіти на продуктивну силу, від якості діяльності якої все більшою мірою залежить конкурентоспроможність національної економіки, зростає зацікавленість суспільства в ефективній діяльності вищих навчальних закладів як складових національної інноваційної системи, як стрижня інтелектуального потенціалу нації. З огляду на такі міркування актуальним є розгляд питання управління ризиками інноваційного розвитку вищої освіти в Україні. Доцільність з'ясування сутності цього аспекту освітнього менеджменту підкреслюється, зокрема, положеннями, сформульованими в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., схваленій на ІІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти у 2011 р. Знаковим, на наш погляд, є той факт, що визначенню основних завдань Національної стратегії розвитку освіти передує достатньо докладна характеристика основних проблем, *викликів та ризиків*, що повинні бути враховані у програмі модернізації системи вищої освіти. До ризиків розвитку вищої освіти в Україні, спричинених «труднощами перебудовчого періоду, процесами певної соціально-економічної нестабільності, екологічними проблемами» в документі віднесено такі:

- нестабільність економіки, обмеженість ресурсів для забезпечення системної реалізації всіх завдань і заходів, передбачених стратегією;

- розшарування суспільства за матеріальним становищем сімей;
- негативний вплив ускладненої демографічної ситуації;
- несприйняття частиною суспільства запропонованих реформ;
- неготовність певної частини освітян до інноваційної діяльності;
- недостатня підготовленість органів управління освітою до комплексного вирішення нових завдань, до координації діяльності всіх служб та інституцій [6].

Указані в стратегії ризики свідчать про численні проблеми інноваційного розвитку вітчизняної освіти, пов'язані як із зовнішніми чинниками – економічними, соціально-політичними, демографічними, так і з внутрішніми, зумовленими, перш за все, неготовністю освітян до здійснення змін. Тож наявність ризиків у інноваційному розвитку вищої освіти та необхідність управління ними визнана на загальнодержавному рівні.

З метою аналізу проблеми управління ризиками інноваційної діяльності в освіті звернемося, передусім, до історії та сучасних концепцій теорії ризиків.

У розвитку наукових уявлень про *ризик* дослідники виділяють кілька етапів. З кінця XIX – початку XX ст. феномен ризику активно досліджувався в математичних, економічних та правових науках. Цей процес характеризувався накопиченням наукових відомостей про імовірнісний характер природних і суспільних процесів, розвитком спеціальних розділів математики та логіки, усвідомленням необхідності вироблення норм і правил, що регулюють практику страхування, біржових угод тощо. Надалі феномен *ризику* став предметом дослідження теорії ігор, теорії ймовірностей, психології, економіки, медицини та інших наук, а у подальшому перетворився на об'єкт міждисциплінарних досліджень, набув статусу загальнонаукового поняття, що виходить за рамки окремої дисципліни.

Отже, поняття *ризик* використовується в багатьох науках, кожна з яких розкриває його специфіку та своєрідність у конкретній галузі відповідно до специфіки певної наукової галузі знань. Різноманітність підходів до досліджуваного феномену пояснюється тим, що *ризик* – явище складне, яке має безліч не співпадаючих, а інколи протилежних характеристик. Один із традиційних підходів, прийнятих у різних галузях знань, пов'язаний із розглядом *ризику* як

міри передбачуваної невдачі, небезпеки стосовно конкретного виду діяльності. Разом із тим сучасна економічна наука представляє *ризик* як вірогідну подію, в результаті настання якої можуть відбутися позитивні, нейтральні або негативні наслідки. Якщо ризик припускає наявність як позитивних, так і негативних результатів, то він належить до *спекулятивних ризиків*. Якщо ж наслідки негативні, або відсутні взагалі, такий ризик називається *чистим*.

У соціології дослідники визначають три основоположні підходи до визначення досліджуваного феномену.

Згідно з першим підходом, *ризик* розуміють як специфічний процес вибору альтернатив, варіантів дій у ситуації невизначеності; вибір дії, результат якого визначається випадком.

Згідно з другим підходом, поняття *ризик* розкрито через безпосередню дію (діяльність суб'єкта) у надії на позитивний результат; дію в незрозумілій, невизначеній ситуації; дію у разі наявності небезпеки, загрози.

Третій підхід передбачає особливий акцент на ймовірності негативного характеру наслідків яких-небудь подій: імовірність помилки або неуспіху в ситуації з декількома альтернативами; збитки, пов'язані з реалізацією рішення; можливість настання небажаних наслідків у результаті дії випадкових чинників; подія, настання якої містить можливість яких-небудь втрат [5, с. 88].

У сучасній західній філософії, соціології та політології освіти існує широке коло досліджень із проблем управління ризиками, автори яких інтерпретують поняття ризик як «*відхилення від норми*, як *невдачі* і лякаючі події, що повинні спонукати людину до відповідальності, до усвідомлення того, що щось повинно бути зроблено, щоб запобігти невдачі [15]; як певний *шанс*, що отримало людство в результаті осмислення небезпек [12]; як невпевненість у результатах, діях певних осіб (зокрема діях уряду) та інтерпретації подій [18]; як *невизначеність* результату, будь то позитивні або негативні *можливості, загрози*, що несуть дії і події [18]; як поєднання ймовірності того, що щось відбувається, і впливу, який виникає, внаслідок того, що дія або подія насправді відбулась [17, с. 1]; як *невизначеність*, що стосується подій та їх результатів, які можуть здійснити істотний вплив на підвищення або зниження ефективності діяльності організації, на досягнення цілей і завдань зацікавлених сторін [11].

У кінці 90-х років XX ст. із сфери економічних, юридичних та математичних наук поняття *ризик* прийшло в теорію освіти. Саме до цього часу відносять виникнення нової галузі знань – педагогічної ризикології. У цій галузі значне місце займає аналітико-нормативний аналіз *ризику* та механізмів вирішення організаційно-управлінських завдань (подолання руйнівного впливу факторів ризику на конкретні соціальні групи, імперативи справедливого розподілу витрат, психологія сприйняття ризику й психологія оцінки вірогідності певних подій, суспільно-педагогічна доцільність дій і рішень тощо).

Дослідники виділяють також соціально-психологічний та педагогічний підходи до вивчення *ризику*. Соціально-психологічний підхід розкриває співвідношення оцінок ризику із цінностями та нормами суспільства, групи, особистості. Типовими для цього підходу є пошуки й конструювання структурно-функціональних моделей, що дозволяють пояснити механізми формування того або іншого сприйняття ризику.

Особливості педагогічного підходу до визначення ризиків розроблено в роботах російської дослідниці І. Абрамової [1]. Авторкою сформульовано певну сукупність складових педагогічного ризику. Перша складова педагогічного ризику визначає міру відповідальності вчителя за здійснення власного педагогічного задуму стосовно конкретного учня чи групи в цілому. Друга – характеризує педагогічний ризик як діяльність учителя з подолання невизначеності в ситуації прийняття педагогічного рішення. Третя складова пов’язана з регулюванням відносин між учасниками освітнього процесу. Четверта – відображає узгодженість дій членів педагогічного колективу у вихованні учнів [1]. І. Абрамова виділяє особистісний, фізичний і технологічний виміри педагогічних ризиків.

Особистісний ризик. Якість і спрямованість вибору вчителем конкретного рішення, орієнтація при цьому на ризик або неприйняття його, детермінуються не тільки впливом зовнішнього освітнього середовища. Вибір завжди в тій чи іншій мірі залежить від темпераменту, характеру, потреб, мотивів і властивостей особистості.

Фізичний ризик пов’язаний із небезпекою для учнів захворювання на такі «типові» шкільні хвороби, як короткозорість, сколіоз, бронхіт, а також із загрозою придбання в закладах освіти різноманітних комплексів: сором’язливості, неповноцінності,

агресивності й деяких інших, а також різних дидактофобій. Згідно з педагогічним підходом до оцінки ризиків, здоров'я та емоційний стан дітей є головними чинниками, що характеризують ступінь ризику в період упровадження численних інновацій у сучасну школу.

Технологічний ризик пов'язаний із вибором учителем конкретного прийому, певної техніки, відомої науці та практиці. У зв'язку з цим слід докладніше зупинитися на вічній проблемі «стандарти і творчість» у діяльності представника однієї з найбільш масових професій. Технологічний ризик залежить від інтелектуально-методичної активності педагога, від атмосфери та традицій конкретної педагогічної системи освітнього закладу [1].

У поданій вище класифікації педагогічних ризиків суб'єктом ризикогенних ситуацій виступає вчитель (у виші – викладач) у рамках здійснення педагогічного процесу. Підкреслимо, що в більшості випадків він сам разом з учнем є і постраждалою стороною, оскільки й особистісний, і фізичний, і технологічний виміри ризиків пов'язані з небезпеками для нього особисто.

У контексті розгляду проблеми інноваційного розвитку вищої освіти доречно звернутися і до інших класифікацій ризиків, що існують у вітчизняній та зарубіжній освітній ризикології[13]. Так, у межах досліджень у сфері соціології освіти предметом аналізу є ризики для всіх суб'єктів, що зацікавлені в якісному освітньому продукті (студентів, підприємств, роботодавців, держави й суспільства). Розглядувані в цьому контексті ризики пов'язані з недосягненням зацікавленими сторонами цілей, що залежать від якості освіти. У кожної із сторін, зацікавлених у якості освітніх послуг, виникають свої ризики, пов'язані зі специфікою потреб та особливостями діяльності щодо отримання (надання) освітніх послуг.

Для студента, що здобуває вищу освіту з метою успішного працевлаштування та подальшого кар'єрного росту, виділяють такі потенційні ризики:

– ризик «фальстарту», тобто вибору професії, що не відповідає здібностям та інтересам;

[13] Ми застосовуємо поняття освітня ризикологія для визначення широкого кола ризиків, пов'язаних як із зовнішніми, позапедагогічними, так і з внутрішніми – педагогічними чинниками ризиків, що виникають у діяльності освітньої системи в цілому, окремих навчальних закладах, менеджерів освіти та педагогів-практиків.

– не буде сформовано необхідної для практичної професійної діяльності бази знань, що має фундаментальний та випереджувальний характер;

– не буде накопичено достатнього практичного досвіду використання теоретичних знань;

– не буде набуто й достатньою мірою розвинуто особистісні якості й навички, необхідні для професійної діяльності;

– не буде підвищено загального культурного рівня (ерудиція, кругозір, широта інтересів, вихованість тощо) [2, с. 109].

Ризики для суспільства, що є результатом неякісної підготовки фахівців, полягають у таких небезпеках:

– отримання недостатньої кількості кадрів вищої кваліфікації в тих галузях економіки, в яких вони гостро необхідні, що може викликати істотні деформації на ринку праці;

– низький рівень громадянських якостей випускників, їх культурного й морального розвитку, що пов’язано з невиконанням вишами своєї виховуючої місії;

– неналежний стан здоров’я випускників, пов’язаний із відсутністю належної здоров’язбережувальної діяльності вишів;

– низький рівень розвитку підприємницьких навичок випускників, результатом чого стає їх нездатність створити для себе робоче місце, розвинути власну кар’єру та зазіхання на соціальну допомогу, призначену для найменш захищених верств суспільства;

– низький рівень соціальних компетентностей (soft skills) фахівців, їх нездатність ефективно вирішувати проблеми суспільства.

Підприємство або організація-роботодавець може зіштовхнутися з такими ризиками:

– відсутність у випускників достатніх теоретичних знань, досвіду, необхідного для інноваційної діяльності в умовах суспільства знань;

– нерозвиненість у випускників особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних обов’язків, дотримання трудової дисципліни й трудової етики;

– низька вмотивованість і працездатністю випускників [7].

Ризики, що виникають на рівні держави, пов’язані як із недоліками діяльності системи вищої освіти, так і з недосконалістю

діяльності самої держави. На цьому рівні дослідники виділяють чотири основні потенційні ризики:

– недосконалість нормативної бази в галузі освіти;

– недосконалість державної системи контролю за якістю вищої освіти;

– недостатнє бюджетне фінансування для забезпечення якісної підготовки фахівців;

– неефективне використання бюджетних коштів [8].

Ризики інституційного рівня включають небезпеки, пов'язані як із вхідними параметрами, тобто ресурсним забезпеченням діяльності вишу (інтелектуальні, фінансові, матеріально-технічні, технологічні, часові ресурси), так і з процесуальними характеристиками його діяльності. Найбільш значимими з численних інституційних ризиків, характерних для практики вітчизняних вишів, ми вважаємо такі:

- недостатній рівень фінансування державою навчальної, наукової та соціально-виховної діяльності вишу, неефективне використання бюджетних коштів;
- недостатній рівень готовності професорсько-викладацького складу до професійної діяльності (рівень фундаментальних знань, володіння сучасними методиками викладання, інформаційно-комунікаційними технологіями) та до неперервного розвитку своїх професійних компетентностей;
- недостатня матеріально-технічна база для якісної підготовки фахівців;
- недостатній рівень психокогнітивної, емоційно-вольової готовності абітурієнтів до навчання у виші;
- неможливість створити сприятливі умови для ефективної наукової, професійної, суспільної, культурної та спортивної діяльності;
- відсутність угод із провідними науковими центрами та вишами країни й зарубіжжя щодо наукового співробітництва, зокрема стажування викладачів, обміну студентами тощо;
- відсутність угод із підприємствами та організаціями щодо організації практичної підготовки студентів;
- низький рівень навчально-методичного забезпечення навчального процесу, його невідповідність сучасним вимогам;

• неспроможність управлінських структур вишу до чіткої організації навчального процесу, що забезпечує відповідність галузевим стандартам підготовки фахівців; до ефективного маркетингу освітніх послуг, які надаються вишем на регіональному та національному ринку освітніх послуг; до здійснення фандрейзингової діяльності з метою покращення фінансового стану закладу; до створення в колективі сприятливого психологічного та морального клімату.

У сучасній освітній ризикології активно дискутуються питання, пов'язані з ризиками інвестицій у інноваційні процеси у сфері вищої освіти. Дослідники класифікують ризики, пов'язані з таким інвестуванням.

Основним критерієм у визначенні типів інвестиційних ризиків російські дослідники Є. Сабуров, Н. Родина та О. Хижнякова вважають джерело ризику. Відповідно вони виділяють такі групи ризиків:

– ризики, зумовлені особливостями інвестора (корпорації, освітні організації, приватні особи);

– ризики, породжувані особливостями навчального процесу або організацією, що здійснює навчання;

– ризики, пов'язані з об'єктом інвестування (студенти, викладачі, наукові працівники, населення в цілому; матеріально-технічна та технологічна база навчальної та наукової роботи, культурно-освітнє середовище вишу тощо) [7, с. 8].

Підкреслимо, що застосування даної класифікації ризиків зумовлено самою природою процесу навчання, особливостями навчального закладу як організації та особливостями інвестора. Наприклад, якщо інвестором коштів в освіту виступає корпорація, найбільш істотними ризиками є такі: невідповідність якості навчання суспільним і корпоративним очікуванням (ефект обманного сигналу), неповнота й неточність інформації про об'єкт інвестування, зокрема під час використовування в навчальному процесі освітніх технологій; помилки підбору та оцінки персоналу, неготовність управлінських структур або організації в цілому до впровадження інноваційних проектів. Якщо інвестором виступає приватна особа, найголовнішим ризиком виступає неповна та неточна інформація про навчальний заклад [7, с. 8].

Більшість інвестиційних ризиків обумовлено особливостями діяльності системи вищої освіти. Науковці поділяють ризики,

пов’язані зі специфікою діяльності цієї системи, на три групи: ризики «невідповідності сигналу необхідним вимогам», ризики контролю в системі освіти, ризики асиметрії інформації та освітніх технологій [7, с. 9].

Перша група ризиків пов’язана з проблемою *неузгодженості* між вимогами професійного середовища до якості потенційних працівників, що виходять на ринок праці, й результатами діяльності вишів. Роботодавці вважають, що випускники вишів є одночасно й недоученими, й переученими, тобто вони, з одного боку, мають вантаж непотрібних для трудової діяльності знань і вмінь, а з другого – часто не можуть вирішувати конкретні завдання професійної діяльності. Йдеться про невідповідність змістової складової освітньої пропозиції й освітнього попиту. Існування такої невідповідності призводить до збільшення витрат на підготовку фахівця, оскільки необхідним стає його додаткове навчання на робочому місці.

Різні організації-роботодавці використовують свої методи зниження ризику невідповідності професійної підготовки. Зокрема це діяльність так званих assessment-центрів під час відбору кадрів та їх прийому на роботу, створення власних центрів навчання, укладання контрактних відносин із вишем на підготовку фахівців для конкретного робочого місця.

Однак ці методи, як свідчать дослідники, не вирішують усього спектра проблем. У національному масштабі такі проблеми вирішуються за допомогою створення системи професійної стандартизації, в розробці якої повинні брати участь експерти як від освіти, так і від реального сектора економіки.

Друге коло ризиків інвестицій у розвиток освіти пов’язано з *особливостями контролю* в цій сфері. Сьогодні актуальною є проблема здійснення контролю кінцевого результату діяльності вишу, а не тільки процесуальних характеристик його діяльності, що традиційно здійснюється в рамках різних контрольних акцій. Однак форми такого контролю, як свідчать міжнародні експерти, що оцінюють результати реформ у європейських системах вищої освіти, тільки розробляються. У цілому досить складно створити таку систему контролю, щоб пов’язати освітній результат із подальшим життям людини, з її майбутньою професійною кар’єрою та соціальною ефективністю [3].

Третє коло інвестиційних ризиків пов'язано з недосконалістю *інформації про інновації у технологіях навчання*. Безсумнівно, що впровадження нових технологій в освіту (методичних, управлінських, організаційних) дозволяє істотно підвищити якість навчального процесу, наблизити можливості вишу до потреб споживачів освітнього продукту. Вирішення завдання технологічного оновлення навчального процесу передбачає мінімізацію ризиків, пов'язаних зі старінням або неефективністю наявного технологічного забезпечення. Однак факт упровадження нових технологій до базового процесу небезпечний своїми специфічними ризиками, серед яких: загроза стабільності базового процесу й системи в цілому; недостатнє розуміння переваг, пов'язаних із новими технологіями, споживачами освітнього продукту; кадрові проблеми, відсутність відповідного типу компетентностей у педагогів для упровадження нових технологій тощо. В умовах реалізації реформи освіти й упровадження нових технологій навчання виникають свої ризики, за які доводиться розплачуватися в тому числі й приватним інвесторам.

Таким чином, існують численні ризики інвестицій в освітню сферу, що вимагає їх ретельної ідентифікації, оцінки та врахування у процесі розробки й реалізації бізнес-проектів інноваційного розвитку як окремих вишів, так і освітньої системи в цілому.

Наведені нами вище класифікації освітніх ризиків мають різні функціональні призначення (передусім, наукові студії, розробка політичних стратегій розвитку освітньої галузі), а отже, й класифікаційні ознаки. Абсолютна більшість із них не слугує практичною підставою для прийняття конкретних управлінських рішень на інституційному або освітньо-політичному рівнях, оскільки менеджмент ризиків ще не став складовою системи управління вишами в нашій та багатьох інших країнах. Позитивний досвід такої управлінської діяльності накопичено у Великій Британії (Англії), де менеджмент ризиків запроваджено в практику управлінської діяльності вишів.

У дослідженні звернемося до документів Ради з фінансування вищої освіти Англії (The Higher Education Funding Council for England – HEFCE), до документів уряду Великої Британії, у яких подано рекомендації стосовно менеджменту ризиків у державних установах, а

також до досліджень британських науковців щодо специфіки застосування механізмів менеджменту ризику в закладах вищої освіти.

Однак, перш за все, з'ясуємо сутність поняття *менеджмент ризиків* (або *ризик-менеджмент*). Поняття *ризик-менеджмент* прийшло у сферу освіти з економічної теорії, де воно визначається як система управління ризиками, що включає в себе стратегію й тактику управління, спрямовану на досягнення основних цілей інституції. Ефективний ризик-менеджмент включає:

- систему управління;
- систему ідентифікації та вимірювання;
- систему супроводження (моніторинг і контроль).

Мета ризик-менеджменту у сфері економіки – підвищення конкурентоспроможності суб'єктів господарства за допомогою захисту від реалізації чистих ризиків.

Ключовими етапами здійснення *менеджменту ризиків* в економічній сфері називають такі: 1) виявлення ризику із супутньою оцінкою вірогідності його реалізації та масштабу наслідків; 2) розробка ризик-стратегії з метою зниження вірогідності реалізації ризику й мінімізації можливих негативних наслідків; 3) вибір методів та інструментів управління виявленим ризиком; 4) здійснення управління ризиком; 5) оцінка досягнутих результатів і корекція ризик-стратегії. Ключовим етапом ризик-менеджменту вважається етап вибору методів та інструментів управління ризиком [4].

У теорії адміністративного менеджменту використовується велика «сім'я» понять, пов'язаних із розглядуваним нами феноменом ризик-менеджменту:

- *менеджмент ризиків* є системою заходів, що має неперервний характер та охоплює всі процеси, пов'язані з виявленням ризиків, їх оцінкою, розробкою програми дій, ужиттям заходів щодо пом'якшення або передбачення, а також моніторингу й оцінки діяльності організації в умовах ризику. Ефективне управління ризиками допомагає знизити небезпеку та зміцнює довіру до інновацій [16, с. 25];
- *обслуговування ризиків* (risk handling) – включає процеси менеджменту ризиків, а також більш широкі питання про роль та обов'язки управлінських структур, про організаційну культуру закладу [16, с. 25];

- *філософія ризик-менеджменту* – уявлення організації про ризики й політика управління ними – відображає ту потенційну вигоду, яку може отримати організація в результаті прийняття тих чи інших ризиків і визначає, які саме управлінські механізми будуть застосовуватись у ризик-менеджменті;
- *культура ризику* – набір способів, інструментів і методів, які застосовує організація у своїх щоденних діях у рамках ризик-менеджменту. Для організацій, які не формалізують своє ставлення до ризику, культура ризику формується стихійно. Це часто призводить до розбіжності в уявленнях про допустимі рівні ризику або до неадекватності застосовуваних методів з управління ризиками між різними службами;
- *схильність, або толерантність до ризику* – це поняття, пов'язане насамперед із живими людьми, а не з юридичними особами. Як указує Ден Бордж у «Книзі про ризик», «насправді організація не переживає наслідків ризику, який вона на себе приймає. Вона просто перекладає ці наслідки на своїх представників: менеджерів, співробітників, акціонерів, громадян, членів, клієнтів, бенефіціаріїв тощо» [10];
- *ризик-апетит* – толерантність до ризику, що характеризує, наскільки значний ризик організація здатна витримати й ефективно оптимізувати [9].

У 2000 р. Радою з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE) було ухвалено рішення щодо запровадження менеджменту ризиків у систему управління вишами Англії. З цією метою було розроблено значну кількість методичних матеріалів для даного виду діяльності. Потенційні вигоди від ефективного процесу управління ризиками у сфері вищої освіти визначено в матеріалах, підготованих експертами HEFCE, так:

- підтримка стратегічного та бізнес-планування;
- швидке усвідомлення нових можливостей;
- переконання зацікавлених сторін у тому, що адміністрація володіє ситуацією;
- зменшення кількості потрясінь і неприємних сюрпризів;
- активізація зв'язки між факультетами і кафедрами вишу;
- підтримка ефективного використання ресурсів;

- сприяння неперервному вдосконаленню діяльності закладу;
- допомога у оптимальному фокусуванні програм внутрішнього аудиту вишу [14].

Узагальнення визначених HEFCE перспектив дозволяє констатувати, що менеджмент ризиків повинен сприяти забезпеченню сталого розвитку вищого навчального закладу. Далі звернемося до рекомендацій щодо організаційних та змістових підходів до менеджменту ризиків у закладах вищої освіти, поданих у численних документах HEFCE та інших урядових структур Великої Британії:

1. Діяльність вишів відбувається не у вакуумі. Кожна організація функціонує в межах навколишнього середовища, яке впливає на ризики та слугує контекстом, у якому і здійснюється управління ризиками. Крім того, у кожної організації є партнери, від співпраці з якими залежить можливість реалізації поставлених організацією цілей. Отже, ефективне управління ризиками має повною мірою враховувати контекст, у якому функціонує організація, і пріоритети організацій-партнерів.

2. Менеджмент ризиків повинен здійснюватися в організації на стратегічному, програмному та операційному рівнях. Інституційні ризики утворюють певну ієрархію, відображену на рис. 4.1.

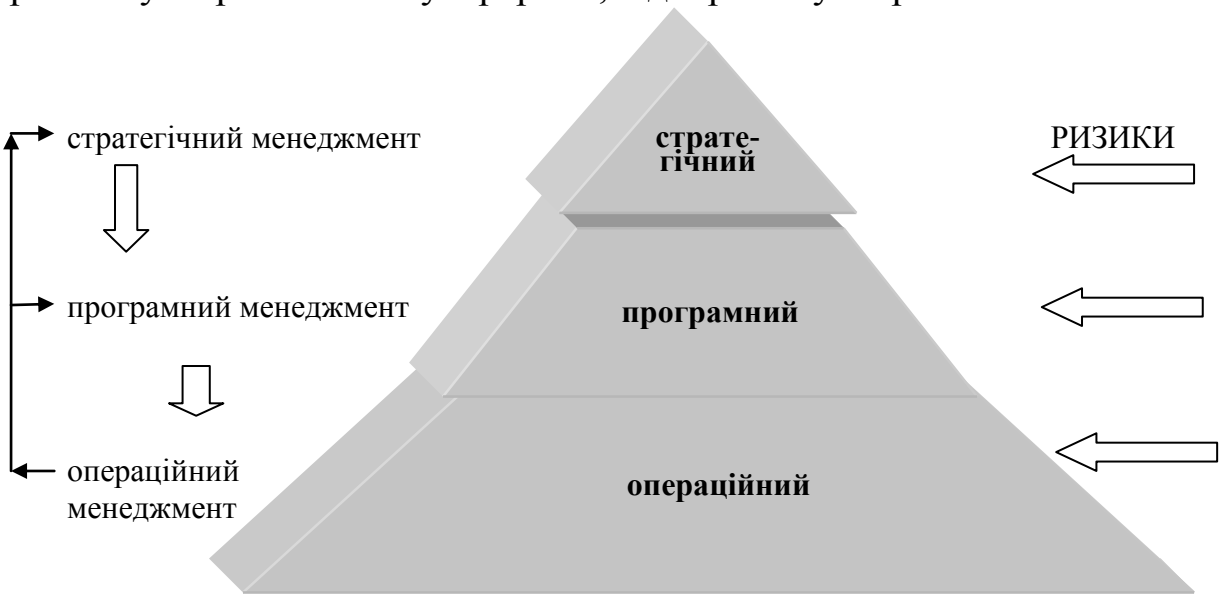

Рис. 4.1. *Ієрархія в менеджменті ризиків організації [16, с. 7]*

Отже, як видно з рис. 4.1, менеджмент ризиків повинен здійснюватися як на рівні прийняття стратегічних рішень щодо розвитку організації, так і на рівнях розробки та реалізації програм діяльності закладу, ухвалення практичних рішень. Ефективний

менеджмент ризиків потребує спеціальних компетентностей, які включають готовність до сприйняття нових ідей, до підтримки інноваційних проектів, до оцінки ризик-апетиту організації, тобто її здатності до подолання небезпек, до врахування допущених помилок, готовність до співробітництва та до роботи в команді тощо.

Кожний навчальний заклад повинен мати стратегію управління ризиками, побудовану на принципах відкритості та прозорості, залучення менеджерів різних рівнів і професійної громади до ухвалення стратегічних рішень, пропорційності небезпекам у здійсненні запобіжних заходів, доказовості, відповідальності [16, с. 26].

Принципово важливим є забезпечення взаємодопомоги управлінських процедур на всіх трьох рівнях управління організацією та їх інтеграції. Така інтеграція дасть змогу забезпечити менеджмент ризиків організації «згори вниз» та його включення в нормативні робочі процедури управління навчальним закладом. Усі співробітники повинні бути поінформованими про значущість менеджменту ризиків для досягнення цілей організації. Управлінський персонал необхідно навчати процедур менеджменту ризиків.

3. Менеджмент ризиків не є лінійним процесом. Він являє собою збалансовану сукупність взаємопов'язаних елементів, які взаємодіють один з одним і які повинні знаходитися в рівновазі один з одним, якщо управління закладом хоче бути ефективним. Крім того, різні ризики не можуть розглядатися у відриві один від одного, оскільки робота з подолання одного ризику може вплинути на інший. Взаємозв'язок компонентів ефективного ризик-менеджменту відображено на рис. 4.2.

Рис. 4.2. *Модель процесу ризик-менеджменту у вищій освіті*

Далі розглянемо механізми реалізації складових ризик-менеджменту, а саме: виявлення (ідентифікації) ризику, оцінки вірогідності його реалізації та масштабу наслідків; розробки ризик-стратегії і вибору методів та інструментів управління виявленим ризиком; оцінки досягнутих результатів і корекції ризик-стратегії. В основу нашого розгляду покладено документи, розроблені британськими експертами у сфері ризик-менеджменту, призначені для керівників державних установ і організацій, у тому числі для адміністраторів закладів вищої освіти [16]. Найбільше нам став у пригоді документ, що дістав назву «Помаранчева книга. Менеджмент ризику – принципи та поняття» [18], у якому розкрито концептуальні та методичні засади досліджуваного нами процесу. Отже, процес менеджменту ризиків включає:

1. Виявлення (ідентифікація) ризику є першим кроком у побудові реєстру (профілю) ризиків організації. Найважливішим на цьому етапі є розуміння того, що ризики повинні бути пов'язані зі стратегічними цілями організації, з її місією. Отже, логіка побудови реєстру ризиків зумовлена логікою цілей організації (це можуть бути як індивідуальні, так і організаційні цілі). Заява про ризик повинна включати такі складові, як: особливості діяльності організації, що становлять причини ризиків; зовнішні впливи, внаслідок яких виникли зазначені причини; наслідки, які можуть виникнути від заподіяних ризиків під час реалізації стратегічних цілей організації.

Виявлення ризиків відбувається із застосуванням таких підходів:

- *професіоналізація ідентифікації ризиків:* створення постійної робочої групи (зі штатних працівників або за контрактом) з метою визначення вразливих до ризиків сфер діяльності, окремих функцій закладу. Завдання такої групи полягає у зборі та класифікації інформації для здійснення аналізу зовнішнього контексту діяльності закладу, проведенні опитувань та співбесід з основним складом співробітників на всіх рівнях організації закладу для того, щоб побудувати профіль його ризиків для всіх видів діяльності. Експерти наголошують на тому, що використання цього підходу не повинно знижувати відповідальності керівництва щодо управління ризиками;
- *самоідентифікація ризиків працівниками закладу:* підхід, згідно з яким на кожному організаційному рівні й у кожному структурному підрозділі закладу працівникам буде запропоновано

здійснити аналіз своєї діяльності та виявити ризики, з якими вони стикаються. Рекомендованими методами у межах такого підходу є метод документування (індивідуальна рефлексія щодо результатів своєї діяльності) та метод тематичного семінару (з фасилітаторами, які мають відповідні навички для того, щоб допомогти групам співробітників ідентифікувати ризики, які впливають на цілі їх діяльності). Особливою перевагою цього методу є те, що працівник, як правило, більш ефективно протистоїть ризику тоді, коли він сам виявив його та спланував шляхи подолання.

2. Оцінка ризиків. Британські аналітики визначають три домінуючі принципи оцінки ризиків: 1) урахування як імовірності, так і наслідків кожного ризику; 2) використання такого способу фіксації оцінки ризиків, який слугуватиме полегшенню проведення моніторингу й визначенню актуальності ризиків; 3) з'ясування відмінності між ризиком, властивим певній організації (невід'ємним[14] ризиком), і залишковим[15] ризиком.

Оцінка ризиків здійснюється за критеріями ймовірності їх виникнення та суттєвості впливу. Відповідно до таких критеріїв ризикам присвоюється категорія «високий», «середній», «низький», що відповідає мінімальній класифікації, тобто «3×3» матриці ризиків. Більш детальна аналітична шкала може бути застосована, якщо до окремого ризику застосовується чітка кількісна оцінка, – в такому випадку часто використовується «5×5» матриця; вплив за такою шкалою має такі значення: несуттєвий / незначний / помірний / істотний / катастрофічний, а ймовірність – майже неймовірна / малоймовірна / можлива / дуже ймовірна / майже напевно. Експерти відзначають відсутність абсолютно чіткого стандарту для шкали матриць ризику: організація сама повинна прийняти рішення стосовно рівня аналізу, який вона вважає найбільш доцільним.

З метою визначення готовності організації ризикувати оцінка ризику порівнюється з обсягом необхідної для подолання ризику дії. Важливим є не абсолютне значення оціненого ризику, а те, чи вважається ризик допустимим (прийнятним), чи ні, або як піддавання ризику відрізняється від допустимого значення.

[14] Невід'ємний ризик – ризик, властивий для даної організації.

[15] Залишковий ризик – ризик після застосування управлінських дій, який, припускаючи їх ефективність, буде фактичним показником важливості ризику для організації.

На визначення допустимості ризику можуть робити вплив такі чинники: розмір витрачених ресурсів (фінансових, інтелектуальних, людських, часових, IT тощо) у разі несприятливого наслідку; баланс між витратами на забезпечення контролю за ситуацією і ступенем подальшого впливу ризику на діяльність організації; баланс між потенційними вигодами, які будуть отримані, і втратами, які будуть понесені.

Важливим є знання про *невід'ємний* ризик та його оцінка. Така оцінка дозволяє краще зрозуміти, чи є надлишковими заходи щодо контролю ситуації: якщо невід'ємний ризик залишається в межах параметрів прийнятного ризику, то, можливо, не потрібно витрачати грошові кошти на контроль цього ризику. Така необхідність усвідомлення невід'ємного і залишкового ризику означає, що оцінка ризику – це етап у процесі управління ризиками, який не може бути відокремлений від усунення ризику.

Оцінка ризику, згідно з рекомендаціями британських експертів, повинна бути документально оформлена таким чином, щоб були зафіксовані всі етапи. Документування оцінки ризику створює *профіль ризику* для організації, який:

- сприяє ідентифікації пріоритетів ризику (зокрема визначенню найбільш важливих питань, пов'язаних із ризиками, якими повинно зацікавитися керівництво закладу);
- визначає підстави для ухвалення рішень щодо того, що є допустимим ступенем ризику;
- фіксує спосіб, у який було прийнято рішення усунути ризик;
- дозволяє всім, хто пов'язаний з управлінням ризиками, побачити загальний профіль ризику та зрозуміти, у чому полягають сфери їх особистої відповідальності;
- полегшує аналіз і моніторинг ризиків.

3. Управління ризиками. Британські експерти визначають п'ять основних способів управління ризиками:

1) *передача ризиків.* Для деяких ризиків найкращим способом реагування може бути передача відповідальності за них іншій організації. Це може бути зроблено шляхом звичайного страхування або шляхом виплати премій за ризики третій стороні, яка приймає на себе такі ризики. Передача ризиків може бути виправдана тим, що інша організація більш здатна ефективно управляти ними. Важливо

відзначити, що деякі ризики передаються не повністю або зовсім не передаються. Так, узагалі не можливо передати репутаційний ризик.

2) *прийняття ризиків*. Піддавання ризику може бути прийнятним без будь-яких заходів з боку організації, якщо здатність уникнути його впливу може бути обмеженою або витрати, пов'язані з будь-якою дією щодо усунення впливу ризику, можуть бути співвіднесені з отриманою потенційною вигодою. У таких випадках експерти рекомендують допускати існуючий рівень ризику. Ця опція, звичайно, може бути доповнена плануванням на випадок непередбачених обставин для обробки наслідків, які виникнуть, якщо ризик реалізується.

3) *контроль ризиків.* Мета такого підходу полягає в запровадженні контролю діяльності, що спричинює ризики. Контроль ризиків повинен сприяти їх зниженню до прийнятного рівня. Конкретизація розгляду питання про контроль ризиків дозволяє визначити такі його види:

- *попереджувальний контроль:* призначений для обмеження можливості небажаного наслідку. Прикладом попереджувального контролю є встановлення у ситуації ризику норми, згідно з якою жодна людина не має права діяти без згоди на те іншої особи (безпосереднього керівника);
- *коригувальний контроль:* призначений для усунення небажаних наслідків, які були реалізовані. Він забезпечує право зворотної вимоги, щоб отримати відшкодування збитків або пошкодження;
- *спрямовуючий контроль:* призначений для досягнення особливого результату, конче необхідно уникнути небажаної події, як правило, пов'язаний з охороною праці та технікою безпеки;
- *контроль небажаних наслідків:* аналіз функціонування системи, який виявляє ті уроки, які слід винести з небажаних наслідків для застосування в майбутній роботі; моніторинг діяльності, спрямований на виявлення змін, на які потрібно терміново реагувати;

4) *припинення діяльності*. Ця опція може бути особливо важливою в галузі управління проектами, якщо стає зрозуміло, що прогнозовані витрати / вигоди знаходяться в небезпеці;

5) *використання можливостей*. Такий підхід не є альтернативою вище зазначеним підходам. Він має враховуватися щоразу, коли ризик допускається, передається або обробляється.

Експерти визначають два аспекти такого підходу. Перший аспект полягає в тому, що з'являється можливість використання позитивного впливу при пом'якшенні загроз. Другий полягає у виникненні обставин, які, не створюючи загроз, дають позитивні можливості. Наприклад, зниження вартості необхідних ресурсів звільняє кошти, які можуть бути використані для подальшого розвитку організації.

4. *Оцінка та корекція результатів управління ризиками*. Метою цього етапу є аналіз питань: чи змінився характер ризиків у результаті роботи з ними, чи виникли нові ризики, чи змінилися ймовірність та наслідки ризиків. Оцінка та корекція результатів управління ризиками необхідні для того, щоб:

– забезпечити регулярний перегляд усіх аспектів процесу управління ризиками принаймні один раз на рік;

– гарантувати, що ризики піддаються аналізу з певною періодичністю;

– передбачати оповіщення відповідного рівня управління про появу нових ризиків або про зміни у вже визначених ризиках з тим, щоб зміна могла бути опрацьована належним чином.

Як видно з моделі процесу ризик-менеджменту у вищій освіті, відображеній на рис. 4.2, складовою досліджуваного явища, що «пронизує» його наскрізь, є *обмін інформацією та оволодіння знаннями про ризик.* Підкреслимо, що така діяльність не є окремим етапом в управлінні ризиками; скоріше, це те, що проходить через весь процес управління. Існує ряд аспектів стосовно обміну інформацією та оволодіння знаннями про ризики, які повинні бути актуалізовані:

– важливо переконатися в тому, що всі розуміють, яку ризик-стратегію проводить організація, якими є пріоритети цієї стратегії, і як їх конкретні обов'язки в організації відповідають завданням реалізації цієї стратегії. Якщо це не буде зроблено, належного і послідовного впровадження ризик-менеджменту не буде досягнуто, а отже, не можна буде визначити рівень ризику;

– важливо переконатися в тому, що інформація щодо ризиків вивчається і доводиться до відома тих, хто може отримати користь від неї. Наприклад, якщо один підрозділ організації стикається з новим ризиком і розробляє ефективний метод управління таким ризиком, то урок повинен бути доведений до відома всіх інших, які також можуть зіткнутися з таким ризиком.

В аналізованій нами моделі менеджменту ризиків (див. рис. 4.2) відображено взаємозв'язки з іншими організаціями в контексті розглядуваного нами процесу. І це закономірно, адже жодна організація не є повністю самостійною і незалежною від інших, що існують у державі. Функціонування організації у межах таких взаємозв'язків іноді називають «розширеним підприємством» або «бізнес-партнерством». Зв'язки з партнерськими організаціями здійснюють вплив на управління ризиками, породжуючи певні додаткові ризики, якими необхідно управляти. Розгляд таких аспектів ризик-менеджменту повинен також включати аналіз впливу діяльності організації на інші державні структури.

За межами «розширеного підприємства» інші чинники (глобальні, регіональні, локальні) впливають на середовище, в якому ризик повинен бути керованим. Ці чинники можуть генерувати ризики, які не можна безпосередньо контролювати, або обмежити спосіб, у який організація має можливість приймати або усувати ризики. Важливо, щоб організація розглядала системно ризики навколишнього середовища і визначала спосіб, в який вони впливають на її стратегію управління ризиками.

Далі схарактеризуємо особливості досвіду британських університетів щодо досліджуваного нами аспекту управлінської діяльності. Необхідно насамперед зазначити, що процесу запровадження менеджменту ризиків у діяльність англійських вишів передувала розробка HEFCE орієнтовного реєстру (профілю) [14], який включав вісім груп ризиків: 1) репутаційні; 2) у роботі зі студентами; 3) кадрові; 4) майнові та інфраструктурні; 5) фінансові; 6) комерційні; 7) організаційні; 8) інформаційні та IT-ризики.

Розглянемо, що являє собою кожна з названих вище груп ризиків у діяльності вишів, а також подамо характеристику факторів, що спричиняють появі ризиків, заходи, що знижують ступінь ризику, та механізми своєчасного попередження ризиків. Наголосимо, що названі нами позиції ризик-менеджменту розроблено фахівцями HEFCE та мають орієнтовний характер. Університетам запропоновано доповнити орієнтовну класифікацію ризиків тими, що є специфічними саме для їх закладу, а також включити процедури ризик-менеджменту до системи управлінської діяльності в університеті.

1. *Орієнтовними репутаційними*[16] *ризиками* університету, пов'язаними з недоліками у його роботі, є такі: не визначено й не оприлюднено стратегію розвитку університету; не забезпечено якісного набору студентів; не залучено та не збережено якісного науково-педагогічного й управлінського персоналу; не забезпечено інвестиції у розвиток навчальної та наукової діяльності; не залучено достатньої кількості іноземних студентів та викладачів; не залучено коштів зовнішніх, у тому числі зарубіжних інвесторів, для фінансування наукових досліджень; не забезпечено інноваційного характеру наукових досліджень; діяльність закладу достатньо не висвітлюється в національних та міжнародних мас-медіа.

Фахівцями HEFCE запропоновано здійснення такого комплексу заходів, що знижують рівень *репутаційних ризиків* університету: розробка та затвердження стратегії розвитку закладу; стратегічний та оперативний моніторинг і контроль усіх важливих аспектів діяльності з боку вищого керівництва закладу; оцінка стану ринків освітніх послуг (місцевого, національного, міжнародного); розробка бренда закладу; моніторинг рейтингів університетів; залучення спеціалізованого персоналу зі зв'язків із громадськістю; розробка правил реагування на коментарі у пресі; зміцнення зв'язків з провідними зарубіжними університетами та дослідницькими центрами; укладання угод про обмін студентами і викладачами з провідними вітчизняними та зарубіжними закладами й установами; моніторинг кадрового забезпечення кафедр; створення спеціалізованого бюро з розвитку закладу; незалежна експертиза результатів досліджень;

Механізмами своєчасного попередження *репутаційних ризиків* університету, на думку експертів, можуть стати такі: моніторинг кількісних та якісних показників набору студентів; моніторинг зовнішнього висвітлення діяльності закладу в мас-медіа; моніторинг організації рекрутингу іноземних студентів; моніторинг показників успішної та неуспішної участі закладу й окремих науковців у грантах на фінансування наукових досліджень.

2. Орієнтовні *ризики* університету щодо *роботи зі студентами* включають, згідно з визначенням британських фахівців, такі складові:

[16] Поняття *репутація університету* трактується у документі HEFCE [14] як лідерські позиції на міжнародному ринку освітніх послуг, забезпечення високого рівня навчальних стандартів та наукових досліджень інноваційного характеру.

не забезпечено повною мірою викладання навчальних курсів, які б відповідали очікуванням студентів; не забезпечено якість викладання згідно з очікуваннями студентів; недосконала оцінка академічної успішності студентів і (або) несправедливий порядок розгляду скарг і дисциплінарних проблем; місцева громада не надає всього обсягу необхідних послуг або не налагоджує стосунки зі студентською спільнотою; вороже ставлення місцевої громади до закладу та студентів; негативний досвід роботи університету зі студентами, що призводить до погіршення репутації закладу; не забезпечено рекрутинг майбутніх студентів; неналежний рівень якості діяльності служби підтримки студентів; надмірна увага до наукових досліджень, що зашкоджує навчальній роботі викладачів; неналежна навчальна інфраструктура; низький рівень інвестицій в ІКТ.

Заходами, що знижують рівень *ризиків у роботі зі студентами*, на думку британських експертів, повинні стати такі: систематичний перегляд та оновлення навчальних курсів на кафедрах; покращення зв'язку зі школами, коледжами, підприємствами; контроль якості науково-навчальної діяльності; цілеспрямований процес відбору кадрів; підвищення якості маркетингової діяльності закладу; покращення функції підтримки студентів для зменшення кількості випадків припинення навчання; налагодження зв'язків з іншими закладами; підготовка персоналу, залученого до процесу оцінювання знань студентів; залучення студентів до розв'язання проблем місцевої громади; постійний перегляд правил і процедур взаємодії зі студентами; підтримка партнерської взаємодії зі студентською спілкою.

Механізмами своєчасного попередження *ризиків у роботі зі студентами* є: моніторинг заяв і скарг студентів; аналіз причин відсіву студентів і переходу в інші заклади; моніторинг активності студентів на веб-сайті закладу; щорічне оцінювання результатів опитування щодо першого працевлаштування випускників; налагодження зворотного зв'язку зі школами, коледжами, підприємствами; постійний перегляд програм повної середньої освіти; моніторинг рейтингів і показників результатів навчальної та наукової діяльності закладу; моніторинг випадків припинення навчання; зворотний зв'язок за результатами щорічного опитування студентів; зв'язок зі студентською спілкою; щорічна оцінка ефективності роботи підрозділу з підтримки студентів.

3. Орієнтовний реєстр *кадрових ризиків* університету включає такі складові, як: не забезпечено залучення, розвиток і збереження високоякісного науково-педагогічного персоналу; не забезпечено набір достатньо якісних студентів; недостатня заробітна плата і соціальний пакет і, разом з тим висока зарплата, що пропонується в інших галузях, наприклад в ІТ або фінансовій сфері; недостатні перспективи кар'єрного росту; нездатність продемонструвати можливості професійного зростання; неналежний порядок атестації кадрів; неналежна кваліфікація та підготовка адміністраторів; недотримання законодавства про зайнятість і стандартів професійної діяльності; можливі судові процеси, зокрема штрафні санкції.

Заходами, що знижують ступінь *кадрових ризиків*, можуть стати такі: постійний перегляд пакета оплати праці; просування за заслугами, а не за стажем роботи; справедливий, відкритий порядок атестації кадрів; інвестиції у професійний розвиток кадрів; взаємодія зі спілками; регулярний перегляд правил і процедур набору кадрів; утворення комітету з безпеки та гігієни праці.

Основними механізмами попередження *кадрових ризиків*, на думку експертів, є такі: моніторинг плинності кадрів; аналіз причин звільнення з роботи; щорічне опитування про ставлення персоналу до умов праці.

4. Орієнтовний реєстр *майнових та інфраструктурних ризиків* університету. Складовими реєстру вважаються: неефективне використання наявних площ; втрата рухомого майна; невиконання обов'язків підрядниками; недотримання графіків виконання нових проектів / технічного обслуговування, що призвело до порушення навчального процесу; неналежне забезпечення проживання студентів; погана фізична безпека будівель.

Згідно з доповідями британських експертів, заходи, що знижують рівень небезпеки, пов'язаної з *майновими та інфраструктурними ризиками,* включають: регулярне обстеження стану будівель; наявність реєстру прав власності; ретельне управління орендованими будівлями; належна система безпеки, наявність відповідного персоналу; вчасне здійснення заходів зі страхування майна; регулярне обстеження стану майна та перевірки з боку органів влади.

Попередження *майнових та інфраструктурних ризиків* передбачає регулярні перевірки виконання програми планового

технічного обслуговування приміщень; обізнаність зі змінами у вимогах законодавства; інвентаризацію майна закладу; щорічний звіт служби безпеки щодо стану майна; моніторинг скарг студентів і персоналу щодо недостатнього розвитку інфраструктури закладу.

5. Орієнтовні *фінансові ризики* університету визначено експертами HEFCE у такому змістовому просторі: зміна у політиці уряду / HEFCE щодо фінансування, яка призводить до падіння реальних доходів закладу; невиконання закладом своїх фінансових зобов'язань і як найгірший варіант – його оздоровлення або банкрутство; нездатність виконати зобов'язання за контрактом з міністерством освіти; відсутність бюджетного контролю фінансової діяльності факультетів та кафедр; збитковість закладу; втрата основних контрактів на освітні та додаткові послуги й наукові дослідження.

Заходами, що знижують ступінь *фінансових ризиків* університету, можуть стати такі: диверсифікація джерел фінансування закладу; політичне лобіювання збільшення обсягу державного фінансування закладу; розроблення фінансової стратегії закладу; цільовий фінансовий контроль; застосування фінансових регламентів; точне бюджетування; регулярний контроль за фінансовою діяльністю структурних підрозділів закладу; регулярний зв'язок із надавачами благодійних коштів і фінансових грантів.

Механізмами попередження *фінансових ризиків* університету є такі: моніторинг повідомлень у пресі щодо діяльності закладу; регулярна перевірка перебігу виконання завдань; функція управлінського обліку; підготовка управлінських звітів; перевірка виконання бюджету; зворотний зв'язок від надавачів коштів; внутрішній та зовнішній аудит; нагляд з боку фінансового комітету; розробка фінансових прогнозів; перевірка після проведення тендерів; зворотний зв'язок від надавачів коштів щодо виграних / програних тендерів; моніторинг темпів інфляції та індексу доходів; зв'язок із професійними спілками; централізований моніторинг управлінських звітів; використання методів обліку зобов'язань.

6. Орієнтовний реєстр *комерційних ризиків* університету складається з таких часток: нездатність забезпечувати дохід від комерційної діяльності відповідно до плану; незабезпечення збільшення потенційних джерел доходів закладу; відсутність лояльності персоналу до закладу; порушення комерційних контрактів;

неефективні заходи безпеки комерційної діяльності; недосвідченість персоналу з комерційних питань, зокрема щодо прав інтелектуальної власності; порушення прав інтелектуальної власності або завдання їй шкоди до забезпечення її захисту.

Заходами, що знижують ступінь *комерційних ризиків* університету, визнано такі: регулярний контроль перебігу виконання плану комерційної діяльності; залучення комерційних радників-спеціалістів; співпраця з директорами асоційованих компаній; належні процедури перевірки перед наданням консультацій; навчання персоналу, зайнятого у консультаціях щодо управління ризиками; наявність страхового покриття комерційних ризиків; перевірка комерційних контрактів юридичними консультантами перед підписанням; регулярний контроль перебігу виконання комерційних контрактів; виконання норм охорони авторських прав; підписання угод про конфіденційність з усіма працівниками; перевірка заходів безпеки – як інформаційної, так і фізичної.

Попередження комерційних ризиків передбачає здійснення таких заходів: підтримка зворотного зв'язку з експертами (інформування про порушення); увага до скарг клієнтів; контроль доходів від консультаційної діяльності професорсько-викладацького складу; перевірка показників виконання контрактів; регулярний огляд діяльності структур закладу його керівним органом; централізований контроль поточної дослідницької діяльності.

7. Орієнтовний реєстр *організаційних ризиків.* Експерти вказують на такі небезпеки: зміна державної політики щодо можливостей отримання державного диплома про вищу освіту; зменшення кількості студентів і відповідно невиконання планових завдань щодо набору; нездатність задовольнити повною мірою навчальні потреби студентів; відсутність структури для підтримки працівників і студентів; порушення навчального процесу; дефіцит ресурсів; нездатність інвестувати кошти в нову інфраструктуру; збільшення витрат на зобов'язання і судові процеси; неналежне корпоративне управління; критика у пресі через неналежний рівень корпоративного управління; зіпсування репутації; неефективний процес стратегічного планування; не визначено потреби студентів і роботодавців; нездатність закладу до змін з метою задоволення нових вимог суспільства, роботодавців та споживачів освітніх послуг.

Заходами, що знижують рівень *організаційних ризиків*, є: визначення, обговорення, затвердження та дотримання місії закладу; ретельне складання контрактів з працівниками та споживачами послуг з метою регламентації прав та обов'язків сторін; розробка детального стратегічного плану кадрового забезпечення закладу; регулярна перевірка інфраструктури, зокрема ІТ, бібліотеки тощо; ретельний нагляд за виконанням службових обов'язків працівників і студентів; постійний зв'язок із керівниками соціальних служб; координація стратегії розвитку закладу з потребами ринку праці; страхування будівель і обладнання; наявність ефективної стратегії і методики відбору адміністративних працівників; розробка та дотримання кодексу моральних принципів (кодексу наукової чесності); регулярна перевірка керівним органом процесу стратегічного планування.

Механізми *попередження організаційних ризиків* включають, згідно з баченням британських експертів, такі складові: налагодження зворотного зв'язку від персоналу та студентів; моніторинг зовнішньої політики закладу; періодична повторна оцінка ризиків і варіантів забезпечення стійкості функціонування закладу; управлінські звіти; звітність про правовий статус закладу; внутрішній та зовнішній аудит закладу; аудит з боку HEFCE; скарги персоналу та адміністрації про відсутність сприяння процесу розвитку закладу.

8. Орієнтовний реєстр *ІТ-ризиків* включає, передусім, такі складові: велика аварія в ІТ системі – втрата інформації або припинення роботи центральних апаратних засобів; порушення навчального процесу і (або) надання допоміжних послуг; не забезпечено надання точної та повної оперативної інформації про діяльність закладу; порушення угод щодо надання допоміжних послуг; втрата довіри роботодавців та замовників наукової продукції до закладу; недотримання законодавства про захист персональних даних; відсутність доступу до прикладного програмного забезпечення; порушення безпеки мережі; припинення доступу до мережі; «тіньові» дані зберігаються на рівні підрозділів; можливі судові процеси.

Заходи, що знижують рівень небезпеки від *ІТ-ризиків,* такі: наявність інформаційної стратегії закладу; утворення робочих груп з упровадження ІТ-засобів; регулярний перегляд поточних і майбутніх вимог до ІТ; регулярне резервне копіювання даних, зовнішнє зберігання даних; розробка плану відновлення функціонування після

аварії в ІТ-системі; домовленості про зовнішнє забезпечення з постачальниками ІТ-обладнання; наявність антивірусного ПЗ; регулярний перегляд спроможності системи порівняно з поточними і майбутніми вимогами; регулярна перевірка стану безпеки системи; навчання персоналу з питань захисту даних.

Механізмами попередження *ІТ-ризиків* повинні стати аудиторські звіти про ІТ-безпеку;своєчасна і дієва реакція на скарги викладачів, управлінців та студентів про відсутність необхідної інформації; паралельна робота нових та існуючих систем; аудит захисту даних.

Наведений нами орієнтовний реєстр ризиків британських університетів, безумовно, не є повним профілем ризиків вишів, зокрема українських ВНЗ, однак він досить повно відображає, на нашу думку, небезпеки, що є вагомими для інституційного рівня функціонування системи вищої освіти. Крім названих ризиків, необхідно враховувати у процесі стратегічного менеджменту організації широку групу інших, породжених зовнішнім контекстом, а саме процесами глобалізації, інтернаціоналізації, регіоналізації (зокрема європеїзації), масовізації вищої освіти, а також розвитку мережевого суспільства, суспільства знань, інформаційного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Абрамова И. Г. Педагогическая рискология : монография / И. Г. Абрамова. – СПб. : Образование, 1995. – 93 с.
2. Богомолова А. Подготовка менеджеров для общества риска / А. Богомолова // Высшее образование в России. – 2007. – № 12. – С. 105–110.
3. Брюйн де Х. Управление по результатам в государственном секторе / Х. де Брюйн. – М., 2005. – 192 с.
4. Гольдштейн Г. Я. Экономический инструментарий принятия управленческих решений : учебн. пособие для магистрантов направления 521500 «Менеджмент» (MBA) [Электронный ресурс] / Г. Я. Гольдштейн, А. Н. Гуц. – Таганрог : ТРТУ, 1999. – Режим доступа :
http://www.aup.ru/books/m69/5_4.html.
5. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Зубков. – М., 2009. – 230 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.
7. Сабуров Е. Риски вложений корпоративных и частных инвесторов в образование: проблемы идентификации / Е. Сабуров, Н. Родина, Е. Хижнякова // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 3–11.
8. Удовицька Т. А. Проблеми у функціонуванні системи вищої освіти: аналіз можливих ризиків / Т. А. Удовицька // Грані. – 2012 – № 1 (81). – С. 134–137.
9. Федянин Я. Укрощение риска-2 [Электронный ресурс] / Я.Федянин // Реальный бизнес. – 2005. – № 6. – Режим доступа :
www.real-business/6-2005.
10. Borge D. The Book of Risk / D. Borge. – Wiley, 2001. – 256 p.
11. Charities and Risk Management [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.charitycommission.gov.uk/supportingcharities/charrisk. asp.

12. Collinson D. Concepts and Classifications / D. Collinson, J. Dowie // Risk and Rationality. – The Open University Press, 1980. – 156 p.
13. HEFCE. Risk Management – a briefing for governors and senior managers [Електронний ресурс]. – HEFCE, 2001. – № 24. – Режим доступу :
http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.html.
14. HEFCE. Risk promptlist for higher education institutions. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/
regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf.
15. Lupton D. Risk / D. Lupton. – Routledge, 1999. – 192 p.
16. Risk: improving government's capability to handle risk and uncertainty : SU report. – London : Cabinet Office, 2002. – 28 p.
17. Supporting Innovation: Managing Risk in Government Departments. – London : National Audit Office, 2000. – 124 p.
18. The Orange Book. Management of risk – principles and concepts. – HM Treasury, 2004. – 50 p.

4.2. Мережеві технології управління вищою освітою: європейський контекст

Мережеве суспільство стало новим домінуючим соціальним устроєм кінця XX – початку XXI століть. У мережевому суспільстві – суспільстві структурних змін – успіхи окремих людей та організацій, народів і суспільств у більшій мірі залежать від їх здатності створювати, сприймати та використовувати різні інновації: технологічні, соціальні, культурні, освітні. Основними чинниками розвитку мережевого суспільства, що найбільш активно впливають на досліджувані процеси, визначено такі:

1) революція інформаційних технологій;

2) розквіт культурних та соціальних рухів;

3) процеси глобалізації.

Указані вище чинники призвели до зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, процеси мережування стали ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, що сприяло спрощенню процесу налагодження зв'язків між членами глобального простору, об'єднуючи разом представників уряду, міжнародних організацій, громади та бізнесових структур.

Поняття мережевого суспільства дедалі частіше фігурує в роботах філософів та соціологів, що присвячено сучасній постіндустріальній епосі. Авторами цього поняття стали науковці-соціологи Я. ван Дійк [25] та М. Кастельс [4].

Голландський соціолог Я. ван Дійк уважає, що мережеве суспільство – це таке суспільство, в якому поєднання соціальних і

медійних мереж формує основний спосіб його організації та найважливіші структури на всіх рівнях (індивідуальному, організаційному та соціальному). Дослідник порівнює цей тип суспільства з масовим суспільством, яке формується групами, організаціями й громадами («масами»), організованими за ознакою фізичної спільної присутності [25].

Усесвітньо відомий теоретик мережевого суспільства М. Кастельс уперше дає визначення поняття «мережеве суспільство» стосовно суспільства в цілому, а не мережевого співтовариства (тобто користувачів мережі Інтернет). Так, на його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, дослідно встановлена емпіричними дослідженнями як характеристика "інформаційної епохи"» [4, с. 422]. У результаті, переконує М. Кастельс, формується нове життя, в якому змінюється сутність простору та часу. Тобто зміна способів виробництва, впровадження виробничих відносин нового типу веде й до зміни суспільних відносин. Відносини всередині суспільства та між суспільством і державою будуть будуватися за новими принципами – мережевими. Мережева форма соціальної організації існувала й у інші часи, однак парадигма нової інформаційної технології забезпечує матеріальну основу для всебічного проникнення такої форми в структуру суспільства. Отже, соціальна структура, що має мережеву основу, характеризується високою динамічністю й відкрита для інновацій, не ризикуючи при цьому втратити свою збалансованість [4, с. 430].

Створенням концепції мережевого суспільства займався у 80-х роках XX ст. професор університету Торонто Б. Велман [43]. У праці «Питання спільноти» («The Community Question») дослідник стверджує, що суспільство в будь-якому масштабі найкраще розглядати як мережі (або «мережі мереж»), а не обмежені групи в ієрархічних структурах [43].

Російський філософ О. Назарчук зазначає, що специфіка стратегії вивчення мережевого суспільства полягає в тому, що вона передусім має справу з технологіями, з питанням «як»: як змінюється життя індивіда, організації, груп; як і за допомогою чого здійснюється побудова мереж; як функціонують мережі? Мережі – це завжди конгломерати об'єктів, це взаємодія між ними за допомогою повідомлень [10, с. 71].

На основі узагальнення праць зарубіжних і російських науковців (Б. Велман, М. Кастельс, О. Назарчук) ми дійшли висновку, що мережеве суспільство виникає як сукупність людей, які підтримують спілкування й здійснюють спільну діяльність за допомогою мережевих засобів управління в такому суспільстві, що відбувається шляхом горизонтальної мережевої взаємодії. І саме це є його відмінною рисою, оскільки домінуючим принципом індустріальної епохи була ієрархічна організація суспільства.

Мережеве суспільство відрізняється від індустріального за основним типом виробництва, факторами розвитку ринкових відносин, типом економіки, головними суб'єктами соціальної активності та організаційною структурою і є злиттям різних технологій, галузевих знань, політичних систем, різних способів комунікації. Крім того, таке суспільство потребує горизонтальних гнучких структур, прямої взаємодії між його членами, партнерських відносин, лідерства, підтримки самоосвіти й спрямування саморозвитку людини як вищої цінності суспільства. Такий зв'язок, на нашу думку, можуть забезпечити мережеві структури, що здатні адекватно реагувати на зміни оточуючого середовища та впроваджувати нові технології в умовах постійних змін. Такі структури мають можливість краще пристосуватися до мінливих умов життя та швидко модифікуватися відповідно до середовища, враховуючи потреби самої мережевої організації.

У сучасних умовах мережева організація, мережеві об'єднання стають домінуючими в житті кожної людини, оскільки мережі охопили більшість сфер людського життя, а саме економічну, соціальну, політичну. Мережі є основою партнерських відносин та колегіальної взаємодії між її елементами у вертикальних та горизонтальних шарах. Вертикальна взаємодія забезпечує відносини між різними рівнями освітніх систем, наприклад міністерством освіти та місцевою освітньою адміністрацією, навчальними закладами. Проте незаперечним є той факт, що сучасний розвиток суспільства загалом та освітньої системи зокрема веде до актуалізації та інтенсифікації децентралізаційних процесів, а відтак і до здійснення горизонтальної інноваційної політики, тобто – до її горизонталізації. Горизонталізація, на нашу думку, не є метою сама по собі, а є рівнем

взаємодії, що визначається національною стратегією розвитку кожної країни, об'єднуючи різні галузі людського життя. У такому контексті важливим є розуміння необхідності поєднання горизонталізації та особливостей мережевого організаційного розвитку з метою координування та управління інноваційними процесами.

Зазнали змін очікування суспільства й у сфері вищої освіти. Життя вимагає від університетів стати більш динамічними, гнучкими та чутливими до соціальних, науково-технічних, технологічних та екологічних потреб, інновацій та міжнародної конкуренції. З кожним днем ці вимоги стають все більш актуальними.

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» [42, с. 34].

Для того щоб зрозуміти, як відбувається процес мережування у вищій освіті, необхідно осмислити, що таке мережа взагалі й освітня мережа зокрема.

У сучасній науковій літературі поняття «мережа» розглядається з різних точок зору:

- філософського підходу;
- соціологічного підходу;
- синергетичного підходу;
- управлінського підходу.

Характеристику названих підходів подано в Таблиці 4.1

Таблиця 4.1

Основні підходи до визначення поняття «мережа»

Підхід	Автори підходу	Визначення мережі
Філософський підхід (через поняття «ризома»)	Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі [3]	Такий спосіб організації, що може слугувати образом світу, в якому відсутні централізація, впорядкованість та симетрія;
	М. Можейко [9]	принципово позаструктурний та нелінійний спосіб організації цілісності, який залишає відкритою можливість для іманентної рухомості та відповідно реалізації її внутрішнього креативного потенціалу самоконфігурування

Продовження табл. 4.1

Соціологічний підхід	П. Бурдьє [33] К. Майнцер [8]	Один із основних способів, за допомогою якого досягається ефект структурування соціальних впливів у просторі суспільства; зібрання пов'язаних елементів, що виступають у ролі агентів, її можна наочно зобразити мережею вузлів. Кожен елемент характеризується одним виходом і кількома входами від інших елементів ланцюга. Крім того, для кожного елементу діє правило, що визначає, яким має бути вихід за заданих входів
Синергетичний підхід	Н. Кочубей [6]	Суперскладне утворення, оскільки мережа процесуальна, в кожний момент інша, самореферентна, існує лише разом із присутніми в ній користувачами, трансгресивна, у ній постійно відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі
Управлінський підхід	В. Біанкі [1]	Свідомо впроваджувана форма організації управління державою за рахунок інституціоналізації мережевих відносин. Форми організації мережевих структур створюються в бізнесі, а потім запозичуються суспільством та державою

Узагальнення різних підходів до визначення досліджуваного поняття дало змогу дійти висновку про те, що мережа – це структурна неієрархічна управлінська одиниця, що складається з групи організацій, поєднаних горизонтальними зв'язками, спрямована на вироблення інноваційного продукту; в її основу покладено ідейну єдність агентів. Тобто мережі – це не просто загальні міжорганізаційні об'єднання, а специфічні інституційні форми організації взаємодії між різноманітними установами з метою створення, поширення та використання нових технологій та знань.

Важливим фактором створення мереж є досвід, який передбачає створення об'єднань, які б забезпечували набуття та реалізацію знань на практиці шляхом взаємообміну між поколіннями й окремими соціальними групами. Досвід щодо цього спрямований передусім на забезпечення інформаційних та людських потреб, що тим самим увиразнює необхідність перебування людини в мережі. Влада – це один із способів функціонування мережі. Так, відповідно до концепції Ф. Фукуями, «влада являє собою вплив одних людей на інших з метою нав'язати свою волю шляхом використання потенційного або актуального, символічного або ж фізичного насилля» [15, с. 217]. Формою інституціоналізації влади в мережі є суспільні інститути, які забезпечують функціонування владних відносин шляхом здійснення контролю та регламентації домовленостей між суб'єктами мережі. Саме влада є ефективним механізмом створення та функціонування

мереж, оскільки вона передбачає певні форми зв'язку та формування відповідної системи відносин.

Слід відзначити, що важливим аспектом налагодження мережевої комунікації в сучасному суспільстві є формування нової системи взаємозв'язків між людьми, яка визначається ступенем активності щодо включення в структури мережевого суспільства та є основним критерієм з'ясування рівня суспільного розвитку, стабільності й ефективності його управлінської системи.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що існують різні класифікації видів мереж. Більшість класифікацій мереж побудована на основі типу організацій, що входять до них, та кінцевої мети їх створення й діяльності. Так, Н. Кочубей виділяє мережі-підприємства, соціальні мережі та мережі комунікацій [6, с. 152]; Р. Холл розглядає комунікаційні та міжорганізаційні мережі [17, с. 354]; Л. Сморгунов виокремлює політичні співтовариства (policy communities), професійні мережі (professional networks), міжурядові мережі (intergovernmental networks), мережі виробників (producer networks), мережі з вирішення певних проблем (issue networks) [14].

У контексті нашого дослідження важливим є з'ясування особливостей функціонування одного з підвидів професійних мереж – освітніх.

Освітні мережі в англомовних джерелах з теорії освіти розглядаються як потужний стимул інноваційного розвитку освітньої системи. У своїх дослідженнях шляхів розвитку інноваційної освітньої мережі П. Делін характеризує такі структури, як «тимчасові соціальні мережі, де особи можуть отримати максимум інформації, доклавши мінімум зусиль» [31, с. 52]. На початку 90-х років XX ст. ідею мережування навчальних закладів досліджували Дж. Лейв та Е. Венгер, визначаючи інноваційні освітні мережі як способи розвитку соціального капіталу, створення нових знань, стимулювання інновацій або спільне використання неявних знань, що вже існують, у межах організації [27, с. 51]. На думку Е. Венгера, мережа – це група осіб, які постійно здійснюють певну діяльність шляхом позитивного внеску до практики власних спільнот [45]. У роботі «Можливість створення знання» Г. Кроф зазначає, що критичним фактором створення та використання нових знань є обмін інформацією в мережі. Організація генерує нове знання лише за умови розширення

власних можливостей для обміну та перетворення знань своїх членів [26]. Л. Рєзнік та Дж. Спіллейн пропонують створення організаційних структур, які б могли створити оптимальні умови для професійного навчання. Такими структурами можуть стати освітні мережі [34].

Експерти ОЕСР визначили інноваційні освітні мережі як соціальні структури, що задовольняють вимоги суспільства щодо якості, цілеспрямованості та зосередженості на результатах. Інноваційні освітні мережі сприяють інноваційним розробкам та поширенню прогресивної практики, активізації професійного розвитку педагогів [31, с. 54].

Визначення поняття інноваційних освітніх мереж, яке дав Д. Хопкінс, ініціатор та керівник одного з найбільш відомих сьогодні у світі об'єднань такого типу, є, на нашу думку, найбільш повним. Дослідник уважає, що мережі є суспільними об'єднаннями, що характеризуються прагненням до якості, відданістю справі та зосередженням на результатах. Такі структури є ефективними засобами підтримки інновацій у часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, розвитку спроможності шкіл до змін, створенню додаткових можливостей для професійного розвитку. Вони допомагають у процесах реструктуризації та рекультурації освітніх організацій і систем та стають проміжною ланкою між централізованими й децентралізованими структурами [31, с. 154].

Ми трактуємо інноваційні освітні мережі як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею.

Сьогодні інноваційні освітні мережі стають дедалі більш популярною організаційною формою запровадження інновацій. Передумовами появи інноваційних освітніх мереж на сучасному етапі розвитку суспільства можна вважати такі:

1) неперервні зміни в суспільстві, що потребують освітніх нововведень. Філософи доводять, що, на відміну від традиційних процесів, заснованих на принципах дисципліни та демаркації, сьогодні світ теорії, знання та практики розвивається холістичним шляхом, об'єднуючи все в єдине ціле – мережу;

2) поява нових соціальних, політичних та адміністративних ролей, які забезпечують більш широке функціонування мереж, що виникають як важливі етапи еволюції суспільства знань. Розвиток суспільства знань сприяв появі нових способів мислення, державної політики та адміністративних відносин і створенню нових соціальних форм структурної взаємодії, серед яких чітко виокремлюються інноваційні освітні мережі;

3) потреба в забезпеченні неперервного характеру навчання. Кінець XX – початок XXI ст. характеризувався організацією навчального процесу, в основу якого було покладено принципи послідовності, загальності та механістичності. XXI ст. вимагає фахівців, підготовлених до життя й діяльності в часи неперервних змін;

4) економічні чинники, що є вагомими аргументами на підтвердження важливості розвитку мереж. Дослідження, проведені експертами ОЕСР, доводять, що в добу інформаційно-комунікаційних технологій природа трудової діяльності також змінюється. Це змінює очікування щодо працівника. Такі перетворення зумовлюють необхідність гнучкості організаційної структури і створення мережі, в якій виникає складна взаємодія між високоосвіченими та малоосвіченими членами. Останні повинні бути готові до швидкого навчання, щоб організація могла ефективно функціонувати [32, с. 34].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що мережі виконують такі функції:

- політична: мережі дозволяють особам, які переслідують певні цілі, зустрітися з однодумцями. Їхня співпраця може привести до збільшення політичної сили та індивідуального внеску, який вони можуть здійснити. Мережі можуть слугувати підґрунтям для груп новаторів та інноваційних ідей;
- інформативна: мережі сприяють швидкому обміну інформацією, що становить інтерес для індивідуального та організаційного розвитку;
- психологічна: новатори, діяльність яких є часто ізольованою всередині своїх організацій, за допомогою мережі мають можливість для співпраці та обміну;
- методична: інноваційна робота розширює коло нових навичок, які не завжди розкриваються в системі традиційного навчання [13, с. 162].

Зазначимо, що мережі забезпечують нову конструкцію для розширення освітнього простору й новий засіб для досягнення змін у системі освіти. Крім того, інноваційні освітні мережі забезпечують інтенсифікацію процесу культурних змін у освітньому середовищі. Для підвищення якості діяльності освітньої системи необхідно об'єднати горизонтальні та вертикальні освітні структури. Мережі можуть бути одним із шляхів досягнення таких зв'язків.

Відомий британський теоретик освіти та дослідник процесу мережування навчальних закладів Т. Бентлі наголошує на тому, що зміни мають відбуватися через формування та стимулювання інноваційної діяльності всередині освітньої системи, а також через створення інфраструктури, здатної поширювати ідеї, знання та нові методи. І саме мережеві технології можуть стати такою інфраструктурою трансформації системи освіти [20, с. 3]. Тому в системі освіти, зокрема вищої, виникає необхідність використання мережевих технологій для розвитку її інноваційного потенціалу, що здійснюється в умовах існування інноваційних освітніх мереж, у тому числі й університетських.

Мережеві технології поєднують в собі методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення процесу навчання та спрямовані на вдосконалення і підвищення якості й ефективності навчальних досягнень студентів університетів, у основі яких лежить ідея співпраці та співробітництва.

Мережеві технології потрібно розглядати як виконавчі системи, нові організаційні форми для вищих навчальних закладів не тільки в поширенні досвіду, але й у допомозі їм налагоджувати партнерські відносини, які приводять до якісної практичної діяльності. Це важливо для розуміння того, що мережеві технології не лише полегшують процес створення та поширення нововведення, але також є інновацією самі по собі.

У контексті дослідження необхідним є визначення класифікаційних характеристик мережевих технологій. За основу характеристики взято класифікацію Г. Селевка (табл. 4.2). Отже, мережеві технології в освіті характеризуються такими ознаками.

Таблиця 4.2

Характеристика мережевої технології

За рівнем застосування	Загальнопедагогічна, оскільки вона є особистісно-зорієнтованою, тобто характеризує освітній процес як такий, що орієнтований на розвиток кожної особистості
За філософською основою	Антропософська, адже ця технологія спрямована на розвиток людини
За основним фактором розвитку	Соціогенна, оскільки спрямована на підвищення ефективності навчання здебільшого в економічно занедбаних районах
За науковою концепцією засвоєння досвіду	Розвивальна
За орієнтацією на особистісні структури	Інформаційно-операційна, тобто така, що сприяє формуванню знань, умінь і навичок із предметів, а також способів розумових дій. Крім того, ця технологія сприяє формуванню самокерованих механізмів особистості
За характером змісту та структури	Навчальна, світська та загальноосвітня
За типом управління пізнавальною діяльністю	Система малих груп, комп'ютерне навчання, програмне керівництво
За організаційними формами	Груповий, колективний спосіб навчання. Груповий, оскільки викладач має змогу обмінюватися інформацією з усією групою студентів, причому учасниками такого освітнього процесу є весь колектив
За підходом до дитини	Особистісно-зорієнтована технологія, що заснована на технології співробітництва. Педагогіка співробітництва пропонує демократизм, партнерство, рівноправ'я, паритетність у стосунках. У освітньому процесі панує атмосфера співробітництва та співтворчості
За домінуючим методом	Розвивальна, саморозвивальна, діалогічна, комунікативна, творча
За напрямом модернізації	Педагогічна технологія на основі методичного вдосконалення, ефективності організації та демократизації педагогічних відносин
За категорією учасників	Масова освітня технологія

Таким чином, потенційні можливості використання мережевих технологій, а саме: створення необхідних умов для поточних змін, обміну ідеями та співробітництва освітніх практиків, стимулювання інноваційного розвитку, передача досвіду інноваційних підходів до управління університетом та лідерства, привертають увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників інноваційних підходів до управління навчальним процесом. Виникає необхідність дослідження мережевих технологій управління освітою, зокрема вищою. Яскравим прикладом використання таких технологій виступають інноваційні освітні мережі, що є новою організаційною формою системи вищої освіти європейських країн.

Ідея мережування закладів вищої освіти в Європі обговорювалася на сторінках Рамкової програми ЄЕС, заснованої в 1980 р., у контексті

розвитку європейської політики наукових досліджень. У даному документі зазначалося, що колективні зусилля у просуванні досліджень на європейському рівні виправдані чотирма факторами. По-перше, фінансування та організація масштабних досліджень було не під силу окремим закладам. По-друге, колективні зусилля можуть бути виправдані міркуваннями ефективності, коли співпраця буде означати фінансову вигоду. По-третє, співпраця необхідна в тих випадках, коли зміст проблеми має транснаціональний характер. По-четверте, спільні дослідження будуть виправдані в тих галузях, у яких утворено єдиний ринок досліджень і технологій [44].

Розробниками Шостої Рамкової програми «Регіоналізація та вища освіта Європи та Південно-Східної Азії (2002–2006)» поставлено акцент на мережуванні вищої освіти шляхом упровадження таких інструментів, як *мережі передового досвіду* й *комплексні проекти*. Крім того, у межах ЄС активно розвиваються ініціативи розвитку співробітництва в галузі наукових досліджень. Один із прикладів – Європейський науковий фонд (European Science Foundation (ESF)), який організовує співробітництво та взаємодію в європейській науці. ESF має 76 учасників із 29 країн. Крім того, на рівні окремих галузей знаньспівробітництво стає все більше інституціоналізованим із появою численних асоціацій і консорціумів. Ці європейські ініціативи перетворилися на вагомий стимул до створення широкого діапазону міжорганізаційних домовленостей, які, в свою чергу, сприяють активізації розвитку програм співпраці й мобільності в ЄС. Прикладами таких заходів у межах програми ERASMUS є тематичні мережі. Метою цих мереж є дослідження європейського виміру в конкретній галузі знань або сприяння вирішенню міждисциплінарних або адміністративних питань співпраці в галузі вищої освіти [44].

Крім європейських і національних ініціатив, ініціаторами утворення мереж є окремі університети. Наприкінці 80-х у 90-х роках XX ст. створюється широкий спектр міжвузівських об’єднань. Багато з таких мереж розглядаються як реакція на програми Європейського Союзу та європейську політику в галузі вищої освіти (наприклад, Coimbra група, Utrecht мережа, Santander група, UNICA).

Отже, консорціуми, мережі, альянси, спільні підприємства, асоціації – це лише деякі приклади міжорганізаційних домовленостей, які останнім часом з’явилися в європейській вищій освіті.

Співпраця також здійснюється й між фізичними особами. Очевидно, що співробітництво завжди зводиться до співпраці між людьми, наприклад існують неформальні зв'язки між ученими. Однак, дедалі частіше ці особи виходять на міжнародний рівень співробітництва за межами регіону та організації, з якими вони пов'язані. Ця співпраця відбувається в усіх сферах і дисциплінах за допомогою міжнародних журналів та конференцій, що функціонують як засіб комунікації та обміну інформацією. У багатьох випадках ці неформальні відносини спричинили появу широкого спектра асоціацій, освітніх мереж тощо [29].

Уважаємо за необхідне зазначити, що освітні мережі мають вільні ієрархії інститутів і не залежать від традиційних розпоряджень згори від адміністрації. Водночас вони повинні бути зрозумілими, мати відносно стабільну структуру, а також деякі форми організаційного керівництва для ефективного функціонування. У цьому значенні будь-яка існуюча мережа передбачає таку форму адміністративної та управлінської структури, яка ініціює процес фактичного мережування, формулює принципи діяльності й керівні принципи для членства, створює інфраструктуру зв'язку, залучає учасників, а також сприяє постійному обміну між ними.

Мережа є такою організаційною структурою, яка характеризує взаємодію сукупності об'єктів, поєднаних між собою певними формами зв'язків, що базуються на взаємодії між людьми. Основою цієї взаємодії слугує реалізація їх спільних інтересів незалежно від геополітичних чинників. Характерною властивістю мережі, на відміну від усіх інших форм організаційної структури, є відсутність чітко виражених центрів та чітких кордонів. Відповідно саме мережа, як основна форма організації сучасного світоустрою, являє собою гнучку систему ситуативних зв'язків, які формуються між суб'єктами глобального простору, й тим самим дає змогу зафіксувати нову соціальну структуру, яка характеризує варіативність і мобільність розвитку сучасного світу. Тобто мова йде про рівень соціальної самоорганізації, який забезпечує внутрішню цілісність та несуперечливість мережі, кожен із елементів якої є складовим елементом мережевої системи більш загального характеру та перебуває в ній на умовах рівноправного

зв’язку. Відповідно до цього слід указати на основні критерії об’єднання в мережі. Уважаємо, що, ними можуть виступати: 1) мотив; 2) форми взаємодії; 3) способи функціонування в мережі; 4) засоби співіснування в мережі; 5) правила взаємодії в мережі.

Важливим мотивом створення мереж є об’єднання людей та структур на основі розв’язання спільних проблем, які турбують суб’єктів глобального простру. Так і досі актуальною залишається формула «проблемних мереж», започаткована ще в 60-х роках ХХ ст. Згідно з нею, з кожної проблеми створюється мережа суб’єктів, які володіють відповідними знаннями, досвідом та ресурсом для вирішення поставлених проблемних задач. Залежно від специфіки проблем та можливостей їх розв’язання доцільно визначати характер (горизонтальні, вертикальні), стійкість і тривалість відповідних форм мереж. Необхідно відзначити, що саме такі характеристики, як стійкість і тривалість мереж визначають тип взаємодії між суб’єктами мережі, адже для людини характерними є не будь-які форми зв’язку, а саме такі, які базуються на паритетності, рівноправності взаємодії, а головне – слугують не вузькокорпоративним, а всезагальним інтересам [28].

Далі з’ясуємо чинники, що спричиняють утворення міжнародних мережевих структур у сфері вищої освіти. По-перше, це зміни у виробництві знань, зміни ресурсної бази й розширення можливостей для взаємодії за допомогою нових технологій. По-друге, необхідність спілкування з іншими університетами та організаціями щодо тих видів діяльності, які раніше відбувалися в межах організаційних структур університету (навчання студентів, наукова робота викладачів тощо). Університети все більше виходять за межі національних кордонів. Студенти, науковці та роботодавці вимагають і цінують досвід, який накопичується у процесі міжнародного співробітництва. Лібералізація, інтернаціоналізація ринків робочої сили й нових способів кооперації розширює можливості для транснаціональної освіти, й виникає потреба в міжорганізаційних взаємодіях [7].

Мотиви, що спонукають педагогів до об’єднання в мережі, дуже різняться, але їх можна звести до чотирьох категорій:

- *Особисті.* Прагнення до особистісного розвитку можуть виявитися основною рушійною силою. Люди хочуть познайомитися з

колегами з інших країн, дізнатися про нові тенденції в освіті чи просто вирватися із звичайної рутинної роботи.

- *Політичні.* Мотивом може слугувати бажання виступити за певні (можливо, дискриміновані) цільові групи в освіті чи пропагувати ту галузь навчання, якою досі нехтували політики чи суспільство в цілому.

- *Професійні.* Привабливим може виявитися вдосконалення професійної компетенції та виконання своєї роботи краще через залучення до мережі.

- *Інституційні.* Членство в мережі може підвищити академічний і науковий престиж відповідного навчального закладу. Учасникам навіть можуть запропонувати представляти університет на європейському рівні.

У деяких випадках мотивація приєднатися до мережі є сумішшю із чотирьох складових, у інших випадках один із мотивів переважає [19, с. 75].

Перш ніж ставити питання, як керувати мережею, необхідно з'ясувати різні механізми управління нею. Тоді як співпраця являє собою зв'язок між окремими суб'єктами для організації спільної роботи, координація розуміється як допрацювання або цільове регулювання дій суб'єктів. Із цієї точки зору основною властивістю мережі є той факт, що вся кількість суб'єктів пов'язана між собою певними зв'язками й утворює систему в цілому. Відповідно вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без вираженого центру.

Управління мережею виконує такі функції:

- *Вибір партнерів*: питання вибору стосується партнерів мережі та учасників подій і вирішує те, хто повинен бути залучений до розв'язання ключових проблем.

- *Розподіл повноважень*: має місце розподіл обов'язків і ресурсів, розподіл відповідальності між партнерами.

- *Регулювання взаємин*: співробітництво в мережі забезпечує розвиток та дотримання правил взаємодії між організаціями.

- *Оцінка результатів діяльності:* здійснюється як оцінка діяльності всієї мережі, так і окремих її елементів та правил співпраці [38, с. 295].

У результаті мережевої співпраці здійснюється не лише продуктивна діяльність, але й установлення довгострокового процесу комунікативної діяльності між учасниками. Систематичне використання всіх мережевих можливостей гарантує накопичення необхідної інформації, потрібної для того, щоб залишатися на рівні сучасних вимог.

Таким чином, мережі мають суттєві переваги над традиційними ієрархічними структурами, оскільки вони є більш рухливими та адаптивними. Проте у функціонуванні мереж спостерігаються певні складнощі, пов'язані передусім із координацією функцій управління об'єднанням, а також неоднаковістю їх розмірів, що реально перешкоджає налагодженню комунікативних зв'язків як у межах окремої мережі, так і між мережами.

Рухливість мереж є достатньо ефективною формою соціальної організації, оскільки шляхом латентного, децентралізованого та скоординованого налагодження взаємодії їм удається забезпечити високий рівень організації соціальних дій. «Мережі децентралізують виконання та розподіляють ухвалення рішень, у них немає центру, вони діють за бінарною логікою: включення/виключення, все, що відбувається в мережі, є корисним і необхідним для її існування... якщо вузол мережі перестає виконувати корисну функцію, він відчужується нею й мережа знову реорганізується» [5]. Це свідчить про так званий стратифікований підхід у функціонуванні мережевого суспільства, де окремі мережі є більш важливими елементами, на відміну від інших, доти, поки перебувають у мережі, проте їх перебування жодною мірою не може приводити до домінування одних мереж над іншими, адже тут мова йде про єдину мережеву логіку взаємодії, побудовану на принципах паритетності кожного об'єднання.

Отже, мережа як форма соціальної організації є абсолютно вільною від будь-яких форм регламентацій, а також ціннісно-нейтральною, оскільки вона виступає умовою та засобом реалізації відповідних цілей. Виходячи із цього, доцільно класифікувати основні *ознаки мереж*. Так, на думку О. Неклесси, до них слід віднести неформальність, мобільність та дискретність [11]. Особливою ознакою функціонування суб'єктів у мережі є

незалежність, яка, з точки зору російського дослідника В. Чучкевича, характеризується: свободою вибору завдань та відповідальністю за них; множинністю лідерів (лідер як носій ресурсів, індивідуальний стиль функціонування мережі); об'єднувальною метою (індивідуальний інтерес кожного члена мережі є недосяжним поза мережею); добровільністю зв'язків (що, у свою чергу, забезпечує гнучкість структури та склад мережі, швидку зміну обсягу ресурсів у мережі); множинністю рівнів взаємодії (кожен діє з іншим безпосередньо, не вдаючись до посередництва) [18, с. 234]. Ю. Хабермас, на відміну від інших, до основних ознак суб'єктів мережевих структур відносить відкритість, спонтанність, небезпеку, надмірну рихлість та бюрократизацію [16, с. 98]. Відомий російський дослідник О. Бузгалін, спираючись на дослідження М. Кастельса, охарактеризував мережеві структури такими ознаками, як: неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; гнучкість, рухливість, мінливість форм та конфігурацій, легкість і швидкість створення та розпаду структур; відкритість мереж для «входу» та «виходу», загальнодоступність ресурсів (передусім інформаційних); рівноправність учасників мережі незалежно від їх ролі, масштабу, ресурсів; вторинність форм та структур стосовно змісту діяльності; унікальність мереж [2, с. 283]. До основних ознак мережевої організації Р. Патюрель також відносить: опосередкованість впливу (здійснюється побічно, а не безпосередньо); використання «слабких зв'язків», які є більш результативними, ніж традиційні; первинна роль інформації в організації відповідних мереж; зменшення ролі часу та простору; зорієнтованість мережі насамперед на результат, а не на процес; можлива «короткотривалість» у функціонуванні мереж; висока мобільність; консенсусність ухвалення рішень [12]. Саме такі ознаки, що характеризують мережу як нову форму соціальної організації, цілком відповідають змісту розгортання сучасних глобалізаційних процесів.

Одним із чотирьох ключових компонентів, що відображають особливості діяльності інноваційних освітніх мереж (див. рис. 4.3), як вважають М. Джоплінг, А. Кілчер і Е. Стотт є лідерство.

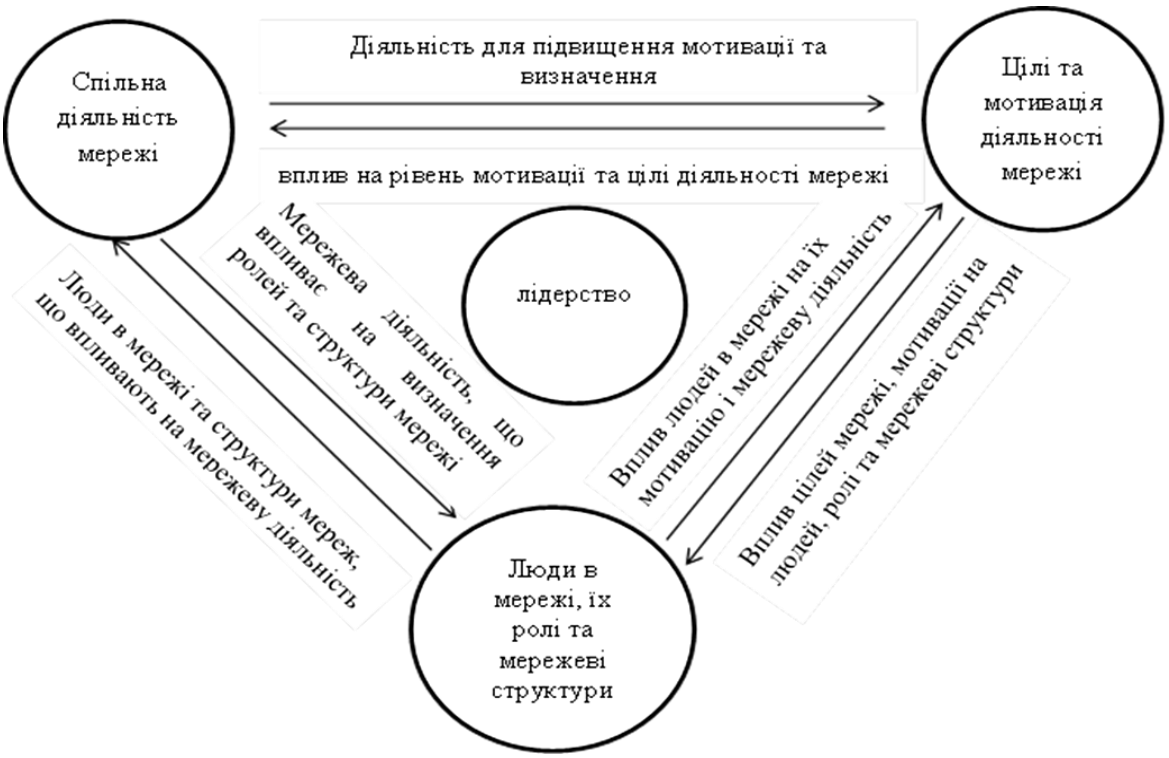

Рис. 4.3. *Ключові компоненти діяльності (створення, розвитку та підтримки) інноваційних освітніх мереж*

Перші три компоненти (цілі та мотивація діяльності мережі, люди в мережі, їх ролі та мережеві структури, спільна діяльність мережі, що забезпечує розвиток соціальних та професійних відносин, а також високий рівень довіри) визначають специфічні особливості організаційної структури освітніх мереж, лідерство є ключовим компонентом і відіграє провідну роль у діяльності освітньої мережі. Тобто визначені компоненти дають відповідь на питання: що потрібно робити лідерам, щоб створювати й підтримувати ефективні освітні мережі [36, с. 4]. У межах мереж нові форми лідерства та традиційна ієрархічна структура управління повинні об’єднатися.

Отже, мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв’язку між елементами освітньої мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі [30]. У цьому контексті дослідником М. Хадфілдом виділено чотири структурні моделі діяльності інноваційних освітніх мереж:

1) мережа централізованого лідерства;
2) мережа підмереж;
3) мережа складених основ;
4) концентричне коло.

Для з’ясування сутності структурних моделей інноваційних освітніх мереж до розгляду особливостей кожної з них. *Мережа централізованого лідерства* (див. рис. 4.4) пояснюється автором як мережа, що має формально три співлідери, але лише один виконує основну роль у керівництві всією мережею.

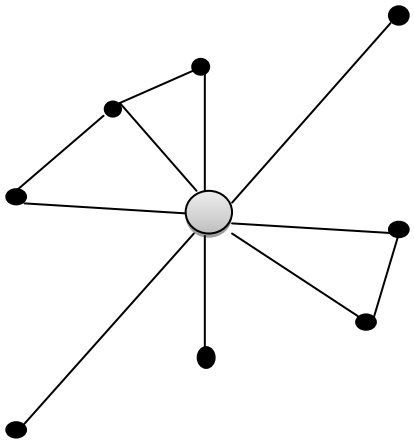

Рис. 4.4. *Модель мережі централізованого лідерства за М. Хадфілдом*

Таким чином, мережеве об’єднання має сильну залежність від однієї особи. Поки обмежена співпраця відбувається між декількома вишами, в мережі домінують взаємовідносини посередництва через основного лідера. Тобто ВНЗ у мережі існують як окремі структури, забезпечуючи власну діяльність, а не як активні члени об’єднаної структури [23].

Друга модель *«Мережа підмереж»* (див. рис. 4.5) є прикладом мережі, що має декілька підмереж. Члени підмереж активно розвивають взаємини співпраці в межах свого об’єднання та одночасно співпрацюють з усією мережею. Проте, як зазначає М. Хадфілд, така модель мереж є потенційно неефективною через обмеженість зв’язків між підмережами [23].

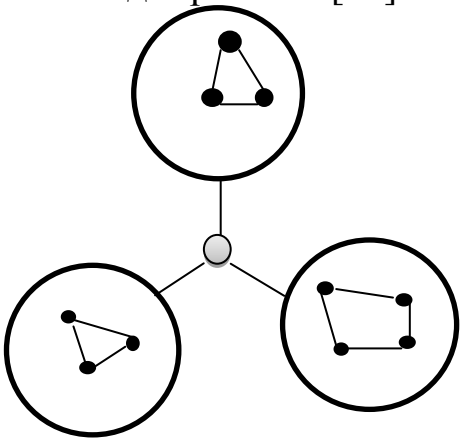

Рис. 4.5. *Модель мережі підмереж за М. Хадфілдом*

Структура моделі «*мережа складених основ*» (див. рис. 4.6) охоплює п’ять частково спільних аспектів діяльності, яку здійснюють не всі, а лише окремі члени мережі. Такими аспектами є: 1) викладацька дослідницька діяльність; 2) студентська дослідницька діяльність; 3) інструктування професорсько-викладацького складу мережі; 4) інструктування студентів; 5) навчання студентів. На думку А. Стотт та Р. Вудс, призначення керівника в такій моделі мереж для кожного аспекту в кожній школі означає, що кількість членів об’єднання на початковій стадії діяльності є обмеженою. Увага приділяється навчанню та збільшенню кількості учасників мережі з часом [37].

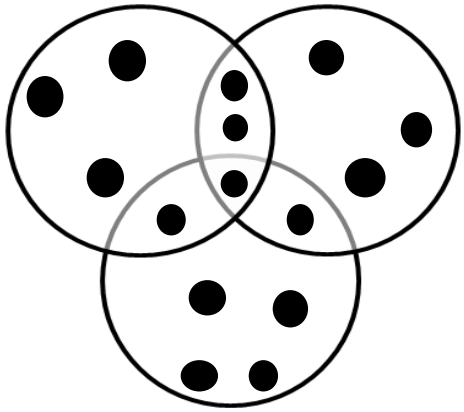

Рис. 4.6. *Модель мережі складених основ за М. Хадфілдом*

Остання запропонована модель «*концентричне коло*» (див. рис. 4.7) пов’язана з домовленістю співлідерів про постійні зустрічі (внутрішнє коло).

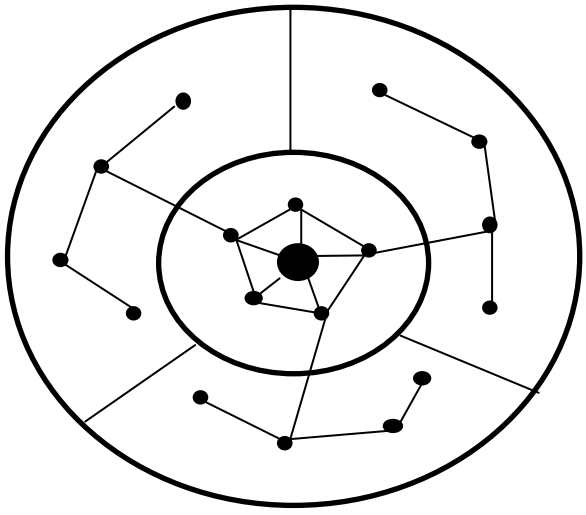

Рис. 4.7. *Модель «концентричне коло» за М. Хафілдом*

Ректори університетів мають подібну домовленість (друге внутрішнє коло). Зовнішнє коло охоплює проблемні групи, які

створюються в кожному ВНЗ. Вони проводять заплановані постійні зустрічі з метою вирішення нагальних потреб [23]. Проте, необхідно звернути увагу на той факт, що між проблемними групами існує низький рівень узгодження, що обмежує співпрацю усієї мережі.

Таким чином, різноманітні структурні моделі діяльності інноваційних освітніх мереж дають можливість з'ясувати особливості вузлів та ниток усередині мережі та поза нею. Крім того, це дає змогу визначити роль та місце кожної особи в діяльності мережі, а також особливості взаємовідносин між різними людьми та мережевими групами.

Отже, в мережі лідерство має якості антиієрархічного та недирективного (на противагу традиційного розуміння лідерства школи). Мережі є союзниками, а не опонентами організацій, з яких вони складені. Працюючи разом, лідери використовують свій попередній досвід для досягнення поставлених цілей.

Аналіз матеріалів Міжнародного семінару ОЕСР з питань діяльності інноваційних освітніх мереж (Лісабон, 2000 р.), а також досліджень науковців англомовних країн із розглядуваної проблеми (Д. Хопкінс, Д. Джексон, Дж. Кан, М. Мендел, П. Вольстеттер та ін.) дозволяє дійти висновку про умови ефективної діяльності інноваційних освітніх мереж:

- стабільність і послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності. Важливим є високий рівень відданості суб'єктів мереж обраним цілям діяльності, відчуття «власності» щодо ідей, які виілюються в інноваційних проектах;
- чітка організаційна структура, в межах якої розроблено цілком зрозумілі механізми та процедури, що дають можливість максимізації способів взаємодії в межах закладів освіти та між ними. Суб'єктами взаємодії стає вся організація, а не вузьке коло осіб у ній;
- завданнями, які вирішують інноваційні освітні мережі у своїй діяльності, є утворення нового знання, його експериментальна перевірка у педагогічній практиці, аналіз інноваційного досвіду, поширення перевіреного практичного знання та педагогічного досвіду як головна мета інноваційної освітньої мережі;
- увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності викладачів, пов'язана як із підвищенням якісних та

кількісних характеристик навчального процесу, так і з участю практиків у нових формах професійного розвитку, запроваджуваних у межах освітніх мереж. Учасники освітніх мереж мають бути впевнені, що їх зусилля знайдуть підтримку й визнання;

- наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних. Важливим є як загальний обсяг ресурсів, так і здатність до їх доцільного та гнучкого застосування [31].

Виявлено, що в сучасній педагогічній науці існують різні типології інноваційних освітніх мереж, визнані міжнародною науковою громадою, що характеризують досліджуваний феномен на монокритеріальних, бікритеріальних та полікритеріальних засадах. Зупинимося на розкритті основних із них.

Прикладом типології, що характеризує інноваційні освітні мережі на монокритеріальних засадах, є типологія науковців А. Сміта і П. Вольстеттер, які за видом діяльності описують чотири типи освітніх мереж:

- професійні мережі освітян, що значною мірою діють на неофіційних та добровільних засадах;
- політичні мережі;
- освітні мережі, які об'єднують різні заклади освіти із зовнішнім партнером з метою отримання вигоди для мережі;
- мережеві альянси, де навчальні заклади пов'язані один з одним через належність до однієї й тієї самої організації [35, с. 501].

На бікритеріальних засадах здійснюють типологію інноваційних освітніх мереж теоретик та ініціатор їх діяльності Д. Джексон (за структурою та часом) та Х. ван Аальст (за структурою та типом об'єднання).

Так, Д. Джексон виокремлює за структурою мережі освітніх закладів та мережі людей (рис. 4.8). Згідно з Д. Джексоном, до мереж освітніх закладів можна віднести «стратегічні» організаційні мережі та географічні організаційні мережі, а мережі людей можна класифікувати як неформальні (ідіосинкретичні) та раціональні мережі фахівців [24, с. 22]. Крім того, Д. Джексон указує на часові межі існування обох типів мереж: вони можуть бути постійними й тимчасовими.

Рис. 4.8. *Класифікація мереж за Д. Джексоном*

За Х. ван Аальстом мережі за структурою поділяються на горизонтальні та вертикальні. Горизонтальні освітні мережі об'єднують осіб (учителів/викладачів, управлінців навчальних закладів, освітніх теоретиків та експериментаторів) або організації (школи/університети), що є однорідними за своїми функціями, а вертикальні – функціонально різнорідних осіб та організації (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо) [42, с. 36]. Крім того, дослідник виділяє три типи мереж, що можуть діяти самостійно або об'єднуючись:

1) спільнота практиків, що спричиняє вироблення відносно неформального розподіленого знання в межах мережі професіоналів. Діяльність у таких мережах здебільшого спрямована на ідентифікацію того, хто має знання, для вирішення основних питань;

2) мережева організація, в якій існують відносно офіційні взаємовідносини між автономними організаціями, що мають на меті підвищити цінність і значення кожної організації;

3) віртуальна спільнота в процесі своєї діяльності використовує інформаційно-комунікаційні технології для досягнення своєї мети [42, с. 36–37].

Полікритеріальні засади класифікації інноваційних освітніх мереж покладено в основу дослідження експертів ОЕСР [31], які вважають, що головними критеріями класифікації можуть бкти: а) географічний ареал (місцеві, регіональні, національні, міжнародні); б) структура (горизонтальні, вертикальні); в) суб'єкти взаємодії (новатори-практики, ініціатори, керівні органи, консультанти та

інструктори, «аудитори» й дослідники, освітні політики); г) ініціатори (окремі освітні теоретики, університети, дослідні інститути, лабораторії, урядові установи, неурядові організації).

Ще одна з класифікацій розроблена голландським науковцем Х. де Вітом. Вона ґрунтується на особливостях міжвідомчого співробітництва в Європі. Де Віт визначає три типи освітніх мереж:

1) академічні асоціації – організації вчених або адміністраторів і/або академічні підрозділи, що їх об'єднують, тобто організації, які вже мають давню історію у вищій освіті й будуються, як правило, на основі індивідуального членства. Вони мають індивідуальне або колективне членство (наприклад Міжнародна Асоціація Ректорів Університетів (the International Association for University Presidents);

2) академічні консорціуми – групи академічних підрозділів, що об'єдналися для однієї мети – виконання наукового контракту. Такі мережі характеризуються обмеженою тривалістю діяльності;

3) інституційні мережі – групи академічних одиниць, що об'єднуються для різних цілей, під керівництвом вищих органів та мають необмежену тривалість діяльності. В останні десятиліття багато інституційних мереж з'явилося у європейському регіоні. Це, наприклад, мережі університетів столиць Європи (UNICA) (Network of Universities from the Capitals of Europe), Європейський консорціум інноваційних університетів (ECIU) або Група Коїмбра (the European Consortium for Innovative Universities or the Coimbra Group)) [19, с. 143].

Подана типологія ґрунтується на декількох важливих критеріях. По-перше, суттєвою є різниця між асоціаціями та іншими типами угод, оскільки в першому випадку це формально об'єднані на рівних правах партнери, а в іншому – фактичне співробітництво між учасниками. Де Віт не лише виділяє відмінності між інституційними, й субінституційними об'єднаннями та персональними, а й поділяє останні на тематичні та дисциплінарні кооперації. Крім того, він виокремлює мережі з обмеженим і необмеженим терміном існування.

На підставі аналізу широкого кола джерел та зазначених класифікацій інноваційних освітніх мереж пропонуємо власну, в якій визначаємо такі *типи мереж,* що існують у системі вищої освіти європейських країн:

1. Внутрішні університетські мережі:

- мережі університетських менеджерів;

- мережі викладацького складу;
- студентські мережі (наукові, за інтересами, лідерські);
- предметні мережі, що об'єднують науковців, викладачів, студентів.

2. Зовнішні університетські мережі:

- академічні мережі;
- експертні мережі;
- дослідницькі мережі (див. рис. 4.9).

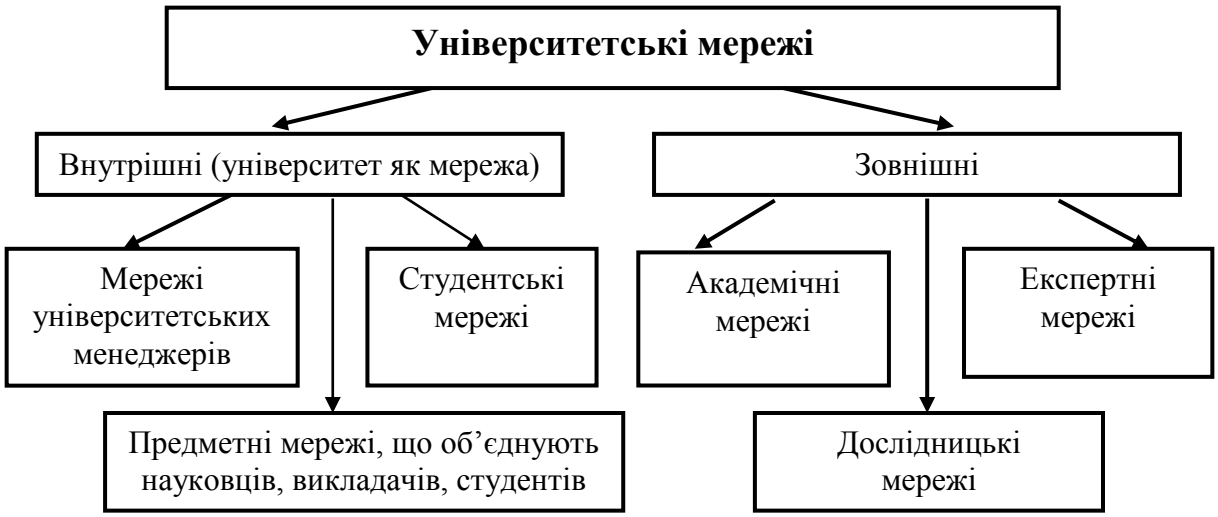

Рис. 4.9. *Класифікація університетських мереж*

Предметом нашого подальшого розгляду є різні типи університетських мереж. Логіка дослідження вимагає характеристики кожного з таких типів. Внутрішні мережі є об'єднаннями в межах одного вищого навчального закладу. Усі університети в деякому сенсі вже є мережевими організаціями, оскільки вони об'єднують персонал і розвивають зовнішні мережі з іншими особами та організаціями, передусім з іншими вищими навчальними закладами, науковими установами.

До *зовнішніх* відносимо університетські мережі, до яких уходять декілька вищих навчальних закладів, що об'єдналися з метою вдосконалення діяльності вишу, та поділяємо їх на академічні, експертні й дослідницькі.

Прикладами *академічних університетських мереж* є Europaeum, The Coimbra Group (CG), Utrecht Network. Так, дослідивши діяльність *Europaeum*, можна визначити такі цілі створення мережі:

- підвищення рівня наукової співпраці та зв'язків між членами мережі;

- утворення відкритої університетської мережі шляхом об’єднання зусиль університетів-членів мережі та міжнародної академічної спільноти;
- слугування ресурсом для підтримки та розвитку європейського бренду вищої освіти;
- підтримка нових наукових і організаційних ідей та забезпечення можливості для спільного пошуку нових ініціатив;
- розвиток командної співпраці, що спрямована на поширення нових ідей і пошук нових ролей для університетів у суспільстві знань;
- підготовка й виховання майбутніх лідерів для нової Європи.

Діяльність мережі Europaeum включає дослідницькі проекти, щорічні конференції та студентські літні табори й лекції, спільні навчальні програми, публічні дебати, проекти мобільності студентів і персоналу [21].

До складу об’єднання входять такі університети, як: Оксфордський університет (Великобританія), Боннський університет (Німеччина), університет Камплутенсе (Мадрид, Іспанія), Болонський університет (Італія), Лейденський університет (Нідерланди), Ягеллонський університет (Краків, Польща), Хельсинський університет (Фінляндія), університет Париж I (Франція), Карлов університет (Прага, Чехія), Женевський інститут міжнародних відносин (Швейцарія) [21].

The Coimbra Group (CG) – це мережа, до складу якої входить 40 європейських університетів, деякі з яких найпрестижнішими в Європі. Цілями мережі є:

- активізація обміну, особливо в академічній, культурній, соціальній сферах, і поширення знань серед університетів-членів, студентів та викладачів;
- активізація здійснення міждисциплінарних дослідницьких проектів та популяризація їх значення;
- перетворення на лідируючу силу в розвитку європейської вищої освіти та європейського дослідницького простору;
- привернення уваги до проблем вищої освіти в Європі;
- розвиток кваліфікованого партнерства з вишами регіону;
- забезпечення мобільності студентів та викладацького складу, зокрема завдяки програмі Erasmus [39].

Діяльність мережі спрямована на заохочення академічної співпраці між її членами на трьох рівнях діяльності:

- взаємний обмін досвідом педагогічної діяльності викладача;
- співпраця менеджерів різних рівнів із питань оптимізації організації діяльності університету;
- вплив на європейську освітню політику [39].

Мережа *Utrecht Network* організовує велику кількість класичних програм студентської та викладацької мобільності. Діяльність мережі складається з таких напрямів:

- участь у проектах Євросоюзу. Члени Utrecht Network спільно беруть участь у декількох академічних проектах ЄС зокрема таких, як JOIMAN і Erasmus Mundus та CONNECT;
- організація літніх таборів для членів мережі, що стали постійним компонентом її діяльності. Діяльність таборів стабільно фінансується асоціацією та передбачає з'їзди науковців з університетів-партнерів;
- аналітична діяльність експертів університетів-партнерів. Utrecht Network забезпечує аналіз магістерських програм учасників і професійний розвиток кадрів [41].

Із самого початку існування Utrecht Network пропагувала індивідуальні візити експертів-науковців усередині мережі та до зовнішніх партнерів. Мета візитів – підвищення професійного рівня учасників мережі [41]. Інструментами досягнення цілей мережі є створення груп за інтересами для розробки інноваційного знання. Члени мережі беруть участь у багатьох міжнародних проектах, виходячи за рівень співпраці всередині об'єднання.

Прикладом *експертної університетської мережі* є UNICA. Для досягнення своїх цілей *UNICA* популяризує точку зору експертів серед європейського академічного загалу, а також національних, регіональних і муніципальних органів влади, інформує членів мережі про нові ініціативи та програми, допомагає в розробці спільних проектів.

Метою мережі є:

- зміцнення співпраці між університетами у сфері якості вищої освіти, наукових досліджень, навчання та управління;
- експертна оцінка та реалізація спільних стратегій і проектів;

- зосередження й поширення необхідної інформації (європейські програми, угоди про співробітництво тощо);
- заохочення до пошуку нових контактів, обміну інформацією та досвідом [40].

До *експертних університетських мереж* відносимо також Європейську асоціацію університетів (European University Association (EUA), яка відіграє важливу роль у формуванні майбутнього європейської вищої освіти завдяки дослідженням і унікальним програмам у сфері освіти та різноманітності учасників мережі [22].

Європейська асоціація університетів є організаційним центром академічного співтовариства в Європі. Членство в EUA відкрито для університетів, асоціацій та мереж вищих навчальних закладів. EUA сприяє підвищенню конкурентоздатності європейських університетів за допомогою цільових заходів, спрямованих на підтримку розвитку. Діяльність мережі включає політичні діалоги, конференції, семінари, проекти і більш цільові заходи й програми, такі, як програми інституційної оцінки якості освіти, розвитку культури якості тощо.

Отже, реалізація програм оцінки якості вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів діяльності Європейської асоціації університетів, що передбачає надання вишам максимальної допомоги від незалежного моніторингу якості, здійсненого командою досвідчених європейських експертів. Діяльність EUA спрямована на забезпечення якісного навчання в усіх освітніх закладах мережі та розвиток інноваційної практики. Завданнями EUA є такі:

- розробка механізмів європейської політики, спрямованої на посилення ролі університетів у розвитку суспільства знань в Європі;
- інформування учасників про освітньо-політичні ініціативи ЄС та вплив на сферу вищої освіти;
- надання ВНЗ інформації в межах проектів, спрямованих на розвиток політики в сфері вищої освіти та досліджень;
- зміцнення керівництва, лідерства та управління закладами через взаємне навчання, обмін і передачу передового досвіду;
- зміцнення міжнародних позицій бакалаврату і магістратури в Європі та підготовка наукових кадрів шляхом удосконалення співпраці між членами мережі, зокрема шляхом налагодження діалогу з організаціями-партнерами в інших регіонах світу.

EUA насамперед надає своїм учасникам унікальну можливість формувати і впливати на майбутню політику ЄС і стати ініціатором нововведень. Завдяки контактам і співпраці з Європейською комісією, Європейським парламентом, іншими європейськими й міжнародними організаціями EUA гарантує, що інтереси університетів-учасників завжди будуть враховані, а розвязання проблем стане можливим через докладання спільних зусиль усіх зацікавлених сторін.

Отже, головними цілями створення університетської мережі є забезпечення можливостей для постійного обміну ідеями та взаємодії освітніх новаторів, практиків і теоретиків з метою вдосконалення роботи кожного закладу освіти в мережі.

Таким чином, у результаті вивчення та аналізу наукових матеріалів було:

1. Схарактеризовано теоретичні засади діяльності інноваційних освітніх мереж, що дало змогу визначити основоположні поняття дослідження: мережа, освітня мережа, інноваційна освітня мережа, університетська мережа.

2. З'ясовано, що у філософських, соціологічних та педагогічних наукових дослідженнях мережа трактується як структурна неієрархічна управлінська одиниця, що складається з групи організацій, об'єднаних горизонтальними зв'язками. Відповідно освітня мережа розглядається як соціальна структура, провідними характеристиками якої стали прагнення до якості, відданість справі та зосередженість на результатах діяльності. Інноваційну освітню мережу ми розглядаємо як організаційну структуру, що являє собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею. Мережі у сфері вищої освіти є унікальним способом взаємодії університетів різних країн, який будується на горизонтальній взаємодії. Основою такої взаємодії слугує реалізація спільних інтересів.

3. Доведено, що в умовах мережевого суспільства на шляху до децентралізації посилюється значення мережевих технологій як джерела знань, як організаційної структури підвищення ефективності навчання та як джерела інновацій.

4. Результатом аналізу великої кількості наукових джерел з питань досліджуваної проблеми стала запропонована авторами полікритеріальна класифікація інноваційних освітніх мереж. Згідно з цією класифікацією виділено такі типи мереж: внутрішні університетські мережі (мережі університетських менеджерів, мережі викладацького складу, студентські та предметні мережі) й зовнішні університетські мережі (академічні, експертні й дослідницькі мережі).

5. Установлено механізми управління університетськими мережами, що включають функції (вибір партнерів, розподіл повноважень, регулювання взаємин, оцінка результатів діяльності), основні ознаки (неформальність, мобільність та дискретність; свобода вибору завдань та відповідальність за них; множинність лідерів; об'єднувальна мета; добровільність зв'язків; множинність рівнів взаємодії; відкритість, спонтанність, небезпека, надмірна рихлість та бюрократизація; неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; гнучкість, рухливість, мінливість форм та конфігурацій, легкість і швидкість створення та розпаду структур; відкритість мереж для «входу» та «виходу», загальнодоступність ресурсів (передусім інформаційних); рівноправність учасників мережі незалежно від їх ролі, масштабу, ресурсів; вторинність форм та структур стосовно змісту діяльності; унікальність мереж; опосередкованість впливу; використання «слабких зв'язків», які є більш результативними, ніж традиційні; первинна роль інформації в організації відповідних мереж; зменшення ролі часу та простору; зорієнтованість мережі насамперед на результат, а не на процес; можлива «короткотривалість» у функціонуванні мереж; висока мобільність; консенсусність ухвалення рішень) та умови успішної діяльності освітніх мереж (стабільність і послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності; чітка організаційна структура; завдання, які вирішують інноваційні освітні мережі у своїй діяльності; увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності викладачів; наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду підготовки викладачів до професійної діяльності в університетських мережах;

розроблення механізмів залучення громадських організацій та місцевої освітньої адміністрації до співпраці з вищими навчальними закладами.

Список використаних джерел:

1. Бианки В. А. Психологические аспекты функционирования власти в сетевых структурах [Электронный ресурс] / В. А. Бианки. – Режим доступа : http://www.bianki.ru/netorg.html.
2. Бузгалин А. Глобализация противоречий мирового сообщества / А. Бузгалин. – М., 2004. – 450 с.
3. Делез Ж. Ризома / Ж. Делез, Ф. Гваттари // Философия эпохи постмодерна. – Минск, 1996. – 123 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура / Мануель Кастельс. – М. : CEU, 2000. – 606 с.
5. Клягин С. Что пишут о сетевых организациях за рубежом? [Електронный ресурс] / С. Клягин // Информационное общество: экономика, соціологія, психология, политика и развитие Интернет-комуникаций. – М., 2000. – Режим доступу : http://www.isn.ru/info/seminar-doc/Networks.htm.
6. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монография / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 236 с.
7. Кряжев П. Якісні зміни вищої освіти в країнах Західної Європи наприкінці ХХ століття / П. Кряжев // Вища освіта України. – 2007. – Т. 3. – № 2. – С. 86–89.
8. Майнцер К. Сложносистемное мышление: материя, разум, человечество. Новый синтез / Клаус Майнцер. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 464 с.
9. Можейко М. А. Ризома / М. А. Можейко // Постмодернизм : энциклопедия. – Мн. : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. – С. 656.
10. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 61–75.
11. Неклесса А. Глобальный град: творение и разрушение / А. Неклесса // СПб. : Новый мир, 2001. – № 3. – С. 131–157.
12. Патюрель Р. Создание сетевых организационных структур [Электронный ресурс] / Р. Патюрель // Проблемы теории и практики управления. – 1997. – № 3. – Режим доступа : http://www.ptpu.ru/issues/3_97/15_3_97.html.
13. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.) / А. Сбруєва. – Суми, 2004. – 500 с.
14. Сморгунов Л. В. Сетевая методология исследования политики [Электронный ресурс] / Л. В. Сморгунов. – Режим доступа : http://politanalysis.narod.ua/smorgunov2.html.
15. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма. – М. : АСТ, 2004. – 370 с.
16. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы / Ю. Хабермас. – М., 2004. – 454 с.
17. Холл Р. Х. Организации: структуры, процессы, результаты / Р. Х. Холл. – СПб., 2001. – 509 с.
18. Чучкевич М. Что такое сетевая организация? / М. Чучкевич. – М., 1999. – 456 с.
19. Beerkins E. Global opportunities and institutional embeddedness. Higher education consortia in Europe and Southeast Asia / E. Beerkens. – Proefschift, 2004. – 323 p.
20. Bentley T. Developing a network perspective / WALWA / Establishing a networks of schools / T. Bentley, D. Hopkins, D. Jackson. – Networked Learning Communities, 2005. – 12 p.
21. Europaeum. Mission and statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.europaeum.org/europaeum/?q=category/1/1/3.
22. European University Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx.
23. Hadfield M. Networked building : a review of the formation stage of networks in

the NLC programme / M. Hadfield, C. Kubiak, D. O'Leary. – Nottingham : NCSL, 2005. – P. 161–167.

24. 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.

25. Jan van Dijk. The network Society, Social Aspects of new media / Jan van Dijk. – London ; Thousand Oaks ; New Delhi : Sage, 1999. – 267 p.

26. Krough G. Enabling Knowledge Creation / G. Krogh, I. Nonaka. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 302 p.

27. Lave J. Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation / J. Lave, E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1991. – 141 p.

28. Lundvall B. A. The globalising learning economy : implications for innovation policy : Report based on contribution from 7 projects under the TSER programme, DG XII / B. A. Lundvall, S. Borras. – Brussels : Commission of the European Union, 1998. – 170 p.

29. McCarthy H. Network logic. Who governs in an interconnected world? / H. McCarthy, P. Miller, P. Skidmore. – London : Demos Publications, 2004. – 227 p.

30. OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.

31. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003 (b). – 182 p.

32. OECD. Parents as partners in schooling. – Paris : OECD Publications, 1997. – 208 p.

33. Reiser R. A History of Instructional Design and Technology. – Part 1 : A History of Design Media / R. Reiser // Educational Technology Research and Development. – 2001. – N 49 (1). – P. 53–64.

34. Resnick L. B. From individual learning to organizational designs for learning / L. B. Resnick, J. P. Spillane // Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte [ed. L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, S. Vosniadou (eds.)]. – Oxford : Pergamon, 2006. – P. 259–276.

35. Smith A. K. Reform through school networks a new kind of authority and accountability / A. K. Smith, P. Wohlstetter // Education Policy. – 2001. – Vol. 15, N 4, September. – P. 499–519.

36. Stott A. How do school-to-school networks work? / A. Stott, M. Jopling, A. Kilcher. – Nottingham : NCSL, 2006. – 29 p.

37. Stott A. Oldham NLC case study / A. Stott, R. Woods. – Nottingham : NCSL, 2006.

38. Sydow J. Management von Netzwerkorganisationen. Zum Stand der Forschung / J. Sydow. – Opladen, 1999. – P. 279–305.

39. The Coimbra Group [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Coimbra_Group.

40. UNICA. Statutes [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unica-network.eu/content/statutes.

41. Utrecht Network. Activities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.utrecht-network.org/en/site/about#2.

42. Van Aalst H. F. Networking in society, organisations and education / H. F. Van Aalst // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.

43. Wellman B. The Community Question: The Intimale Networks Of East Yorkers / B. Wellman // American Journal of Sociology. – 1984. – March. – P. 1201–1231.

44. Wende M. C. van der Cross-border post-secondary education: Regional case study on Europe / M. C. Wende // Internationalisation and trade in higher education – Opportunities and Challenges. – Paris : OECD/CERI, 2004. – P. 87–137.

45. Wenger E. Communities of Practice: learning meaning and identity / E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1998. – 318 p.

4.3. Інновації у сфері управління якістю вищої освіти: інституційний вимір

В умовах інтеграції національних освітніх систем до Європейського простору вищої освіти, розвитку інформаційних технологій, появи нових університетів, що відповідають вимогам сучасного суспільства, перетворення знання на товар і пошуку найбільш оптимальних шляхів його реалізації нагальним стало створення системи управління якістю вищої освіти.

Незаперечним є факт, що якість освіти є загальновизнаним пріоритетом змін у сучасній освіті. Однак аналіз проблеми ускладнює те, що тлумачення поняття «якість освіти» в сучасній науковій літературі є неоднозначним. Як предмет дослідження якість вищої освіти має інтердисциплінарний характер, тобто вивчається в межах філософії освіти, освітнього менеджменту, соціології освіти, економіки освіти тощо. Як слушно зазначає С. Архипова, в галузі освіти поняття «якість» використовується приблизно з початку минулого століття, хоча такі терміни, як «якість освіти», «якість підготовки спеціалістів», «якість освітнього процесу», «якість життя» з'явилися нещодавно [1, с. 12].

Якість є не тільки однією з найважливіших категорій філософії, яка з позицій останньої трактується як багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини, але й показником розвитку суспільства.

Термін «якість» використовується в сучасній теорії освіти в широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні якість освіти являє собою збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [5].

У вузькому значенні якість освіти розглядається як перелік вимог до особистості, освітнього середовища та системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників [2].

У Законі України «Про вищу освіту» поняття «якість вищої освіти» тлумачиться як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію,

соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [3].

Якість освіти виступає об'єктом управління, основні складові якого представлені нами на рис. 4.10.

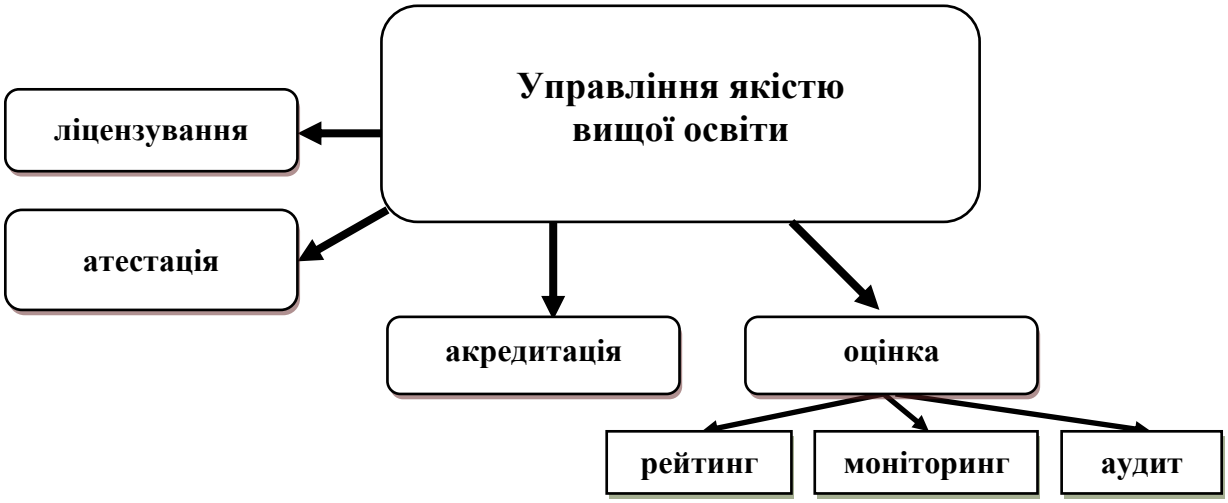

Рис. 4.10. *Складові поняття «управління якістю вищої освіти»*

Як показано на рис. 4.10, складовими поняття «управління якістю вищої освіти» на інституційному рівні є: «ліцензування», «атестація», «акредитація». Тому розглянемо їх докладніше.

У Законі України «Про вищу освіту» поняття «ліцензування» визначається як процедура визнання спроможності ВНЗ певного типу розпочати освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів ВО, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [3].

Вітчизняні науковці Г. Козлакова, К. Корсак, А. Похресник та ін. трактують поняття «ліцензування» як процедуру визнання державою права певного навчального закладу надавати населенню освітні, навчально-підготовчі, навчально-професійні послуги на рівні офіційних державних стандартів відповідно до того, що входить у затверджений вищими органами Статут закладу, у той час як поняття «атестація» розглядається як процедура здійснення системи організаційних, методичних і психолого-педагогічних заходів, націлених на оцінювання й підтвердження державними органами здатності конкретного вищого навчального закладу надавати населенню освітні, навчально-підготовчі, навчально-професійні послуги на рівні визнаних державних стандартів відповідно до оголошеного в Статуті закладу статусу.

Поняття «акредитація» визначається як процедура надання ВНЗ права проводити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ВО та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів ВО, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [3].

Невід'ємною складовою процесу управління якістю вищої освіти є «оцінка якості», яка у сфері вищої освіти застосовується для стимулювання, досягнення та підвищення ефективності системи освіти й навчального закладу, економії витрат, якості та прозорості стосовно споживачів [25, с. 136]. Механізмами оцінки є аудит, моніторинг та рейтинг.

Незаперечним є факт, що розвиток процесу управління якістю на ЄПВО відбувався на всіх етапах реформаційних перетворень як у межах структурних реформ національних систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, так і в контексті структурно-змістових і суто змістових перетворень.

Першими європейськими країнами, в яких було запроваджено механізми управління якістю вищої освіти, стали Франція, Нідерланди і Великобританія. Зазначені країни почали проводити формальне оцінювання якості приблизно з 1985 року, однак, як свідчать європейські дослідники, в політехнічному секторі вищої освіти Великої Британії зовнішня оцінка якості існувала вже з кінця 60-х років XX ст.

Однак слід наголосити, що хоча до 80-х років XX ст. у європейських країнах проблема якості хоча й декларувалася як центральна, механізмів або інструментів її забезпечення – ні на урядовому, ні на рівні ВНЗ – не було розроблено.

На нашу думку, першим суттєвим кроком у цьому напрямі стало створення у 1991 році міжнародної мережі агенцій із забезпечення якості вищої освіти, до складу якої ввійшло їх лише вісім (зараз ця мережа охоплює понад 200 організацій, що працюють у галузі теорії і практики забезпечення якості вищої освіти). Основними цілями мережі було визначено: поширення інформації про інновації в галузі оцінки, покращення та забезпечення якості вищої освіти; проведення досліджень з питань якості вищої освіти; сприяння розвитку теорії та практики підвищення якості вищої освіти; надання консультативної та експертної допомоги існуючим і новим агенціям із забезпечення якості;

сприяння членам у визначенні стандартів організацій, що діють за межами національних кордонів і більш обґрунтованому міжнародному визнанню кваліфікації; сприяння в розробці та застосуванні ЄКТС для підвищення мобільності студентів між ВНЗ [23].

Наступним важливим кроком на шляху поширення процесу забезпечення якості став Європейський пілотний проект із оцінки якості вищої освіти, який проводив Європейський Союз у 1994 році. Метою проекту була розробка критеріїв оцінки якості в межах ВО сімнадцяти країн-учасниць та розробка європейського виміру оцінки якості. Акцент було зроблено на навчальних програмах у галузі інженерних наук і комунікацій, інформаційних наук та мистецтва / дизайну [24, с. 198–204].

Підписання Болонської декларації у 1999 році стало початком низки інноваційних перетворень у процесі управління якості вищої освіти. Надзвичайно важливим у цьому контексті стало прийняття рішення про створення групи супроводу Болонського процесу («групи Є-4»), основними напрямами діяльності якої стали: забезпечення якості вищої освіти у межах Болонського процесу, розробка й удосконалення механізмів акредитації та оцінки діяльності ВНЗ, поширення кращого досвіду із забезпечення якості вищої освіти. До «групи Є-4» увійшли: Європейська асоціація із забезпечення якості (ЄМЗЯ), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ), Європейська асоціація університетів (ЄАУ), Європейський студентський союз (ЄСС).

Далі розглянемо докладніше змістові та процесуальні аспекти діяльності кожної з агенцій «групи Є-4».

Уважаємо за доцільне розпочати з Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (далі – ЄМЗЯ) – the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

Основною передумовою створення ЄМЗЯ стала стабілізація перших зовнішніх процедур із забезпечення якості на національному рівні наприкінці 90-х років XX ст. ЄМЗЯ була заснована у 2000 році саме з метою активізації європейської співпраці у сфері забезпечення якості вищої освіти. Першим досвідом діяльності європейських країн у зазначеній сфері став, як було зазначено нами вище, Європейський пілотний проект з оцінки якості вищої освіти (1994–1995 роки), який продемонстрував корисність обміну досвідом у галузі забезпечення якості. З метою подальшого розвитку співпраці в цій сфері в 1998 р.

була створена Рекомендаційна рада з Європейської співпраці в галузі ЗЯВО (98/561/ЕС від 24 вересня 1998 року). У 1999 р. з підписанням Болонської декларації почався якісно новий етап цього процесу.

ЄМЗЯ почала свою діяльність із дискусійного форуму кількох агенцій-ентузіастів із забезпечення якості, а на час підписання Болонської декларації перетворилася на чітко структуровану асоціацію з широким членством країн-учасниць БП.

У сучасних умовах основними партнерами ЄМЗЯ є:

1) Європейська асоціація університетів (European University Association);

2) Європейська асоціація вищих навчальних закладів (European Association of Institutions in Higher Education);

3) Європейський студентський союз (European Students' Union);

4) Бізнес-Європа (BusinessEurope) – об'єднує 41 федерацію роботодавців з 36 країн (20 мільйонів компаній), які у співпраці сприяють зростанню конкурентоспроможності в Європі;

5) Інтернаціонал освіти (Education International) – найбільша у світі федерація профспілок, що об'єднує всіх учителів і працівників освіти;

6) Європейська мережа інформаційних центрів (European Network of Information Centres) (далі ЄМІЦ), заснована Радою Європи та ЮНЕСКО для реалізації Лісабонської конвенції з академічного визнання. Мережа складається з національних інформаційних центрів держав-учасниць Європейської культурної конвенції. ЄМІЦ співпрацює з мережею національних інформаційних центрів з академічного визнання (документів про освіту) в європейських країнах;

7) Європейська комісія – Директорат з освіти та культури (The European Commission – Directorate General of Education and Culture), мета якого полягає у сприянні навчанню впродовж життя, мовному та культурному розмаїттю, студентській мобільності;

8) Виконавча агенція з освіти, аудіовізуальності та культури, основна місія якої визначається у створенні умов та рекомендацій щодо оцінки програм, відбору проектів і підписання угод проектів; у фінансовому менеджменті та моніторингу проектів;

9) Підрозділ Ради Європи з питань вищої освіти та досліджень, діяльність якого зосереджена на вирішенні суперечливих питань щодо визнання кваліфікацій, державної відповідальності за вищу

освіту та дослідження, управління вищою освітою та інших проблемах, які стосуються створення ЄПВО [19].

Отже, широкі партнерські зв'язки ЄМЗЯ свідчать про потужну підтримку як на національному, так і на європейському рівнях, як від провайдерів, так і від споживачів освітніх послуг.

Крім зазначених вище партнерів, ЄМЗЯ безпосередньо співпрацює з профільними організаціями, а саме: мережею із забезпечення якості вищої освіти Центральної та Східної Європи (Central and Eastern European Network of Quality Assurance), Європейським консорціумом з акредитації (European Consortium for Accreditation), скандинавською мережею із забезпечення якості вищої освіти (Nordic Quality Assurance), віртуальною спільнотою із забезпечення якості професійної освіти та навчання (Virtual Community on Quality in Vocational Education and Training), Європейською організацією із забезпечення якості дистанційного навчання (European Foundation for Quality in E-Learning).

Пріоритетними напрямами діяльності ЄМЗЯ, що визначені Статутом організації, обрано: обмін інформацією і досвідом у галузі методологічних досліджень; набуття статусу політичного форуму, що розробляє та підтримує Стандарти та рекомендації у галузі забезпечення якості; проведення перевірок на прохання міністрів освіти, національних і регіональних органів влади та інших інстанцій, які працюють у межах Болонського процесу; сприяння розвитку процедур забезпечення якості в галузі транснаціональної європейської вищої освіти; сприяння створенню та організації діяльності адекватної системи експертних комісій для забезпечення якості діяльності агенцій з акредитації; підтримка та розвиток співпраці з іншими європейськими організаціями й зацікавленими сторонами; участь у створенні Європейського простору вищої освіти [10, с. 7–13].

Узагальнивши основні напрями діяльності, можна констатувати, що всі вони спрямовані на процес забезпечення якості вищої освіти, співпрацю з іншими організаціями та підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти.

Наголосимо на тому, що основні етапи залучення ЄМЗЯ до реалізації завдань Болонського процесу, відображено в пакеті документів «ЄМЗЯ і Болонський процес», час прийняття яких збігається з часом проведення самітів міністрів вищої освіти. Для

всебічного висвітлення діяльності Асоціації вважаємо за доцільне проаналізувати її основні проекти та публікації.

Перший етап залучення ЄМЗЯ до реалізації цілей Болонського процесу почався на саміті (Прага, 2001 рік), коли міністри вищої освіти ініціювали запрошення ЄМЗЯ до співпраці для формування спільної організаційної структури забезпечення якості, яка спрямує свою діяльність на створення Європейського простору вищої освіти [20]. Практичним підтвердженням такої співпраці став проект «Процедури із забезпечення якості у Європейській вищій освіті» («Quality Procedures in European Higher Education»), результати якого показали, що з 1998 року активізувався процес забезпечення якості в національних системах вищої освіти країн регіону (зросла кількість європейських агенцій). У більшості європейських країн було створено автономні агенції із забезпечення якості вищої освіти на національному або регіональному рівнях (28 агенцій в університетському секторі та 20 агенцій у неуніверситетському секторі) [21].

На другому етапі під час саміту (Берлін, 2003 рік) ЄМЗЯ отримує подвійне доручення від міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу: 1) розробити програму оцінки діяльності системи агенцій із забезпечення якості вищої освіти; 2) розробити узгоджений набір стандартів, процедур та рекомендацій із забезпечення якості [6].

Третій етап залучення ЄМЗЯ до Болонських реформ (Берген, 2005 рік) відзначився прийняттям Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти, розроблених ЄМЗЯ; дорученням розробити модель розвитку агенцій із забезпечення якості на національному рівні; ухваленням принципів Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості; подальшим розвитком співпраці ЄМЗЯ з організаціями-членами «групи Є-4», результатом чого став їх спільний звіт міністрам освіти як групи супроводу Болонського процесу.

Зміст розроблених Стандартів та рекомендацій складається з трьох основних частин. У першій частині містяться стандарти і рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ, а саме:

1) політика закладу і процедури забезпечення якості, що означає: навчальні заклади визначають власну політику й пов’язані з нею процедури, які б забезпечували якість вищої освіти;

2) затвердження, моніторинг і періодичний перегляд навчальних програм і додатків до диплома, для чого ВНЗ повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм;

3) оцінювання студентів, що передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур;

4) забезпечення якості викладацького складу, яке через певні процедури і критерії контролю підтверджує, що викладачі мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків;

5) інформаційні системи, за допомогою яких збирають, аналізують і використовують відповідну інформацію, спрямовану на ефективне управління навчальними програмами;

6) публічність інформації, що регулярно оновлюється й має об'єктивний характер [4, с. 7].

У другій частині стандартів надається інформація про розробки процесів зовнішнього забезпечення якості, де цілі та завдання процесів забезпечення якості визначаються всіма відповідальними сторонами (включаючи вищі навчальні заклади) ще до того, як будуть розроблені самі процеси; цілі і завдання мають бути опубліковані разом з процедурами, які будуть застосовуватися [9, с. 7].

Третя частина стандартів визначає вимоги до діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти. Такі агенції повинні бути офіційно визнані компетентними державними органами, що діють у Європейському просторі вищої освіти як такі, що відповідають за зовнішнє забезпечення якості. Агенції також повинні мати повний юридичний статус і відповідати всім вимогам законодавства, в межах якого вони функціонують. Агенції повинні регулярно здійснювати заходи щодо зовнішнього забезпечення якості (як на рівні закладу, так і на рівні окремих навчальних програм) [8].

Слід зауважити, що очікуваними результатами від прийняття Стандартів та рекомендацій ЄМЗЯ стали: створення європейських стандартів щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, а також для агенцій із забезпечення якості; проходження європейськими агенціями із забезпечення якості регулярних перевірок один раз на п'ять років; особлива увага до реалізації принципу субсидіарності, коли перевірки здійснюються переважно в межах своєї країни; створення

Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості; прийняття рішень комітетом у справах Європейського реєстру щодо внесення нових агенцій; створення європейського консультативного форуму із забезпечення якості вищої освіти [9, с. 9].

Четвертий етап діяльності ЄМЗЯ в контексті Болонського процесу (Лондон, 2007 рік) виокремився з прийняттям угоди щодо заснування добровільного та незалежного Європейського реєстру агенцій із забезпечення якості, запропонованого «групою Є-4»; визнанням міністрами вищої освіти помітного прогресу в секторі забезпечення якості вищої освіти; активізацією залучення студентів до процесу ЗЯВО; схваленням рішення «групи Є-4» щодо щорічного проведення Європейського форуму із забезпечення якості освіти.

На четвертому етапі важливе політичне значення мало офіційне відкриття Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (ЄРЗЯ) (European Quality Assurance Register (EQAR)), ініціатором якого стали: «група Є-4», представники європейських агенцій із забезпечення якості вищої освіти, студенти, університети та інші вищі навчальні заклади. Створення ЄРЗЯ сприяло підвищенню рівня прозорості забезпечення якості вищої освіти в Європі, посиленню мобільності студентів, дослідників і викладачів, рівня довіри і взаєморозуміння між ВНЗ із різних країн. Пріоритетним завданням Реєстру було визначено полегшення процедури визнання дипломів, кваліфікацій та наукових ступенів, що були отримані в будь-якій країні ЄС. Крім того, створення Європейського реєстру надало європейським університетам можливість вибору між різними агенціями із забезпечення якості освіти.

П’ятому етапу досліджуваного процесу (м. Льовен та Лювен-Ля-Ньов, 2009 рік) передувала публікація документа з викладенням позиції ЄМЗЯ (ENQA Position Paper in View of the Leuven/Louvain-la-Neuve conference), яка підтримала визначені в комюніке пріоритети розвитку ЗЯВО. ЄМЗЯ констатувала прогрес у розвитку національних систем ЗЯВО та процедур внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості. Асоціація та агенції із забезпечення якості зобов’язались і надалі докласти всіх зусиль для підтримки процесу забезпечення якості, що може бути досягнуто завдяки конструктивній міжнародній співпраці [8, с. 4–5].

На шостому етапі участі ЄМЗЯ в реформах БП після офіційного оголошення про створення ЄПВО було обрано напрям на модернізацію

вищої освіти, який передбачав подальше запровадження Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти. Крім європейських країн, на саміті були присутні представники з Північної та Південної Америки, Африки, Середньої та Східної Азії й Австралії, що й підтвердило важливість БП за європейськими межами. Основними результатами стало утворення партнерських зв'язків між ЄПВО й освітніми системами третіх країн, які не входили до БП (2010 рік). Суттєве значення у цьому контексті мала публікація «ЄМЗЯ: 10 років (2000–2010) – Декада Європейської співпраці із забезпечення якості вищої освіти» (ENQA: 10 years (2000–2010) – A decade of European Co-operation in Qquality Assurance in Higher Education). Крім того, що ця публікація містить огляд основних положень ЄМЗЯ, вона визначила можливості, проблеми та завдання на наступну декаду.

На сучасному етапі розвитку Болонського процесу ЄМЗЯ визнає, що пріоритетні напрями діяльності на найближче майбутнє повинні враховувати природу вищої освіти, яка швидко змінюється на національному, європейському та світовому рівнях. Більше уваги концентрується на програмах навчання впродовж життя, транснаціональній освіті, дистанційному навчанні та нестабільній природі студентства. Виходячи з цього, члени Асоціації визначили такі пріоритети в роботі на майбутнє: 1) впровадження Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на ЄПВО; 2) підтримка та прискорення співпраці між агенціями із забезпечення якості на ЄПВО через продовження діалогу в межах «групи Є-4»; 3) приділення більшої уваги процесам зовнішнього забезпечення якості та структурам кваліфікацій; 4) підтримка цілей ЄПВО щодо інтернаціоналізації та мобільності; 5) прийняття ініційованої ЄАУ програми «Навчання впродовж життя» й активна участь у її розвитку та запровадженні через спільні проекти з партнерами; 6) усвідомлення зростання зацікавленості серед студентів, усіх партнерів ВО і суспільства в доступі до детальної та достовірної інформації щодо якості індивідуальних навчальних програм; 7) продовження роботи щодо постійного розширення складу своїх агенцій і взагалі професіоналів у галузі ЗЯ та висвітлення кращого досвіду через організацію семінарів та майстер-класів; 8) розробка заходів для досягнення кращого розуміння всіма зацікавленими сторонами всіх механізмів ЗЯ [22, с. 9–16].

Наступним членом «групи Є-4» є Європейська асоціація університетів (далі ЄАУ) – European University Association (EUA). Це найбільша європейська університетська асоціація, що об'єднує понад 800 ВНЗ у 46 країнах Європи. Сучасна Асоціація є результатом злиття Асоціації європейських університетів та Конфедерації ректорських конференцій Європейського Союзу, що відбулося у м. Саламанка (Іспанія) 31 березня 2001 року. Членами Асоціації є європейські університети, національні асоціації ректорів та інші організації, що функціонують у сфері ВО та науки.

Основною місією ЄАУ як організації, що працює у сфері вищої освіті та науки, є підтримка університетів через політику сприяння розвитку інноваційної діяльності університетів та інших ВНЗ, що дозволяє їм відповідати зростаючим сподіванням щодо їх внеску в майбутній розвиток суспільства знань у Європі. До складу ЄАУ входять 32 українських ВНЗ. Асоціація є однією з ключових організацій, що скеровує та реалізує завдання Болонського процесу в країнах Європи. Асоціація бере активну участь у БП як консультативний орган, оскільки вона була створена з метою залучення до нього максимальної кількості університетів Європи. Експериментальні програми, аналітичні матеріали, конференції, декларації ЄАУ мають важливе значення для реалізації документів, прийнятих на саміті міністрів вищої освіти країн-учасниць БП. Асоціація забезпечує ВНЗ необхідною інформацією та аналітичними матеріалами.

Оскільки Асоціація є центром поширення прогресивного досвіду в галузі ВО, то вона підтримує університети та допомагає їм у розробці власної політики для того, щоб вищі навчальні заклади могли відповідати зростаючому рівню вимог сучасного студентства; пропаганді реформаційних стратегій для прийняття рішень на різних рівнях; зміцненні керівництва, лідерства та управління установами в умовах лібералізації освітніх систем; розвитку партнерських відносин у галузі ВО та наукових досліджень між Європою та іншими регіонами світу; зміцненні позицій європейських університетів у глобальному контексті [15].

Згідно зі Статутом, основними напрямами діяльності ЄАУ є репрезентація університетів, забезпечення консультативних послуг на Європейському просторі вищої освіти й наукових досліджень

та зміцнення керівництва, лідерства й управління вищими навчальними закладами.

Уже у вересні 2001 року було розроблено директивний документ ЄАУ «Контроль якості вищої освіти». Згідно з цим документом, якості належить центральна роль в освітній політиці, а оцінка якості повинна: 1) базуватися на довірі та співпраці між ВНЗ і організаціями, що здійснюють оцінку; 2) ураховувати цілі та завдання ВНЗ, кожної конкретної навчальної програми; 3) забезпечувати баланс між традиціями та новаторством, академічною спрямованістю й економічною релевантністю, логічною обґрунтованістю навчальної програми та свободою вибору для студента; 4) здійснювати перевірку викладання, дослідницької роботи, управління та адміністрування; 5) брати до уваги відповідальне ставлення до студентських потреб і якість позаосвітніх (соціальних) послуг, що надаються [16].

З 2001 року Асоціація готує щорічні звіти про результати своєї діяльності, де відображено пріоритети її діяльності на кожний рік та динаміку розвитку організації в ролі одного з основних суб'єктів БП.

Так, пріоритетними напрямами діяльності ЄАУ протягом 2001–2005 років стали: утвердження європейських університетів як рівноправних партнерів БП (2001); чітке визначення ролі університетів у забезпеченні стійкого розвитку та довгострокового успіху реформ БП (2003); надання університетам автономії, підтримка їх прагнення до юридичної, адміністративної та фінансової самостійності (2005).

Аналіз матеріалів звіту 2006 року дозволяє дійти висновку про зміщення центру уваги на регіональний рівень. Разом з тим змінилась і мета ЄАУ, яка була сформульована в документі, що мав назву «Стратегічне бачення європейських університетів і Європейської асоціації університетів» («A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association»). У цьому документі було підкреслено намагання ЄАУ стимулювати розвиток європейської вищої освіти як «системи академічних інституцій з великою розмаїтістю профілів, які забезпечують кваліфікаціями широкий спектр випускників, сприяючи при цьому мобільності студентів та професорсько-викладацького складу» [17, с. 2–3]. У документі засвідчено також появу і швидкий розвиток нових форм і напрямів діяльності ЄАУ: створення робочої групи з фінансування;

початок дискусії щодо ролі університетів у регіональному розвитку; створення робочої групи з вільного доступу до наукових публікацій.

Пріоритети ЄАУ 2007 року були сконцентровані навколо трьох аспектів: освіта ↔ дослідження ↔ інновації. Асоціацією взято за основу положення, що Європі необхідні сильні університети, «енергійна сила» в їх розвитку, автономні та відповідальні інституції, які спроможні просовувати реформи. На той час, коли не тільки Європа, але й увесь світ стане «суспільством знань», внесок європейських університетів у надання майбутній Європі сили змін стане надзвичайно важливим і визнаним усіма учасниками широких суспільних реформ. Але в документах ЄАУ цього часу констатовано, що Європа не може сподіватися на перемогу в змаганні з освітніми системами інших частин світу, якщо фінансування ВО не буде негайно збільшено [18, с. 2–4].

У матеріалах звіту 2009 року ЄАУ зосередила увагу на необхідності вдосконалення управління університетами, досягнення більшої автономності та забезпечення ефективного фінансового менеджменту [18, с. 10–14]. Важливим завданням цього періоду став розвиток діяльності ЄАУ, спрямованої на стимулювання діалогу на міжрегіональному рівні.

Отже, викладене вище свідчить, що ЄАУ бере активну участь у формуванні політики ЄС у галузі вищої освіти. Знаходячись у центрі поширення прогресивного досвіду в галузі вищої освіти, ЄАУ підтримує університети та допомагає їм у розробці власної політики, щоб ВНЗ могли відповідати зростаючому рівню суспільства знань, у пропаганді реформаційних стратегій для прийняття рішень на різних рівнях, у розвитку партнерства в освітній галузі. ЄАУ виступає базою для роботи з політичними суб'єктами і як пан-європейська платформа для університетів. Асоціація є рівноправним партнером у розвитку освітньої політики на європейському рівні.

Ще один член «групи Є-4» – Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ) – European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) почала свою діяльність у 1990 році як неурядова міжнародна організація. Членами Асоціації виступили національні і професійні асоціації коледжів, політехнічних інститутів та окремі організації. У більшості випадків Асоціацію утворюють

національні асоціаціації університетів (коледжів), університети прикладних наук, окремі вищі навчальні заклади або інші професійні асоціації, які діють у галузі вищої освіти.

Зазначимо, що ЄАВНЗ має як спільних для всіх членів «групи Є-4» партнерів, так і таких, що співпрацюють тільки з цією організацією, а саме: 1) Європейська громадянська платформа з навчання впродовж життя (European Civil Society Platform on Lifelong Learning), яка об'єднала 25 європейських мереж, що працюють у сфері освіти та професійної підготовки кадрів; 2) Мережа університетів прикладних наук (The Universities of Applied Sciences network), діяльність якої спрямована на підвищення вкладу сектора університетів прикладних наук у дослідження та інноваційну стратегію Європи, тим самим посилюючи конкурентоспроможність ЄС; 3) Європейська мережа доступу (The European Access Network), яка підтримує більш широкий доступ до ВО для тих, хто з певних причин (стать, етнічне походження, національність, вік, інвалідність, сімейне походження, професійна підготовка) випав з освітнього процесу; 4) Середземноморський союз (Euro-Mediterranean Foundation), до складу якого входять Європейсько-Середземноморський університет, університетський центр європейсько-середземноморських досліджень, організація євросередземноморських університетів; 5) Бізнес-платформа для багатомовності (Business Platform for Multilingualism), що сприяє розвитку полімовності для підвищення рівня конкурентоспроможності та зайнятості, об'єднує партнерів з професійних асоціацій, організацій роботодавців, профспілок, університетів і закладів професійної освіти та навчання. ЄАВНЗ є членом цієї платформи.

Вивчення та аналіз діяльності широкого кола партнерів ЄАВНЗ свідчить про активну діяльну позицію Асоціації не тільки в європейському регіоні, а й поза його межами. ЄАВНЗ залучена до освітньо-політичної діяльності, співпраці з бізнес-структурами, іншими університетами, профспілками; охоплює питання інтернаціоналізації, управління, акредитації ВО. Тільки у співпраці з такими партнерами ЄАВНЗ може очікувати на вагомі позитивні результати своєї діяльності.

Основною метою ЄАВНЗ є захист інтересів інституцій вищої професійної освіти й безперервне підвищення значимості та якості професійної вищої освіти в Європі. Крім того, пріоритетними цілями

ЄАВНЗ визначено: сприяння створенню ЄПВО та простору наукових досліджень; сприяння транснаціональній співпраці між членами організації; забезпечення можливостей обміну інформацією, поглядами на майбутній розвиток вищої освіти; досягнення співпраці в галузі ВО шляхом установлення тісних зв'язків з іншими організаціями, які мають схожі цілі; забезпечення та підтримка співпраці між учасниками ЄАВНЗ та інституціями за межами ЄПВО [13, 8].

Серед пріоритетних напрямів своєї діяльності ЄАВНЗ визначає: 1) розвиток вищої професійної освіти та здійснення професійно спрямованих досліджень; 2) підтримка інновацій у професійній освіті; 3) упровадження національних рамок кваліфікацій (пов'язані зі студентоцентрованим навчанням); 4) поліпшення якості й ефективності освіти як ключовий пріоритет для діяльності ЄАВНЗ; 5) удосконалення механізмів прозорості, підвищення якості та ефективності ВО, що є ключовими пріоритетами для ЄАВНЗ; 6) працевлаштування та навчання впродовж життя.

Очікувані результати від запровадження основних напрямів діяльності ЄАВНЗ сприяють: 1) подальшому вдосконаленню механізмів контролю якості; 2) розробці навчальних планів та програм згідно з вимогами ринку праці; 3) детальній розробці нових методів навчання з урахуванням аспекту навчання протягом життя і соціального виміру освіти; 4) підтримці та заохоченню спільних бакалаврських, магістерських та дослідницьких програм [11].

Крім того, фінансова підтримка членів ЄАВНЗ надає можливість: а) здійснювати діяльність щодо оптимізації освітньої, соціо-економічної, політичної і культурної трансформації європейської вищої професійної освіти; б) підтримувати й забезпечувати власну платформу для провідних експертів з метою обміну думками щодо сучасних проблем; в) гарантувати стійкий та життєдіяльний розвиток ЄПВО.

У межах характеристики діяльності ЄАВНЗ уважаємо за доцільне висвітлити напрями роботи п'яти робочих груп[17] (далі РГ), які входять до складу ЄАВНЗ, і наголосимо на тому, що функціонування відповідних груп забезпечило практичне втілення проектів.

[17] Кожна з робочих груп складається з члена Ради, який відповідає за підтримку зв'язку з Радою та Виконавчою радою і 5–10 експертів, які представляють членів ЄАВНЗ.

Зазначені групи мають спільні цілі, як-от: а) розробка поточних документів діяльності ЄАВНЗ; б) аналіз поточної ситуації у вищій професійній освіті; в) розробка та формулювання положень щодо експертної оцінки вищої професійної освіти; г) складання плану діяльності на подальше просування політики згідно з місією ЄАВНЗ.

Далі схарактеризуємо діяльність кожної з цих груп детальніше. *Робоча група з питань вищої професійної освіти та професійно-орієнтованих досліджень, розвитку та інновацій (РГ-2)* досліджує питання освіти, науки та інновацій, що характерні для всіх типів і рівнів вищої освіти. У дослідженнях відзначається тісний взаємозв'язок між академічною та професійною освітою, фундаментальними дослідженнями, інноваційною діяльністю і прикладними дослідженнями. Виходячи з цього, до основних цілей РГ-2 належать: а) підтримка секторів вищої професійної освіти на європейському рівні; б) визначення місії та ролі вищої професійної освіти, професійно орієнтованих досліджень [12].

Для *робочої групи з питань національних рамок кваліфікацій та навчання, орієнтованого на студента (РГ-3),* основними цілями діяльності визначено: 1) полегшення розуміння національних та європейських структур кваліфікацій; 2) активізацію впровадження принципів з особливою увагою до студентоорієнтованого навчання; 3) заохочення до впровадження європейської рамки кваліфікацій; 4) стимулювання більш тісного зв'язку між вищою професійною та вищою академічною освітою.

Робоча група з питань мобільності та відкритості у сфері вищої освіти (РГ-4) своєю діяльністю підтверджує, що міжнародна відкритість у ВО є перудусім засобом формування глобального громадянства і глобальної відповідальності у випускників ВНЗ. РГ-4 виокремила три пріоритетних завдання діяльності: 1) зробити внесок у підвищення рівня мобільності; 2) сприяти міжнародній відкритості ЄПВО; 3) створити платформи для міжнародної співпраці.

Робоча група із забезпечення якості та механізмів прозорості (РГ-5) має такі цілі: 1) посилення прозорості академічних ступенів і програм та ЗЯВО; 2) просування механізмів міжнародної прозорості у ВО; 3) підтримка європейського процесу ЗЯВО.

Робоча група з питань навчання впродовж життя і працевлаштування (РГ-6) обрала такі цілі діяльності: 1) підвищення

показника працевлаштування через упровадження стратегій навчання впродовж життя; 2) удосконалення розвитку підприємницьких навичок студентів вищих професійних навчальних закладів, випускників та дорослих студентів. Про постійну підтримку Асоціацією процесу ЗЯВО свідчить той факт, що дві із зазначених груп (РГ-5 із забезпечення якості та механізмів прозорості й РГ-6 з питань навчання впродовж життя і працевлаштування) діють з часу створення ЄАВНЗ.

ЄАВНЗ брала участь у таких формах діяльності, пов'язаних із розвитком процесу ЗЯВО: виконання адміністративних та консультативних функцій у групі супроводу БП; участь у робочих групах; членство в координаційних групах; організація семінарів у межах БП; участь у групі складання законопроекту щодо ЄКТС; залучення до роботи з питань створення Європейського реєстру забезпечення якості вищої освіти.

Таким чином, ЄАВНЗ представляє в межах болонських реформ інтереси як закладів вищої професійної освіти, так і громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя. ЄАВНЗ залучена до освітньо-політичної діяльності, співпраці з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює процеси інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів вищої освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення вищої освіти в регіоні.

Слід наголосити, що вагому роль у процесі підвищення та забезпечення якості освіти відіграють як провайдери освітніх послуг, так і їх споживачі, якими є студенти. Представником студентства на європейському освітньому просторі у сучасних умовах виступає Європейський студентський союз. Хоча на початкових етапах участь студентства у забезпеченні якості вищої освіти не передбачалася, проте сьогодні студенти відіграють суттєву роль у цьому процесі.

Так, студентство потужно заявило про себе у 1982 році у зв'язку зі створенням Західноєвропейського студентського інформаційного бюро (далі ЗЄСІБ), метою якого була координація потоку інформації між організаціями-учасниками Бюро та європейськими й іншими міжнародними організаціями (Рада Європи, ЄЕС та ЮНЕСКО).

Через те, що ЄЕС активізувала свою діяльність у сфері європейської вищої освіти за допомогою програм «Сократес»

(Socrates) та «Еразмус» (Erasmus), національні студентські союзи в Європі вирішили змінити цілі Бюро: перейти від простої координації інформаційних потоків до представництва інтересів європейського студентства з академічних, соціальних, економічних, культурних питань.

Хоча ЗЄСІБ мало і представницьку, і законотворчу функції, сфера його діяльності у 90-ті роки XX ст. була обмеженою через те, що ВО не входила до компетенції Європейського Союзу і будь-якого європейського вищого навчального закладу з цього питання. Така ситуація змінилась у 1999 році, коли міністри освіти з 29 європейських країн підписали Болонську декларацію.

Оскільки Болонський процес вимагав представництва студентства, то на засіданні Ради в листопаді 1999 року було вирішено сформувати експертний комітет, який би мав справу з певними аспектами реформування вищої освіти. На цьому засіданні був створений Празький комітет (сьогодні це комітет БП). Це надало можливість ЗЄСІБ діяти у сфері європейської вищої освіти, і з часу проведення саміту міністрів вищої освіти у м. Прага (2001 рік) ЗЄСІБ стало офіційним спостерігачем Болонського процесу, відстоюючи інтереси європейського студентства.

На засіданні ради у травні 2007 року було прийняте рішення про зміну назви організації для кращого відображення сутності її діяльності. Виконавчим комітетом було запропоновано нову назву – Європейський студентський союз (ЄСС).

За статутом мета ЄСС визначається як відстоювання освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на європейському рівні. Основними напрямами діяльності організації визначено: забезпечення освітніх, соціальних, економічних, політичних і культурних інтересів студентів; надання студентам з різними політичними та релігійними поглядами, етнічним чи культурним походженням, соціальним статусом рівного доступу до ВО; забезпечення всіх громадян рівним доступом до вищої освіти; заохочення європейської та світової співпраці й сприяння обміну інформацією між студентами і студентськими організаціями; забезпечення співпраці з іншими організаціями, діяльність яких стосується освіти та студентського

життя; підтримка та надання допомоги європейським національним студентським союзам у їх діяльності щодо захисту студентських інтересів [14, с. 1].

Для реалізації визначених пріоритетів ЄСС застосовує такі форми роботи, як збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації серед членів студентських союзів; організація тренінгів, семінарів, конференцій, практикумів активістів та функціонерів членських організацій; розробка політичних вимог, популяризація принципових підходів ЄСС серед організацій-партнерів як на європейському, так і національному рівнях [14, с. 2].

Важливе місце в діяльності ЄСС займають міжнародні проекти. У контексті проблеми нашого дослідження виокремлено такі.

1. Проект «Лісабон і студенти» (Lisbon & Students) мав на меті: 1) оцінку впливу реформ на студентів за допомогою Європейського огляду «Лісабон очима студентів»; 2) інформування національних студентських союзів про зміст освітніх реформ; 3) аналіз регіональних та національних особливостей реформ на регіональних семінарах; 4) сприяння співпраці представників студентства, уряду та соціальних партнерів.

2. Проект «Підемо разом!» (Let's Go!) було проведено у взаємодії з Інтернаціоналом освіти з листопада 2007 до жовтня 2008 року для висвітлення реального стану розвитку мобільності. Мобільність мала стимулювати якість вищої освіти, надаючи можливість студентам країн з різними умовами розвитку здобути якісну освіту.

3. Проект «До Європейської структури кваліфікацій» (Towards an EQF) став важливим інструментом ЄС у його намірах трансформувати ВО у Європі і зробити її більш ефективною і привабливою в усьому світі. Характерно, що проект проводився з метою створення механізмів прозорості й зіставності між системами ВО та зменшення розбіжностей у кваліфікаціях між освітою, навчанням, ринком праці, спростивши мобільність студентів та професорсько-викладацького складу в межах ЄС. Упровадження ЄРК на європейському рівні сильно залежало від її представлення на національному рівні через НРК.

Основні етапи участі ЄСС у процесі забезпечення якості вищої освіти відображено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Участь ЄСС у процесі забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу [7]

Рік	Місто	Орієнтири розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти
2001	Прага	Визначено важливе значення процесу забезпечення якості вищої освіти; передбачено співпрацю між мережами визнання та забезпечення якості; повідомлено про заснування Європейської асоціації із забезпечення якості структури для поширення позитивного досвіду
2003	Берлін	Підкреслено важливість розробки спільної методології та єдиних критеріїв забезпечення якості на інституційному, національному і європейському рівнях; призначено «групу Є-4» для розробки стандартів та рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти на європейському освітньому просторі
2005	Берген	Прийнято Європейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості вищої освіти; рекомендовано створення Європейського реєстру із забезпечення якості; закликано розширити участь студентів у міжнародній співпраці із забезпечення якості
2007	Лондон	Наголошено на продовженні участі «групи Є-4» в організації щорічних європейських форумів із забезпечення якості; ухвалено створення Європейського реєстру із забезпечення якості; наголошено на запровадженні Європейських стандартів та рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти
2009	Льовен та Лювен-ля-Ньов	Питання забезпечення якості вищої освіти не були виокремлені, хоча в кількох розділах комюніке було зазначено, що якість навчання має бути покращена за рахунок реалізації стандартів та рекомендацій, акцентовано увагу на механізмах забезпечення прозорості, які повинні бути розроблені і здійснюватися відповідно до принципів забезпечення якості; ще раз підтверджено необхідність продовження співпраці «групи Є-4» із забезпечення якості освіти

Саме через цю участь студенти змогли б оцінити якість своїх програм та викладачів – основних складових якості освіти. У всіх комюніке (крім Лондонського) наголошувалося на важливості участі студентів, але мало що було зроблено насправді. Хоча рівень участі студентів у БП збільшився, цей процес практично не мав великого впливу на участь студентів у ЗЯВО. Незважаючи на цей факт, зазначимо, що у досягненні основної мети ЄСС став потужним рівноправним партнером у групі супроводу БП і впевнено зайняв вагоме місце серед основних учасників БП.

Таким чином, з'ясовано, що Болонський процес об'єднав незалежних наднаціональних суб'єктів, зацікавлених у забезпеченні якості вищої освіти, у «групу Є-4», яку було створено після зустрічі міністрів освіти у Празі (2001 р.). Установлено, що інтереси національних держав – членів Болонського клубу та політичних суб'єктів пан-європейського рівня (ЄС, РЄ) у «групі Є-4» –

представляла *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти* (ЄМЗЯ), яку було засновано у 2000 році з метою активізації регіональної співпраці із забезпечення якості вищої освіти. Структурно-логічний аналіз змістових засад діяльності Асоціації дозволяє стверджувати, що впродовж розвитку Болонського процесу ЄМЗЯ здійснювала консультативну, аналітичну, моніторингову та законотворчу діяльність, спрямовану на стандартизацію процесів ЗЯВО на Європейському просторі вищої освіти. Вивчення процесуальних засад діяльності Асоціації свідчить про її активну багатосторонню співпрацю з організаціями-членами, що слугувало розвитку процесу ЗЯВО як на інституційному, так і на національному й наднаціональному рівнях. Установлено, що головним результатом діяльності ЄМЗЯ стало запровадження Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості освіти на ЄПВО (2005 р.) та Європейського реєстру із забезпечення якості вищої освіти (2007 р.).

Доведено, що метою діяльності *Європейської асоціації університетів* (ЄАУ) як основного представника академічних інтересів провайдерів вищої освіти на ЄПВО стала підтримка університетських цінностей, розширення університетської автономії, посилення відповідальності університетів за якість наданих освітніх послуг, вплив на освітню політику в регіоні на національному та європейському рівнях.

Установлено, що *Європейська асоціація вищих навчальних закладів* (ЄАВНЗ) представляє в межах болонських реформ інтереси як закладів вищої професійної освіти, так і громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя. Аналіз змістових засад співпраці ЄАВНЗ з організаціями-партнерами свідчить про активну діяльну позицію Асоціації не лише в європейському регіоні, а й поза його межами. ЄАВНЗ залучена до освітньо-політичної діяльності, співпраці з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює процеси інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів вищої освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення вищої освіти в регіоні.

Доведено, що основними результатами діяльності ЄАВНЗ є розробка та практичне втілення стратегій «навчання впродовж життя», що виступають вагомим інструментом забезпечення

гнучкості у працевлаштуванні та готовності особистості до суспільних і професійних змін.

Аналіз змістових та процесуальних аспектів діяльності *Європейського студентського союзу* (ЄСС) дає підстави для висновку, що основною місією організації є представлення та підтримка освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів на європейському рівні. ЄСС виборов статус рівноправного партнера у групі супроводу Болонського процесу.

Таким чином, кожна з організацій-членів «групи Є-4» виступала представником певної наднаціональної спільноти – політичної, академічної, професійної, наукової, студентської тощо, зацікавленої в розвиткові процесу забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО. Виявлено, що організації здійснювали взаємодію в розробці та реалізації найважливіших програм забезпечення якості вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Архипова С. Якість освіти у контексті вимог сучасності [Електронний ресурс] / С. Архипова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N135/N135p011-014.pdf.
2. Войтенко І. Х. Наднаціональні інституції Європейського Союзу / І. Х. Войтенко // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 4 (13). – С. 231–236.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_01.html.
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
5. Субетто А. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития: (философия качества образования) / А. Субетто. – СПб. ; Кострома, 2000.
6. Berlin Communique [Electronic resource] / Realising the European Higher Education Area. – URL : http://www.bologna-bergen2005.no/Docs.
7. Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform / [D. Bartolo, C. H. Bjerke, A. Blattler (eds)] // Revised Online Edition. – Brussels, February 2010. – 136 p.
8. ENQA Position Paper on Quality Assurance in the EHEA // Leuven and Louvain-la-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28–29 April, 2009. – 2009. – 8 p.
9. European Association for Quality Assurance / Statutes of the European Association for Quality [Electronic resource]. – URL : http://www.enqa.eu/files/Statutes.
10. European Association for Quality Assurance in Higher Education // Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – Helsinki, 2005. – 41 p.
11. European Association of Institutions in Higher Education / Past projects / European providers of vocational education and training (EUproVet) [Electronic resource]. – URL : http://www.euprovet.eu.
12. European Association of Institutions in Higher Education / Policy Development / Research, Development & Innovation [Electronic resource]. – URL : http://www.eurashe.eu/about-professional-education-in-europe.

13. European Association of Institutions in Higher Education / Statutes [Electronic resource]. – URL :
http://www.enqa.eu/files/Statutes.
14. European Students' Union / Documents [Electronic resource]. – URL :
http://www.esu-online.org/documents.
15. European University Association [Electronic resource] / Mission – URL :
http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx.
16. European University Association / Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area // EUA Publications, 2007. – 94 p.
17. European University Association // Annual Report. – 2006. – 60 p.
18. European University Association // Annual Report. – 2007. – 60 p.
19. Higher Education and Research Division of the Council of Europe [Electronic resource]. – URL :
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation.
20. Prague Communique of the meeting of European Ministers in Charge of Higher Education [Electronic resource]. – URL :
http://www.moveonnet.eu/institutions/documents/bologna.
21. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond / [N. Costes (eds)]. // ENQA Occasional Paper 14. – 2008 – 114 p.
22. Szanto T. Quality Assurance of Higher Education in 2010 and after: Priorities for ENQA [Electronic resource] / T. Szanto. – URL :
http://www.aneca.es/var/media/403553/uimp09_090707_szanto.pdf.
23. The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education [Electronic resource]. – URL :
http://www.inqaahe.org/main.
24. Thune C. The European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education / C. Thune, A. Staropoli // Higher Education Policy Series 37. – London. – 1997. – P. 198–204.
25. Vaira M. Quality assessment in higher education: an overview of institutionalization, practices, problems and conflicts [Electronic resource] / M. Vaira. – URL :
http://www.portlandpress.com/pp/books/online.

4.4. Компетентності менеджера інновацій: аналіз зарубіжних досліджень

Провідною ознакою сучасного етапу розвитку економіки та суспільства в цілому є їх інноваційний характер, що вимагає від системи вищої освіти постійної модернізації програм професійної підготовки з метою забезпечення відповідності потребам ринку праці. З огляду на таке твердження важливим вважаємо характеристику кола професійних компетентностей, що визначають здатність та готовність сучасного фахівця до інноваційної діяльності та до управління нею.

У нашому дослідженні ми спираємося на широке коло джерел у галузі інноватики, створених потягом останніх років як експертами міжнародних організацій та мозкових центрів, наприклад ЄС, ОЕСР, Світового банку, Міжнародного валютного фонду, так і університетських дослідницьких центрів країн Західної Європи та США. Використано також сучасні джерела в галузі освітньої

інноватики, теорії освітніх змін та освітніх реформ, що отримали значного розвитку у світі в кінці XX – на початку XXI ст.

Перш за все дамо визначення ключових понять дослідження.

1. Компетентність/компетентності: здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, навички, цінності, інші особисті якості (Національна рамка кваліфікацій).

2. Інновація: процес уведення будь-якого нового або значно поліпшеного продукту (товару або послуги) або процесу, нового методу маркетингу або нового організаційного методу в ділову практику організації (Керівництво Осло).

3. Інноваційна діяльність: усі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що реально призводять до здійснення інновацій або задумані з цією метою (Керівництво Осло)

4. Зміни (changes): термін, що, об'єднує поняття *реформа, модернізація, інновація, перебудова* та означає процес запровадження в діяльність організації новацій, які, насамперед, передбачають трансформацію цілей організації, її структури, організаційної культури, технології надання послуг (випуску продукції), їх просування на ринок товарів та послуг.

У сфері інноватики існують різні підходи до визначення сутності та класифікації компетентностей[18], пов'язаних із управлінням інноваційною діяльністю. У найбільш відомих із досліджених нами підходах як критеріальні ознаки класифікації використовують такі: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) особливості сфери діяльності, в якій здійснюється інновація; 3) тип інновації; 4) тип інституційної стратегії інноваційних процесів тощо. Однак, крім монокритеріальних класифікацій, побудованих на підставі однієї з названих вище ознак, існує і загальний, інтегративний підхід до визначення компетентностей, необхідних для управління інноваційною діяльністю. У межах такого підходу дослідники [30; 3; 22; 38] визначають, як правило, такі групи:

1. Базові (ключові) компетентностія та цифрова грамотність (*digital-age literacy*). Базові компетентності дозволять отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її, успішно функціонувати в умовах

[18] Англомовні терміни, що використовуються як еквівалентні до поняття компетентність або близькі за значенням – competence, competency, skill.

інтернаціоналізації освітнього та культурного просторів, глобальної взаємодії ринків робочої сили, товарів і послуг. До базових компетентностей ми відносимо такі:

1) мовні компетентності (рідномовна, іншомовна);
2) математична, природничо-наукова та технологічна компетентності;
3) інформаційна компетентність;
4) пізнавальна компетентність;
5) міжособистісна та громадянська компетентності;
6) інтеркультурна компетентність.

Рівень розвитку базових компетентностей може суттєво варіюватися залежно від базової освіти, життєвого і професійного досвіду, соціокультурного оточення, життєвих і професійних цінностей людини. Їх розвиток здійснюється впродовж життя.

Цифрова грамотність (digital-age literacy) означає достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж. Із прискоренням розвитку інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та Інтернету грамотність у сфері ІКТ стала для більшості робочих місць майже такою ж важливою, як і загальна грамотність [31, с. 200].

2. Академічні компетентності пов'язані з предметними галузями, у яких здобув (або здобуває) спеціалізацію фахівець (наприклад, англійська мова, математика, історія, право тощо). Такі компетентності зазвичай набувають у процесі навчання в закладах системи професійної освіти й застосовують у професійній діяльності. У систематизованому вигляді розглядувану групу компетентностей представлено у поданій далі таблиці (див. табл. 4.4)

Таблиця 4.4

Характеристика академічних компетентностей менеджера інновацій [21]

Сфери та аспекти діяльності, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь та навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
Загальні знання виробничих технологій	Загальні знання про всі процеси виробничої діяльності, що відбуваються у керованій менеджером організації та спеціальна освіта у відповідній сфері
Знання специфічних технологій	знання у сфері діяльності організації, що є об'єктом інноваційної діяльності

3. Технічні компетентності (hard skills). Ідеться про специфічні компетентності, необхідні для конкретної професійної діяльності менеджера інновацій. Як правило, вони базуються на академічних знаннях щодо інструментів або процесів, що становлять предмет професійної діяльності. Найчастіше в літературі з проблем інноваційного розвитку про технічні навички йдеться в контексті характеристики механізмів запровадження продуктних та процесуальних інновацій, подальшого розвитку інноваційних процесів, тобто особливостей здійснення часткових інновацій [5, с. 88]. У джерелах із бізнесового менеджменту до технічних навичок відносять також навички роботи на автоматизованому робочому місці, володіння англійською мовою, управління автомобілем тощо. У систематизованому вигляді технічні компетентності відображено у поданій далі таблиці (див. табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Характеристика технічних компетентностей менеджера інновацій [21]

Сфери та аспекти діяльності менеджера інновацій, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь та навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
Зміни в організаційній структурі керованого закладу	Знання про взаємозв'язки відділів організації, що здійснюють науково-дослідну розробку інновації, трансфер нових знань і технологій у виробництво, просування продукту виробничої діяльності на ринок інноваційних товарів і послуг; навички координації зусиль різних структур організації
управління людським капіталом	навички відбору та залучення якісних інтелектуальних ресурсів, сприяння розвитку творчого потенціалу організації
управління розвитком виробничих технологій	актуальні знання у сфері розвитку виробничих технологій, уміння відслідковувати інноваційні пропозиції конкурентів, стратегії їх інноваційного розвитку та тенденції відповідного сегменту ринку;
використання ІКТ в управлінській діяльності	навички творчого застосування можливостей ІКТ, що дають можливість отримати інноваційний продукт; використання технології «МИ-думаємо» для розробки інноваційних ідей та залучення клієнтів інноваційних послуг до діяльності організації;

Технічні компетентності, що включають навички групи «*hard skills*» доповнюють інші, що належать до типу «*soft skills»,* про які йтиметься далі.

4. Загальні компетентності (основоположні), які можуть бути використані в умовах розвитку інноваційної економіки на будь-якому робочому місці. Складовою цієї групи компетентностей найчастіше

називають навички розв'язання проблем, критичного і творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, вміння управляти складною ситуацією (to manage complexity). Разом з тим експерти стверджують, що вони мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності, оскільки розв'язання проблем, безумовно, відбувається в рамках певних технологічних процесів, в умовах автентичної організаційної культури, що потребує застосування специфічних знань, умінь і навичок. Тому Дж. Пейн (Payne (2004) у дослідженні, присвяченому особливостям трансформації поняття «навички» в сучасних умовах, справедливо зауважує, що для вирішення складних проблем, абсолютно необхідними є спеціальні знання та досвід діяльності у відповідній сфері [33].

5. Соціальні компетентності (s*oft skills*). Цю групу, як правило, асоціюють, а іноді й об'єднують із загальними компетентностями. Однак, згідно з позицією експертів ОЕСР [29, с. 31–52], вона включає значно ширше й різноманітніше коло складових: навички взаємодії в команді та різнорідних групах; комунікативні й мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння й спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій [29, 40]. Невід'ємною складовою цієї групи є лідерські компетентності, до яких, крім названих уже відносяться навички формування команди (тімбілдинг), управління нею, наставництва, лобіювання інтересів команди, ведення переговорів, досягнення домовленостей, координації зусиль різних договірних сторін, дотримання етичних норм та прояву харизми.

У деяких дослідженнях (П. Селовей, Дж. Майер, Д. Карузо, Д. Гоулман та ін.) до групи «*soft skills»* зараховують емоційний інтелект (EQ), що визначається як група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню й розумінню власних емоцій та емоцій оточуючих, здатності до управління ними. Емоційний інтелект, згідно з теорією, розробленою Д. Гоулманом ще у 90-х роках XX ст., включає як особистісні, так і соціальні компетентності.

Особистісна компетентність, складові якої визначають, наскільки ми вміємо володіти собою:

- самоусвідомлення знання власних внутрішніх станів, переваг, можливостей;

- саморегуляція уміння справлятися зі своїми внутрішніми станами та спонуканнями;
- мотивація емоційні схильності, які направляють або сприяють досягненню цілей.

Соціальна компетентність, що визначає, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини:

- емпатія усвідомлення почуттів, потреб і турбот інших людей;
- соціальні навички, що інтерпретуються як мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію [1].

На Заході концепція «емоційного інтелекту» є достатньо популярною, хоча існує думка про те, що з наукової точки зору в концепції немає змісту, відмінного від прийнятих раніше в психології понять комунікативних навичок та комунікативної компетентності.

6. Підприємницькі компетентності, що є необхідними для реалізації інноваційних ідей на практиці, для розвитку організацій у конкурентному середовищі. Далі розглянемо цю групу навичок більш детально.

В умовах постійних змін менеджерські й підприємницькі компетентності відіграють важливу роль у формуванні інноваційного потенціалу та підвищенні продуктивності організації. Існує широке коло досліджень, у яких установлено, що ефективне використання знань і технологій залежить від якості управління: добре керовані організації лідирують за ефективністю й продуктивністю діяльності [6]. Дослідження теоретиків організаційного розвитку також доводять, що організаціями, в яких реалізуються стратегії неперервного інноваційного розвитку, керують більш освічені та краще поінформовані менеджери [23]. Крім того, підприємницький талант все частіше потрібний не тільки для започаткування нових організацій (так званих start-ups), але й для успішної діяльності великих стабільно працюючих організаційних структур в умовах жорсткої конкуренції та погіршення демографічної ситуації в більшості розвинених країн. Сьогодні не існує загальновизнаного визначення підприємницьких та управлінських талантів, навичок, умінь і здібностей. Вони зазвичай мають позитивну кореляцію із загальними компетентностями, складовими яких є уміння працювати в команді, спілкуватися, мотивувати, здійснювати наставництво й розвиток організації, а також запроваджувати підприємницькі засади в діяльність організації.

Деякі специфічні підприємницькі компетентності, визначені як необхідні для управлінців-новаторів, складаються з компетентностей у сфері управління ризиками, що передбачає поєднання знань у галузі маркетингу, розробки продуктних інновацій, бізнес-планування, навичок прийняття рішень, вибору найбільш прийнятного варіанта розв'язання проблеми, навичок комунікації, а також більш тонких якостей, таких, як інтуїція, оптимізм, передбачення та емоційний інтелект.

Розвиток підприємницьких компетентностей відбувається шляхом навчання, спостереження, експерименту та набуття практичного досвіду. Предметом наукових дискусій і досі залишається питання про спадковий характер підприємницького таланту. Цікавим є також той факт, що дотепер немає переконливих доказів, що показують значущі кореляції між освітою, яку здобули підприємці, та ефективністю їх діяльності [15]. Проте прийнято вважати, що формування підприємницьких компетентностей повинно утворювати обов'язкову складову навчальної програми сучасного фахівця і що ранній початок цього процесу в межах реалізації навчальної програми є важливим, оскільки накопичений досвід має вирішальне значення для формування управлінських компетентностей. Обов'язковим у цьому процесі є розвиток творчості, критичного мислення, ентузіазму, навичок застосування інноваційних інформаційних технологій.

Важливою складовою розглядуваної групи компетентностей є так звана *підприємницька хватка* (commercial acumen), що є більш значимою для управлінця-новатора, ніж високий академічний ступінь. З огляду на це дослідники констатують преференції, які надають у процесі працевлаштування фахівцям із бакалаврською освітою та успішним практичним досвідом порівняно з магістрами-дослідниками, підприємницькі компетентності та комерційний інстинкт яких уважається менш вірогідним [10]. Коментуючи причини такого стану речей, П. Хенел підкреслює відмінності в змісті компетентностей, необхідних для запровадження інновацій, і тих, що необхідні для здійснення науково-дослідної діяльності, для роботи у R&D-секторі. Розвиваючи погляди Й. Шумпетера на природу діяльності менеджера інновацій, П. Хенел обґрунтовує особливу роль умінь у сфері менеджменту ризиків, що є необхідними у процесі запровадження інноваційної ідеї. Ключовою ознакою, що відрізняє позицію менеджера

в даному контексті, є його лідерство: управлінець-новатор не обов'язково повинен бути автором інноваційного продукту або процесу або власником, що фінансує інновації [16].

В узагальненому вигляді підприємницькі компетентності менеджера інновацій представлено у поданій далі таблиці.

Таблиця 4.6

Характеристика підприємницьких компетентностей менеджера інновацій [21]

Сфери та аспекти діяльності менеджера інновацій, що потребують спеціальних знань, умінь, навичок	**Зміст спеціальних знань, умінь та навичок, якостей необхідних менеджеру інновацій**
Менеджмент ризиків	Уміння оцінювати впливи глобального, національного та локального контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь та вірогідність ризиків (репутаційні, кадрові, фінансові, інфраструктурні, комерційні, організаційні, ІТ-ризики) діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати та наслідки інновацій, вмотивованість до досягнення успіху в інноваційній діяльності
Маркетинг та комерційний менеджмент	уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок

7. Творчі та конструктивні компетентності є ще однією групою, що привертає все більшу увагу дослідників. Якщо уміння та навички творчої діяльності необхідні здебільшого на етапі генерування нових ідей, то конструктивні – на етапі їх запровадження в продукти та процеси діяльності організації. Експертами ОЕСР здійснюється широке коло досліджень природи творчості, кореляції творчості та ефективної інноваційної діяльності. Науковці зауважують, зокрема, що творчі та конструктивні компетентності асоціюють іноді тільки з діяльністю у сфері мистецтва та культури, що неправильно. Водночас у низці досліджень, наприклад австралійських науковців Б. Хейсман та Л. Джаніст [19], знаходимо підтвердження того, що професійна діяльність у мистецькій сфері сприяє формуванню інноваційної спрямованості та культури інновацій, залученню талантів. Мистецька освіта, у свою чергу, має дуже високий потенціал для розвитку таких професійних якостей, як творчість, гнучкість, співробітництво, що є абсолютно необхідними для фахівців у сфері управління інноваційними процесами.

З метою визначення компетентностей, необхідних для *творчої, конструктивної діяльності*, дослідниками здійснюється глибока рефлексія щодо сутності цього феномену, що дозволяє говорити про необхідність трьох груп, або складових, компетентностей: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) збалансована автономія, що передбачає спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни задля досягнення запланованого результату [34]. Продовжуючи викладені вище міркування, додамо тлумачення сутності *комбінаторних навичок* (combination skills). Згідно з У. Артуром, сутність винахідницької діяльності полягає у здатності до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми [4].

Дещо більш специфічні ознаки творчої діяльності можуть бути названі на підставі аналізу досліджень, проведених європейськими науковцями Г. Холландерсом та Е. ван Круйсеном. Дослідники стверджують про наявність взаємозв'язку між здатністю працівників до розвитку творчого клімату організації, їх потребою у творчому самовираженні та якістю освітньої системи, її відкритістю до сприйняття інших країн і культур [20]. У цілому в дослідженнях із проблем розвитку навичок творчої та конструктивної діяльності наводиться дуже широке коло індикаторів, критеріальних ознак, що слугують для їх визначення та розвитку.

8. Компетентності у сфері *організаційного розвитку*. Важливу складову управлінських компетентностей становить здатність до перетворення освітньої організації на *організацію, що навчається.* У контексті розгляду інноваційних процесів надзвичайної актуальності набуває розвиток вишу як «самооновлюваної організації, що навчається», а культури закладу як культури освітніх змін. Вивчення організаційної культури ВНЗ пов'язується в сучасних дослідженнях передусім з ім'ям П. Сенге, автора книги «П'ята дисципліна: мистецтво і практика організації, що навчається» [35], хоча фахівці вказують на існування кількох аналогічних концепцій (зокрема концепції Т. Пітерса та Р. Уотермана, Е. Демінга, К. Аргуріса). П. Сенге сформулював характеристики організації, здатної до успішних змін. «Організація, що

навчається, − відзначає П. Сенге, − це місце, де люди постійно відкривають, що саме вони створюють реальність, у якій живуть і працюють. Тут вони навчаються змінювати цю реальність. Навчаючись, вони змінюють, заново «творять» самих себе. Навчаючись, вони набувають здатності робити щось нове, чого вони ніколи не вміли. Навчаючись, вони заново сприймають світ і свій зв'язок із ним. Навчаючись, вони розвивають свою здатність творити те, в чому відчувають потребу» [35, с. 8].

Аналіз сучасних досліджень культури навчального закладу як організації, що навчається, дозволяє визначити такі основні складові управлінських компетентностей, необхідні для управління інноваційним розвитком:

- орієнтація на майбутнє, що передбачає прагнення до кращого розуміння та врахування особливостей впливу зовнішнього контексту, зосередження уваги адміністрації закладу та всього колективу на перспективах розвитку, широке залучення зовнішніх консультантів, фахівців у галузі організаційного розвитку до розробки стратегічних планів розвитку вишу;
- вільний обмін інформацією, що має на увазі забезпечення всім членам професійної громади відкритого доступу до широкого кола інформаційних джерел; об'єднання окремих членів професійної громади у мережі, що виходять за рамки навчального закладу, з метою розвитку професійних компетентностей;
- прихильність до навчання та індивідуального розвитку, що має на меті організацію підтримки професійного розвитку персоналу з боку керівництва закладу;
- стимулювання співробітників до проявів творчості, розвитку креативних здібностей, активне залучення кожного до творчої співпраці; ставлення до різноманіття поглядів як до сильної сторони організації;
- створення у колективі клімату відкритості і довіри, що припускає підтримку та заохочення дискусій, проявів оригінального бачення шляхів розвитку організації;
- осмислення власного досвіду та досвіду інших, навчання на його уроках – як позитивних, так і негативних. Помилки не засуджуються, до них ставляться толерантно, на них вчаться [9; 35].

Важливу роль у характеристиці управлінських компетентностей відіграє аналіз чинників, які є перешкодами на шляху розвитку закладу як організації, що навчається. Проблеми опору змінам є предметом дослідження провідних теоретиків освітніх змін, зокрема Т. Діла та К. Петерсона [8], Г. Маркса та К. Луїса [24], М. Фуллана [12], Е. Харгрівз [17], Шоу та Е. Сотер [36] та ін.

Теоретики освіти визначають шість типів перешкод у процесі розвитку інноваційної культури навчального закладу:

1. *Перешкоди, пов'язані з традиційною системою цінностей навчального закладу.* Під час зміни культури закладу відбувається трансформація ціннісних орієнтацій учасників змін, що є процесом складним, тривалим, болісним і суперечливим. Дослідники інноваційних процесів справедливо підкреслюють, що запровадження радикальних інновацій передбачає надання допомоги фахівцям у зміні їх переконань, намірів та цінностей. Однак насправді за деякими винятками, можна бачити дуже незначні кроки у цьому напрямі й дуже обмежені результати [26, с. 288]. Оскільки прямий вплив на цінності учасників процесу змін є неефективним, науковці пропонують вирішувати це складне завдання шляхом якомога більш чіткого визначення моральних цілей освітніх змін, спонукання їх учасників до осмислення своєї власної позиції, до співтворення цілей та програми змін. «В умовах постмодернізму, − стверджує англійська дослідниця А. Харріс, − більшої ваги, ніж будь-коли, набуває розуміння членами професійної громади моральної місії освіти і своєї причетності до неї» [18, с. 99]. Моральна мотивація освітніх змін полягає у з'ясуванні впливу організації, що навчається, на задоволення освітніх потреб студентів, професійних потреб викладачів, підвищення ефективності діяльності навчального закладу. Якщо педагогічний персонал усвідомлює взаємозв'язок завдань розвитку організації, що навчається, та успішного виконання своєї професійної місії, протистояння змінам втрачає моральне підґрунтя [17].

Розглядуваної нами проблеми прямо стосується моральна мотивація педагогів до свого професійного розвитку. «Спроби змінити викладачів, − підкреслює Ф. Ньюменн, − вимагають більшого, ніж просто нової інформації про зміст, методи та організацію викладання. Будь-яка радикальна інновація повинна передбачати дискусію педагогів та адміністрації щодо цінностей, на

яких будується навчальний процес. Без чіткого розуміння моральної мети персонал не бачить сенсу у професійному розвитку, втрачає до нього інтерес» [26, с. 288]. Отже, в основі подолання ціннісного бар'єра розвитку культури навчального закладу лежить «зміна суб'єктивних реалій» педагогів (за М. Фулланом), що досягається шляхом їх об'єднання навколо спільних цілей та спільної діяльності.

2. *Перешкоди, зумовлені природою змін.* Перешкодою для послідовного запровадження інновацій як процесу, що здійснюється за певним планом, є нелінійний характер освітніх змін. «Нелінійність убудована в саму динаміку зміни», − переконує М. Фуллан. Інноваційний процес нагадує спіраль, розкручування якої вимагає багаторазового звертання до одних і тих самих проблем, але на новому якісному рівні. До найважливіших проблем належить навчання персоналу, його залучення до формування нової культури навчального закладу.

Ще одним аспектом цієї проблеми є складність залучення всіх учасників освітніх змін до процесу прийняття рішень щодо їх цілей та планування шляхів здійснення. Однак такі зусилля вкрай необхідні, оскільки участь педагогічного персоналу є наріжним каменем зміни культури закладу. «Люди, які беруть участь у вирішенні питань щодо цілей та шляхів здійснення змін, − запевняють дослідники, − не просто більш схильні до їх підтримки, вони самі вже зазнали змін завдяки участі в цих процесах. Іншими словами, участь у інноваційних процесах вимагає навчання, а навчання формує прихильність» [7].

Розмірковуючи над завданнями залучення учасників освітніх змін до їх розробки, дослідники дійшли висновку, що найбільш складним аспектом цього процесу є не технічна сторона справи (включення всіх членів професійної громади до процесу прийняття рішень), а сутнісна, що полягає у формуванні єдності позицій, досягненні домовленості щодо спільного розуміння цілей діяльності. Результатом таких процесів стає зниження протистояння змінам, яке є природною їх складовою [37].

Для учасників освітніх змін значимою перешкодою на шляху формування моральної прихильності до них є прескриптивна (приписова, догматична) спрямованість програм змін (модернізації, реформи, інновації) «згори вниз». Тому освітні теоретики підкреслюють, що єдність позицій учасників інноваційних процесів

повинна стати комбінацією того, що приписується для виконання «згори», та власного спрямування організації на зміни [25, 292]. Такої ж точки зору дотримується міжнародно визнаний лідер теорії освітніх змін М. Фуллан, який наполягає на необхідності «поєднання розгортання змін як «згори вниз», так і «знизу вгору».

Як визнає більшість аналітиків, проблема полягає не стільки у протистоянні рухів «згори» та «знизу», скільки у самій сутності культури навчального закладу, яка за своєю природою завжди протистоятиме спробам запровадження «нового порядку», потребуватиме формування консенсусу, укладеного на добровільній, а не на примусовій основі, щодо моральних цілей та пріоритетів професійної діяльності.

3. *Перешкоди, пов'язані з педагогічним досвідом*. Теоретики визначають три типи перешкод на шляху розвитку культури організації, що навчається, пов'язаних з такими бар'єрами. Перша з них – це засвоєний педагогом або освітнім адміністратором досвід професійної діяльності, що перетворюється з часом на гальмо для запровадження інновацій. Такий порядок речей є природним явищем, пов'язаним з консервативним потенціалом будь-якого досвіду, в тому числі й позитивного. На подолання «консервації» досвіду насамперед і спрямована нова культура навчального закладу, яка включає в себе інструменти менеджменту знань, що дозволяють успішно інтегрувати елементи старого в нові освітні технології.

Іншою перешкодою аналізованого нами типу є феномен, що отримав назву «інституційний цинізм» [36, с. 6]. Він є прямим наслідком «какофонії» освітніх змін, що породжує ставлення до них, яке можна сформулювати висловом з Біблії: «Все проходить, пройде і це». Відсутність в умовах швидко змінюваних реформаційних програм можливостей зосередити на них необхідні інтелектуальні, часові, матеріальні ресурси породжує в членів освітньої громади «пасивно агресивний опір». Подолання інституційного цинізму можливе тільки шляхом забезпечення достатньої інфраструктури змін та включення в схему звітності навчального закладу конкретних функціональних показників, що відображають результат запровадження реформаційної програми.

Нарешті, ще однією, достатньо парадоксальною, на наш погляд, перешкодою на шляху розвитку навчального закладу як

організації, що навчається, є особливість педагогічної культури як «викладацької», а не «навчальної» самою своєю суттю. «Щоденна самоосвіта викладачів, що іманентно притаманна для їх професійної діяльності, є відірваною від організаційного розвитку. Такий недолік викладацької культури має бути подоланий шляхом розвитку нової організаційної культури» [36, с. 6].

4. *Перешкоди, пов'язані з обмеженими ресурсами*. Однією з найбільш суттєвих перешкод, що стала на шляху успішного запровадження інноваційних процесів у освітніх системах абсолютної більшості країн став дефіцит фінансових ресурсів. Особливо небезпечним явищем дослідники вважають скорочення фінансування системи професійного розвитку педагогічних працівників, значущість якої особливо посилюється в період радикальних інновацій та реформаційних перетворень. Члени педагогічної громади вважають шкідливою практику, коли «в умовах бюджетних труднощів адміністратори намагаються зберегти «status quo» без будь-якого врахування професійних потреб педагогічного персоналу» [26, с. 289]. У часи змін необхідним є збільшення інвестицій у професійний розвиток педагогічного та адміністративного персоналу, що перетворюється на одну з головних умов ефективної діяльності навчального закладу.

Іншим ресурсом, дефіцит якого відчувається в освітній системі, є ресурс часу. Йдеться про необхідність трансформації співвідношення часу на викладання та підготовку до навчальних занять. Теоретики освітніх змін одностайні у вимогах до збільшення обсягу часу на професійне спілкування педагогів, на колективну професійну рефлексію, яка є однією з провідних ознак культури організації, що навчається [13, с. 499].

5. *Перешкоди, пов'язані з ізольованістю навчальних закладів один від одного*. В умовах перетворення навчальних закладів на конкурентів у боротьбі за клієнта дуже низьким залишається рівень їх партнерської взаємодії, обміну прогресивним досвідом. Подолання ізольованості навчальних закладів, кожен з яких має свою оригінальну організаційну культуру, відмінну від інших, здійснюється шляхом створення інноваційних освітніх мереж, членами яких стають не тільки окремі представники шкільних громад, а й громади в цілому. Утворення таких мереж відбувається за умови об'єднання їх членів навколо спільної,

значущої для всіх ідеї, зусиллями менеджера змін, що може «сформувати системне розуміння нових завдань в рамках усієї професійної спільноти» [25, с. 288].

6. *Перешкоди, пов'язані з обмеженою організаційною готовністю до запровадження нової культури*. Визначення рівня готовності до розвитку нової організаційної культури є відправною точкою тієї складної «подорожі», яка являє собою шлях до неї. Г. Маркс та К. Льюїс визначають організаційну готовність як «індекс активності участі всіх членів професійної громади у процесі прийняття рішень, розвитку їх професійних знань і умінь, єдності їх професійних переконань та активності професійного співробітництва» [24, с. 37].

За результатами аналізу джерел у галузі теорії та практики освітніх інновацій, головними труднощами у формуванні достатнього рівня готовності закладу до розвитку нової організаційної культури нами визначено такі:

1) дефіцит знань щодо сутності нової організаційної культури та необхідності її розвитку. Обмеженим є обмін інформацією в межах навчальних закладів та між ними, що зумовлює актуальність потреби розвитку інноваційних мереж, які включають викладачів, науковців, адміністраторів;

2) відсутність можливостей для спільного навчання науково-педагогічного та адміністративного персоналу на робочому місці. Саме процеси спільного навчання є джерелом формування єдиного розуміння цілей та шляхів розвитку закладу. Дефіцит фінансування професійного розвитку персоналу є чинником, що поглиблює цю проблему;

3) дефіцит можливостей неперервного професійного розвитку персоналу, компонентами якого виступають вільний обмін інформацією та систематична колективна професійна рефлексія («автентичний каузальний аналіз того, що повинно бути удосконалено в системі» [14, с. 14]).

9. *Компетентності щодо залучення споживача освітніх послуг до спільної інноваційної діяльності.* У контексті нашого дослідження слід розуміти парадоксальну логіку освіти як сфери надання послуг: споживач освітніх послуг (студент) є одночасно їх співвиробником себе як освітнього продукту. Розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює зростання інтересу до ролі споживачів освітніх послуг в інноваційному процесі

та компетентностей, якими вони повинні володіти, щоб брати в ньому участь. У межах розгляду освітніх інновацій ідеться, по-перше, про студентів, які є прямими споживачами освітніх послуг; по-друге, про роботодавців, які використовують продукт діяльності вишів – фахівців, що отримали певні кваліфікації, які відповідають або не відповідають потребам сучасного виробництва; по-третє, про державу, яка фінансує підготовку у вишах фахівців, необхідних для її функціонування, для економіки та соціальної сфери. Отже, споживачі повинні мати певні компетентності щоб зробити правильний освітній вибір і захистити свої інтереси з урахуванням технологічних змін та інновацій в умовах все зростаючих вимог ринків праці, обсягів інформації та подальшої диверсифікації освітньої пропозиції.

Специфічна позиція споживача освітніх послуг як одночасно і співвиробника і продукту власної діяльності значно збільшує ступінь його впливу на змістові та процесуальні характеристики, якість освітньої послуги та інновації, що запроваджуються в її виробництво. Ми погоджуємося в даному контексті з Ч. Лідбітером, всесвітньо відомим автором концепції масової інновації, в тому, що активізація участі споживачів у інноваційному процесі зменшує розрив між тим, як виробники розуміють бажання споживачів, і тим, чого споживачі дійсно хочуть, знижуючи ризики інновацій [2].

Уважаємо за потрібне прокоментувати далі коротко сутність концепції масових інновацій, про яку йшлося вище. У своїй праці «Ми думаємо: масові інновації, не масове виробництво» Ч. Лідбітер стверджує, що традиційний підхід до інновацій, в рамках якого ідеї генеруються спеціально навченими людьми, що є винахідниками та дослідниками, та передаються в організації, де вони доводяться до стану готовності до запровадження, зазнає кардинальних змін в умовах розвитку сучасних ІКТ. Інтернет перевернув цей процес з ніг на голову і зсередини назовні, стимулюючи появу нових ідей за межами формальних організацій та забезпечуючи користувачам можливості впливу на розробку і реалізацію масштабних інноваційних проектів.

Таким чином, Ч. Лідбітер характеризує нову модель «Ми – думаємо» («We – think») як принципово інший підхід до інновацій, який передбачає вільний обмін ідеями, взятими з широкого діапазону джерел, творчість як спільні зусилля, а не результат осяяння окремих особистостей. За такого підходу web-мережа є ключовим інструментом

використання колективного інтелектуального потенціалу користувачів мережі й генерування творчості як масової активності мільйонів людей.

Згідно з даними європейського дослідження, що отримало назву «Innobarometer», тобто барометр розвитку інноваційних процесів, уже у 2009 р. понад 50% інноваційних компаній залучали користувачів Інтернету до розробки різних інноваційних процесів. Дослідження відзначають також зростання уваги європейських держав до активізації on-line-співпраці з громадянами як користувачами соціальних послуг у межах пошуку шляхів інноваційного розвитку та покращення якості діяльності соціальних служб [11].

Вартими осмислення є зміни в управлінні інноваційними процесами, що відбуваються в контексті запровадження моделі «We – Think», що дає як великі можливості, так і великі загрози:

- «We – Think» підкреслює можливість залучення інтелектуального потенціалу, зосередженого як у межах формальних організацій, так і поза ними, до розв'язання складних проблем;
- «We – Think» може мати потенційно дестабілізуючий характер для керівників і фахівців у організаціях, оскільки великі групи аматорів отримують можливість та право вільно пропонувати рішення з питань, що раніше були за межами широкого суспільного доступу та обговорення;
- «We – Think» не завжди може бути ефективним підходом. Історії успіху таких ініціатив, як Linux і Wikipedia, можуть засліпити нас та привести до недооцінки того факту, що більшість он-лайн ініціатив зазнають невдачі.

Міркування щодо інших компетентностей, необхідних усім споживачам технологічно складного продукту в умовах економіки знань, до якого належить і вища освіта, дозволяють визначити такі їх складові: здатність здійснювати дослідження, освоювати й критично аналізувати інформацію, ефективно керувати ресурсами, оцінювати ризики та приймати збалансовані рішення у відповідальних ситуаціях, ефективно спілкуватися і знати, коли звернутися за професійною порадою.

Зростання партисипативного Інтернету, у якому користувачі мають можливість розвивати, оцінювати, коментувати і поширювати цифровий контент, налаштувати Інтернет-додатки, ставить нові вимоги до споживацьких навичок. Користувачі web-мережі повинні

розуміти, як їх особиста інформація використовується операторами сайту та іншими комерційними організаціями; усвідомлювати умови, на яких сайти можуть бути використані, та правила, які регулюють їх внесок в онлайн-контент [28].

Навички «кваліфікованого споживача» не тільки дають особисту вигоду, але й сприяють розвитку ефективної конкуренції та добре функціонуючих ринків. Однак, дослідження експертів ОЕСР показали, що в багатьох країнах лише невелика частина людей мають навички, необхідні для укладання стандартних контрактів споживачів [27]. На часі просвіта споживачів, що повинна зробити свій внесок у розвиток і вдосконалення навичок і знань, необхідних для того, щоб здійснювати усвідомлений вибір, критично мислити й бути активними. Це в ідеалі неперервний процес, який формує та розвиває споживацькі навички протягом життя.

Отже, управління інноваційною діяльністю потребує надзвичайно широкого кола компетентностей, що утворюють певний «мікс», конкретне наповнення якого актуалізується такими чинниками, як:

- тип інновації;
- етап розвитку інноваційного процесу;
- сфера діяльності, в якій запроваджується інновація;
- інституційна стратегія інноваційного розвитку.

Відмінності, зумовлені названими вище чинниками, не є абсолютними, тобто більшість компетентностей, про які йшлося вище, є актуальними для всіх типів інновацій та на всіх етапах здійснення інноваційних процесів. Однак є і певна специфіка, яку ми розглянемо далі у межах монокритеріальних класифікацій компетентностей менеджера інновацій.

1. Компетентності у сфері управління інноваційною діяльністю *згідно з типами інновацій*. Відповідно до *Oslo Manual* [32] існують такі типи інновацій: *продуктні, процесуальні, організаційні, маркетингові*.

Аналіз компетентностей, потрібних для запровадження різних типів інновацій, привів європейських дослідників – авторів роботи, виконаної в рамках проекту «PRO-INNO Europe» [32], ініційованого Європейською комісією, до висновків щодо існування як спільних компетентностей, необхідних для всіх типів інновацій, так і специфічних, характерних для окремих із них. Доведено, що комунікативні компетентності необхідні для забезпечення успіху всіх

типів інновацій, а конструктивні – передусім для розробки продуктних інновацій. Далі схарактеризуємо компетентності, що визначені як специфічні для окремих типів інновацій.

Продуктні інновації. Найбільш актуальними в даному контексті є компетентності у сфері організації наукового дослідження; технологічні та проектні уміння. З метою найкращого задоволення потреб споживачів інноваційного продукту зростає значення маркетингової компетентності, тобто навичок у сфері вивчення ринку відповідних (у нашому контексті освітніх) послуг, а також навичок спілкування з потенційними клієнтами та їх представниками (студентами та їх батьками). Зважаючи на колективний (розподілений) характер більшості сучасних інновацій, важливими є навички командної роботи.

Процесуальні інновації. Пошук нових шляхів виробництва продукту (в нашому випадку освітніх послуг) вимагає, як правило, певних технічних компетентностей, що повинні забезпечити успішну специфікацію та розгортання інновацій. Компетентності у сфері організаційного розвитку необхідні для перебудови виробничого процесу, в той час як навички взаємодії та управління взаємовідносинами потрібні для подолання опору змінам.

Організаційні інновації. Зміни, що запроваджуються в методах управління та в організаційних структурах вимагають здатності оцінювати наявні в організації можливості для змін, уможливить розробку нових організаційних підходів та формування позитивного іміджу змін. Важливими в цьому контексті є також лідерські та комунікативні навички.

Маркетингові інновації. Маркетинг освітніх послуг передбачає широке коло управлінських дій, що вимагають специфічних компетентностей. Так, здійснюється розробка та запровадження нових способів надання користувачам освітніх послуг інформації про продуктні інновації, що зумовлює потребу у високому рівні технічних компетентностей, пов’язаних із розробкою нових операційних систем та засобів кібербезпеки організації. Важливими є такі технічні навички як веб-дизайн, аналіз даних, розробка контенту, а також мовні й комунікативні навички. Йдеться також про соціальні компетентності (s*oft skills*), а саме: усне спілкування, рекрутинг клієнтів, розв’язання проблем, організація співпраці у команді тощо [21].

2. Компетентності управління інноваційною діяльністю, що є необхідними *на різних етапах* інноваційного циклу. Автори аналітичної доповіді «INNO-GRIPS-2007» визначають такі етапи інноваційного циклу та управлінські компетентності.

Етап пошуку і відбору ідей. На цьому початковому етапі інноваційного процесу особливо актуальними є навички пошуку, ідентифікації та відбору інноваційних ідей, здатність до «сканування горизонту», тобто бачення всіх можливих варіантів інноваційних рішень, інтерпретації даних, оцінки життєздатності нових ідей, доказу доцільності та обґрунтованості здійсненого вибору. Значимими також є знання та вміння застосовувати механізми захисту інтелектуальної власності.

Етап тестування, стабілізації та комерціалізації інновації. Компетентності, необхідні для реалізації цього етапу, пов'язані з виконанням таких аналітичних дій, як: оцінка витрат, вигод і ризиків, пов'язаних із тривалою перевіркою (тестуванням) інноваційної ідеї; оцінка преференцій і потреб клієнтів, а також їх спроможності скористатися сповна запропонованою інновацією; оцінка можливості відтворення запроваджуваної інновації за розумною ціною; оцінка можливих вигод від інновації; управління ризиками і формулювання стратегій діяльності, необхідної на даному етапі. Усі ці аналітичні процедури передбачають у свою чергу наявність технічних, інженерних, проектних і маркетингових компетентностей.

Етап запровадження та поширення інновації. Необхідними є компетентності, пов'язані з управлінням проектом, трансфером інноваційної технології, координацією процесу ціноутворення та ресурсозабезпечення, а також прогнозування результатів та наслідків змін [21].

Принципово відмінними *є інноваційні стратегії різних організаційних структур*. Австралійський дослідник П. Тонер відзначає принципову відмінність між інноваційною стратегією, орієнтованою на «інновації через власні наукові відкриття», та реальністю інноваційних стратегій організацій, орієнтованих тільки на запровадження й поширення чужих відкриттів. В останньому випадку новизна має частковий характер, тобто є новизною тільки для даної організації або фірми [39]. Якщо в першому випадку особливо актуальними для творців інновацій є дослідницькі уміння, навички

творчої та конструктивної діяльності, а для адміністраторів – навички управління проектами, то у другому випадку – навички адаптації до конкретних ситуацій. Як вважає П. Тонер, важливу роль і в першому, і в другому випадках відіграють навички управління проектами, логістики, розв'язання проблем, адаптації до конкретних ситуацій.

Ще один вимір характеристики компетентностей, необхідних для управління інноваціями, пов'язаний із їх поділом на *радикальні та часткові інновації.* Дослідження доводять, що для здійснення радикальних інновацій потрібні, перш за все, високого рівня компетентності, що включають уміння синтезу, аналізу й трансферу знань; навички стратегічного аналізу, лобіювання та ведення переговорів, визначення можливостей запровадження інноваційної ідеї, розвитку ринку, координації діяльності команди. Більш прості часткові інновації вимагають інженерних, конструкторських і технічних навичок; позиціонування продукту на ринку збуту та навичок у сфері ІКТ [39].

На завершення характеристики компетентностей у сфері управління інноваційною діяльністю, що включають у себе надзвичайно широке коло *знань, умінь, навичок, якостей особистості* наведемо узагальнені вимоги до менеджера інноваційних процесів.

Таблиця 4.7

Систематизована характеристика навичок управління інноваційною діяльністю у сфері освіти

Групи спеціальних компетентностей	**Зміст спеціальних знань, умінь і навичок, якостей необхідних менеджеру інноваційних процесів**
1. Базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність	Уміння отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її; достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж
2. Академічні компетентності	знання, уміння та навички, пов'язані з предметними галузями, у яких здобув спеціалізацію освітній менеджер
3. Технічні компетентності (hard skills)	специфічні навички, необхідні у конкретній професійній діяльності, які базуються на академічних знаннях про інструменти або процес, що становлять предмет професійної діяльності
4. Загальні компетентності	навички розв'язання проблем, критичного і творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, вміння управляти складною ситуацією. Мають суттєву специфіку залежно від сфери професійної діяльності
5. Соціальні компетентності (*soft skills*)	навички взаємодії в команді й різнорідних групах; комунікативні та мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння і спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій; лідерські навички (якості)

Продовження табл. 4.7

6. Підприємницькі компетентності	уміння оцінювати впливи зовнішнього контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь та вірогідність ризиків у діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати та наслідки інновацій; уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок
7. Творчі та конструктивні компетентності	комплекс умінь та навичок, який передбачає: 1) установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; 2) спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; 3) здатність до концентрації зусиль і самодисципліни з метою досягнення запланованого результату; 4) здатність до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми
8. Компетентності у сфері організаційного розвитку	здатність до перетворення навчального закладу на організацію, що навчається та подолання перешкод на цьому шляху (перешкоди пов'язані з такими чинниками: традиційна система цінностей навчального закладу, нелінійна природа змін, педагогічний досвід; обмежене ресурсне забезпечення, ізольованість навчальних закладів один від одного, обмежена готовність закладу до запровадження нової організаційної культури)
9. Компетентності у сфері управління масовими інноваціями	уміння залучити споживача послуг до участі в інноваційній діяльності щодо їх виробництва

На завершення розгляду досліджуваної проблеми підкреслимо, що формування компетентностей у сфері управління інноваційною діяльністю починається у процесі здобуття академічної освіти і продовжується у межах професійної діяльності та неперервного професійного розвитку кожного менеджера на робочому місці.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект = Emotional Intelligence / Д. Гоулман. – М. : «АСТ», 2009. – 480 с.
2. Лидбитер Ч. Мы – думаем: Массовые инновации, не массовое производство / Ч. Лидбитер. – М. : Аквамариновая Книга, 2009. – 262 с.
3. Ananiadou K. 21' Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries / K. Ananiadou, M. Claro // EDU Working Paper. – 2009. – N 41. – 54 p.
4. Arthur W. B. The Structure of Invention / W. B. Arthur // Research Policy. – 2007. – Vol. 36. – P. 274–287.
5. Bell M. Technological Accumulation and Industrial Growth: Contrasts between Developed and Developing Countries / M. Bell, K. Pavitt // Technology, Globalisation and Economic Performance [D. Archibugi and J. Michie (eds.)]. – Cambridge University Press, 1997. – 322 p.
6. Bloom N. Measuring and Explaining Management Practices across Firms and Countries / N. Bloom, J. Van Reenen // Quarterly Journal of Economics. – 2007. – Vol. 122 (4), November. – P. 1351–1408.
7. Boyett J. Seven tips for managing organizational change [Electronic resource] / J. Boyett, J. T. Boyett. – URL :
http://www.jboyett.com/managing.htm.
8. Deal T. Shaping school culture: The heart of leadership / T. Deal, K. Peterson. − San Francisco : Jossey-Bass, 1998. − 176 p.

9. Duncan R. Organizational learning: Implications for organizational design / R. Duncan, A. Weiss // Research in organizational behavior / [ed. by B. Staw]. − Greenwich, CT (USA) : JAI Press, 1979. − Vol. 1. − P. 75−123.

10. Edwards D. Supply, Demand and Approaches to Employment by People with Postgraduate Research Qualifications in Science and Mathematics: Final Report / D. Edwards, F. Smith // Report to the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations by the Australian Council for Educational Research. – December, 2008. – 63 p.

11. Flowers S. Prevalence of User Innovation in the EU: Analysis based on the Innobarometer Surveys of 2007 and 2009 / S. Flowers // INNO-Metrics Thematic Paper. – September 2009. – 75 p.

12. Fullan M. The return of large-scale reform / M. Fullan // Journal of Educational Change. − 2000. − Vol. 1, № 1. − P. 5−28.

13. Fullan M. Professional culture and educational change / M. Fullan // School Psychology Review. − 1996. −Vol. 25, № 4. − P. 496−500.

14. Glazer J. P. Walking the talk: Collaborating and thriving in an adversarial culture / J. P. Glazer // International Electronic Journal for Leadership in Learning. − 2001. − Vol. 5, № 2. – 19 p.

15. Green R. Fostering Young Entrepreneurial and Managerial Talent / R. Green, S. Liyanage, T. Pitsis [ets.] // Report prepared for the OECD by University of Technology Sydney. – Australia : Sydney September, 2009. – 54 p.

16. Hanel P. Skills Required for Innovation: A Review of the Literature / P. Hanel // Note de Recherche, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologic. – Canada, 2008. – № 2. – 50 p.

17. Hargreaves A. Rethinking educational change: going deeper and wider in the quest for success [Electronic resource] / A. Hargreaves // Rethinking educational change with heart and mind: 1997 ASCD Yearbook. − Alexandria, VA (USA) : ASCD, 1997. – URL : http://www.ascd.org./publications/books/1997 hargreaves/1997hargreavestoc.html.

18. Harris A. Change forces (Book review) / A. Harris // British Journal of Educational Studies. − 2000. − Vol. 48, № 1. − P. 99−100.

19. Haseman B. The Arts and Australia's National Innovation System 1994–2008: Arguments, Recommendations, Challenges / B. Haseman, L. Jaaniste // CII ASS Occasional Papers, Council for Humanities, Arts and Social Sciences. – November, 2008. – P. 45–68.

20. Hollanders H. Design, Creativity and Innovation: A Scoreboard Approach / H. Hollanders, A. van. Cruysen // Pro Inno Europe/INNO METRICS. – February, 2009. – 68 p.

21. INNO-GRIPS. Skills for Innovation. Mini Study 02. PRO-INNO Europe. – November, 2007. – 61 p.

22. Kergroach S. Skills for Innovation. Internal OECD working document / S. Kergroach. – August, 2008. – 27 p.

23. Lai K. Entrepreneurship and Innovation Strategies in ICT SMEs in Enlarged Europe (EU 25) / K. Lai, T. Dunnewijk // UNU-MERIT Working Paper. – The Netherlands, 2008. – 78 p.

24. Marks H. Teacher empowerment and the capacity for organizational learning / H. Marks, K. Louis // Educational Administration Quarterly. − 1999. − Vol. 35, № 1. – 44 p.

25. Mohrman S. A. Top management viewed from below: A learning perspective on transformation / S. A. Mohrman // The leader's change handbook: An essential guide to setting direction and taking action / [ed. by J. Conger, G. Spreitzer, E. Lawler III]. − San Francisco, Ca : Jossey-Bass, 1999. − P. 271−300.

26. Newmann F. M. We can't get there from here / F. M. Newmann // Phi Delta Kappan. − 1998. − Vol. 80, № 4. − P. 282−290.

27. OECD. Consumer Policy Toolkit. – OECD. – Paris, 2010. – 8 p.

28. OECD. Empowering E-Consumers: Strengthening Consumer Protection in the Internet Economy : background report to the 2009 OECD conference on e-commerce. – Washington, 2009. – 49 p.

29. OECD. Skills for Innovation and Research. – OECD Publishing, 2011. – 211 p.

30. OECD. SMEs, Entrepreneurship and Innovation. – OECD. – Paris, 2010. – 226 p.

31. OECD. Tertiary Education for the Knowledge Society. – OECD. – Paris, 2008.– 724 p.

32. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3rd edition. – OECD/EC, 2005. – 191 p.
33. Payne J. The Changing Meaning of Skill / J. Payne // SKOPE Issues Paper. – ESRC-funded Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance. – October, 2004. – 7 p.
34. Rasmussen P. Creative and Innovative Competence as a Task for Adult Education / P. Rasmussen // Paper for the Third Nordic Conference on Adult Education. – Middelfart, 2009. – 24 p.
35. Senge P. The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations / P. Senge. − New York : Doubleday/Currency, 1990. − 423 p.
36. Shaw S. Challenges of fostering a learning organization culture / S. Shaw, E. Soetaert // Papers of the League for Innovations' 2003 Conference. – March, 2003. – 25 p.
37. Shortland-Jones B. Leadership for cultural change: Developing a community of learners in teacher education / B. Shortland-Jones, A. Alderson, R. Baker // International Electronic Journal for Leadership in Learning. − 2001. − Vol.5, № 10. – 15 p.
38. Stasz C. Assessing Skills for Work: Two Perspectives / C. Stasz. // Oxford Economic Papers. – 2001. – Vol. 3. – P. 385–405.
39. Toner P. Skills and Innovation – Putting Ideas to Work : Background paper on VET and Innovation for the NSW Board of Vocational Education and Training. – Sydney : New South Wales Department of Education and Training, 2007 – 60 p.

Висновки до розділу 4

У межах з'ясування організаційно-педагогічних засад управління інноваціями у сфері освіти схарактеризовано низку аспектів управлінської діяльності, що тільки набуває розвитку, зокрема управління ризиками у сфері вищої освіти У дослідженні висвітлено етапи розвитку ризикології як інтердисциплінарної галузі наукових знань, висвітлено основні підходи, характерні для освітньої ризикології (аналітико-нормативний, соціально-психологічний, педагогічний). Висвітлено особливості розгляду освітніх ризиків, що характерні для соціології освіти: предметом аналізу є ризики для всіх суб'єктів, що зацікавлені в якісному освітньому продукті (студентів, підприємств, роботодавців, держави й суспільства).

Предметом уваги стали ризики, пов'язані з інвестиціями у інноваційні процеси у сфері вищої освіти, зокрема схарактеризовано типологію інвестиційних ризиків (ризики, зумовлені особливостями інвестора, ризики, породжувані особливостями навчального процесу або організацією, що здійснює навчання, ризики, пов'язані з об'єктом інвестування); з'ясовано причини, з якими пов'язані різні групи ризиків.

Оскільки менеджмент ризиків ще не став складовою системи управління вишами в нашій та багатьох інших країнах, велика увага приділена аналізу нормативного забезпечення та практичного досвіду управління ризиками у системі вищої освіти Великої Британії (Англії),

де управління ризиками перетворилось протягом останніх десяти років на невід'ємну складову організаційного менеджменту. Аналіз численних документів Департаменту вищої освіти Великої Британії та інших урядових структур дозволив схарактеризувати модель процесу ризик-менеджменту у вищій освіті, з'ясувати особливості управління такими групами ризиків у діяльності вишів: 1) репутаційні; 2) у роботі зі студентами; 3) кадрові; 4) майнові та інфраструктурні; 5) фінансові; 6) комерційні; 7) організаційні; 8) інформаційні та IT-ризики.

У дослідженні з'ясовано, що потенційними вигодами від ефективного процесу управління ризиками у сфері вищої освіти є такі: підтримка стратегічного та бізнес-планування; швидке усвідомлення нових можливостей; переконання зацікавлених сторін у тому, що адміністрація володіє ситуацією; зменшення кількості потрясінь і неприємних сюрпризів; активізація зв'язки між факультетами і кафедрами вишу; підтримка ефективного використання ресурсів; сприяння неперервному вдосконаленню діяльності закладу; допомога у оптимальному фокусуванні програм внутрішнього аудиту вишу

Ще одним аспектом інноваційної управлінської діяльності у сфері вищої освіти, що став предметом розгляду у дослідженні, є мережевий менеджмент (д. пед. н., професор Сбруєва А. А., к. пед. н. Чистякова І. А.). Освітня мережа розглядається авторами як соціальна структура, провідними характеристиками якої стали прагнення до якості, відданість справі та зосередженість на результатах діяльності. Інноваційну освітню мережу схарактеризовано як організаційну структуру, що являє собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею.

У дослідженні з'ясовано механізми управління університетськими мережами, що включають функції (вибір партнерів, розподіл повноважень, регулювання взаємин, оцінка результатів діяльності), ознаки (неформальність, мобільність та дискретність; свобода вибору завдань та відповідальність за них; множинність лідерів; об'єднувальна мета; добровільність зв'язків; множинність рівнів взаємодії; відкритість, спонтанність, неієрархічність, децентралізація, переважно горизонтальна або функціональна кооперація учасників; легкість і

швидкість утворення та розпаду структур; загальнодоступність ресурсів (передусім інформаційних); рівноправність учасників мережі незалежно від їх ролі, масштабу, ресурсів; вторинність форм та структур стосовно змісту діяльності; зменшення ролі часу та простору; висока мобільність; консенсусний характер ухвалення рішень) та умови успішної діяльності освітніх мереж (стабільність і послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності; чітка організаційна структура; завдання, які вирішують інноваційні освітні мережі у своїй діяльності; увага до позитивної підтримки результатів інноваційної діяльності викладачів; наявність адекватних ресурсів, у тому числі фінансових, часових, людських, інформаційних, інтелектуальних).

Все більшої актуальності набуває в сучасних умовах управління якістю вищої освіти, що здійснюється в сучасних умовах не тільки на інституційному та національному рівнях, але й на наднаціональному (регіональному та глобальному). Доцільним у даному контексті є звернення до інноваційних підходів в управлінні якістю вищої освіти, актуалізованих у межах вирішення завдань Болонського процесу (д. пед. н., професор Сбруєва А. А., к. пед. н., доцент Бойченко М. А.).

У дослідженні, з'ясовано, що Болонський процес об'єднав незалежних наднаціональних суб'єктів, зацікавлених у забезпеченні якості вищої освіти, у «групу Є-4», яку було створено після зустрічі міністрів освіти у Празі (2001 р.). Установлено, що інтереси національних держав – членів Болонського клубу та політичних суб'єктів пан-європейського рівня (ЄС, РЄ) у «групі Є-4» – представляла *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти* (ЄМЗЯ), яку було засновано у 2000 році з метою активізації регіональної співпраці із забезпечення якості вищої освіти. Структурно-логічний аналіз змістових засад діяльності Асоціації дозволяє стверджувати, що впродовж розвитку Болонського процесу ЄМЗЯ здійснювала консультативну, аналітичну, моніторингову та законотворчу діяльність, спрямовану на стандартизацію процесів ЗЯВО на Європейському просторі вищої освіти.

Метою діяльності іншого суб'єкта «групи Є-4» – *Європейської асоціації університетів* (ЄАУ) як основного представника академічних інтересів провайдерів вищої освіти на ЄПВО стала підтримка університетських цінностей, розширення університетської автономії, посилення відповідальності університетів за якість наданих

освітніх послуг, вплив на освітню політику в регіоні на національному та європейському рівнях. *Європейська асоціація вищих навчальних закладів* (ЄАВНЗ) представляє в межах болонських реформ інтереси як закладів вищої професійної освіти, так і громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя. ЄАВНЗ залучена до освітньо-політичної діяльності, співпраці з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює процеси інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів вищої освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення вищої освіти в регіоні.

Авторами виявлено, що основними результатами діяльності ЄАВНЗ є розробка та практичне втілення стратегій «навчання впродовж життя», що виступають вагомим інструментом забезпечення гнучкості у працевлаштуванні та готовності особистості до суспільних і професійних змін.

Аналіз змістових та процесуальних аспектів діяльності *Європейського студентського союзу* (ЄСС) дав авторам наукової розвідки підстави для висновку, що основною місією організації є представлення та підтримка освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів на європейському рівні. ЄСС виборов статус рівноправного партнера у групі супроводу Болонського процесу.

У цілому кожна з організацій-членів «групи Є-4» виступала у межах розгортання Болонського процесу представником певної наднаціональної спільноти – політичної, академічної, професійної, наукової, студентської тощо, зацікавленої в розвиткові процесу забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО. У дослідженні доведено, що організації здійснювали взаємодію в розробці та реалізації найважливіших програм забезпечення якості вищої освіти.

У дослідженні схарактеризовано сукупність компетентностей, що є необхідними менеджеру інноваційних процесів у сфері освіти. Визначено критеріальні засади формулювання типології управлінських компетентностей менеджера інновацій у межах моно- та полікритеріального підходів. Відповідно до монокритеріального підходу засадами типології компетентностей менеджера інновацій названо: 1) етапи інноваційної діяльності; 2) тип інновації; 3) тип інституційної стратегії інноваційних процесів. Полікритеріальний підхід дозволяє визначити управлінські компетентності, що є

необхідними на всіх етапах інноваційних процесів, для всіх типів інновацій та інституційних стратегій змін. У межах такого схарактеризовано дев'ять груп компетентностей:

1) базові (ключові) компетентності та цифрова грамотність: уміння отримувати доступ до інформації в сучасних умовах розвитку суспільства знань та інтерпретувати її; достатній рівень володіння сучасними технологіями, що дають доступ до засобів зв'язку та інформаційних мереж;

2) академічні компетентності: знання, уміння та навички, пов'язані з предметними галузями, у яких здобув спеціалізацію освітній менеджер;

3) технічні компетентності (hard skills): специфічні навички, необхідні у конкретній професійній діяльності, які базуються на академічних знаннях про інструменти або процес, що становлять предмет професійної діяльності;

4) загальні компетентності: навички розв'язання проблем, критичного і творчого мислення, роботи в команді, здатність до навчання, вміння управляти складною ситуацією;

5) соціальні компетентності (soft skills): навички взаємодії в команді й різнорідних групах; комунікативні та мотиваційні вміння; вольові якості, зокрема ініціативність; навички мультикультурної відкритості для розуміння і спілкування з представниками різних культур; сприйнятливість до інновацій; лідерські навички (якості);

6) підприємницькі компетентності: уміння оцінювати впливи зовнішнього контексту діяльності організації; стан ринку послуг, на якому працює організація; профіль, ступінь та вірогідність ризиків у діяльності організації; готовність нести відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати та наслідки інновацій; уміння балансувати інтереси конкуруючих сторін, керувати комерціалізацією інтелектуальної власності, просувати інноваційні товари та послуги на ринок;

7) творчі та конструктивні компетентності: комплекс умінь та навичок, який передбачає: уміння установлення зв'язку між різними контекстами, які зазвичай сприймаються як окремі, непов'язані між собою; спроможність до самостійного визначення мети та способів її досягнення, в основу чого покладено певний досвід діяльності у відповідній галузі; здатність до концентрації зусиль і самодисципліни

з метою досягнення запланованого результату; здатність до доцільної комбінації великої кількості структурних блоків, необхідних для розв'язання проблеми;

8) компетентності у сфері організаційного розвитку: здатність до перетворення навчального закладу на організацію, що навчається та подолання перешкод на цьому шляху (перешкоди пов'язані з такими чинниками: традиційна система цінностей навчального закладу, нелінійна природа змін, педагогічний досвід; обмежене ресурсне забезпечення, ізольованість навчальних закладів один від одного, обмежена готовність закладу до запровадження нової організаційної культури);

9) компетентності у сфері управління масовими інноваціями: уміння залучити споживача послуг до участі в інноваційній діяльності щодо їх виробництва.

У межах застосування монокритеріальних підходів до визначення компетентностей, необхідних для управління інноваційними процесами, схарактеризовано: компетентності, що є пріоритетними для запровадження різних типів інновацій (продуктних, процесуальних, організаційних, маркетингових); компетентності, що є пріоритетними на різних етапах інноваційного циклу (*етап пошуку і відбору ідей; етап тестування, стабілізації та комерціалізації інновації; етап запровадження та поширення інновації);* компетентності, що є пріоритетними для різних *інноваційних стратегій організацій:* інноваційна стратегія, орієнтована на інновації через власні наукові відкриття, та стратегія орієнтована тільки запровадження й поширення чужих відкриттів.

У дослідженні зазначено, що формування компетентностей у сфері управління інноваційною діяльністю починається у процесі здобуття академічної освіти і продовжується у межах професійної діяльності та неперервного професійного розвитку кожного менеджера на робочому місці.

РОЗДІЛ 5

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ГРОМАДЯНСЬКИМ ВИХОВАННЯМ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

5.1. Постнекласичні парадигмальні засади управління інноваційним розвитком освіти

У кінці XX – на початку XXI століття відбувається зміна парадигмальних світоглядних установок з «науко центричних» на «антропологічні», простежується перенесення інтересу наукових досліджень із машин, техніки на людину, її способи мислення й пізнання, а також на помисли, бажання і навіть помилки. Своєрідність і небезпека сьогоднішньої кризи полягає в тому, що якщо середовище, тобто людська культура взагалі й культура кожної окремої людини зокрема, залишиться колишнім, то люди навряд чи зможуть вижити в тому середовищі, яке вони ж і створили. Вихід один – спробувати змінити самих себе, свій стиль мислення й таким чином вплинути на процеси соціальної самоорганізації з тим, щоб шлях самовинищення був відрефлексований, зрозумілий і поведінка людей створила б середовище, в якому війна й насильство були б неприйнятними. Це шлях тривалих та істотних соціальних змін (політичних, економічних, психологічних тощо), які спираються передусім на зміни в системі освіти. Саме у системі освіти у світі мають відбутися серйозні зміни, які трансформують особистісні установки, підвищать якість «людського капіталу» й, отже, викличуть відповідні соціальні зміни.

«Досі необхідно було викладати те, що було потрібно подальшому розвитку існуючої культури, що спирається на логіцизм, науку, техніку, владу й насильство, а також якоюсь мірою і на релігійний догматизм. Тепер, спрямовуючись до нової культури, ми повинні звернути увагу на те, що живе в глибинах свідомості кожного з нас, якщо ми готові прийняти свободу й особисту відповідальність за все те, що здійснюється.

Усе має початися з освіти... Чи хочемо ми того, чи ні, але *майбутнє задає школа»* [108, с. 33].

Зміни в освіті мають відповідати тим змінам, які відбуваються в суспільстві, освіта повинна змінюватися сама й змінювати соціум у майбутньому.

Спробуємо проаналізувати, яким чином у цьому світоглядному контексті може (і повинно) змінюватися розуміння суті управління, особливо управління інноваційним розвитком освіти та освітніми закладами.

Сучасний постнекласичний етап розвитку наукового знання, який пов'язується передусім із синергетикою як новим науковим напрямом, зміщує увагу дослідників із буття на становлення, з предметів на процеси. Складні системні об'єкти тепер уявляються такими, що розвиваються, породжені середовищем, яке знаходиться в стані, далекому від рівноваги. Для діяльності у сфері управління, як ми вважаємо, важливим є розуміння того, що середовище породжує не довільні, а тільки можливі структури, тому «безглуздо витрачати сили й час для насильства над складними нелінійними системами, а потрібно знати, як вони функціонують, і збуджувати те, що їм адекватне» [93, с. 63].

У літературі також указується на те, що синергетика як теорія самоорганізації дозволяє розкрити нові грані функціонування та становлення не тільки природних, а й соціальних систем. Як зазначає Г. Малинецький, «будь-які соціальні системи певною мірою зберігають елементи неупорядкованості, нестабільності, нелінійності й у процесі розвитку проходять через стан нестійкості та неврівноваженості, коли під впливом незначних флуктуацій система починає рух до нового атрактора. Будь-яка соціальна система «живе», деякою мірою відкрита, оскільки вона не може формально функціонувати без обміну з іншими системами речовиною, енергією та інформацією. Усі ці фактори є методологічною підставою нелінійних методів для вивчення особливостей функціонування соціальних систем як особливої підсистеми широкого класу відкритих систем» [102, с. 131]. Саме такою складною, мінливою, саморозвиваючою є система освіти. Ці зміни відбуваються, зокрема, завдяки внутрішнім інноваційним процесам, а також під впливом соціуму, що постійно змінюється.

Слід зазначити, що в постнекласичній філософській рефлексії складні системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище, пов'язані з ним. Ці складні системи впливають на

середовище й зазнають впливу від нього, тобто самоорганізуються. У цьому контексті інакше розглядається людська діяльність, вона стає усе більш наукоємною та середовищностворювальною. Саме на цей аспект управлінської діяльності хотілося б звернути увагу, оскільки середовищностворювальну спрямованість управління, як правило, або істотно применшують, або не беруть до уваги взагалі.

На жаль, на сьогодні в більшості громадян пострадянських держав, особливо в керівників, чиновників, переважає лінійна парадигма мислення. Якщо раніше будувався комунізм, то тепер будуємо капіталізм. При цьому держчиновники «управляють» таким будівництвом, а решта громадян – «виживають», поки таке будівництво відбувається. Це шкідлива й хибна тенденція, що не враховує ні реального стану соціально-економічної системи, ні теоретичних напрацювань, які все частіше з'являються в друці.

По-перше, ігнорується або применшується значення таких феноменів, як підприємництво й підприємець. Не можна говорити, що ці поняття знаходяться тільки в тезаурусі економіки та не стосуються освіти. Підприємці й підприємництво є всюди, де мають справу з інноваційними процесами. Тобто підприємництво, як особливе інноваційне налаштування, може зустрічатися в будь-якій сфері людської діяльності.

По-друге, державне управління на різних рівнях сприймається в основному як регуляція відносин між економічними суб'єктами або між державою та економічними суб'єктами, а не як створення середовища для ефективного підприємництва.

По-третє, через ту ж лінійну парадигму майже всі соціальні явища зводяться до економічних або виводяться з них, у той час як економічні, соціальні, психологічні, етичні, правові й інші чинники нерозривні. Виділення одного з чинників – теоретично і/або ідеологічно обумовлена абстракція.

Щодо інноваційності, то остання взагалі може розглядатися як синергетичний феномен, що сприяє самоорганізації соціального середовища. До того ж, як зазначає В. Тарасевич, інновації-системи мають мережеву організацію, що є адекватною світовим тенденціям гуманізації, екологізації, знаннєєзації, креатизації та інформатизації. «Тут ієрархія втрачає свій позиційний стійкий

характер, асимілюється мережею та відіграє самоцінну й рівноцінну функціональну роль» [145, с. 404].

Необхідно зазначити, що феномен підприємництва вивчається у світовій соціологічній та гуманітарній думці давно. Осмислення цього явища розпочалося в XVII столітті. Підприємцем називали купця, на відміну від фінансиста. В еволюції поняття підприємництва виділяються два підходи, один із яких фокусується на індивідові, що діє в конкретних умовах зовнішнього середовища – об'єктивного й такого, що не змінюється на момент аналізу. Це лінійний рівноважний підхід, за якого система «підприємець – середовище його діяльності» сприймається як замкнута. Інший підхід ґрунтується на взаємозв'язку та взаємозалежності підприємця й середовища, яке включає мікро- і макроелементи оточення, внутрішні й зовнішні чинники процесу підприємництва. Цей підхід можна назвати синергетичним, що випливає з нелінійності, складності, нерівноважності, відкритості взаємовідносин «підприємець – середовище його діяльності», які також можуть носити мережевий характер.

У межах синергетичного підходу здатність до підприємництва сприймається як особливий вид ресурсу господарської діяльності, а інноваційність визначається як основна риса підприємництва. При цьому підприємець розглядається як суб'єкт процесу пізнання через власний досвід (Йозеф Шумпетер). Ця точка зору розвивається також Петером Друкером, який розглядає підприємництво як глобальний феномен, що поширюється не тільки на приватну сферу, але й на державні, освітні, некомерційні суспільні структури, головна мета якого полягає в систематичному інноваційному оновленні.

Зазначимо, що погляди П. Друкера і Й. Шумпетера близькі до концепції інактивованого пізнання [74].

Таким чином, до підприємницьких структур можна віднести підприємства (великі, середні, малі) різних форм власності, власне приватних підприємців і державні органи, якщо інноваційна діяльність є їх сутнісною характеристикою. Зазначимо, що саме інноваційна діяльність є сутнісною характеристикою закладів освіти. Ця інноваційність проявляється у формах та методах викладання, постійному оновленні змісту предметів, що викладаються, науковому та педагогічному пошуку, який не припиняється в діяльності як

викладачів, так і студентів (учнів). Без цього заклади освіти просто не будуть закладами освіти.

Варто згадати в цьому контексті про саме сприйняття фірми, компанії, будь-якого соціального утворення, яке створюється людьми, для людей і яке складається також із людей та їх взаємовідносин. У кінці минулого століття Арі де Гіус запропонував розглядати фірми й компанії як живі організми на противагу їх попередньому сприйняттю як машин [36]. Дійсно, якщо компанія сприймається як машина, то вважається, що вона створена кимось (керівництвом) ззовні. Управління такою компанією відбувається як зовнішній вплив, що нав'язує їй певні дії та приводить до визначеної мети. Однак «жива компанія створює власні механізми дії, так само як людське тіло виробляє власні клітини, які, у свою чергу, утворюють його органи й системи. Хіба не так зароджується будь-яка неформальна організація будь-якої великої компанії? Мережі взаємовідносин і каналів спілкування, які необхідні для будь-якої людини, зайнятої будь-якою роботою, дійсно створюються самими людьми» [36, с. 8]. Досліджуючи компанії-довгожителі, Арі де Гіус виявив такі ключові фактори:

- компанії-довгожителі є чутливими до навколишнього середовища. На чому б вони не заробляли гроші – чи то знання, чи то природні ресурси, вони залишалися в гармонії з навколишнім світом, уміли своєчасно реагувати на зміни в суспільстві, що їх оточувало;
- компанії-довгожителі були згуртованими із сильною самосвідомістю. Їх співробітники завжди відчували, що вони є частиною єдиного організму, міцні зв'язки між співробітниками були суттєвими для виживання в часи змін. Керівники висувалися на підвищення зсередини, вони забезпечували зв'язок поколінь, уважали себе наслідувачами попередників;
- компанії-довгожителі були терплячими, особливо до побічних видів діяльності – відгалужень, експериментів, дивакуватості, які не виходили за межі фірми й водночас поглиблювали розуміння можливостей;
- компанії-довгожителі були консервативними у фінансуванні. Вони були обережними й не ризикували капіталом без необхідності. Гроші давали їм гнучкість і незалежність, вони могли використовувати власні можливості без залучення сторонніх кредиторів [36, с. 18–21].

Тобто компанія не існує тільки для того, щоб давати користь її власникам чи акціонерам, а також створювати продукти, послуги та робочі місця. З точки зору самої компанії, це – вторинні цілі. «Як і всі живі організми, компанії існують передусім для власного виживання та вдосконалення: реалізувати свій потенціал і вирости настільки великою, наскільки це можливо» [36, с. 28]. У процесі життєдіяльності компанії змушені ухвалювати рішення, а «кожний акт ухвалення рішення є процесом навчання» [36, с. 72]. Дещо іншу точку зору, але таку, що не виходить за межі постнекласичного сприйняття освіти, висловлює в передмові до книги Арі де Гіуса Пітер М. Сенге. Йдеться про те, що навчатися може не тільки окрема особистість, колективи людей також навчаються. У живій організації процес навчання нагадує синергетичний процес когерентного, узгодженого та взаємопідсилюючого спілкування багатьох особистостей. «Жива компанія навчається як єдине ціле, як це відбувається з театральною трупою, джазовим ансамблем або спортивною командою» [36, с. 8–9]. Натомість сприйняття організації машиною формує характер цих організацій: «Вони стали більш схожими на машини, ніж на живі істоти, тому, що їх члени думають про них таким чином» [36, с. 9]. Доцільно зазначити, що організації освіти також є живими організаціями, а міжособистісна взаємодія, взаємопідсилююче спілкування на кафедрі майже не відрізняється від взаємодій у театральній трупі чи джазовому колективі. Тобто колективи вузів і кафедр можна розглядати як живі організації-довгожителі, в яких процеси навчання окремих особистостей і колективів відбуваються як синергетичні процеси когерентного самопідсилюючого спілкування.

У цьому контексті цікавим є дослідження О. Слюсаренко, яка вивчала взаємозв’язок вікових характеристик університетів та їх рангових місць у рейтингу «Шанхайський – 2011». Дослідниця показала, що в рейтингу серед перших 30 закладів відсутні такі, яким менше ніж 50 років. Заклади, яким понад 100 років, становлять 97%, а яким понад 500 років – 7%. Загалом середній вік університетів цієї групи – понад 200 років [135, с. 77]. Як бачимо, університети є живими компаніями-довгожителями, які цілком відповідають характеристикам, які сформулював Арі де Гіус.

Тобто живі компанії є нелінійними, впливають самі на себе, ухвалюють рішення в середовищі, що постійно змінюється, і таким

чином змінюються самі, навчаються. Ця точка зору також близька до концепції аутопоезісних систем У. Матурани та Ф. Варели й інактивованого пізнання. Можна припустити, що соціально-економічні утворення є складними нелінійними системами-середовищами, для яких процес ухвалення рішень є процесом навчання, відбору таких самозмін, які найбільше відповідають самозбереженню та саморозвитку в середовищі, що постійно змінюється.

Заслуговують на увагу також і мережеві економічні об'єкти. Існує навіть економіка мережевих благ. Тобто мережеве середовище накладає свій відбиток на здійснення економічної діяльності. Як зазначає М. Кастельс, «нові економічні форми будуються навколо глобальних мережевих структур капіталу, управління та інформації, а здійснюваний через такі мережі доступ до технологічних умінь і знань складає нині основу продуктивності й конкурентоспроможності. Компанії, фірми й дедалі більшою мірою, інші організації та інститути об'єднуються в мережі різної конфігурації, структура яких позначає відхід від традиційних відмінностей між великими корпораціями й малим бізнесом, охоплюючи сектори й економічні групи, організовані за географічним принципом» [67, с. 499]. У такій ситуації відбувається індивідуалізація трудових ресурсів, діяльність індивідів стає фрагментарною з подальшою реінтеграцією для отримання кінцевого результату. Тобто виникає новий розподіл праці, основою якого є не виробничі завдання та операції, а вміння, особливості, можливості самих робітників [67, с. 499].

На важливості мереж для побудови сучасного бізнесу наголошує також Ф. Уебстер. Він обґрунтовує важливість і наявність мереж, їх оптимальне використання всередині й поза компанією, те, що всі можливості, які надаються ринком, необхідно вчасно зрозуміти. «Стає усе більш очевидним, що успішна корпорація – це корпорація, яка не лише має високу міру автоматизації виробництва і пропонує кращий і доступніший продукт, але й має першокласні мережі, що забезпечують доступ до відмінних баз даних про внутрішні операції, про реальних і потенційних споживачів, одним словом, про все, що може так чи інакше вплинути на стан справ, а також здатна швидко реагувати на інформацію, що надходить» [152, с. 105].

Дедалі частіше в літературі згадується мережева економіка, що пов'язана з виробництвом і розподілом мережевих благ. Мережеві

блага виникають там, де є мережа. До них можна віднести послуги, що надає Інтернет, банківські операції, мобільний зв'язок, різноманітні перевезення тощо. До сучасних мережевих благ, на нашу думку, можна віднести також дистанційне навчання, можливості, що відкриває Інтернет для самонавчання та самовдосконалення кожної особистості. Як зазначає І. Стрєлєц, мережевим благам одночасно притаманні такі властивості, як:

- комплементарність, сумісність і стандартність;
- істотна економія на масштабі виробництва;
- мережеві зовнішні ефекти;
- ефекти пастки [139, с. 77–78].

Комплементарність означає, що благо частіше за все може бути використаним разом з іншими видами благ. Тобто споживачі стають власниками не окремих товарів чи послуг, а певної частини мережі або системи. Це зазвичай вимагає відповідності єдиному стандарту, технічної сумісності набутого блага з іншими мережевими благами.

Витрати на виробництво мережевих благ суттєво відрізняються від структури витрат звичайних благ. Найбільша частка витрат припадає на початковий період виробництва, а надалі відбувається тільки копіювання та тиражування, тобто витрати, які значно менші, ніж попередні. Таким чином, відбувається суттєва економія на масштабі виробництва. Натомість традиційна економічна теорія спирається на закон зменшуваної дохідності, що суперечить процесам мережевої економіки, де відбувається збільшення прибутковості з часом. Відповідно галузі, які виробляють мережеві блага, мають великі переваги завдяки використанню економії на масштабі. Тут спостерігаються синергетичні ефекти, які відомі як «ефект метелика». «Мережі збільшують цінність відповідних благ за експонентою (невеликі вкладення один в одного, внаслідок чого додаткова вартість наростає зі збільшуваною швидкістю). У разі ж традиційних немережевих благ ефект економії на масштабі проявляється поступово та лінійно…» [139, с. 77].

Мережеві зовнішні ефекти проявляються в тому, що спостерігається зростання дохідності для споживачів, коли кожний новий користувач мережевого блага збільшує його корисність. Виділяються прямі та опосередковані зовнішні ефекти. Прямі ефекти,

коли кожний споживач завдяки участі в мережі збільшує її цінність, а опосередковані ефекти – споживач не задоволений збільшенням кількості споживачів, але усвідомлює, що зростання мережі приваблює продавців, отже, може сприяти розширенню асортименту товарів і послуг, що пропонуються.

Усі ці ефекти мають місце в мережевих благах, які виробляються і в системі освіти. І прямі, й опосередковані мережеві ефекти підвищують цінність самої мережі, причому це нелінійний процес. Уперше на цей ефект звернув увагу винахідник локальної мережі *Ethernet* Б. Меткалфе в 70-х роках минулого століття. Від дійшов висновку, що мережа має досягти критичної маси, щоб мати найвищу цінність. (Нагадаємо, що самоорганізаційний ефект у лазері також настає за певних критичних значень деяких параметрів). Тобто аналітична картина, модель процесу майже така сама, що ще раз підтверджує схожість самоорганізаційних процесів у середовищах різної природи. Б. Меткалфе сформулював закон, згідно з яким цінність мережі для користувача відповідає квадрату кількості вузлів з'єднання. Сьогодні існує думка, що це зростання цінності відбувається ще швидше [169]. Але в будь-якому разі зрозуміло, що традиційні уявлення, відповідно до яких відбувається зниження цінності благ зі збільшенням їх пропозиції, в даному випадку не спрацьовують.

Щодо мережевих благ існують так звані ефекти пастки. Це насамперед пов'язано з певними стереотипами поведінки споживачів. До них належать існуючі контракти, необхідність навчання для користування мережевим благом, необхідність переформатування, витрати підключення, а також витрати втрати лояльності.

Мережеві ефекти стали звичайним явищем сьогодення, використовуються в найрізноманітніших галузях життя людини та економіки. При цьому особливого значення, як бачимо із викладеного вище, набувають не стільки самі блага, скільки створення мережі, середовища для їх просування, що докорінно відрізняє мережеву економіку та відповідну освіту від традиційної. Мережева економіка завдяки своїм самоорганізаційним ефектам вимагає від людини критичного ставлення до власних дій і дій інших людей, обережних і збережувальних комунікативних практик у постійно змінюваному мережевому середовищі. А сучасна освіта має створювати людину, яка відповідає означеним вимогам.

Як слушно зазначає О. Рубанець, «сьогодні мережі фактично перестали бути суто технічним і стали суспільним явищем. Про це свідчить формування проблемної сфери корпоративних мереж, визнання мережевого способу існування суспільства, який дає йому значні переваги в глобалізаційному контексті – нові форми отримання послуг, руху товарів, розвиток комунікацій, унаслідок чого відбувається зменшення світового простору й розгляд Інтернету як основи соціальних комунікацій між людиною та людиною, людиною і державою, людиною та установами» [129, с. 29].

Звернемо увагу на феномен, який зовсім недавно став розглядатися в суспільствознавстві, – це швидкі фірми, або фірми-газелі. Феномен фірм-газелей вивчається в Росії групою економістів під керівництвом А. Юданова [166]. Сам термін «газель» був запропонований у 80-ті роки XX століття Д. Берчем для позначення фірм, які протягом тривалого часу (не менше п'яти років поспіль) показували зростання не менше ніж на 20%. На заході такі фірми є досить рідкісними, але вони забезпечують значну частку підвищення економічного зростання держави, а також збільшення робочих місць. За різними даними, на які посилається автор, 3–10% таких фірм створюють 50–80% нових робочих місць і забезпечують відповідне зростання ВВП у країнах ЄС. Приблизно така ж картина спостерігається і в Сполучених Штатах Америки. Щодо Росії (на жаль, в Україні поки що немає подібної статистики), то «газелями» стають 7–15% усіх компаній. Для газелей характерне експотенційне зростання, що підтверджено емпіричними дослідженнями 74 фірм, вибірка яких була випадковою. Як відомо, експоненти часто з'являються в лавиноподібних процесах, коли самоприскорювальний розвиток не відчуває нестачі в необхідних ресурсах. Такі фірми ще називають підприємницькими, тому що темпи їх зростання значною мірою зумовлено не ринками збуту, не зовнішніми умовами, а внутрішніми факторами, внутрішнім інноваційним потенціалом.

За певними параметрами частину новостворених навчальних закладів також можна назвати газелями. Експотенційне зростання таких фірм зумовлено передусім інноваціями, які генеруються всередині них самих, тобто самі фірми є складними нелінійними самовпливаючими утвореннями. Наприклад, усесвітньо відома Hewlett-Packard є газеллю протягом 50 років і кожні кілька років

пропонує не просто цікаві продукти, а інновації, які розширюють можливості самого ринку. У 1966 році фірма запропонувала персональний комп'ютер, у 1968 році – програмований калькулятор, у 1972 році випустила портативний науковий калькулятор, у 1977 році – годинник-калькулятор. Крім того, у 1977 році фірма випустила струменевий принтер, у 1986 році – RISK-архітектуру, у 1994 році – суперяскравий фотодіод. Таким чином, у 2002 році компанія стала світовим лідером із продажу персональних комп'ютерів, а з 2009 року посіла друге місце на міжнародному ринку IT-послуг. Подібні товари ніби створюють ефект «торнадо», коли відбувається не насичення ринку, а генерація нового попиту.

Крім того, ці фірми, створюючи нові продукти, мають великий соціальний вплив, суттєво змінюють зовнішнє соціальне середовище, що є характерним і для закладів освіти. На основі проведених досліджень автори дійшли висновку, що позитивні зрушення в усій економічній системі спостерігаються в основному у двох сферах, де зосереджена основна маса «швидких» фірм. Покращення інфраструктури й умов ведення бізнесу спонукало до розвитку виробництва, яке орієнтувалося на найбільш багаточисельний «субсередній клас», тобто фактично на соціальний прошарок, у якому сконцентровані основні носії реформ. Завдяки таким фірмам за дуже короткий термін країна отримала інфраструктуру ведення бізнесу, нехай і не таку відпрацьовану, як на заході, та стала випускати споживчі товари для населення із середнім рівнем достатку, хоча і не у повному обсязі. До того ж ці фірми стали чимось на зразок «запускаючого гачка» для економічного зростання держави.

Російські дослідники зафіксували, що мають місце механізми поширення сприятливих змін усередині галузей і в суміжних секторах діяльності – це наслідування, суперництво та синергія. Механізм наслідування виявляється в тому, що фірми, усвідомлюючи позитивні зміни в компанії-першопроходці, спрямовуються за нею, також стають швидкими, інноваційними. У результаті виникає цілий кущ підприємств-газелей. Суперництво актуалізується в тому, що інші компанії, які працюють у цьому ж секторі економіки, змушені проводити зміни на своєму підприємстві, щоб вижити в конкурентному середовищі. Механізм синергії означає, що разом із підприємством-новатором виникають швидкі інноваційні фірми в тій

самій і суміжних галузях виробництва, які взаємодіють між собою. У такому разі фірми, що взаємодіють, мають більше можливостей для зростання, ніж окремі інноваційні фірми. Це пояснюється тим, що взаємодія таких фірм збільшує попит на продукцію кожної з них, підтримує їх зростання, оскільки збільшує привабливість для споживача всього комплексу товарів і послуг, виробництвом різних компонентів якого вони зайняті.

Якщо ж замислитися над еволюційними моментами розвитку таких фірм, то стане зрозумілим, що у даному випадку працюють не тільки дарвінівські механізми виживання в конкурентній боротьбі, а й інші механізми, що не відкидають попередні, а підсилюють їх моментами спрямованості, синергійними та мережевими ефектами. Усі ці механізми найкраще спрацьовують у молодих ринкових економіках, якщо в них створено умови для чесного підприємництва, а не для розвитку тіньових структур.

Зовсім по-іншому, ніж звичайні фірми, газелі реагують на кризові стани в економіці, рецесію. Якщо звичайні фірми скорочують виробництво, персонал, капіталовкладення, асортимент продукції, то газелі, навпаки, збільшують виробництво, персонал, капіталовкладення, а також займаються новими проектами розвитку та впровадженням нових методів управління. Для таких фірм важливими є навчання та самонавчання персоналу, та й самі вони як певні колективні одиниці також знаходяться у постійному процесі навчання. Наприклад, в Україні дві третини вищих навчальних закладів III–IУ рівнів акредитації були створені протягом останніх 20 років [135, с. 79], тобто в період економічного спаду в країні. Але саме в цей період – кінець 90-х років XX століття кількість студентів перевищила мільйон осіб, що дало можливість системі освіти України ввійти до двадцяти країн з мегасистемою освіти. Таким чином, на тлі економічної стагнації країни відбувалося значне зростання певної галузі (економічних структур), що характерно для газелей.

У фірмах-газелях, на наш погляд, відбувається когерентна взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників. З одного боку, держава має створити певні економічні умови для розвитку бізнесу, а з другого – індивідуальна та колективна підприємницька ініціатива, вивільнена створеними економічними умовами, впливає на соціальне середовище, створює попит, генерує виробництво.

До такого розуміння значення середовища для розвитку інноваційної підприємницької структури близький Джамшид Гараєдагі – партнер-засновник Інституту інтерактивного управління, дослідник систем і архітектури бізнесу. Він розуміє світ як складне ціле у взаємодії, а відкритість як принцип, який означає, що «поведінку живої (відкритої) системи можна зрозуміти тільки з урахуванням того середовища, у якому вона функціонує… Тому навіть серйозні дослідження природи людини – її прагнення до свободи, жадання влади або пошуки щастя – всього лише абстрактні ідеї, позбавлені всякого сенсу поза контекстом тієї культури, частиною якої вони є» [35, с. 58].

Автор пропонує поділити параметри на дві категорії – ті, якими можна певною мірою управляти, й ті, якими управляти не можна. Це дало йому можливість виокремити систему, її межі й зовнішнє середовище. Система включає взаємодіючі змінні, якими її учасники можуть управляти, в той час зовнішнє середовище утворюють елементи, які впливають на систему, але не підвладні її впливу. Тоді межі системи розуміються як «суб'єктивний і структурний компонент, що встановлюється, виходячи з інтересів і рівня можливостей і/або повноважень учасників» [35, с. 59]. Науковець зазначає також, що можна прогнозувати поведінку елементів зовнішнього середовища, які не підлягають управлінню, а також впливати на такі елементи. Звідси випливає необхідність і можливість прогнозування майбутнього для відкритих систем, особливо таких, якими є бізнес-системи, освітні заклади.

Стратегія розвитку підприємництва вимагає від держави створення середовища такого розвитку. Це означає, що функції держави змінюються. Від регулювання відносин держава й державні структури мають перейти до створення правового соціально-культурного середовища, іншими словами, до створення умов для кооперації та самоорганізації людського капіталу й відстеження ефективності цих умов. За такого підходу держава з органу управління перетворюється на стратегічного партнера, з «роздавальника слонів» на ефективного інноватора. На регіональному й національному (міжнародному) рівні державні органи мають проводити своєрідну рекламу і PR для свого регіону або країни. За

середовищностворювального підходу не такими важливими стають соціальна орієнтація та форма власності підприємства. Головне – інноваційний потенціал підприємства і його керівника.

У цьому плані цікавий досвід Фінляндії, яка основою своєї державної політики проголосила орієнтацію на інновації в інформаційній економіці. Крім того, мова йде про прискорення інновацій, інноваційність, зведену в ступінь. «На національному рівні зростаюча важливість створення мереж в інноваційних цілях означає, що для країни головним питанням є питання про те, якого роду інноваційна мережа утворює її державний, приватний і цивільний сектори, узяті разом. Природа національної інноваційної системи створює передумови для успіху національної економіки, що також означає, що інновації нової системи можуть дати важливу перевагу національній економіці, підвищуючи її конкурентоспроможність» [153, с. 58]. На початку 2000-х років економіка Фінляндії знаходилася на 3-му місці за рівнем конкурентоспроможності, поступившись лише Сполученим Штатам Америки та Сінгапуру. Зосередженість Фінляндії на інноваційному розвитку пов’язана з увагою до системи освіти. Саме освіта, зокрема університетська освіта та наукові дослідження, що проводилися в університетах, стають інтелектуальною основою фінської інноваційної системи. Для цього фінська держава забезпечує високоякісну безкоштовну освіту, починаючи з дитячого садка й закінчуючи університетською освітою. При цьому спостерігається один із найвищих у світі показників прийому до вищих навчальних закладів та значний відсоток студентів, які вивчають точні науки – 27% [153, с. 20]. А за міжнародною програмою PISA (програма ОЕСР з відстеження прогресу учнів) фінські школярі мали найвищі показники з успішності: 1-е місце – у 2000, 2003, 2006 роках та 3-е місце – у 2009 році [168].

Фінська держава створила інноваційне середовище, в якому органічно поєдналися: по-перше, освічені люди як результат функціонування відповідної системи освіти; по-друге, раціональне державне фінансування інноваційних проектів, коли заохочувалися лише проекти на початкових стадіях розробки й фірми, які довели свою ефективність; по-третє, інноваційна культура, або регульоване з боку держави середовище, відкрите для інновацій. «Це відкрите

середовище законодавчого регулювання дало фінським компаніям позицію лідерів. Уряд також займається просуванням відкритих стандартів, роблячи це так, що фінські телекомунікаційні компанії набувають конкурентних переваг» [153, с. 65].

Однак економічний інноваційний розвиток стикається з певними проблемами, одна з яких – це протиріччя між глобальним інформаційним суспільством та конкретними національними цінностями. Існує думка, що прогрес глобальної інформаційної економіки загрожує усталеним культурним спільнотам. Саме тому розвиток мережевого суспільства спричиняє посилення релігійного фундаменталізму та націоналізму. У розв'язанні цієї проблеми велику роль відіграє формування національної ідентичності. Так, фінська модель інформаційного суспільства побудована на фінській ідентичності, а тому є успішною. «Фінська національна держава набула легітимності… завдяки тому, що вона гарантувала фінам виживання завдяки інформаційному суспільству та державі добробуту. Водно час інформаційне суспільство та держава добробуту є не тільки джерелами легітимізації фінської ідентичності, інформаційне суспільство та держава добробуту також створює фінську ідентичність» [153, с. 154]. Тобто в якийсь час фіни усвідомили, що саме інформаційне суспільство може стати своєрідним засобом презентації Фінляндії у світі, й це усвідомлення спиралося на відчуття власної ідентичності, збереження мови, культури та способу життя. Тобто, інноваційна культура поєдналася з певними громадянськими позиціями, що були усвідомленими не тільки «низами», але й «верхами» суспільства.

Отже, сучасне мережеве суспільство вимагає підготовлених особистостей, які усвідомлюють свою волю й відповідальність, а також свою ідентичність, тобто приналежність національній культурі та державі. Саме тому громадянське виховання студентства є ключовим моментом у розвитку держави, а управління громадянським вихованням, створення відповідних моделей вимагає ретельного вивчення та розробки.

5.2. Соціально-педагогічні передумови громадянського виховання студентської молоді вищого навчального закладу

Незалежно від епохи, соціальних та політичних змін, навіть соціальних катаклізмів, роль суспільства та держави у формуванні особистості залишається провідною. Нині в Україні здійснюється пошук власних шляхів виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією, а відтак проблема виховання громадянина у вищому навчальному закладі пов'язана з необхідністю переосмислення теоретичних основ громадянського виховання, врахування сучасної суспільної ситуації, що потребує орієнтації на цінності громадянського суспільства.

Виховання громадянина пов'язано з ідеєю громадянського суспільства, яка бере початок у Стародавній Греції та Римі. В античній філософії громадянин – це житель міста. Варто пам'ятати, що у філософській школі Конфуція (551–479 рр. до н. е.; Стародавній Китай) вивчалась особистість не «для себе» [107]. При цьому поняття суспільства та держави розглядалися як єдине ціле. Таких підходів дотримувався й Платон. На його думку, громадянин – людина, яка живе для держави [118]. В Аристотеля поняття «громадянин» було співзвучне з державою і суспільством, які він розділив та виділив політичні характеристики громадянина (громадянство батьків, членство в політичних гуртках, користування конституційними правами, участь у законодавчій та виконавчій владі) [8]. Цінною для нашого дослідження є думка англійських філософів Т. Гоббса (1588–1679) та Дж. Локка (1632–1704), які на перший план виводили моральні якості громадянина. Т. Гоббс громадянське суспільство розглядає як «союз індивідуальностей». Дж. Локку належала ідея розмежування законодавчої та виконавчої влади, функцій суспільства та держави [107]. Ж. Руссо (1712–1778) та К. Гельвецій (1715–1771) вважали, що щастя громадянина пов'язане з дотриманням суспільних законів, а нещастя – з їх порушеннями [131]. Однак, на думку Г. Гегеля (1770–1831), контакти в громадянському суспільстві регулюються нормами громадянського права й не знаходяться в прямій залежності від державних політичних структур. Ми погоджуємося з думкою Й. Гербарта та Ф. Дістервега, які до етичних ідеалів громадянина

віднесли внутрішню свободу, моральні цінності, розуміння своїх прав та обов'язків, справедливість стосовно інших [60].

Змінювалися соціально-історичні умови становлення громадянського суспільства, відбувалось утвердження громадянина в історії держави, визначалася його роль і відповідно змінювалися вимоги до особистості громадянина.

До XVII століття тема виховання громадянина Росії окремо не розглядалася. Як показує аналіз літературних джерел, в основі громадянськості в Росії лежить патріотизм. Ці поняття протягом історії країни доповнюють одне одного, часто змінюючи пріоритетність.

Існували різні підходи до вивчення проблеми громадянськості у XVIII–XIX століттях. У вдосконаленні патріотизму М. Карамзін (1766–1826) убачав ключову складову громадянськості [10]. О. Радищев (1749–1802) чітко не співвідносив якості, що виділяв (честолюбство, благопристойність, благородство) з поняттям громадянин чи патріот [7]. І. Ястребцов (1797–1869) обов'язки громадянина поділяв на три групи, а саме: стосовно самого себе, Батьківщини, людства [6]. Питання важливості участі в суспільній діяльності під час формування якостей громадянина піднімав у своїх працях М. Чернишевський (1828–1889). Вирішенню питання про співвідношення патріотизму та громадянськості присвятив свої роботи М. Добролюбов (1836–1861) [149]. Виховання громадянина-демократа було головним завданням виховання в працях К. Ушинського (1824–1871) [151].

Незважаючи на те, що з появою радянської влади поняття «громадянин» не було популярним, потрібно визнати, що перші документи про освіту присвячені ідеям громадянськості. Н. Крупська (1869–1939) підкреслювала у своїх працях, що громадянське виховання виходить за межі розуміння громадянськості як вузьконаціонального явища [91]. У теорії та практиці А. Макаренка (1888–1939) вихованню гідного громадянина підкорюється весь педагогічний процес [100]. В. Сухомлинський (1918–1970) уважав сім'ю та навчальний заклад двома рівноправними центрами громадянського виховання [140].

Початок XXI століття позначився не тільки появою та вдосконаленням нових цивілізаційних здобутків, які покликані значно полегшити працю людей, їх побут. На тлі безперечно прогресивних

досягнень можна спостерігати низку негативних явищ. Сучасна молодь, як відзначає О. Гуменюк, опинилася в соціально-економічній та духовній кризах, що знецінюють загальнолюдські чесноти – почуття любові та відданості Батьківщині, національної гідності та милосердя. Зазначені зміни почасти деморалізують юне покоління, що «обертається небезпекою для майбутнього України-держави» [44, с. 93]. Ми погоджуємося з автором, думку якого підтримує й О. Кондратюк, зазначаючи, що суспільство в цілому та особа зокрема відчувають втрату соціальної основи, що виражається як відчуженість від сучасного та невпевненість у майбутньому. Це, зрозуміло, позначається на стані суспільної свідомості та формах поведінки [78, с. 42]. Науковець Т. Зуб розглядає громадянське виховання як чинник духовного оновлення суспільства [56]. Актуалізується роль громадянського виховання в умовах українського державотворення.

Питання гармонії національних і загальнолюдських цінностей знайшли своє відображення в роботі В. Андрущенка та Ю. Руденка. Автори стверджують: «Необхідно все зробити для того, щоб багатогранний процес реформування освіти спрямовувався на реалізацію завдань розвитку моралі, інтелекту, волі, духовності з метою формування національного характеру кожної особистості на вищому рівні, який вимагається історичним етапом побудови незалежної України» [5, с. 11]. Науковці дають характеристику національному характеру українця та його взаємозв’язкам із національним ідеалом людини, окреслюють основні шляхи й засоби виховання національного характеру. О. Шестопалюк уважає, що процесу формування правового громадянського суспільства багато в чому заважає те, що в підготовці майбутнього громадянина акцент нині робиться лише на знання про громадянськість. Автор наголошує, що «потрібно розробити процедури формування громадянської свідомості та поведінки» [161, с. 555]. Нині освіта, на думку В. Кременя, є «середовищем накопичення соціального капіталу» [89, с. 11].

Стан громадянської вихованості є предметом дослідження багатьох науковців. На думку А. Лесечко, існуюча в нашій державі система освіти слабо зорієнтована на формування в молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави [96]. С. Лашина констатує, що виховний процес у навчальних

закладах втрачає свою ефективність і результативність [94]. Ми підтримуємо думку М. Барно, який стверджує, що «освіта в цілому являє собою основу і навіть платформу для побудови суспільних відносин» [14, с. 4]. Тому досить актуальними є питання виховання громадянської свідомості під час підготовки фахівця XXI століття.

Переконливою є думка О. Тягло, що держава переживає сьогодні період демократичного транзиту. Автор підкреслює актуальність громадянської освіти та виховання як засобу пристосування до перехідного стану суспільства та до засвоєння демократичних цінностей, норм, алгоритмів діяльності [148, с. 88]. Уважаємо, що реформування країни в напрямі гуманізації та демократизації суспільства настійно вимагає створення механізму досягнення означених цілей. Перші кроки щодо створення відповідного інструментарію мають бути зроблені саме у сфері освіти з урахуванням еволюції розгляду проблеми громадянського виховання особистості.

Україна, здобувши суверенітет у недалекому минулому, нині знаходиться на перших етапах державотворення та національно-культурного відродження. У цей час важливим є якісне виховання студентської молоді в дусі поваги до національних цінностей – як матеріальних, так і духовних; відродження українського народу, його історичної свідомості та традицій [46]. У Конституції України стверджується, що «Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава» [80, с. 4]. Тенденції розвитку суспільства свідчать про те, що неодмінною передумовою й водночас головним чинником прогресивних суспільних перетворень є зміни в способі громадянського мислення. Перебіг суспільно-політичних та економічних перетворень, стабільність і могутність держави багато в чому залежать від свідомості її громадян.

Ми поділяємо думку С. Пирожкова про те, що державотворення України, національне відродження її народу нерозривно пов’язані з формуванням громадянської самосвідомості молоді, якому передують відмінності в способі громадянського мислення [117]. У зв’язку з цим заслуговують на увагу дослідження В. Тамбовцева, націлені на державу як ініціатора розвитку громадянського суспільства, яка об’єктивно сприяє зростанню добробуту держави [144]. При цьому

актуальними для нас є дослідження щодо національного виховання студентської молоді.

На зламі XX–XXI століть поняття «громадянське суспільство» стало настільки широко вживаним, що деякі дослідники навіть уважають його «знаком часу» [39, с. 7]. У зв'язку з цим конструктивним уважаємо міркування С. Рябова, що громадянське суспільство не можна будувати, воно є продуктом спонтанного життя та існує в будь-якій державі, оскільки в кожної людини є індивідуальне життя, яке вона будує, керуючись власним вибором, прагненнями, волею, смаком [133].

Нині, на думку політолога О. Єремєєва, «актуалізувалися проблеми становлення громадянського суспільства в Україні» [53, с. 46]. При цьому слід погодитись із твердженням В. Безродної, що «сфери громадянського суспільства та держави взаємопов'язані» [16]. Справедливо, що «громадянське суспільство – це суспільний простір, що лежить поза владними й сімейними взаємозв'язками й діями, в яких індивіди поєднуються на добровільних засадах для просування спільних інтересів» [79, с. 58]. Як уважає Л. Лойко, формування громадянського суспільства «є одним із векторів розвитку сучасної України, що декларується й на рівні політикуму, й на рівні громадської думки, й з боку вченого загалу» [98, с. 27].

Отже, становлення української державності ставить завдання формування громадянського суспільства. Ми поділяємо погляд М. Іванова, що «для забезпечення й зміцнення демократії необхідні кроки з виховання критично налаштованих членів суспільства, що розуміють перспективи демократичного ладу» [61, 16]. Зауважимо, що для виховного процесу вищих навчальних закладів України, на думку Г. Ржевської, нині характерний пошук системи виховання та оновлення змісту, форм і методів організації даного процесу [127].

На думку О. Сухомлинської, «тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості» [142, с. 20]. Під час соціально-економічних перетворень держава повинна дбати не тільки про якісно новий рівень освіти, а й про підвищення рівня громадянської вихованості майбутніх фахівців задля збереження цілісності держави. Соціально-економічні передумови

громадянського виховання полягають у регулюванні економічних відносин між суб'єктами управління в умовах ринкового розвитку економіки та є необхідною соціально обумовленою матеріальною базою в реалізації концепції громадянського виховання молоді. Як справедливо зазначає Г. Балихін, соціально-економічні передумови трансформації системи освіти проявляються в її ресурсному забезпеченні, а можливі вирішення проблем апробуються, дозволяючи отримати інформацію для прийняття управлінських рішень [13].

Щодо даної проблеми дослідник В. Гнатюк вказує, що «виховати громадянина, патріота, гуманіста означає підготувати підростаючу особистість до участі у розв'язанні нагальних і перспективних завдань держави» [38, с. 5]. Цілком погоджуємося з науковцем, оскільки він виділив основні напрями в громадянському вихованні свідомої особистості. Молодому поколінню слід прийняти ідеологію державотворення, державозахисту й державозбереження.

Одним із найважливіших завдань сучасної української освіти є інтеграція до Болонської системи освіти. Ця обставина накладає свій відбиток як на зміст освіти в цілому, так і на суть процесу громадянського виховання у вищому навчальному закладі [48]. Самодисципліна, самоконтроль, самоосвіта, самовиховання, самореалізація нині перебувають в епіцентрі уваги фахівців вищої школи [115], що приводить до необхідності гармонійного розвитку студентської молоді з урахуванням усіх сторін життя та діяльності, що охоплюють навчання та громадську роботу [158].

Сьогодні відбувається модернізація виховання в контексті Болонського процесу. Дослідники Б. Коротяєв та В. Курило застерігають, що «слід не допустити, щоб учасників навчально-виховного процесу поглинули вітчизняні та болонські стандарти. Єдиний спосіб уникнути поразки – це обійти глухі кути й вийти у вільний педагогічний простір» [158, с. 7], тим самим створивши умови для вияву нестандартного творчого мислення як студентів, так і викладачів, управлінців. Складність організації процесу громадянського виховання у вищому навчальному закладі в умовах Болонського процесу зумовлюється тим, що сьогодні перевага надається дослідженням щодо організації саме навчального процесу.

Громадянське виховання у ВНЗ України має досить ґрунтовну теоретико-правову базу, на яку ми спираємось у дослідженні

управління даним процесом. В. Андрущенко відзначає, що виховання є відповідальною діяльністю, бо направлене на формування особистості [5]. Студенти та викладачі вищої школи України усвідомлюють необхідність долучення до європейського досвіду, демократичних цінностей управління процесом громадянського виховання студентів.

Дослідженню проблеми громадянської освіти присвячено праці багатьох науковців. Члени української асоціації «Нова доба» під керівництвом П. Вербицької [28] протягом 2005–2008 років здійснювали реалізацію українсько-канадського проекту «Громадянська освіта – Україна». За рекомендацією цієї асоціації колективом авторів було розроблено програму навчального курсу «Ми – громадяни України», підготовлено навчальний посібник та видано книгу для вчителя з цього курсу. Під час розробки організаційно-педагогічного забезпечення системи управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ ураховувалися здобутки зазначеного проекту.

Проаналізувавши проведене С. Ткачовим дослідження, погоджуємося, що «громадянська освіта» нині, ставши широковживаним поняттям, залишається однією з функцій громадянського виховання [147]. Уважаємо за потрібне розглядати «громадянське виховання» та «громадянську освіту» у взаємодоповнюючому поєднанні під час дослідження управління процесом громадянського виховання студентів у вищому навчальному закладі.

У європейській фазі «Трансатлантичного проекту підтримки громадянського суспільства в Україні» був реалізований проект «Освіта для демократії в Україні». Під час розробки навчально-методичного комплексу враховувався європейський досвід громадянської освіти, але насамперед бралися до уваги реалії та специфіка навчально-виховного процесу в нашій країні. Створення умов для виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією є одним із основних завдань держави на сучасному етапі її розвитку. Вплив інформаційних і телекомунікаційних інновацій, концептуальні реформи вітчизняної освіти, прагнення країни інтегруватися до європейського й світового освітнього простору наполегливо вимагають змін в організації громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів.

До основних завдань ВНЗ віднесено підготовку свідомої інтелігенції, вироблення чіткої громадянської позиції студентів,

прищеплення молоді віри в закон як гарант свободи, створення умов для розвитку загальної культури студентства, формування потреби в здоровому способі життя [83]. Виховання на основі засвоєння певних цінностей, на думку І. Беха, є головним напрямом у формуванні особистості, її духовного світу та духовної культури [18]. Головною соціальною цінністю при цьому слід уважати особистість і приділяти належну увагу утвердженню такого ідеалу, й «першим завданням у цьому напрямі повинно стати формування нового типу громадянина» [50, с. 55].

Переконливою є думка М. Рагозіна, що «громадянин – це людина, яка живе в демократичній правовій державі та має конституційно гарантовані невід'ємні права й свободи» [124, с. 16]. Іншої думки дотримується політолог І. Галактіонова, яка вважає, що «громадянин – підданий конкретної держави або свідомий член суспільства» [32, с. 53]. Слушні міркування щодо становлення громадянина висловив у своїй праці В. Глушко. Науковець указує на важливість зусиль викладачів, родини, суспільних організацій у даному процесі [37].

Організація єдиного простору формування громадянської вихованості студентів, їх індивідуального розвитку є завданням вищого навчального закладу [57]. Центром системи освіти стає особистість як соціальна цінність. Справедливою є думка І. Беха про те, що громадянське виховання поєднує в собі кілька різновидів виховання: патріотичне, правове та моральне [18, с. 23].

Громадянське виховання – це «формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною» [58, с. 75]. Ми погоджуємося, що «ефективність громадянського виховання значною мірою залежить від соціальних відносин, що склалися в суспільстві, а також від технологій, які використовуються педагогами для формування громадянської самосвідомості молоді» [71, с. 5].

Н. Попова зазначає, що «систему громадянського виховання можна визначити через мету й кінцевий результат (виховання громадянина, якому не байдужі почуття любові до батьківщини, моральні ідеали суспільства, патріотизм, здатність до самовизначення); форми (організація різних видів діяльності гуртків, творчих об'єднань,

проблемних дискусійних груп); основні положення та принципи» [55, с. 123]. У зв'язку з цим слушною є думка О. Сухомлинської, яка розглядає головну мету громадянського виховання як підготовку молоді «до життя у громадянському демократичному суспільстві, взаємопов'язаному світі; визнання й прийняття цінностей, що є головними, визначальними для даного суспільства» [141, с. 3]. «Ми стоїмо коли б чи не на роздоріжжі цінностей, де кожен ратує за свободу вибору й одночасно уникає відповідальності перед батьками, суспільством, зрештою, перед власним майбутнім», – стверджує В. Андрущенко [4, с. 9]. Тому, вибудовуючи систему управління процесом громадянського виховання молоді, слід зберегти та примножити педагогічні здобутки організації даного процесу, основною метою якого є формування громадянськості.

У Концепції громадянського виховання особистості визначено, що громадянськість – це інтегрована якість особистості, яка формується в процесі громадянського виховання. Громадянськість – це багатоаспектне поняття, яке є фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною характеристикою особистості, що має культурологічні засади [81]. Виховання громадянськості є однією з умов підготовки покоління людей, здібних відродити суспільство та духовність нації, розвинути ідею державності, звернену до людини.

Переконливою є думка В. Гнатюка, який розглядає громадянськість як компонент національного виховання [38]. Громадянськість уважається показником ставлення членів суспільства до існуючого порядку, інституцій держави та настанов влади, вираженням міри їхньої законослухняності та критичності [82]. Погоджуємося з думкою Л. Руглової, що «навчання професіоналізму та громадянське виховання у вузах повинні бути органічним єдиним процесом цілеспрямованого формування особистості громадянина» [130, с. 5].

Доцільним для дослідження є визначення політолога С. Рябова, який розуміє під громадянськістю морально-психологічний стан людини, що характеризується усвідомленням себе громадянином конкретної держави; ставленням до конституції та законів; почуттям власної гідності в стосунках із представниками держави; знаннями та повагою до прав людини, цінностей громадянського суспільства,

готовністю та вмінням добиватися виконання своїх прав; вимагати від держави виконання нею своїх функцій; відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою [132; 133]. Ці ідеї розвинув дослідник О. Терещенко, який складовими громадянськості визначив знання, переживання та вчинки [146]. Як соціально-духовний феномен громадянськість визначає В. Оржехівський [113].

Думка дослідника В. Іванчука переконлива щодо визначення громадянськості, що є складним психологічним утворенням і водночас засвоєною часткою соціально-культурного досвіду, яку можна назвати громадянською культурою [62]. У його концепції відтворено регулятивну функцію, оскільки громадянські цінності виражають і регулюють взаємини не тільки між людьми, але й між державою, суспільством.

Отже, громадянськість детермінує наявність певної громадянської позиції людини, що забезпечує її активну участь у всіх соціально-економічних, політичних і соціальних перетвореннях у державі, а відтак, створює умови для формування більш динамічних, демократичних суспільних відносин. Тому соціолог М. Головатий пропонує виокремлювати два аспекти поняття «громадянськість»: 1) громадянин як підданий конкретної держави; 2) громадянин як свідомий член суспільства [40, с. 98].

За Н. Косарєвою громадянськість – це надзвичайно ефективний засіб, який заохочує населення до державницької діяльності, реалізує національні інтереси, сприяє виконанню вимог держави [86].

У зв'язку з цим слушною вважаємо думку політолога І. Галактіонової, яка визначає громадянськість як суму певних соціальних, політичних, морально-психологічних якостей особистості, що формуються протягом усього життя [32]. Науковці Н. Клочко та Н. Дубова розглядають громадянськість як компетентність студентів [73]. Слід відзначити, що існують різні підходи до визначення громадянськості: якість особистості або їх сума; засіб, який заохочує до державницької діяльності; психологічне утворення; соціально-духовний феномен; показник ставлення до існуючого порядку в державі тощо.

Аналізуючи проведений моніторинг громадянського виховання студентської молоді, О. Шестопалюк використовує поняття «громадянська вихованість» та визначає його як «складне інтегральне

утворення, зміст і структура якого перебувають у тісній залежності від соціально-політичних та історичних умов конкретного суспільства» [161, с. 552]. Однак, зважаючи на політичну незалежність вищого навчального закладу, дане поняття потребує, на наш погляд, переосмислення та іншого, педагогічного підходу до його визначення відповідно до мети громадянського виховання. Виховання високосвідомого громадянина передбачає формування громадянської позиції, яка виявляється у суспільно значущій діяльності, ставленні до суспільства й колективу, праці, людей і самого себе.

Досліджуючи управління процесом громадянського виховання, введемо поняття «громадянська вихованість студента», під якою будемо розуміти інтегровану властивість особистості, що характеризується сукупністю достатньо стійких, сформованих, соціально значущих якостей, що відображають систему її ставлень до суспільства, громади, самої себе й виявляються в активній соціально значущій діяльності.

Проаналізувавши структуру громадянської позиції особистості, яка подана у працях І. Молодцової, Н. Щуркової та ін. відзначимо, що в контексті нашого дослідження актуальною є ідея, запропонована І. Молодцовою та Г. Саволайнен [106]. Автори вважають, що до структури громадянської позиції старшого підлітка належать: пізнавальний компонент (знання про громадянські якості особистості та вимоги суспільства до громадянина; особистісна значущість громадянських прав та обов’язків), мотиваційно-орієнтувальний компонент (мотивація до участі в суспільно корисній роботі; позитивне ставлення до суспільно корисної діяльності; прагнення до громадянського самовираження) та поведінковий компонент (застосування знань про громадянськість, соціальну роль громадянина на практиці; свідома участь у суспільно корисній діяльності; наполегливість у досягненні мети; виявлення ініціативи в реалізації себе як громадянина). На основі здійсненого аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо громадянської вихованості студентів вищої школи нами визначено такі її складники: інтелектуальний, емоційно-ціннісний, дієво-практичний (рис. 5.1).

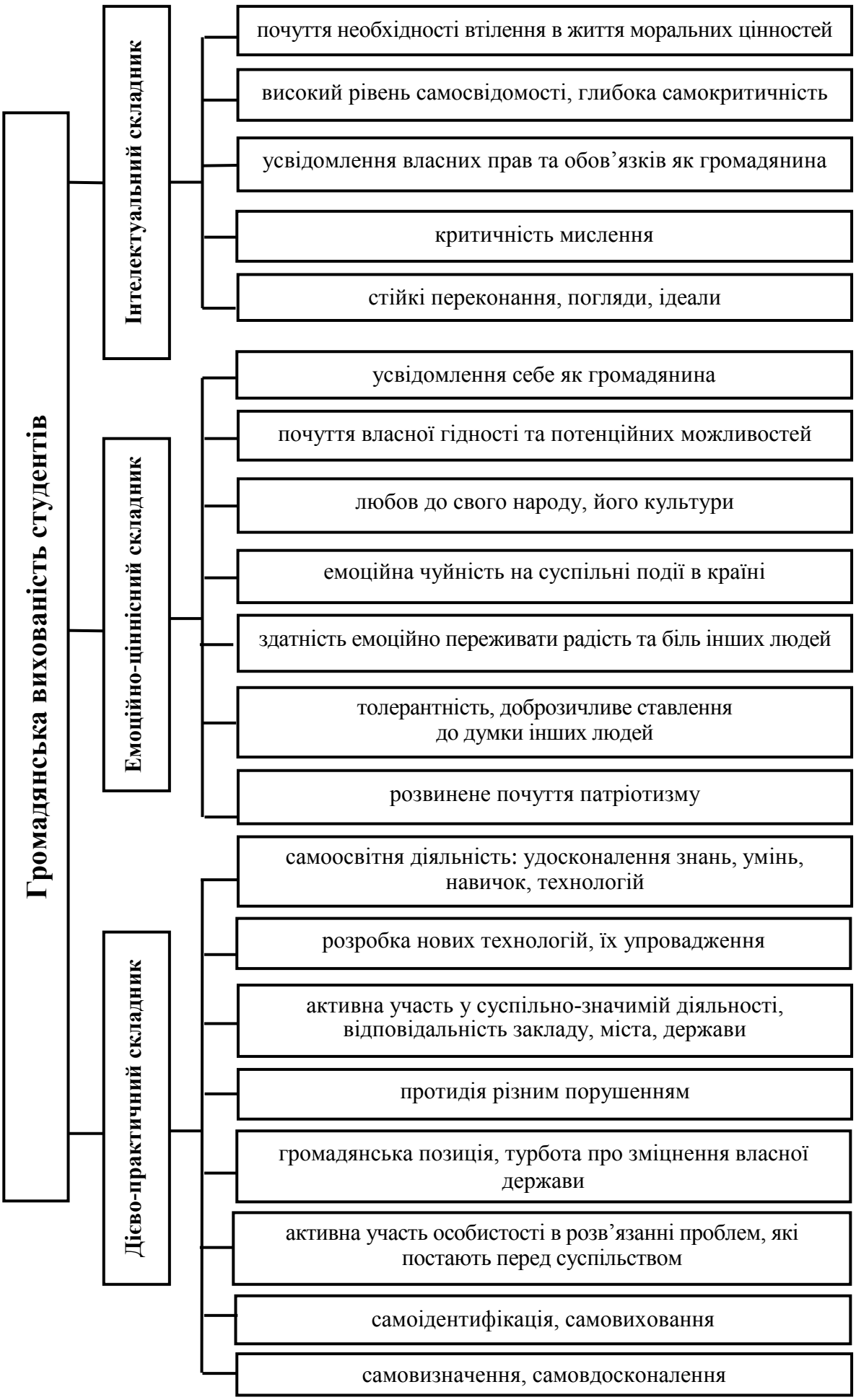

Рис. 5.1. *Складники громадянської вихованості студентів ВНЗ*

Інтелектуальний складник визначає світогляд особистості та мотиваційне середовище, характеризує наявність в особистості певного набору знань та вмінь, які відтворюють її обізнаність у галузі загальних знань, уміння орієнтуватися у світовому культурному процесі, збагачення власного інтелектуального потенціалу, критичне ставлення до світових подій сучасності, усвідомлення своїх прав та обов'язків тощо.

Побудова громадянського суспільства в країні зумовлює необхідність громадянської освіченості населення всіх вікових категорій. Інтелектуальний складник є основоутворюючим для утвердження громадянської позиції та вияву громадянської активності.

Володіння необхідною інформацією на рівні вільного її застосування в життєвих ситуаціях певним чином формують здатність особи до узагальнення набутого життєвого досвіду. Усвідомлення сприйнятого позитивного досвіду, на нашу думку, призводить до формування стійкої життєвої позиції, яка надалі може розглядатися з позиції активності, зрілості та виявлення її особистістю на рівні апріорі.

Виокремимо одну з пріоритетних закономірностей формування інтелектуального складника громадянської вихованості – залежність від загального рівня організації виховання: чим вищим є цей рівень, чим більш зацікавленими є студенти в різних сферах людських знань, тим більше виявляється їх інтерес до навколишнього середовища, тим зрілішою та виваженішою буде їх життєва, а отже, і громадянська позиція.

Емоційно-ціннісний складник громадянської вихованості студентів охоплює погляди та переконання, ціннісні орієнтації та почуття, ставлення до інститутів держави та настанов влади, усвідомлення громадянських вимог тощо. Він указує на вміння вибору особистістю в її практичній діяльності шляхів і засобів досягнення результату. І. Бех визначає особистісні цінності як такі, що відображають факт включеності суб'єкта в соціальні зв'язки та стосунки, і трактує людину як соціокультурну реальність [18; 19]. Особливості громадянських цінностей розглядає Я. Боренько [26], громадянську свідомість досліджував О. Гриценчук [42], громадянську культуру вивчав Н. Дерев'янко [48]. Результати досліджень науковців використані під час розробки системи управління

процесом громадянського виховання студентів вищої школи та її організаційно-педагогічного забезпечення.

Особистість із низьким рівнем цього складника демонструє апатичне ставлення до оточуючих, хворобливо ставиться до критики, відрізняється просторікуватістю та невизнанням субординації, що, як уже зазначалося, ускладнює її існування в колективі та призводить до непродуктивної практичної діяльності.

На думку В. Плахтєєвої, «сформованість громадянської свідомості зумовлює мотиви поведінки й діяльності, дозволяє критично оцінювати себе, цілеспрямовано формувати особистісні якості й риси характеру, такі, як громадянська гідність, обов'язок, відповідальність, мужність, діловитість» [119].

В. Глушко слушно наголошує на трьох основних напрямах цілеспрямованого громадянського виховання студентів: формування громадянських цінностей, організація позанавчальної діяльності та взаємодія «викладачі – студенти» [37]. Науковець не зосереджує увагу на громадянській освіті. Цей напрям достатньо охоплений під час навчального процесу. Однак, на нашу думку, доцільно розбудовувати третій напрям, який ми уточнили в межах нашого дослідження, а саме: організація взаємодії «педагог – студент – батьки».

Найбільш складним та вагомим складником громадянської вихованості є дієво-практичний, що характеризується прагненням до самоосвітньої діяльності (удосконалення знань, умінь, навиків), розробкою нових технологій і їх упровадженням, активною участю в суспільно-значимій діяльності, відповідальністю, протидією різним порушенням, турботою про зміцнення власної держави, активною участю в розв'язанні проблем, які постають перед суспільством.

Саме дієво-практичний складник розглядається нами як здатність особистості до практичної реалізації на благо громади, оперативного й планомірного застосування свого життєвого досвіду та розумового потенціалу в повсякденному житті. Формування чіткої громадянської позиції особистості та ідея спрямованої її соціалізації в суспільстві становить основу громадянського виховання молоді [2]. Саме тому доцільно поетапно залучати студентство до життя суспільства, надаючи цьому педагогічну підтримку.

Заслуговує на увагу підхід до формування громадянської позиції студентської молоді вищого навчального закладу М. Чельцова, який

розглядає реалізацію виховної системи поетапно (від курсу до курсу) через студентські об'єднання та самоуправління, що функціонують за спецпрограмою [158]. Викликає інтерес ідея Н. Присяжнюка [121] щодо активної громадянської позиції молоді. Автор зазначає, що цьому сприяє перехід від державного до державно-громадського управління навчальним закладом як засобом розвитку взаємовигідного партнерства, участі громади у процесах управління, надання ресурсів закладу для формування в молоді звичок і навичок.

Дієво-практичний складник є невід'ємним як від інтелектуального, так і від емоційно-ціннісного, оскільки за наявності позитивно відзначених складових (самостійність суджень, оцінок, дій; обов'язковість; послідовність оцінок, дій) може слугувати стимулом до подальшого вдосконалення інтелектуального рівня особистості, а за чіткого усвідомлення того, що такого вдосконалення було достатньо, стане відповідним імпульсом до підвищення її самооцінки, оптимістичного ставлення до майбутнього тощо.

Для сьогодення вищої освіти характерна поява нових поглядів на те, якого фахівця має формувати вища школа, враховуючи зміни в державі й у світовому соціокультурному просторі. Саме тому відбувається трансформація практичних здобутків педагогів у організації громадянського виховання особистості. Отже, в результаті узагальнення наукових джерел громадянське виховання студентів розглядатимемо як процес формування громадянської вихованості, яка є інтегрованою властивістю особистості та охоплює три складники: інтелектуальний, емоційно-ціннісний, дієво-практичний.

На підставі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури виокремлено соціально-педагогічні передумови громадянського виховання, а саме: становлення громадянського суспільства в Україні як незалежній демократичній державі вимагає створення на різних інституціональних рівнях оптимальних умов для управління виховним процесом щодо формування громадянськості як провідної риси особистості, здатної стати активним суб'єктом суспільно-політичної та правової діяльності, брати участь в управлінні державою, розв'язанні завдань загальнонаціонального та місцевого рівня, усвідомлювати себе повноправним громадянином України; інтеграція освіти до світового освітнього простору передбачає модернізацію управління вихованням студентів вищих навчальних

закладів у контексті вимог Болонського процесу з метою переходу від авторитарної до мобільної, відкритої й демократичної системи управління; мобілізація соціально-економічних та соціокультурних ресурсів у сучасному українському суспільстві, які впливають на національну систему виховання й постають дієвим чинником розвитку громадянської культури студентської молоді, що потребує суттєвого реформування управлінських процесів в освіті.

Таким чином, проблема громадянського виховання студентів вищого навчального закладу потребує подальшого дослідження з питань управління даним процесом.

5.3. Проблема управління громадянським вихованням студентів вищої школи: аналіз наукових досліджень

Сьогодні перетворення в освіті спрямовуються на «створення необхідних умов для розвитку духовно-культурних та інтелектуально-творчих особистісних сил, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, підготовку професіонала-патріота України» [134, с. 2]. Сучасний вищий навчальний заклад, готуючи конкурентоспроможного фахівця, виховує громадянина держави. Наукові засади організаційної роботи зі студентами є необхідним підґрунтям як концепції виховної роботи у вищому навчальному закладі взагалі, так і громадянського виховання зокрема.

Заслуговують на увагу дослідження В. Крижка та І. Мамаєвої, які визначають управління як цілеспрямовану дію на об’єкт із метою змінити його стан або поведінку у зв’язку зі зміною обставин. При цьому завданням є формування загальних цілей та об’єднання зусиль учасників спільної діяльності для їх досягнення. У контексті нашого дослідження доцільно зазначити, що управління вихованням, на думку науковців, має специфіку: необхідність урахування інтересів держави й особистості, недопустимість маніпуляції розвитком і вихованням студента та ін. [90].

Важливою умовою формування ефективного управління вихованням студентської молоді виступає необхідність упровадження в навчально-виховний процес ВНЗ співробітництва між об’єктом і суб’єктом виховання та зниження командно-адміністративних методів управління [66]. Поділяємо думку В. Карпова щодо

виокремлення основних характеристик управління вихованням студентів, а саме: оптимального співвідношення централізації та децентралізації управління вихованням студентів залежно від характеру поставлених завдань; участь професорсько-викладацького складу ВНЗ в управлінні вихованням студентів на основі принципів колегіальності, гласності, свободи обговорення рішень тощо [66].

Розглядаючи державно-громадське управління розвитком освіти, науковці Л. Калініна та Л. Грицяк підкреслюють, що підготовка молоді до життя в демократичній правовій державі має засновуватися на демократичних цінностях і повазі до прав людини. Саме в цьому автори вбачають надскладне завдання навчальних закладів: «готувати до життя нове покоління громадян, спроможних будувати демократичну та правову державу» [64, с. 61].

Становлення молодої людини як громадянина у вузі є однією з найактуальніших, багатогранних і складних проблем. Адже саме у вищому навчальному закладі студенти починають реалізовуватися як громадяни. Відомо, що саме під час навчання у вузі юнацтво набуває можливості реально впливати на розбудову громадянського суспільства шляхом отриманого виборчого права, участі в політичному житті, реалізації себе в наукових проектах, безпосереднього виявлення своєї волі.

Важливо, щоб в основі діяльності педагогів, вихованців та їх батьків лежала сукупність ідей, які визначають майбутнє закладу та націлюють юнаків і дівчат на оволодіння загальнолюдськими цінностями [69]. О. Терещенко зазначає, що головним результатом громадянського виховання є підвищення рівня громадянської вихованості особистості [146].

Як відомо, вищий навчальний заклад є складноорганізованою системою «Управління освітою – цілеспрямована зміна її стану. Ефективне й результативне управління потребує знання природи об’єкта управління, наявності відповідної інформації для ухвалення управлінських рішень, механізмів і ресурсів їх реалізації» [99, с. 944]. На думку Т. Рогової, «сутність управління в широкому значенні пов’язана з поняттям "забезпечення"» [128, с. 7].

Автори Б. Бінкін та В. Черняк відзначають: «Управління відрізняється від інших видів людської діяльності лише об’єктом,

на який націлена діяльність» [21, с. 109]. Із цим підходом ми погоджуємося частково.

Для дослідження проблеми цінною є думка С. Лашиної, яка стверджує, що управління виховною системою навчального закладу – це особливе управління. Воно має бути багатоаспектним і гнучким, діалоговим, а головною управлінською проблемою є взаємини між учасниками навчально-виховного процесу [94].

Аналіз наукових та науково-методичних джерел свідчить, що в сучасній педагогічній теорії питання управління розглядається з трьох позицій: як діяльність (Г. Єльникова, М. Поташник та ін.), як вплив (Л. Даниленко, О. Козлова та ін.) та як взаємодія (Т. Давиденко). У дослідженні управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ розглядаємо як діяльність.

М. Поташник та В. Лазарєв характеризують управління як вид діяльності, в якій суб'єкти за допомогою впливу забезпечують організованість спільної діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу з метою досягнення освітніх цілей [150].

Цікавою є думка В. Пікельної, яка пропонує визначати управління як вплив на керовану систему задля циклічно здійснюваного переходу системи в якісно новий стан із метою досягнення якісно нових цілей [116, с. 55]. Науковець Г. Єльникова розглядає управління як цілеспрямований вплив на керовану систему в умовах постійних змін внутрішнього й зовнішнього середовища для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів [52, с. 59].

На зміну філософії впливу прийшла філософія взаємодії та співробітництва. Дослідження проблеми управління не може обмежуватися лише одним об'єктом, розуміння якого не мислиться без адресації до суб'єктивного фактору. Погоджуємося з Т. Роговою, що цілеспрямована зміна об'єкта відповідно до управлінського задуму забезпечується впливом суб'єкта управління, однак при цьому спстерігається недостатнє врахування «суб'єкт-суб'єктної природи» соціального управління, з яким безпосередньо пов'язано управління освітою. Досить слушним є виділення чотирьох основних напрямів у визначенні закономірностей процесу управління. До них автор відносить: загальнопроцесуальні зв'язки в управлінській діяльності; зв'язки між педагогічним процесом і управлінням;

зв’язки з навчальним закладом; зв’язок управління з проявом людського чинника [128, с. 8–20].

При цьому відзначимо думку О. Акіменко та І. Андрух, що підпорядкованість системі управління може мати різні форми свого прояву: пасивне підпорядкування (підпорядкованість сприймається як зовні нав’язане ставлення), байдуже підкорення (підлеглий хоче звільнити себе від прийняття відповідальних рішень), ініціативне підкорення (передбачає усвідомлене розуміння та прийняття підпорядкованості, яке спирається на почуття відповідальності, залученості, співпраці) [1, с. 92].

Цінним є положення, що управління є одним із видів соціальної діяльності, який має на меті одержання предметного результату. Ефективність цього процесу залежить від організаційної структури управління, яка з погляду Н. Островерхової та Л. Даниленко являє собою склад та підпорядкованість взаємопов’язаних організаційних одиниць або ланок системи, що забезпечують оптимальну реалізацію управлінських функцій та її ефективність [114].

Досліджуючи проблеми управління виховною роботою у вищій школі, Б. Корольов розуміє цей процес як «чітке визначення функцій суб’єктів виховної роботи, відбір найефективніших засобів впливу на студентство, врахування всіх об’єктивних і суб’єктивних чинників виховання із забезпеченням активної ролі в цьому процесі студентства» [84, с. 61]. Науковець наголошує, що варто складати науково обґрунтовані програми виховання студентів. При цьому визначати в них функції управління та їх розподіл між суб’єктами. Цілком погоджуємося з дослідником та враховуємо в системі управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу виділені Б. Корольовим чинники ефективного управління виховним процесом, а саме: чітке визначення мети, завдань виховання, чіткий розподіл функцій між суб’єктами виховного процесу тощо [84].

На думку С. Юрченко, основними ланками управління є продумане й чітке планування всієї навчально-виховної роботи (на основі аналізу та діагностики процесу); визначення вузлових питань контролю; навчання педагогічних кадрів, узагальнення й поширення передового досвіду; втілення досягнень психолого-педагогічної науки в практику; продуманий аналіз результатів контролю; періодичне підбиття підсумків роботи, їх систематизація й коригування; перевірка

виконання ухвалених рішень [166]. Цінною є думка науковця О. Терещенко, що «нині доцільно говорити про вдосконалення виховного процесу та модифікацію системи управління» [146, с. 53].

Розглядаючи управління виховним процесом у вищому навчальному закладі, І. Соколова виділяє інститут кураторів як структурну ланку та обґрунтовує основні їх функції. Науковець поділяє період навчання у ВНЗ на три етапи становлення особистості студента, а саме: інформаційно-пізнавальний, відтворюючий, творчо-продуктивний. При цьому критеріями діяльності кураторів є професійні знання та вміння, рівень розвитку групи [136]. На нашу думку, дослідниця має рацію щодо залучення кураторів до процесу управління вихованням у вищому навчальному закладі. Це необхідна, однак недостатня умова результативного управління даним процесом. Досліджуючи соціокультурні засади менеджменту в освіті, С. Омельченко [112] констатує, що в університетах виник прошарок молодих людей, які за способом мислення, рівнем культури, досвідом, знанням іноземних мов фактично нічим не відрізняються від своїх західних однолітків, але, на жаль, мало цікавляться становищем у власній країні [112]. Науковець відзначає, що прошарок такої молоді постійно збільшується. Зазначимо, що наші погляди та результати проведеного дослідження ідентичні. Погоджуємося, що необхідно почати формування національної еліти, тобто по-європейськи освічених молодих людей, які мотивовано хочуть жити й працювати у своїй країні. Це неможливо без ефективного управління громадянським вихованням студентів ВНЗ.

Варто зазначити, що Т. Рогова домінуючими ідеями сучасної теорії та практики управління навчальним закладом уважає «розвиток людини, гуманізм, орієнтацію на особистість» [128, с. 64].

У процесі дослідження становлення системи управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах Л. Бєлова зазначає, що «виховна робота зі студентами стає провідною в навчально-виховному процесі, оскільки змінюється глобальна мета освіти, її стратегія» [20, с. 28]. Ми поділяємо думку науковця та під час моделювання процесу управління громадянським вихованням студентів ВНЗ спрямовуємо діяльність суб’єктів на те, щоб сформувати потребу в знаннях та виховати прагнення до самовдосконалення. При цьому важливим є педагогічне спілкування.

Існує думка про те, що управління – це діяльність, яка організована спеціально з метою створення певних умов для досягнення цілей соціальної системи. Управління в педагогічній системі виконує теоретико-пізнавальну, інформаційну, соціокультурну, психолого-педагогічну, прогностичну та прикладну функції. А. Прокопенко визначає управління навчальним закладом як цілеспрямовану активну взаємодію керівників, громадськості й інших учасників педагогічного процесу, скеровану на його впорядкування й переведення на більш високий якісний рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток, і що забезпечує одержання заданого результату в оптимальному варіанті [123]. У сучасній теорії й практиці «керівництво» розглядають як таку управлінську дію, що найбільш повно відображає людські аспекти соціального управління, роботу управління з людьми, спільнотами, колективами [156]. Ю. Бабанський розглядає навчально-виховний процес як процес еволюції педагогічних цілей та засобів [11]. Вищезазначені положення взяті до уваги під час розробки системи управління процесом громадянського виховання студентів.

При цьому результативним є особистісно-орієнтоване управління, в якому Н. Дерев'янкіна важливим уважає принцип делегування повноважень, принцип досягнення згоди на всіх етапах діяльності, принцип надання контролюючих функцій об'єкту контролю. За таких умов управління спостерігається зростання особистості педагога, усувається «одноосібність у прийнятті рішень, яка, як відомо, призводить до відірваності колективу від генеральної мети, до низького рівня особистісної мотивації та зацікавленості в ефективному її досягненні, звужує кількість можливих варіантів вирішення проблеми» [47, с. 6–7].

«Як головний системоутворюючий чинник виступає соціально задана мета, яка повинна бути педагогічно обміркованою, дидактико-методично конкретизованою та технологічно реалізованою», – зазначає О. Проказа, розкриваючи системний підхід до побудови теорії цілісного педагогічного процесу [122, с. 27]. Г. Дмитренко, висуваючи двоєдину мету системи освіти і констатуючи складність «повороту» для її реалізації, стверджує: «Технологія такого повороту пов'язана з реалізацією наскрізного цілепокладання в системі освіти» [49, с. 6].

Важливою для нашого дослідження є ідея А. Макаренка про те, «що тільки в практичному русі до поставленої мети вихователь повинен стикатися зі своїм вихованцем» [101, с. 127]. Нині науковці (С. Карпенчук,М. Красовицький), вивчаючи досвід А. Макаренка, відзначають, що актуальним під час організації виховного процесу залишається збереження й розширення реальних прав особистості, забезпечення свободи вибору її світоглядницьких поглядів і певних обмежень у колективі, збільшення вимог і поваги до молоді.

У «Розмові з молодим директором» В. Сухомлинський констатує: «Уся майстерність виховання полягає в тому, щоб, знаючи, якою повинна бути людина, вміти одухотворити її прагнення до власного ідеалу» [143, с. 232]. Управління виховною системою – це триаспектний процес: управління ним як цілісною системою; управління, націлене на створення й зміцнення цієї цілісності; управління коригувальне (умовна назва), спрямоване на залучення кожної дитини й дорослого до системи колективних справ і відносин у найбільш сприятливій для нього позиції. Ця думка є особливо цінною для якісної організації управління процесом громадянського виховання.

Марно сподіватися, що виховна система виникне сама по собі й буде розвиватись у необхідному напрямі. Її потрібно створювати й удосконалювати. «Виховання успішне, якщо воно системне. Це й має стати предметом головної педагогічної турботи» [70, с. 197]. Тому процес управління громадянським вихованням доцільно моделювати.

Шляхи вирішення завдань узгодження спільної діяльності між учасниками навчально-виховного процесу в будь-якому закладі здійснюються керівником, зв’язки між вихователями й вихованцями узгоджуються самими виконавцями за рахунок особистих контактів у межах спеціально створених структур та органів колективного управління.

Виховну систему вищого навчального закладу М. Соловей та В. Демчук розглядають як сукупність взаємопов’язаних компонентів, яка породжує цілісну особистість громадянина [137]. Тому розглядаємо управління процесом громадянського виховання як управління виховною системою вузу, що має максимально забезпечити ступінь індивідуалізації як навчальної, так і позанавчальної діяльності студентів.

Одним із найбільш пріоритетних питань під час планування громадянського виховання є проектування управлінських дій. Однак доцільно у процесі побудови системи управління вихованням студентської молоді врахувати необхідність адаптації самої системи вищої школи до індивідуальних характеристик юних громадян, що навчаються. Під адаптацією у навчанні розуміють процес зміни параметрів, структури моделі об'єкта та дій, що навчають.

Не можна не погодитися з дослідницею Т. Гавлітіною про те, що «управління навчально-виховним процесом у закладі освіти передбачає систему різноманітних видів діяльності, спрямованих на підвищення рівня підготовленості вихованців, майстерності педагогів, науково-методичного забезпечення пізнання вихованцями науки, техніки, економіки, народного господарства, соціальної сфери та активної діяльності підлітків» [31, с. 33].

Цінною для нашого дослідження є думка Г. Ржевської, яка зазначає, що управління полягає в поєднанні централізованого управління та самоуправління, направленості процесу на людину, в ухваленні правильного самостійного рішення управлінцями будь-якого рівня, тобто всіх суб'єктів на всіх ієрархічних рівнях управління. При цьому автора наголошує на логіці зв'язку основних понять системи управління (закони, принципи, цілі та задачі, функції та методи, організаційно-технічний облік) і зазначає, що суть управління виховним процесом полягає у створенні умов (нормативних, кадрових, організаційних, педагогічних) [127].

Накопичення даних, їх поглиблена перевірка та систематизація сприяє ефективності визначення важливості інформації, терміну зберігання та її потенційних споживачів. Методи аналізу, порівняння, зіставлення, статистичної обробки інформації допомагають розробити пропозиції, документи, їх варіанти, здійснити пошук альтернативних рішень. При цьому слід пам'ятати про вимоги до інформації, серед яких І. Вовчок виділяє такі: адекватність (синтаксична – сприйняття формально-структурних компонентів, семантична – врахування змісту інформації, прагматична – відповідність цілям управління), якість (сукупність властивостей, що зумовлюють можливість її використання в даному процесі), повнота (достатній набір показників для прийняття рішення), доступність (дотримання відповідних процедур її одержання), актуальність (цінність її в момент використання), своєчасність

(надходження в потрібний момент часу), стійкість (збереження необхідної точності за зміни вхідних даних), точність (ступінь наближення відображуваного параметра і його істинного значення), достовірність (реальність відображення діючих об'єктів) [29].

Запорукою ефективності управлінських дій є володіння якомога повнішим обсягом інформації з проблеми, яка розглядається. Саме лише володіння інформацією не забезпечує правильного вибору управлінського рішення. Успіх ухвалення рішень залежить певною мірою від нестандартного підходу до ситуації та бажання творчо вирішувати поставлені завдання.

Управлінські рішення є результатом творчого акту, не існують у готовому вигляді на всі випадки життя. Це передусім стосується управління людьми – найбільш нестандартними елементами управлінської системи. При цьому ми погоджуємося з думкою про те, що управлінське рішення варто розглядати як елементарну одиницю управління [12, с. 73].

Управління має забезпечувати оптимізацію прийняття рішень тими, кого вони безпосередньо стосуються, й спонукати кожного суб'єкта управління самостійно ухвалювати управлінські рішення. При цьому зауважимо, що прийняття рішень може бути оптимальним лише в тому випадку, якщо відбуватиметься завдяки поєднанню управлінських та виконавських дій. Подібне поєднання можливе лише в тому випадку, коли підлеглі під час виконання певних завдань, поставлених керівником, насамперед будуть брати до уваги авторитет його особистості. Загальновідомо, що тільки особистість може формувати особистість. Упровадження будь-яких новітніх технологій у середовище студентів буде раціональним та ефективним, якщо носіями новітніх ідей буде сам керівник та науково-педагогічні працівники. Тобто варто розглядати цю проблему саме з погляду того, що і сам керівник, і науково-педагогічні працівники перш за все повинні відбутися як особистості. Неможливо підготувати студента, слухача до впровадження нового, якщо педагог сам до цього не готовий. Організація позанавчальної роботи у навчальному закладі є важливим чинником, що впливає на результативність управлінського процесу. Ці положення відображені під час розробки організаційно-педагогічного забезпечення системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді [76].

На думку науковців (В. Кремень, С. Пазинич, О. Пономарьов), класична схема управління (цілепокладання, планування, організація, мотивація, контроль, оцінка тощо) має сприйматися творчо. Погоджуємося, що зайве втручання в нормально функціонуючу систему може виявитися дестабілізуючим.

Розглядаючи управління вихованням студентів ВНЗ, А. Жигадло виділяє такі умови ефективності цього процесу: демократизація відносин учасників виховного процесу, гуманізація виховного середовища, виявлення рівня компетентності суб'єктів управління. Він також визначає управління як цілеспрямовану, комплексну та скоординовану діяльність суб'єктів виховної системи щодо створення умов, направлених на досягнення поставлених цілей [54]. Створюючи ситуації, які стимулюють та формують особистісні якості студентів, гарний педагог робить педагогічне керівництво малопомітним, але дієвим та ефективним.

Під час організації управління процесом громадянського виховання студентів слід урахувати фактори впливу, які виділив О. Шестопалюк, вивчаючи формування громадянської свідомості студентської молоді, а саме: соціальні (соціально-політична й економічна ситуація в країні, рівень життя населення, рівень розвитку громадянського суспільства тощо), психологічні (рівень освіти молоді, інтереси, потреби, цінності молоді, мотиви громадянської діяльності, рівень демократичних відносин, сформованих у ВНЗ, та ін.) [161].

Управлінські дії керівника щодо створення організаційно-педагогічних, психологічних та матеріально-технічних умов для розвитку громадянськості є запорукою ефективності управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. При цьому якраз від керівника залежить створення умов для організації управління виховним процесом, за яких він має набути опосередковано-непрямого характеру, який виявляється, з одного боку, в широкому залученні органів студентського самоврядування до організації та управління виховним процесом, а з другого – студенти не відчувають прямого тиску керівництва, що викликає зворотну довіру, стимулює їх ініціативу та соціальну активність. Це можливо за певних умов, а саме: визначення мети та завдань виховної роботи, складання чіткого плану, вмілого розподілу конкретних обов'язків, максимального залучення органів студентського

самоврядування, а також зміщення керівництвом закладу акцентів контролю з перебігу виховного процесу на його кінцевий результат.

Ураховуючи вищезазначене, погоджуємося з О. Кендишом, який серед першочергових завдань керівника виділяє: наявність чіткої системи морально-матеріального стимулювання, забезпечення об'єктивної оцінки суб'єкта управління та його участі в навчально-виховній діяльності, колегіальність в управлінських рішеннях (ми переходимо від вертикальних до горизонтальних управлінських рішень, від об'єктів до суб'єктів), забезпечення свободи вибору в експериментальних наукових видах діяльності, ініціативних групах [70, с. 198]. До основних критеріїв особистості керівника О. Мармаза відносить мотиваційно-творчу спрямованість, творчий потенціал, світогляд керівника, морально-правовий компонент, комунікативність, самоорганізацію [103, с. 8–9]. С. Королюк стверджує, що перед кожним керівником освітнього закладу постають питання розвитку власного рівня управлінської культури. Він є важливим чинником забезпечення соціальної справедливості, виявлення доброзичливого ставлення до учасників навчально-виховного процесу, створення сприятливого, творчого мікроклімату в колективі [85, с. 69].

Ми підляємо думку науковців О. Акіменко та І. Андрух щодо того, що «на першому місці в діяльності кожного керівника повинні бути люди, це є запорукою успіху в діяльності всієї організації» [1, с. 98]. З метою ефективного управління вихованням студентів керівник має усвідомити позитивні й негативні риси власного стилю керівництва, навчитися користуватися всіма відомими методами, прийомами та засобами управлінської діяльності, реагувати на ситуації гнучко, використовувати адаптивний стиль, орієнтований на реальність.

Нині керівник має вирішувати два взаємопов'язані завдання, від яких залежить успішність його діяльності: опанувати теоретичні засади раціонального управління та вміти творчо використовувати засвоєні теоретичні основи й мудро, коректно, доцільно їх застосовувати в ситуаціях, що виникають [1]. Ми поділяємо думку авторів, а відтак з метою ефективного управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу вважаємо за доцільне викладання курсу «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» для викладачів і кураторів академічних груп, заступників деканів з виховної роботи ВНЗ [76].

В. Гамаюнов слушно зауважив: «Оновлення суспільства потребує від керівників освітніх закладів усіх рівнів і типів зміни свого менталітету, саморозвитку, становлення духовної культури особистості» [33, с. 61].

Таким чином, урахування теоретичних положень щодо сутності управління освітніми системами, зокрема виховною системою ВНЗ, мети, змісту та форм організації громадянського виховання, громадянської вихованості студентів як результату функціонування виховної системи закладу, а також виокремлених соціально-педагогічних передумов громадянського виховання студентської молоді в сучасному соціумі дає підстави визначити управління процесом громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів як діяльність керуючої підсистеми, що спрямована на створення умов для ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та забезпечує його перехід у якісно новий стан з метою підвищення рівня громадянської вихованості студентів.

Суб’єктами управління процесом громадянського виховання студентів виступають представники ректорату, декани, завідувачі кафедр, викладачі, співробітники закладу, керівники громадських організацій, студентські лідери, батьки. Виховання є більш результативним, якщо управління даним процесом планомірне та систематичне. Тому впровадження в практику вищих навчальних закладів системи управління зазначеним процесом та відповідного організаційно-педагогічного забезпечення сьогодні є актуальним.

Нині серед актуальних питань управління освітою, що досліджуються науковцями, є його ефективність та якість. Щоб визначити ефективність системи управління вихованням студентів у ВНЗ, Г. Ржевська виділяє три основні підходи: розглядати умови, в яких функціонує система управління; з’ясовувати рівень вихованості студентів; оцінювати рівень розвитку управлінських якостей студентів. При цьому науковець викоремлює критерії оцінки рівня функціонування системи управління відповідно до етапів: цілевиділення, планування, організація, корекція [127]. Однак при цьому не подаються конкретні методики збирання та опрацювання даних, що значно уповільнює застосування запропонованих теорій.

Беручи до уваги плідність поданих у науковій літературі ідей із питань громадянського виховання, слід зазначити, що дослідження з управління даним процесом у вищій школі поки що не проводилися, а це знижує ефективність громадянського виховання студентів.

Нами виявлено недостатню розробленість проблеми управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи щодо підвищення рівня громадянської вихованості всіх учасників навчально-виховного процесу. Проаналізувавши здобутки науковців, відзначимо основні чинники управління процесом громадянського виховання студентів, а саме: визначення мети і концепції (підходів, принципів, функцій), організація процесу управління (методи, форми, педагогічне забезпечення), діагностування рівня даного процесу та громадянської вихованості.

Здійснивши теоретичний аналіз проблем управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, нами з'ясовано, що, незважаючи на широкий спектр досліджень з управління вихованням, управління громадянським вихованням студентів досліджено недостатньо.

5.4. Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

Незаперечним є той факт, що освітня система України знаходиться в процесі реформування. «На сучасному етапі розвитку цивілізації освіта, очевидно, перетворюється на стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, стає фактом їхнього майбутнього. Вона є способом відтворення і нарощування інтелектуального і духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства» [9]. Сьогодні суттєво посилюється роль вищої школи у вихованні громадянина, розширюються соціальні функції, ускладнюються завдання та підвищується ступінь відповідальності за якість виховання високосвідомого фахівця-громадянина з активною життєвою позицією.

Громадянське виховання студентської молоді в «Концепції національного виховання» [83] та деяких інших нормативних документах вищої школи виділено основним напрямом, завданням якого є прищеплення поваги до прав і свобод людини та громадянина;

виховання поваги до Конституції, законів України, державних символів України; виховання громадянського обов'язку перед Україною, суспільством; формування політичної та правової культури особистості; залучення студентської молоді до участі в доброчинних акціях і розвитку волонтерського руху тощо [55]. Наголосимо, що саме у ВНЗ диференціюються спроби студентів свідомо виокремити себе як особистість із суспільства, частиною якого вони є.

Проблема виховання високосвідомого громадянина потребує конструктивного розв'язання та надання необхідної теоретичної та практичної допомоги суб'єктам управління. Невисокий рівень громадянської вихованості студентів пояснюється недостатньою ефективністю процесу управління. За таких обставин цей процес потребує модернізації.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять наукові ідеї, теорії та положення: системного підходу як методологічної основи пізнання, використання системного підходу в педагогічній теорії та практиці, моделювання педагогічних процесів, управління розвитком освітніх систем, застосування технологій менеджменту освітніх інновацій, здійснення моніторингу в управлінні освітніми закладами; організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, зокрема процесу виховання, виховання студентської молоді, громадянського виховання студентів у ВНЗ.

На початку дослідження було припущено, що ефективність управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ суттєво підвищиться за умови впровадження науково обґрунтованої та організаційно й педагогічно забезпеченої системи управління зазначеним процесом, яка:

- враховує соціально-педагогічні передумови громадянського виховання студентської молоді;
- передбачає аналіз і прогнозування розвитку виховного процесу на засадах багатофакторного оцінювання рівня управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу;
- забезпечує взаємозв'язок змісту, форм та методів виховної роботи з громадянського виховання студентів;
- передбачає реалізацію комплексно-цільової програми управління процесом громадянського виховання студентів як засобу підвищення його ефективності.

З метою пошуку відповідної системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді та результативних форм громадянського виховання у вищій школі вивчено наукові праці та результати досліджень провідних учених, які присвячені проблемі формування громадянської вихованості підростаючого покоління, питанням управління у вихованні, діяльності ВНЗ за сучасних умов; проведено бесіди з керівниками та викладачами навчальних закладів, вихованцями та батьками, представниками громадських молодіжних організацій. Виявлено ключові моменти ефективного управління громадянським вихованням студентів, завдяки чому було структуровано систему поглядів на управління процесом громадянського виховання студентів (рис. 5.2).

Вибудовуючи систему управління процесом громадянського виховання студентської молоді, відносини між студентом і викладачем розглядались, ураховуючи думку Л. Растригіна, як відносини між об'єктом управління й управляючим пристроєм, що дозволило використовувати методи теорії управління [125]. Упровадження саме такої системи управління процесом громадянського виховання студентів у практику вищих навчальних закладів сприятиме ефективності управлінської діяльності суб'єктів та формуванню громадянина Української держави, активного сповідника національних традицій, представника української еліти, діяча з активною громадянською позицією та високим рівнем громадянської вихованості тощо.

Організація процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу відповідно до системи управління цим процесом позбавить проявів неоднорідності та епізодичності цілісного процесу виховання і, як наслідок, сприятиме підвищенню якості громадянського виховання студентів вищої школи. Система-поняття, яка слугує для відтворення в науці цілісного об'єкта за допомогою специфічних принципів, певних понятійних та формальних засобів; як правило, це відтворення відбувається з визначеною практичною спрямованістю (наприклад, у зв'язку із завданнями управління) [22].

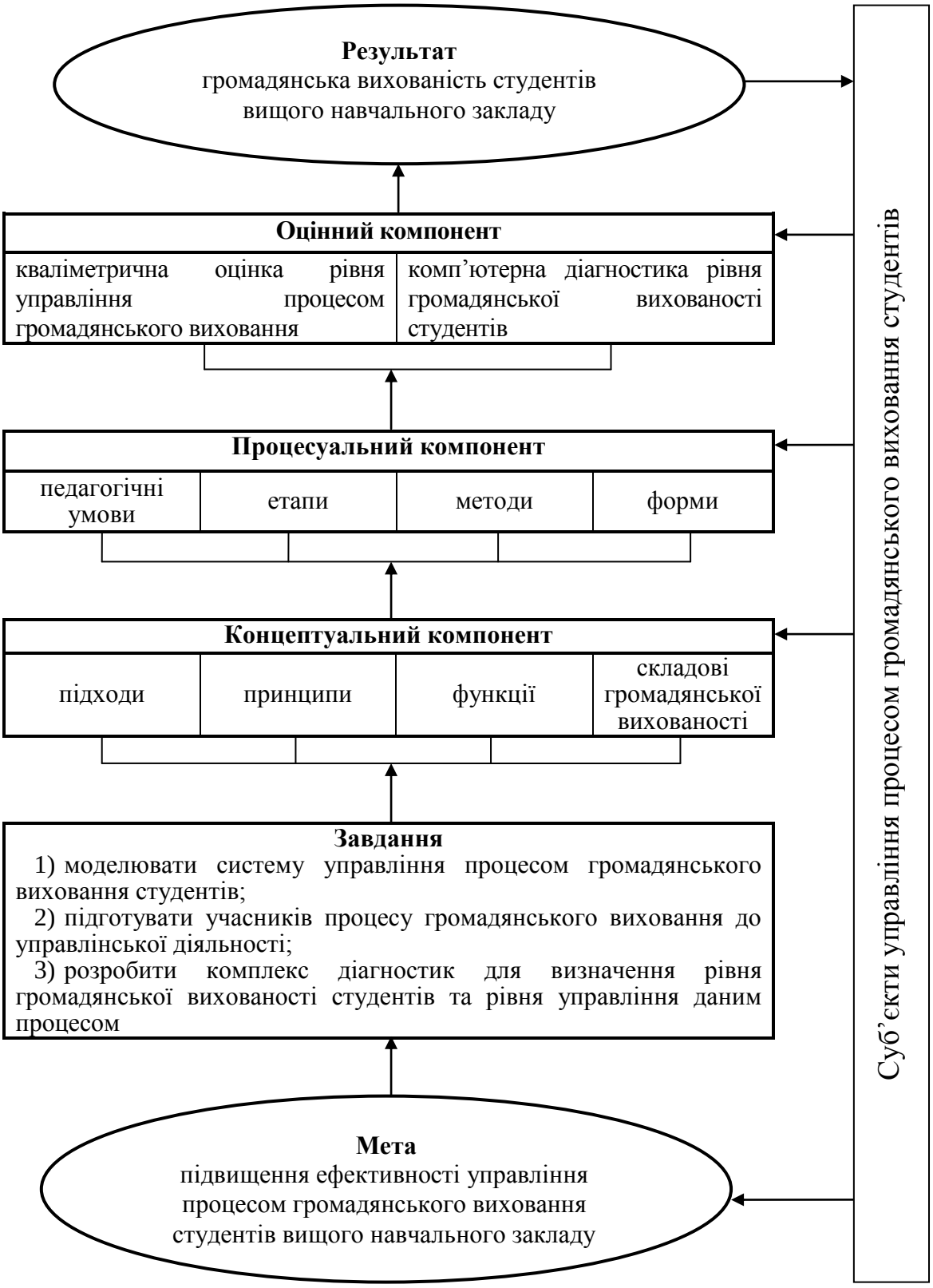

Рис. 5.2. *Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу*

В основу моделювання системи управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи було покладено ідею розробки системи як сукупності певних блоків за наперед визначеними інформаційними зв'язками між ними (підхід Р. Шеннона). Як зазначає

В. Штофф, моделювання дає змогу наочно уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми [163].

Є. Хриков визначає систему як «множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії» [154, с. 65], Т. Ільїна – як «множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність» [58, с. 16].

Слушною для нашого дослідження є думка В. Афанасьєва, який уважає, що управління проектом діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії ефективне тоді і лише тоді, якщо керуюча система структурована, формалізована з обов'язковим збереженням усіх фаз життєвого циклу проекту [10].

У «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» система управління виховним процесом визначається як демократична та відкрита [109]. Це передбачає розширення впливу громадської думки на ухвалення управлінського рішення. Системі управління мають бути притаманні гнучкість, дієвість рішень, прогнозованість, експертність та ін.

Слушною для нашого дослідження є думка Г. Ржевської про систему управління вихованням студентів, що подана у вигляді комплексу управлінських завдань: прогнозування, моделювання, визначення структури, підготовка до реалізації системи виховання, аналіз результативності, корекція. До структурних компонентів науковець відносить мету, зміст та засоби виховання, викладачів, студентів [127].

Як указує І. Бех, науковці весь час працюють над створенням такої системи вихованості людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей [19].

Система управління громадянським вихованням студентів у ВНЗ (рис. 5.2) розроблено нами на основі вивчення й узагальнення теоретичних питань та досвіду виховної роботи у вищій школі. Гуманістична парадигма освіти, її філософські й педагогічні основи є цінними під час пошуку оптимальних шляхів і способів створення ефективної системи громадянського виховання у вищій

школі. Діяльність у процесі управління громадянським вихованням студентів спрямована на пріоритетність ролі особистості громадянина в суспільстві.

Під час створення системи управління процесом громадянського виховання студентів ми виходили з того, що управління є системою, яка складається із взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих одній меті. На думку дослідників М. Дев'яткіної та Т. Мірошникової, мета – це «бачення перспективи, чітко сформульованої як бажаного стану, який можна досягнути в певний момент; усвідомлення та розуміння мети всіма співробітниками, що мобілізує енергію й створює високий моральний дух» [59, с. 79]. Головною ознакою системи є її цілісність.

Важливою для нашого дослідження є думка А. Прокопенко, яка зазначає, що завдання управління вважаються визначеними, якщо визначена мета управління, обґрунтовано вибір критеріїв якості управлінської діяльності [123, с. 24]. Доцільною для дослідження є позиція В. Алфімова, який виділяє в системі творчої особистості чотири підструктури: психофізіологічна, пізнавальна, мотиваційна, відносин (якостей особистості) [3]. Створюючи систему управління процесом громадянського виховання студентської молоді, слід урахувати, що у викладача нині інша роль у навчально-виховному процесі. Він ненав'язливий наставник, а не єдине джерело інформації та її коментар. Тому мета впровадження в практику ВНЗ поданої системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді (рис. 5.2) полягає в підвищенні рівня управління суб'єктів за всією субординаційною вертикаллю і, як наслідок, у підвищенні рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу, складові якої виокремлено вище.

Розкриємо основні компоненти розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ, які є взаємозумовленими та взаємопов'язаними, а логіка та послідовність їх суті – взаємообґрунтованими.

Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу включає три компоненти: концептуальний, процесуальний, оцінний. За основу компонентів взято складові процесу управління, які викладені Г. Єльниковою: цілевстановлення, що включає узгодження цілей усіх суб'єктів

управління й урахування реальної ситуації в процесі прогнозування, програмування, що забезпечує створення критеріальної вимірної моделі результату; цілеспрямування через процеси організації діяльності виконавців за оптимального розподілу функцій і повноважень, координації й регулювання їх взаємодії; ціледосягнення: проводиться контроль одержаного результату через установлення зворотного зв'язку, аналіз і висновок про ефективність управління [52, с. 63].

Концептуальний компонент (рис. 5.2) є першим у системі управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. У словнику української мови термін «концепція» трактується як система доказів певного положення, система поглядів на конкретне явище, світорозуміння, переконання, а в перекладі з латинської – це система поглядів, певне розуміння явищ, процесів або єдиний, визначальний замисел, головна думка будь-якого твору, наукової праці. У зв'язку з цим концептуальний компонент розкриває завдання, зміст, підходи, закономірності, принципи та функції управління процесом громадянського виховання.

Основні завдання управління процесом громадянського виховання студентів полягають у вивченні реального стану управління засобами оцінювання поточних та кінцевих результатів даного процесу; упровадженні системи управління та відповідного організаційно-педагогічного забезпечення, об'єднанні колективу закладу навколо загальної мети (підвищення рівня громадянської вихованості студентів ВНЗ); забезпеченні тісного взаємозв'язку навчання та виховання; створенні середовища, сприятливого для громадянської вихованості студентів та самореалізації учасників виховного процесу; забезпеченні їх стимулювання.

Запропонована система управління процесом громадянського виховання студентів визначає зміст підготовки співробітників та студентів ВНЗ, необхідний для усвідомлення сутності та органічності управління громадянським вихованням студентів; передбачає необхідність виокремити специфічні функції управління та забезпечити керівника закладу відповідними механізмами керівної діяльності в процесі громадянського виховання студентської молоді. Упровадження системи управління в практику ВНЗ уможливило перетворення суб'єктами управління закладу нових набутих знань на конкретні управлінські вміння щодо визначеності та виокремлення

перспективних напрямів громадянського виховання студентської молоді; розробку, впровадження нового змісту та форм виховного процесу, що спонукає студентів до самовиховання.

Система управління процесом громадянського виховання студентів побудована на інтеграції системного, гуманістичного та діяльнісного підходів. Ці підходи взаємозумовлені, оскільки дозволяють згідно з результатами діагностики коригувати підсистеми виховного процесу в закладі. Головне у вихованні – самостійні та творчі зусилля особистості. Ця система не обмежує освітян у творчому виборі власних варіантів її застосування, дає можливість об'єднати адміністраторів, викладачів, співробітників, студентів у дієспроможну ініціативну групу.

Уважаємо за доцільне обґрунтування І. Кубинської, яка зазначає, що підходи до виховання громадянина на різних етапах історії країни залежать від «конкретних соціально-історичних умов, стану суспільства, його ідеології» [92, с. 40]. Управління вимагає додержання єдиних підходів та підстав у процесі громадянського виховання студентів. Але все ж під час використання окресленої групи підходів в управлінні громадянським вихованням студентів існує небезпека їх формального використання. У зв'язку з цим підкреслимо важливість поглядів Т. Давиденко [45] та Н. Немової [110] щодо людиноцентристського підходу, який має стати новою парадигмою внутрішнього управління навчальним закладом. Реалізація зазначеного підходу в практиці виховної діяльності сприяє створенню психолого-педагогічного механізму стимулювання, забезпечить формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі [45, с. 67]. Філософію людиноцентризму у світлі національної ідеї В. Кремень розглядає як «головний засіб усвідомлення сутності особистості» [88, с. 10].

Під час визначення ефективності та результативності системи управління вихованням, на думку Г. Ржевської, використовуються три підходи, а саме: розглядаються умови функціонування системи; оцінюється рівень вихованості об'єктів управління; визначається рівень розвитку управлінських якостей суб'єктів цього процесу [127]. У розробленій системі управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ дані підходи поєднані в діагностичному компоненті.

Зазначимо, що ВНЗ є відкритою соціально-педагогічною системою, а тому для нашого дослідження надзвичайно важливим є системний підхід, суть якого полягає у формуванні цілісного бачення дійсності, за якого кожен об'єкт розглядається як система. Хоча все частіше управлінці використовують ситуаційний підхід, який передбачає поєднання підходів залежно від наявної ситуації, цінним уважаємо положення Т. Шамової щодо використання системного підходу, яке дозволяє враховувати ситуацію, наявні стосунки та адміністративні можливості [160]. Тому, ставлячи за мету саме виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією, слід зазначити, що процес громадянського виховання – це ніяк не окремий напрям виховної роботи навчального закладу. Громадянське виховання студентів у вищих навчальних закладах охоплює всі напрями виховної роботи, основні з яких виокремлено К. Левківським [95].

Із позицій системного підходу до організації процесу формування громадянської вихованості студентської молоді ВНЗ важливим є виділення структурних компонентів системи управління цим процесом (рис. 5.2) з урахуванням бажаного результату. Погоджуємося з думкою С. Юрченко про те, що системний підхід до управління процесом виховання передбачає глибоке усвідомлення загальної мети і завдань виховання, які регламентують директивні державні документи; реалізацію основних принципів виховання; усебічне вивчення особистості; визначення конкретизованих завдань виховної роботи в закладі; заплановану взаємодію джерел організованого впливу (сім'ї, педагогічного, учнівського колективів, громадськості); визначення пріоритетних напрямів виховної роботи; використання оптимальних методів і форм виховання; створення умов для ефективності виховної роботи; кваліфіковане управління системою; аналіз результатів (моральні цінності, позиції, світогляд, соціальна активність особистості) [166]. У концепції Т. Ільїної ми зустрічаємо поняття «системно-структурний підхід», сутність якого полягає в тому, що «спочатку здійснюється структурний аналіз, а потім відбувається системний розгляд об'єкта» [58, с. 7]. Досліджуючи роль та значення системного підходу в процесі виховання, Л. Новікова розглядає виховання як педагогічно раціональне управління процесом розвитку людини як індивіда і суб'єкта, як особистості та індивідуальності [111],

що є цінним для системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді.

На основі системного підходу зазначимо, що розроблена нами система має розглядатися як цілісність, тобто виокремлення її елементів та підсистем, що створюють цю цілісність, повинно розуміти їх як необхідні та достатні для самого існування системи. При цьому важливо, щоб виокремлені елементи системи управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи знаходились у визначеному взаєморозміщенні, взаємозв'язку та взаємодії. На думку О. Козлової, системний підхід в управлінні закладом освіти може розглядатися як сучасна ефективна технологічна процедура в забезпеченні та встановленні зв'язків між усіма системами та підсистемами, які відображають необхідні відносини щодо функціонування розвитку сучасного навчального закладу [77].

Застосування системного підходу до організації управлінської діяльності у ВНЗ із відображенням сутності громадянської вихованості є необхідною, але недостатньою умовою результативного управління процесом громадянського виховання студентської молоді.

Підкреслимо важливість застосування гуманістичного підходу до управління процесом громадянського виховання студентів. У реформуванні навчально-виховного процесу існує необхідність «переорієнтації на людину, на те, щоб створити можливості кожному стати самим собою» [30, с. 27]. Викликає інтерес думка вченого Л. Карамушки стосовно цього підходу, який відзначає, що управлінська діяльність має «подвійний» предмет праці, тобто керівник установи має бути водночас і керівником педколективу, і прекрасним фахівцем, який сам безпосередньо впроваджує гуманістичні підходи в навчально-виховний процес [65, с. 22]. Саме так у процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу суб'єкти управління мають планувати, координувати, контролювати цей процес і постійно підвищувати власний рівень громадянської вихованості.

Як зазначає Г. Ржевська, не викликає сумнівів факт існування загальних закономірностей теорії управління в будь-яких соціальних системах, при цьому слід відзначити, що «здатність до швидкої еволюції в умовах невизначеного середовища» є головною умовою життєздатності закладу [127]. Застосування системного підходу

сприяє мобільності, ініціативності суб'єктів управління та швидкому обміну інформацією між ними, самоорганізації учасників виховного процесу під час упровадження розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів.

Застосування діяльнісного підходу [27] забезпечує в процесі реалізації розробленої системи взаємодію суб'єктів управління як рівноправних партнерів. Даний підхід полягає в тому, що дієво-практичний складник громадянської вихованості (рис. 5.1) характеризує кожного студента своєрідно й неповторно. Педагоги ВНЗ культивують у процесі управління громадянським вихованням у студентів бажання діяти, ініціювати добрі вчинки, брати участь у громадському житті, бути соціально активними громадянами.

Важливим є питання визначення принципів управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ. Саме принципи В. Краєвський виокремлює як один із найголовніших структурних елементів системного уявлення про зв'язок педагогічної науки й практики [87]. Сучасні науковці виділяють різні принципи управління навчальним закладом, а саме: Г. Єльникова виокремлює принципи науковості, системності, соціальної детермінації, демократизації [52]; В. Бондар – науковості, плановості, об'єктивності, активної рівноваги, інформаційного зв'язку, субординації, доброзичливості, конструктивності, ретроспективності [25]; А. Жигадло – системності, корпоративності, інтеграційності, цілеспрямованості, альтернативності, динамічності [54] та ін. Важливою умовою ефективності роботи, на думку О. Безпалько, є «запровадження та раціональне поєднання на практиці соціально-політичних, організаційно-управлінських та діяльнісно-функціональних принципів, провідне місце серед яких посідають принципи активізації членів громади та партнерства» [15, с. 313].

Під час визначеннія сутності поняття «принципи управління» ми також спиралися на думку Є. Хрикова [155]. Під принципами управління вчений розуміє фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення. Дослідник констатує, що номенклатура принципів управління навчальним закладом охоплює близько тридцяти найменувань і лише сім (зв'язок із життям, демократичний централізм, колегіальність та єдиноначальність, науковість, плановість, контроль, головна ланка) згадується більшістю авторів.

Для нашого дослідження надзвичайно важливими є виділені Є. Хриковим такі принципи управління: планомірності, оптимальної структури, зворотного зв'язку, необхідної розмаїтості підсистем, цілісності функцій управління та ін. [154, с. 67–82]. Зазначені принципи покладено в основу побудови системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Вища школа повинна цілеспрямовано формувати здібності студентів до самореалізації й саморозвитку.

На основі використання принципу планомірності побудовано посібник «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» [76], в якому реалізується нормативний ідеал бажаного майбутнього, який спонукає до дії більшість учасників процесу, сприяє створенню умов, сприятливих для виховання високосвідомого громадянина. Важливо при цьому використовувати можливості студентського самоврядування, молодіжних лідерів та як мотиваційну основу підсилювати зв'язок із життям. У «Концепції національного виховання студентської молоді» визначено, що виховні аспекти мають бути привнесені «в усі форми освітнього процесу» [83], що спонукає суб'єктів, використавши принцип планомірності, розподілити внутрішні ресурси закладу відповідно до етапів реалізації розробленої системи управління протягом періоду навчання студента у ВНЗ. Завдяки даному принципу забезпечено створення бажаної конструкції як системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді (рис. 5.2). Отже, використання принципу планомірності в управлінні процесом громадянського виховання студентів є важливою умовою його ефективності.

Принцип зворотного зв'язку забезпечує повноту і цілісність взаємодії складових системи управління процесом громадянського виховання студентів. За результатами діагностування, яке забезпечується оцінним компонентом розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ, через суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів здійснюється аналіз усіх компонентів управління. Відповідно до розбіжності між поставленою метою та одержаним результатом відбувається корекція управлінських дій: реалізується прямий зв'язок системи управління з процесом громадянського виховання студентів.

Використання принципу цілісності функцій управління в процесі громадянського виховання забезпечує визначення взаємозв'язку управлінських функцій під час управління процесом громадянського виховання молоді (рис. 5.3).

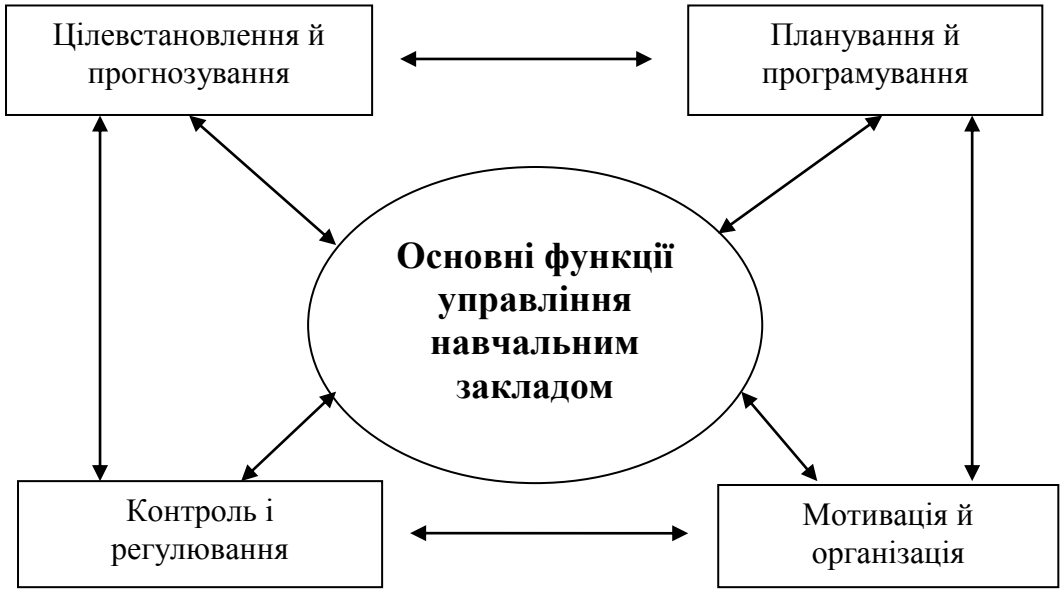

Рис. 5.3. *Взаємозв'язок функцій управління в процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу*

Водночас підкреслимо необхідність обґрунтування принципів організації управлінської діяльності в процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Оскільки вищий навчальний заклад розглядається як відкрита (така, що отримує та віддає ресурси назовні) та дискретна (зі взаємопов'язаними елементами) система, а саме «множина взаємопов'язаних елементів, які утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості та закономірності взаємодії» [154, с. 64], то в розробленій системі управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу розглядається система елементів взаємодії та взаємозв'язку процесу громадянського виховання студентської молоді, яка активізує управлінську діяльність у процесі громадянського виховання студентів та забезпечує в результаті новий рівень громадянської вихованості фахівця. Підвищення рівня громадянської вихованості студентів залежить від рівня управління процесом громадянського виховання. Реалізація мети управлінської діяльності залежить від суб'єктів управління, зокрема адміністраторів, науково-педагогічних та педагогічних працівників, членів громадських організацій, студентів та їх батьків.

Для ефективної організації управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ важливе значення має думка Є. Хрикова, який відзначає, що суттю управлінської діяльності в навчальному закладі є перенесення положень педагогіки, психології, передового досвіду в практику роботи навчального закладу. Тому погоджуємося з науковцем, що управління буде ефективним, якщо: воно здійснюється на основі науково обґрунтованого плану роботи; повніше в структурі управлінської діяльності реалізується науково спланований зміст діяльності в певному управлінському циклі; воно забезпечене достатньою інформацією про реалізацію прийнятих у конкретному управлінському циклі управлінських рішень; повніше забезпечується рівень необхідної розмаїтості підсистем навчального закладу; забезпечується цілісність усіх функцій управління в кожному з управлінських циклів та ін. [154, с. 79–82].

Функції управління доцільно розглядати не як довільний їх набір, а як цілісну систему регулювання активності суб'єкта, спрямовану на досягнення конкретної мети. О. Терещенко у структурі управління визначає такі функції: прогнозування, планування, організація, контроль, педагогічний аналіз, координація й регулювання, які утворюють управлінську діяльність [146, с. 53]. Дані функції одночасно визначають послідовність етапів управлінської діяльності і є певним чином алгоритмом управління. Функція оцінки результату в універсальному управлінському циклі ілюструє формулу пізнання: від живого споглядання до абстрактного мислення, а від нього – до практики, яка, як відомо, є критерієм істини.

Зазначимо, що функції управління в освітніх системах досить широко досліджено вченими (Л. Бондар, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський та ін.). Науковець Г. Єльникова узагальнила виділені різними авторами функції управління: передбачення, організація, розпорядження, узгодження, контроль, планування, рішення, оперативний вплив, мотивація, педагогічний аналіз, регулювання, структурування, координацію, програмування, зв'язок, керівництво та ін. Проаналізувавши їх, науковець виокремила послідовність функцій управління: мотивація, цілевстановлення, планування, організація, контроль, регулювання, оцінка результату.

Загальні функції управління мають наскрізний характер. Автор поділяє їх на основні (стрижневі) та циклічно-локалізовані, а саме:

- основні: інформаційне забезпечення, перетворення (обробка) інформації, встановлення комунікативних зв'язків, керівництво;
- циклічно-локалізовані: цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, мотивація й організація, контроль і регулювання [51, с. 75–81].

У нашому дослідженні візьмемо їх за основу в реалізації системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді та доповнимо відповідно до пропозицій експертної групи. Мета, на досягнення якої спрямовуються певні дії, інтегрує їх в окремі функції. На рис. 5.3 відображено взаємозв'язок управлінських функцій у керівництві процесом громадянського виховання студентів ВНЗ.

Необхідний, суттєвий зв'язок функцій управління – це цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування. Найбільш значущим компонентом у цьому зв'язку є встановлення відповідності між бажаним результатом і наявними ресурсами навчального закладу. Виявлення фактичного рівня підготовленості суб'єктів до управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ є досить важливим, адже від науково обґрунтованого встановлення цілей та глибокого прогнозування результатів залежить якість і доцільність функції планування й програмування. Зазначений взаємозв'язок управлінських функцій було забезпечено систематичним проведенням діагностики процесу громадянського виховання студентів.

Зважаючи на те, наскільки суб'єктами управління було усвідомлено цілі громадянського виховання, залежало планування даного управлінського процесу. Зазначимо, що зв'язок між функціями планування й програмування та мотивацією і організацією – це формування емоційно-ціннісного ставлення суб'єктів до управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, вироблення практичних умінь, розширення управлінського мислення, підвищення рівня власної громадянської вихованості залежно від правильної мотивації, виваженого планування управлінської діяльності, програмування методики визначення рівня громадянської вихованості, ефективності організації процесу громадянського виховання.

Характер взаємозв’язку мотивації, організації та контролю полягає в тому, що з’ясовано не лише оцінку підвищення знань та вмінь суб’єктів, а й аналіз того, наскільки глибоко суб’єкти управління усвідомили мету, оволоділи методиками діагностування рівня громадянської вихованості студентів і рівня управління процесом громадянського виховання, як змінилися їх управлінські орієнтації тощо. Водночас одержані в ході окресленого взаємозв’язку результати сприяли отриманню зворотного зв’язку щодо ефективності та доцільності управлінських дій.

Контроль і регулювання, планування й програмування – це прямий безпосередній, причинно-наслідковий зв’язок. Логічні кроки контролю і регулювання забезпечують підготовку управлінського прориву планування й програмування процесу громадянського виховання студентів ВНЗ.

Взаємозв’язок описаних циклічно-локалізованих функцій управління з основними функціями управління навчальним закладом – це не роздроблення процесу управління, а така взаємодія, що створює єдиний неперервний процес, визначає відносини між суб’єктами управління процесом громадянського виховання студентів, передбачає досягнення конкретного результату.

Виокремлені зв’язки управлінських функцій створюють середовище, сприятливе для цілеспрямованого управління процесом громадянського виховання студентів та підвищення рівня їх громадянської вихованості за умови правильно обраних методів, форм та організаційно-педагогічного забезпечення управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ.

У межах процесуального компонента забезпечено вибір методів управління навчальним закладом, які науковці поділяють на загальні, специфічні та часткові. Ми взяли за основу класифікацію методів управління Г. Єльникової [51, с. 81–88], уточнили часткові методи щодо специфіки громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, які наведено в табл. 5.1. Перелічені методи управління використано відповідно до посадових функцій суб’єктів управління. Не втрачають своєї актуальності, на думку С. Рябова, традиційні засоби управління вихованням: накази, розпорядження, пам’ятки, погодження та координація дій, контроль, стимулювання та ін. [133].

Таблиця 5.1

Методи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

№ п/п	Методи управління		
	Загальні (для всіх сфер діяльності)	**Специфічні (для сфери загальної середньої освіти)**	**Часткові, які визначаються специфікою конкретної діяльності, її завданнями**
1.	Організаційні	1.1. Організаційно-розпорядчі	Розподіл обов'язків та повноважень, установлення вертикальних та горизонтальних зв'язків суб'єктів управління, створення нормативних документів, підтримка дисципліни виконання
		1.2. Організаційно-педагогічні	Розробка концепції громадянського виховання ВНЗ, формування організаційної структури студентського колективу, створення ініціативних груп виконання педагогічних проектів, організація системи самоврядування закладу, вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду, пов'язаного з громадянським вихованням студентів
2.	Соціальні	2.1. Соціально-педагогічні	Діагностика стану розвитку системи громадянського виховання в цілому та у ВНЗ зокрема, урахування актуальних проблем розвитку громадянського суспільства та соціально-педагогічних передумов громадянського виховання студентської молоді, спрямування системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу на вирішення завдань аналізу, оцінки та розвитку виховного процесу на засадах кваліметричного підходу, усвідомлення місії вищої освіти, місії свого (окремо взятого) вищого навчального закладу, усвідомлення та формування активної громадянської позиції, її розвитку, становлення, соціального регулювання, соціального стимулювання
		2.2. Соціально-психологічні	Формування сприятливих умов для забезпечення цілісної інтеграції змісту, методів та форм виховної роботи, що сприяє створенню у вузі середовища, зорієнтованого на виховання громадянина, зняття психологічного напруження в колективі завдяки долученню до громадських справ, розширенню демократичних стосунків (самооцінка, рівень громадянської свідомості)

Методи виховання – це «науково обґрунтовані загальні способи педагогічно-доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, що спрямовані на досягнення мети виховання» [23, с. 489], а також способи практичної діяльності викладачів та учнівської молоді, що пов'язані між собою.

Виходячи з практичного досвіду педагога, Н. Щуркова пропонує такі групи методів виховання: переконання (методи, за допомогою яких здійснюється вплив на свідомість вихованців, формуються їх погляди), вправ (методи, за допомогою яких відбувається вплив на поведінку вихованців, організується їх діяльність, стимулюються їх позитивні мотиви), самооцінки (методи, за допомогою яких надається допомога в самоаналізі й самооцінці вихованця) [164].

Поняття «форми організації виховання» визначає зовнішнє виявлення зазначеного процесу. Результативність такого процесу у вищій школі значною мірою зумовлюється спрямованістю виховного процесу в цілому. У ВНЗ серед методів та форм громадянського виховання пріоритетну роль відіграють інтерактивні методи, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Це ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки» тощо. Крім цих методів, нині доцільно застосовувати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, різні способи роботи з книгою, із періодикою, самостійне рецензування та ін. В. Лозова, Г. Троцко обґрунтовують доцільність запровадження різноманітності методів у навчально-виховний процес та зазначають, що їх застосування нині має свої особливості, які потребують якісно-інноваційного та індивідуально-особистісного впровадження [97].

Поділяючи думку В. Гнатюка, який віддає перевагу системі позааудиторних форм організації виховного процесу (громадські організації, клуби за інтересами, факультативи, гуртки, спортивні секції тощо) [38, с. 86], до комплексно-цільової програми включено низку заходів, які забезпечують управління процесом громадянського виховання студентів у позанавчальний час. Нині виховання, як зазначає О. Шестопалюк, на відміну від навчання, «не має чітких змістових і формально визначених критеріїв його соціальної важливості та необхідності» для вищого навчального закладу [161, с. 552]. При цьому автор пропонує класифікацію активних методів позанавчальної роботи, а саме: ситуативні, дискусивні, рефлексивні, пошукові, асоціативні, аналітичні, ігрові та перспективні, які знайшли відображення й у розробленій нами

комплексно-цільовій програмі управління процесом громадянського виховання студентів.

Важливою для дослідження є думка І. Беха, який перспективними визначає такі форми взаємодії в системі «вихователь – вихованець», які активізують процес зростання ініціативи, що виявляється у висуванні й постановці виховних завдань самими вихованцями з розширенням меж їх особистісного вдосконалення, зміцнення властивих їм ціннісних орієнтирів [19]. Ми погоджуємося з думкою автора, але зауважимо, що формуванню громадянськості сприяє залучення студентів до діяльності в органах студентського самоврядування, громадських молодіжних організаціях, оргкомітетах акцій та заходів. Жодна діяльність не триватиме довго за умов примусу. Саме «особистісні якості формуються в процесі безпосередньої участі у навчально-виховних заходах», – зазначає Л. Бойчук [24, с. 2]. Вагому роль у формуванні життєвих цінностей відіграє організація дієвого студентського самоврядування. При цьому недоцільно відмовлятися від заходів, які стали традиційними. Актуальним уважається перегляд пріоритетів у процесі підготовки свят, акцій, конкурсів та ін.

Оскільки «молоді люди більшою мірою підкоряються судженням товаришів» [105, с. 130], то студентське самоврядування в процесі громадянського виховання є одним із найголовніших аспектів; вагоме місце в процесі громадянського виховання посідає студентське самоврядування, яке охоплює всі сфери життєдіяльності університету: навчально-виховну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу, побут, відпочинок, дозвілля, участь у суспільно-громадському житті, та функціонує на всіх рівнях (академічної групи, факультету, інституту, університету тощо) [34].

«Одну з найбільш важливих ролей у формуванні вміння приймати рішення відіграє студентське самоврядування» [160, с. 19]. Тому соціальна активність студентів вищого навчального закладу реалізується через такий демократичний інститут, як розгалужена система студентського самоврядування.

Студентський актив визначає основні форми й напрями своєї діяльності. Самоврядування стало важливим фактором і умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, що спрямовано на якісне навчання, сприяння діяльності студентських наукових гуртків, товариств, об’єднань, клубів за інтересами; працевлаштування

випускників та забезпечення виконання студентами своїх обов'язків, виховання духовності та культури студентів, формування національно-громадянської позиції, підвищення соціальної активності, ініціативи та відповідальності за доручену справу, забезпечення гармонійного розвитку особистості, оволодіння вміннями організатора, керівника, формування громадянської політичної культури, становлення особистості нового типу.

Однак результативність громадянського виховання у вищому навчальному закладі значною мірою зумовлюється тим, наскільки певні форми виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоврядування юнацтва. Чим старші студенти, тим більшими є їх можливості щодо критично-творчого мислення; здатність до самоактивності, творчості, самостійності; усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення. Над розв'язанням проблеми громадянського виховання учнівської молоді в позаурочній діяльності працювала дослідниця Л. Рехтета, яка виокремила провідні моменти: удосконалення внутрішньої структури груп, створення системи постійних і тимчасових доручень для всіх вихованців [126].

Організація процесу управління громадянським вихованням студентів реалізується як система взаємопов'язаних заходів, які створюють сприятливі умови для виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією. Саме цей результат підлягає діагностуванню, за результатами якого буде сформульовано висновок.

Успішне формування всіх складових громадянської вихованості студентів, які визначені нами вище, стало можливим лише у сприятливому для цього середовищі. Під час побудови виховного простору особливого значення набуває діагностика та вивчення потреб і мотивів учасників – як групових (навчального закладу, академічної групи, громадської організації, різних центрів соціальної, психологічної допомоги, неформальних об'єднань, що знаходяться в конкретному закладі тощо), так й індивідуальних (студенти, батьки, педагоги та інші). Тому середовище, сприятливе для громадянського виховання студентів, не обмежується тільки навчанням та вихованням, це також громадська робота студентів, спілкування та контакти в закладі і поза ним.

Уважаємо, що «громадянська вихованість» не може бути природною якістю особистості, бо будь-яка якість особистості є наслідком соціалізації, впливу макро- та мікросередовища. Формується особистість як стихійно, так і в результаті цілеспрямованої діяльності держави, сім'ї, громади, педагогічних колективів, громадських об'єднань тощо. Тому для забезпечення ефективності громадянського виховання було створено комплекс педагогічних умов, розгляду яких присвячені праці Є. Берднікової, В. Івашковського, І. Молодцової, О. Шестопалюка та ін.

На думку О. Шестопалюка, до комплексу педагогічних умов входять: усвідомлення викладачами поставлених завдань, комплексне використання громадянського виховного потенціалу всіх навчальних дисциплін, моделювання в закладі елементів громадянського суспільства, залучення студентів до ціннісно-орієнтованої діяльності та стимулювання самодіяльності студентів [162].

Так, В. Івашковський зазначає, що основною складовою та педагогічною умовою процесу виховання студентів є створення сприятливого педагогічного клімату в закладі освіти. Автор справедливо вважає, що для встановлення оптимального педагогічного клімату слід ураховувати такі чинники, як: рівень готовності до сприйняття курсів, дисциплін, програм; актуальність, потреба в курсі відповідно до нових вимог і соціальних запитів; готовність спрямовувати зусилля на нові види робіт; рівень мотивації навчання (високий, низький; позитивний, негативний, нейтральний; активний, пасивний); характер суб'єктивних сподівань учня; прагматична потреба в поданій інформації; можливість прагматичного використання поданої інформації; привілеї, що надають суб'єкту навчання можливість володіння певною інформацією; готовність до відхилення від існуючих стереотипів [63].

Для нашого дослідження важливою є думка Є. Берднікової, яка визначає такі умови ефективності процесу громадянського виховання студентів: створення демократичного клімату в колективі; забезпечення функціональної громадянської освіченості особистості; використання активних та інтерактивних методів навчання, зорієнтованих на розвиток творчості, ініціативи, самостійності та критичності мислення; наскрізність ідей громадянськості та демократії в системі життя колективу [17].

У сучасній педагогіці існує значна кількість наукових праць, які зробили суттєвий внесок у теорію та практику громадянського виховання особистості.

Досить багато публікацій присвячено проблемам громадянського виховання учнів загальноосвітніх шкіл. Так, І. Молодцова та Г. Саволайнен [106] розглядають проблему становлення громадянської позиції старшокласника та виокремлюють умови, що забезпечують ефективність означеного процесу. На думку авторів, такими є: розробка національно-регіонального компонента державного стандарту середньої освіти, спрямованого на засвоєння старшими підлітками знань громадянського характеру; залучення студентів до реальної практичної суспільної діяльності; закріплення отриманих знань громадянознавчого характеру й соціального досвіду діяльністю в дитячо-дорослій суспільній організації.

Запит суспільства щодо вимог до випускників вищої школи націлює на здійснення відповідних дій у напрямку управління процесом громадянського виховання студентської молоді ВНЗ. Ефективності такого управління, на нашу думку, сприяє створення певних педагогічних умов, тобто таких складових навчально-виховного процесу закладу, які виступають запорукою успішності у формуванні фахівця-громадянина, а саме: організаційно-педагогічне забезпечення управління навчально-виховним процесом у ВНЗ із відображенням сутності громадянської вихованості (виокремлення головної ланки виховного процесу, спрямованої на формування високосвідомого громадянина, оновлення навчально-виховного процесу відповідно до соціально-педагогічних передумов, надання можливостей для реальної громадянської діяльності студентів протягом навчання); розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб’єктів управління до процесу громадянського виховання як відображення їх потреби в самореалізації (формування готовності до самовдосконалення протягом життя, розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб’єктів управління до виховного процесу, культивування ціннісного ставлення працівників до громадянської активності, розкриття та розвиток творчого потенціалу студентів); створення у ВНЗ середовища, сприятливого для вияву громадянської вихованості студентів (формування в учасників виховного процесу образу

сучасного громадянина країни з високим рівнем вихованості та активною життєвою позицією, усвідомлення суб'єктами управління норм, установок, цінностей і традицій громадянського суспільства, формування вмінь студентів відповідно до функціональних обов'язків суб'єктів та прогнозування соціальних наслідків управлінської діяльності).

Реалізація перелічених умов передбачає виокремлення головної ланки навчально-виховного процесу, спрямованої на виховання високосвідомого громадянина; оновлення навчально-виховного процесу відповідно до соціально-педагогічних передумов; надання можливостей для реальної громадянської діяльності студентів протягом навчання у ВНЗ. Особистість має бути сформована як суб'єкт діяльності, інакше така людина не може бути «позитивною особистістю» [120].

Управлінську діяльність учасників процесу громадянського виховання спрямовано на виховання високосвідомого громадянина, вона ґрунтується на розумінні сучасного ВНЗ як відкритої соціальної системи, в якій здійснюється громадянське виховання. У процесі реалізації зазначеної системи управління громадянським вихованням від суб'єктів вимагається широкий кругозір та глибоке мислення, побудоване на об'ємному «полі бачення» діяльності щодо розбудови середовища, сприятливого для здійснення цього процесу.

Поряд із цілеспрямованою управлінською діяльністю під час застосування розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів створено всі необхідні умови для особистісного професійного зростання членів процесу громадянського виховання, їх самовдосконалення, самоактуалізації, опановано майстерність управлінських якостей на певному її етапі, суб'єкт управління самостійно спланував власний напрям виховної роботи відповідно до його обов'язків, бажань та можливостей.

Розглянемо процесуальний компонент (рис. 5.2), який включає організаційно-педагогічне забезпечення системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді, зокрема, завдяки курсу «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» для викладачів і кураторів академічних груп, заступників

деканів із виховної роботи ВНЗ, який розроблено з метою ознайомлення з основами громадянського виховання й управління цим процесом. У даному курсі охоплено всі компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів. Ця програма є інструментом упровадження системи управління громадянським вихованням у практику навчальних закладів. Оскільки результатом ефективного управління процесом громадянського виховання є підвищення рівня громадянської вихованості студентів, програмою передбачено, що всі управлінські цикли процесу реалізують конкретні цілі. Передбачено в програмі й можливість урахування особливостей регіону та закладу.

З метою підвищення рівня управління процесом громадянського виховання студентів упроваджено в роботу ВНЗ курс «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді» для педагогічних працівників закладу. За допомогою курсу передбачено здобуття певних знань та набуття навичок із управлінської діяльності. Після закінчення курсу пропонується реалізація випускного творчого проекту.

Ефективність управління виховною роботою в навчальному закладі, як уважає дослідник С. Юрченко, підвищується за наявності науково обґрунтованої організаційної структури, яка забезпечує взаємодію та взаємозалежність усіх ланок управління. Перший рівень структури управління виховною роботою у ВНЗ забезпечує ректор та проректори навчального закладу. Вони впроваджують безпосередню управлінську діяльність: забезпечують добір і розстановку кадрів, здійснюють внутрішній контроль, надають допомогу в організації навчально-виховної роботи, керують роботою з батьками та ін. Другий рівень управління здійснюють директори, декани, завідувачі кафедр та відділень, які реалізують управлінські рішення згідно з координаційним розподілом обов’язків. Третій рівень управління реалізують викладачі та співробітники. Четвертий рівень управління становлять керівники громадських організацій, студентські лідери, батьки. Усі вони в процесі громадянського виховання студентів на певних етапах управління під час реалізації поставленої мети виступають суб’єктами управління [166]. Ми поділяємо думку науковця С. Юрченка щодо чотирьох рівнів

структури управління. Говорячи про структуру управління, будемо вживати поняття «горизонталь управління». У процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу виділено чотири горизонталі управління, аналогічно до запропонованих.

Ураховуючи специфіку навчально-виховного процесу у вищій школі, обираємо модульну структуру організації управління процесом громадянського виховання студентів. «Якщо розглядати управління щодо людини, яку ми виховуємо та навчаємо, то можна виділити управління навчально-виховним процесом, взаємодію педагогів і вихованців у цьому процесі», – зазначає Г. Єльникова [51, с. 148]. Ми також погоджуємося з її думкою щодо умовного поділу управління на зовнішнє та внутрішнє в процесі виховання, але зосереджуємо увагу на важливості якраз внутрішнього управління в процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

Суб'єктом у процесі управління виступає кожен учасник громадянського виховання студентів, який під впливом цілеспрямованого управління поступово переходитиме до самоуправління, самоосвіти, самовиховання.

Переконливою є думка Г. Єльникової про те, що на рівні закладу потрібно аналізувати його структуру, цілі та завдання, навколишнє середовище, умови організації навчально-виховного процесу, а також «відслідковувати, як педагог усвідомлює державну мету, вивчає індивідуальні потреби, мотиви тощо» [51, с. 148].

Неперервний процес цілеспрямованого впливу на систему може розглядатися як управління, що ґрунтується на постійному обміні інформацією. Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу є «управлінською підструктурою» в системі управління освітою. Ми погоджуємося з концептуальними положеннями щодо наукових основ розвитку управління в навчальному закладі, які висвітлені в науковій праці Г. Єльникової, та беремо їх за основу в розробленій нами системі управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. Організація управлінської підструктури, на думку науковця, містить два підетапи: встановлення порядку субординаційних і координаційних зв'язків суб'єктів управління відповідно до їх цільових функцій; визначення порядку й частоти

встановлення прямих і зворотних зв'язків між суб'єктами управління [52, с. 62–64]. При цьому необхідно взяти до уваги, що Г. Ржевська в управлінській підсистемі виділяє два структурні рівні стратегічного й тактичного управління, до яких належать ректорат, деканати, кафедри та викладацькі колективи. На нашу думку, зазначений перелік логічно доповнити студентськими лідерами та їх об'єднаннями.

Отже, вибудовуючи субординаційну вертикаль управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, ми включили до суб'єктів управління керівників громадських організацій, батьків та студентських лідерів. Завдяки включенню студентів до суб'єктів управління процесом громадянського виховання забезпечується взаємодія між суб'єктами різних горизонталей управління, що сприяє створенню у вузі середовища, зорієнтованого на виховання громадянина. Уважаємо, що це сприятиме як підвищенню рівня управління даним процесом, так і підвищенню рівня громадянської вихованості студентів.

Завдяки впровадженню системи управління процесом громадянського виховання студентської молоді (рис. 5.2) організація процесу громадянського виховання студентів та управління цим процесом повністю інтегруються; запуск комплексно-цільової програми здійснюється на всій субординаційній вертикалі та на кожній горизонталі управління. При цьому особистість посідає провідне місце. Традиційно у ВНЗ склалась організаційна «структура управління за рівнями»: університет, факультет, кафедра [157, с. 54]. Розглядаючи «мережеве управління», О. Киричук [72] доводить доцільність «неофіційних» суб'єктів управління, що спонукало нас до залучення в управлінський процес громадянського виховання студентів представників громадських організацій, батьків, молодіжних лідерів. Як результат до структуруи управління включено позанавчальні об'єднання учасників процесу громадянського виховання.

Важливою для нашого дослідження є думка І. Беха, що особистісно-зорієнтоване виховання, ідеї гуманізації й демократизації життя навчального закладу як стрижневі проблеми перебудови сучасної освіти докорінно змінюють організацію і здійснення навчально-виховного процесу. У центрі уваги має бути студент як

суб’єкт виховання, розвиток його особистісних якостей, формування індивідуального стилю життя і відповідального ставлення до громади, суспільства, самого себе. Досягається це за умови доброзичливого ставлення до студента значущих для нього суб’єктів управління [19].

Під час управління процесом громадянського виховання студентським лідерам слід виявити свої організаційні та управлінські якості. Студентське самоврядування, яке здійснюється відповідно до ст. 38 Закону України «Про вищу освіту», є невід’ємною рівноправною частиною управлінської структури. На думку С. Лашиної, ця обставина робить актуальною проблему лідерства: «У кожній справі потрібен свій лідер. Через лідерів реалізується управлінський механізм. Раніше говорили, що керівник має дійти до кожного. Сьогодні вважають інакше: дійти до потрібного, а потрібний дійде до кожного. Потрібні люди – це і є лідери, що посідають у системі ключові позиції. Важливо, щоб вони не просто були призначені наказом, а користувалися визнанням більшості, були винятково обдарованими, мали авторитет» [94].

Важливим структурним компонентом управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ є суб’єкти цієї діяльності, взаємодія і взаємозв’язок яких забезпечують результативність управлінського процесу [104]. О. Акіменко та І. Андрух зазначають, що «найбільш ефективною в психології управління формою взаємодії виступає суб’єкт-об’єктна взаємодія» [1, с. 93]. Існує прямий зв’язок між суб`єктами управління та їх основними посадовими функціями. Щодо останніх уважаємо за потрібне підкреслити, що в ряду суб’єктів управління вони можуть частково дублюватися, але такий повтор матиме швидше характер підсилення. Субординаційні вимоги виключають повне дублювання функцій. Однак спостерігається розширення цих функцій залежно від посади та цілей керівника певного підрозділу. При цьому слушною для дослідження є думка Т. Сорочан, яка зазначає, що «більш ефективним є чітке визначення повноважень та завдань кожного працівника, ніж заохочення та покарання» [138, с. 5]. Розглянемо основні посадові функції суб’єктів управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ, враховуючи виокремлені методи управління даним процесом (рис. 5.4).

Рис. 5.4. *Зміст управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу за субординаційною «вертикаллю»*

До посадових функцій ректора (директора) входять: аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг, усі вони є стратегічними. Об'єктам управління другої горизонталі потрібно спланувати перебіг відповідного процесу, контролювати його організацію та доводити управлінські рішення до виконавців і контролювати їх здійснення. Основні посадові функції декана (завідувача відділення) є подібними до функцій заступника ректора (директора), але суттєвими серед них є регулювання, отримання та контроль управлінської інформації. Тобто посадові функції керівника цього рівня ще можна назвати регулюючими.

Більш розширеними видаються функції викладачів та співробітників: їм належить не тільки отримувати управлінську інформацію, але й забезпечувати організаційно-методичний комплекс громадянського виховання. Серед суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ є студенти-лідери, керівники громадських організацій, батьки. Функціональні обов'язки суб'єктів управління останньої горизонталі можна визначити як дієві,

виконавські, тобто їм безпосередньо, по-перше, належить участь у громадському житті закладу, по-друге, ця участь коригується вищими суб'єктами управління. До їх функціональних обов'язків належить отримання управлінської інформації, організація власних проектів та впровадження їх у практику.

У навчально-виховному процесі можливий перерозподіл функцій, заміна виконавців, забезпечення додатковою інформацією чи обладнанням тощо. Управління громадянським вихованням студентів вищої школи є важливим на всіх рівнях субординаційної вертикалі. Визначені посадові функції суб'єктів управління (рис. 5.4) забезпечують дієвість кожного компонента управління процесом громадянського виховання студентів (рис. 5.5).

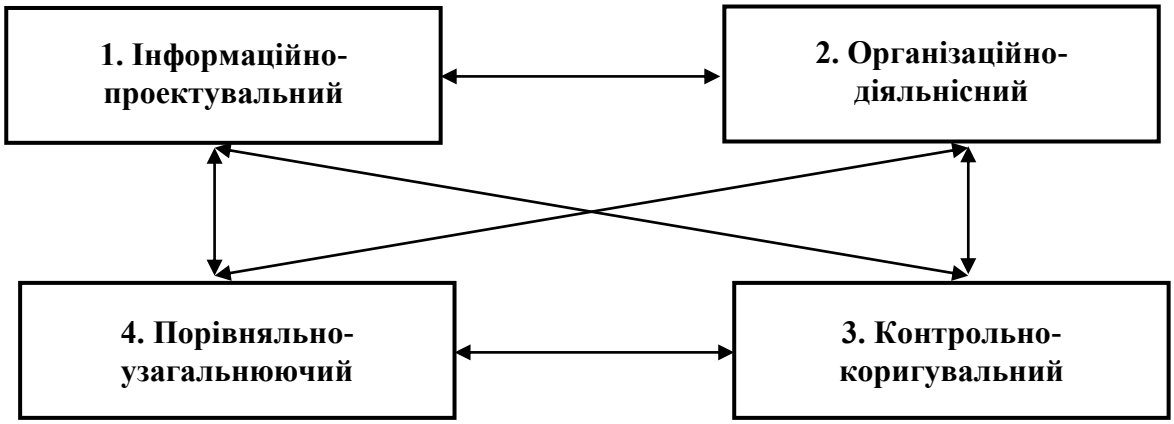

Рис. 5.5. *Взаємодія і взаємозв'язок етапів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу*

Оскільки рівень громадянської вихованості підвищується поступово, планомірно, в результаті різних підходів, то управління цим процесом доцільно розглядати поетапно. Взаємозв'язок етапів управління забезпечить поступову модернізацію виховного процесу у вузі задля підвищення ефективності управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу.

1–2. Зв'язок між інформаційно-проектувальним та організаційно-діяльнісним етапами є суттєвим, він полягає у фактичному виявленні підготовленості суб'єктів до здійснення управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу, адже від професійної, науково-теоретичної та практичної підготовки особистісних якостей, створення в закладі педагогічних умов ефективного управління залежить якість і доцільність передачі інформації на організаційно-діяльнісному етапі.

Діагностика протягом експерименту проводилася в два етапи: відбір респондентів до експериментальних груп і виявлення фактичного рівня управління.

Від усвідомлення учасниками процесу громадянського виховання завдань підготовки до управлінської діяльності залежало активне сприйняття інформації та цілеспрямованість управління.

1–3. Це доцільний, обов'язковий зв'язок інформаційно-проектувального й контрольно-коригувального етапів: поповнення науково-теоретичних знань з управління; розвиток фахових умінь і культури управління громадянським вихованням; формування соціально значущих, ділових, моральних якостей; упровадження програмно-цільового підходу до управління виховним процесом відповідно до системи управління та розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління до процесу громадянського виховання.

Від того, наскільки якісно здійснювався інформаційно-проектувальний етап, залежала ефективність контрольно-коригувального.

1–4. Характер зв'язку між інформаційно-проектувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами полягає в тому, що відбувається не лише оцінка приросту рівня управління та громадянської вихованості студентів, але й аналіз того, наскільки глибоко учасники навчально-виховного процесу сприйняли установку наскільки своєчасно було встановлено педагогічні діагнози, які забезпечують оптимальний вибір змісту, форм, методів управління.

На інформаційно-проектувальному етапі аналіз охоплює всі компоненти системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, яка має системний характер і дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки. Разом з тим отримана на четвертому, порівняльно-узагальнюючому, етапі інформація сприяла розширенню зворотного зв'язку про результативність та ефективність проведеної роботи з управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ.

2–3. Безпосередній зв'язок існує між організаційно-діяльнісним та контрольно-коригувальним етапами, який забезпечує координацію діяльності всіх суб'єктів виховного процесу.

Вибір і побудова організаційної структури управління виховним процесом здійснювалася шляхом поєднання централізації та

децентралізації діяльності суб'єктів. Під час розподілу функцій і повноважень було відсутнє дублювання та перевантаження. Від якості здійснення організаційно-діяльнісного етапу залежала результативність контрольно-коригувального.

2–4. Зв'язок між організаційно-діяльнісним та порівняльно-узагальнюючим етапами – це «причинно-наслідковий зв'язок у системі «знання, вміння, навички», де останні становлять основу змісту навчання, виконують роль логічних кроків у підготовці творчого прориву» [77, с. 95]. При цьому вони є підґрунтям для визначення динаміки управління виховним процесом і забезпечують постановку чітких цілей і завдань, свідчать про доцільність запланованих заходів, їх логічність і послідовність. На даному етапі забезпечується відкритість та розвиток системи управління на всіх рівнях, результативність діяльності через її корекцію.

3–4. Для зв'язку між контрольно-коригувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами характерна залежність здійснення управління процесом громадянського виховання студентів від підготовленості суб'єктів до цієї діяльності, результативності управлінських дій щодо громадянського виховання від безпосереднього управління. Взаємозв'язок між зазначеними етапами забезпечує виявлення інноваційної ініціативи, її поширення, створення авторської ідеї виховання, сприяє формуванню вміння моделювати та проектувати виховні системи, здатність застосовувати нестандартні рішення, здійснювати дослідно-експериментальну роботу.

Розглянемо оцінний компонент розробленої системи управління процесом громадянського виховання студентів (рис. 5.2), який є надзвичайно важливим, бо на його основі побудовано канал зворотного зв'язку. Слід відзначити, що система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу може лише тоді претендувати на повноту й цілісність взаємодії її складових, якщо в неї закладено канал прямого та зворотного зв'язку [77]. Тому, говорячи про виховання студентської молоді, аналізуючи поведінку юнаків та дівчат у процесі громадянського виховання, доцільно використовувати «зворотний зв'язок», адже їх поведінка керується величиною помилки реакції, тобто різницею між станом об'єкта в конкретний момент часу та кінцевим станом специфічної мети. Отже, невикористання технології зворотного зв'язку в системі управління

процесом громадянського виховання студентів вищої школи гальмуватиме його на кожному етапі реалізації зазначеної системи та на шляху до досягнення загальної мети в цілому. Нині у вищому навчальному закладі технологія зворотного зв'язку в загальному вигляді зводиться до виявлення показників, що характеризують рівень досягнення цілей за певний проміжок часу та використання їх як інструментів цілеорієнтованої мотивації діяльності всіх учасників навчально-виховного й управлінського процесів [49]. Щоб уникнути окресленої проблеми, нами розроблено кваліметричну модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів та комп'ютерну програму визначення рівня громадянської вихованості студентів. Як зворотний зв'язок у запропонованій системі управління (рис. 5.2) є діагностичні дані щодо рівня громадянської вихованості студентів та рівня управління процесом громадянського виховання.

Оцінний компонент слугує проведенню моніторингу під час використання розробленої системи управління процесом громадянського виховання молоді, дозволяє коригувати, стимулювати та регулювати діяльність суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу на результат.

Періодичне діагностування зазначеного процесу розбиває його на управлінські цикли; посилюється контролююча функція управління щодо узагальнення результатів та форм виходу інформації; планується формування ініціативних груп щодо реалізації молодіжних проектів громадянської спрямованості в межах волонтерського руху тощо.

У дослідженні виокремлено три рівні управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу: середній, достатній, високий. Охарактеризуємо кожен із них.

Середній рівень. Середній, а іноді й достатній рівень науково-теоретичних знань, але недостатньо розвинені фахові вміння з управління громадянським вихованням. У більшості випадків суб'єкти управління переносять засвоєні варіанти діяльності, хоча інколи ситуації досить різняться, педагогічний та управлінський потенціал використовується стихійно, фрагментарно, випадково. Не завжди вистачає у працівників ВНЗ стабільності та майстерності під час ухвалення управлінських рішень. Шляхом проб і помилок

обираються методи, форми, засоби, за допомогою яких аналізується процес громадянського виховання студентів. Відсутня чітка структура та наукове підґрунтя для визначення цілей, проектування та планування завдань щодо їх досягнення, для здійснення контролю та коригування процесу збору інформації, аналізу тощо.

Удосконалення даного рівня можливе за умови поповнення науково-теоретичних знань з управління громадянським вихованням. Саме завдяки системності знань із педагогіки вищої школи, психології, організації виховної діяльності може підвищуватися здатність здійснювати аналітико-прогностичну функцію управління, зокрема вміння виявляти перспективи та прогнозувати зміни, відстежувати тенденції та закономірності розвитку системи.

Про середній вияв умінь організаційно-координаційної та контрольно-оцінної діяльності свідчить середній рівень. У суб'єкта управління з цим рівнем наявне вміння забезпечувати ресурсами будь-які програми діяльності, проводити моніторинг, визначати критерії та показники оцінки діяльності, які можуть мати ситуаційний прояв, але при цьому спостерігається недостатньо виявлене прагнення до інноваційної діяльності, бажання брати участь в освітніх проектах та програмах, здатність висувати нестандартні рішення, брати участь в експериментуванні. При цьому як морально-правовий компонент, так і комунікативність та самоорганізація можуть мати високий чи, навпаки, недостатній рівень залежно від ситуації.

Достатній рівень. Суб'єкти управління мають достатній рівень професійних та управлінських знань, комунікативні вміння знаходяться на достатньому рівні сформованості, що дозволяє комбінувати відомі прийоми управлінських рішень.

Критерії, що характеризують управлінські вміння, мають високий коефіцієнт їх вияву. У таких суб'єктів прояв критеріїв першого порядку достатній і насамперед ґрунтується на системності знань із педагогіки, психології, організації виховної діяльності, які тісно переплітаються зі світоглядними позитивними переконаннями: всебічна наукова поінформованість, користування послугами бібліотек, відвідування театрів, музеїв, виставок. Такий керівник дбає про морально-правовий компонент (аспект) своєї діяльності, прагне до знання та дотримання законодавчих норм інноваційної діяльності в освіті, чесності, порядності. Високий рівень вияву знаходять у такого керівника

мотиваційна та аналітико-прогностична функції, а також слід говорити про вміння моделювати в системі методів управління та застосовувати різні стилі керівництва, вміння проводити моніторинг, експертну процедуру, здійснювати діагностику, прогнозування, проектування. Варто відзначити, що за достатнього рівня суб'єкти управління комунікативні та самоорганізовані.

Високий рівень. Суб'єкти управління мають високий рівень професійних та управлінських знань, здатні до імпровізації, самостійно створюють комунікативні прийоми й ухвалюють управлінські рішення щодо конкретної ситуації в процесі громадянського виховання студентів ВНЗ на основі діагностико-технологічного підходу. Суб'єкти управління застосовують в управлінській діяльності новітні гуманістичні та педагогічні технології. Вони усвідомлюють еволюцію законів розвитку менеджменту, запроваджують сучасні технології організації управлінської діяльності, відрізняються вільним оперуванням поняттями виховного процесу, який будують на наукових засадах. Суб'єкти управління, що мають високий рівень, здатні розподіляти обов'язки, визначати відповідальність та права, уміло застосовувати критерії та показники оцінки власної діяльності. Вони оптимально здійснюють діагностику, цілепокладання, прогнозування, проектування, конструювання. Такі суб'єкти управління віддають перевагу співпраці з педагогами-новаторами, застосовують педагогічні інновації, генерують нові педагогічні ідеї, здійснюють експериментальну роботу.

Зауважимо, що система управління громадянським вихованням студентів ВНЗ не має аксіоматичного характеру. Запропонована система сприяє створенню необхідних умов для творчого розвитку та особистісного професійного зростання як особистості вихованця, так і вихователя, оскільки заходи комплексно-цільової програми управління спрямовані на працівників, студентів та батьків. Щоб забезпечити розвиток виховної діяльності працівників вищого навчального закладу та створення досконалої системи виховання у ВНЗ, запропоновану систему управління процесом громадянського виховання студентів розроблено як інструментарій побудови певного ряду ситуацій, знаходження альтернатив під час удосконалення виховної системи навчального закладу та забезпечення реалізації поставлених завдань щодо виховання громадянина.

Таким чином, ефективність управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, на наш погляд, може бути забезпечена шляхом упровадження в практику ВНЗ запропонованої системи управління зазначеним процесом за умови розробленого та експериментально перевіреного організаційно-педагогічного забезпечення.

Отже, аналіз наведених дефініцій дозволив розкрити сутність поняття «громадянська вихованість студентів» та визначити його як інтегровану властивість особистості, що характеризується сукупністю достатньо стійких, сформованих, соціально значущих якостей, що відображають систему її ставлень до суспільства, громади, самого себе, й виявляється в активній соціально значущій діяльності, а також поняття «управління процесом громадянського виховання студентів вищих навчальних закладів» як діяльність керуючої підсистеми, спрямованої на створення умов для ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та забезпечення його переходу в якісно новий стан із метою підвищення рівня громадянської вихованості студентів.

Соціально-педагогічними передумовами громадянського виховання є становлення громадянського суспільства в Україні як незалежній демократичній державі, що вимагає створення на різних інституціональних рівнях оптимальних умов для управління виховним процесом щодо формування громадянськості як провідної риси особистості, здатної стати активним суб’єктом суспільно-політичної та правової діяльності, брати участь в управлінні державою, розв’язанні завдань загальнонаціонального та місцевого рівня, усвідомлювати себе повноправним громадянином України. Інтеграція освіти до світового освітнього простору передбачає модернізацію управління вихованням студентів вищих навчальних закладів у контексті вимог Болонського процесу з метою переходу від авторитарної до мобільної, відкритої й демократичної системи управління; мобілізація соціально-економічних та соціокультурних ресурсів у сучасному українському суспільстві, які впливають на національну систему виховання й постають дієвим чинником розвитку громадянської культури студентської молоді, що потребує суттєвого реформування управлінських процесів в освіті.

Визначено основні складники громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу (інтелектуальний, емоційно-ціннісний та дієво-практичний) і виокремлено педагогічні умови управління процесом громадянського виховання студентів (програмно-цільове забезпечення управління; розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління; створення середовища, сприятливого для громадянської вихованості студентів).

Висновки до розділу 5

У дослідженні з'ясовано, що соціально-економічні системи (якими є також і навчальні заклади) є складними нелінійними об'єктами, що самоорганізуються, до пізнання яких може бути застосований синергетичний підхід. Умовами, що запускають самоорганізацію в таких нелінійних системах-середовищах, можуть бути, зокрема, інновації та потреби в ресурсах.

Виявлено, що створення позитивного соціально-економічного середовища має спиратися на відповідну стратегію розвитку підприємництва. Це значить, що змінюються функції держави. Від регулювання відносин держава має перейти до створення правового соціально-культурного середовища, умов для кооперації та самоорганізації людського капіталу з постійним відстеженням ефективності цих умов.

Визначено, що «ключовим моментом», своєрідним «параметром порядку» у сучасному суспільстві є освіта, яка розуміється і як соціальний інститут, і як система-середовище особистісного самовибудовування. В освіті XX століття необхідно перейти від навчання до освіти, тобто перенести акцент із необхідності засвоєння певної суми знань на цілеспрямоване формування особистості, її способу мислення й моральних орієнтирів, культурних зразків, що відповідають розвитку суспільства.

Доведено, що у суспільстві знань ключовою проблемою освіти стає не передача знань, як би це парадоксально не виглядало, а інноваційні якості людини, її здатність до створення й сприйняття нового. Ці здатності, прагнення до їхнього формування і є новими культурними зразками, трансляція й розвиток яких має стати основним

завданням сучасної освіти. Тобто проблема подальшого розвитку суспільства знань у певних відношеннях редукується до освіти.

Отже, сучасне мережне суспільство вимагає підготовлених особистостей, які усвідомлюють свою волю і відповідальність, а також свою ідентичність, тобто, приналежність національній культурі та державі. Саме тому громадянське виховання студентства є ключовим моментом у розвитку держави, а управління громадянським вихованням, створення відповідних моделей вимагає ретельного вивчення та розробки.

Встановлено, що у нормативних документах, які регламентують виховний процес у вищих навчальних закладах, відображено концептуальні основи громадянського виховання студентів. Вивчення та аналіз наукових джерел дозволяють виокремити такі соціально-педагогічні передумови громадянського виховання:

- становлення громадянського суспільства в Україні як незалежній демократичній державі вимагає створення на різних інституціональних рівнях оптимальних умов для управління виховним процесом щодо формування громадянськості як провідної риси особистості, здатної стати активним суб'єктом суспільно-політичної та правової діяльності, усвідомлювати себе повноправним громадянином України;
- інтеграція освіти до світового освітнього простору передбачає модернізацію управління вихованням студентів вищих навчальних закладів у контексті вимог Болонського процесу з метою переходу від авторитарної до мобільної, відкритої й демократичної системи управління;
- мобілізація соціально-економічних та соціокультурних ресурсів у сучасному українському суспільстві, які впливають на національну систему виховання й постають дієвим чинником розвитку громадянської культури студентської молоді, що потребує суттєвого реформування управлінських процесів в освіті.

Визначено, що «Громадянська вихованість» студентів є інтегрованою властивістю особистості, яка характеризується сукупністю достатньо стійких, сформованих, соціально значущих якостей, що відображають систему її ставлень до суспільства, громади, самого себе, й виявляється в активній соціально значущій діяльності.

Виокремлено такі складники громадянської вихованості студентів:

- **інтелектуальний:** соціально-гуманітарні, профорієнтаційні знання, вміння їх використовувати; високий рівень самосвідомості, глибока самокритичність; усвідомлення власних прав та обов'язків як громадянина; критичність мислення; стійкі переконання, погляди, ідеали;
- **емоційно-ціннісний:** усвідомлення себе як громадянина; почуття власної гідності та потенційних можливостей; любов до свого народу, його культури; почуття необхідності втілення в життя моральних цінностей; емоційна чуйність на суспільні події в країні; здатність емоційно переживати радість та біль інших людей; толерантність, доброзичливе ставлення до думки інших людей; розвинене почуття патріотизму;
- **дієво-практичний**: самоосвітня діяльність: удосконалення знань, умінь, навичок, технологій; розробка нових технологій, їх упровадження; активна участь у суспільно-значимій діяльності, відповідальність; протидія різним порушенням; громадянська позиція, турбота про зміцнення власної держави; активна участь особистості в розв'язанні проблем, які постають перед суспільством; самоідентифікація, самовиховання; самовизначення, самовдосконалення.

Здійснено визначення та обґрунтування критеріїв, показників та параметрів зазначеної інтегративної якості особистості. Основними показниками виокремлено такі: наявність певного набору знань та вмінь, які відображають обізнаність студента в галузі загальних знань, уміння орієнтуватись у світовому культурному просторі; вміння обирати особистістю засоби досягнення результату в її практичній діяльності; здатність студента до практичної реалізації та ін.

Узагальнення наукових джерел із проблем громадянського виховання та управління в освіті дозволило виявити сутність «управління процесом громадянського виховання» як діяльність керуючої підсистеми, спрямованої на створення умов для ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, та забезпечує його перехід у якісно новий стан з метою підвищення рівня громадянської вихованості студентів.

Системне, цілісне уявлення про структуру громадянської вихованості та управління процесом громадянського виховання стало необхідною теоретичною основою створення системи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, в якій виділено такі компоненти, як: концептуальний, процесуальний та оцінний.

Обґрунтовано, що концептуальний компонент розробленої системи розкриває підходи, принципи та функції управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, а саме:

- пріоритетними науковими підходами до управління процесом громадянського виховання студентської молоді визначено системний, гуманістичний та діяльнісний;
- серед принципів управління виділено такі: планомірності, зворотного зв'язку, цілісності функцій управління;
- функціями управління визначено цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, контроль і регулювання, організацію й мотивацію.

До процесуального компонента віднесено: методи управління (загальні, специфічні, часткові), форми (індивідуальні, колективні, групові) та організаційно-педагогічне забезпечення.

До оцінного компонента включено методику діагностування громадянської вихованості студентів та рівня управління цим процесом. Виокремлено рівні громадянської вихованості студентів (сутнісний, фрагментарний, початковий) та рівні управління процесом громадянського виховання (високий, достатній, середній).

Визначено функції суб'єктів процесу управління: ректора (директора) – аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг; декана (завідувача відділення) – регулювання, доведення управлінських рішень до виконавців, контроль за їх виконанням; викладачів, співробітників і кураторів – планування, мотивація, створення організаційно-педагогічного забезпечення процесу громадянського виховання студентів; керівників громадських організацій, студентських лідерів – організація проектів та їх реалізація під час позанавчальних заходів громадянської спрямованості.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми управління громадянським вихованням студентів у вищому навчальному закладі. Зміна соціально-економічних умов та ідеологічних орієнтирів в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо поглиблення структурних компонентів громадянської вихованості студентів; необхідність оптимізації управління процесом громадянського виховання в системі вищої освіти, пошуку нових моделей оптимізації й ефективної діагностики цього процесу; розробки спадкоємності громадянського виховання та управління ним у системі вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації.

Список використаних джерел:

1. Акіменко О. Психологічні особливості керування педагогічним колективом / О. Акіменко, І. Андрух // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 92–98.
2. Алексєєва О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О. В. Алексєєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С. 31–35.
3. Алфімов В. Модель творчої особистості ліцеїстів / В. Алфімов // Управління освітою. – 2007. – № 8, квітень. – С. 23–28.
4. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 5–13.
5. Андрущенко В. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей, шляхи формування / В. Андрущенко, Ю. Руденко // Вища освіта України. – 2009. – № 2. – С. 5–12.
6. Антология педагогической мысли России 2-ой половины XIX в. – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 603 с.
7. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 485 с.
8. Аристотель. Политика ; Афинская политика / Аристотель. – М. : Мысль, 1997. – 364 с.
9. Астахова В. І. Експеримент із запровадження безперервної освіти: з досвіду Народної української академії / В. І. Астахова // Вища школа – 2010. – № 2. – С. 5–13.
10. Афанасьев В. В. Педагогические технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов в высшей профессиональной школе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / В. В. Афанасьев. – Москва, 2003. – 497 с.
11. Бабанский Ю. К. Комплексный подход к воспитанию школьников / Ю. К. Бабанский. – М., 1980. – 190 с.
12. Бакалюк В. Методологія адаптивного управління: особливості прийняття управлінських рішень / В. Бакалюк // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 72–83.
13. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : ЗАО Изд-во «Экономика», 2003. – 428 с.
14. Барно М. Проблеми навчання і виховання при формуванні фахівців XXI століття / М. Барно // Освіта регіону. – 2006. – № 1 (2). – С. 3–5.
15. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Науковий світ, 2006. – 363 с.
16. Безродна В. І. Проблеми формування громадянського суспільства в Україні / В. І. Безродна // Відродження української державності: проблеми історії та культури : матеріали Міжнар. наук. конф. (Одеса, 13–16 трав. 1996 р.). – Одеса, 1996. – С. 162–163.
17. Берднікова Є. Створення умов для реалізації системи громадянської освіти та громадянського виховання особистості / Є. Берднікова // Історія та правознавство. – 2005. – № 16/18, червень. – С. 21–23.

18. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І. Д. Бех // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. : за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару (Черкаси, 19–21 травня 1998 р.). – Черкаси, 1998. – С. 23–27.

19. Бех І. Д. Сучасне виховання: інноваційні горизонти / І. Д. Бех, Н. І. Тимофєєва // Завуч. – 2008. – № 22, серпень. – С. 4–33.

20. Бєлова Л. О. Становлення системи управління навчально-виховним процесом у вищих навчальних закладах України: нові умови та нові вимоги / Л. О. Бєлова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 27–30.

21. Бинкин Б. А. Эффективность управления: наука и практика / Б. А. Бинкин, В. И. Черняк. – М. : Наука, 1982. – 144 с.

22. Блауберг И. Философский принцип системности и системный поход / И. Блауберг, В. Садовский, Б. Юдин // Вопросы философии. – М., 1978. – № 8. – С. 8–19.

23. Бойко А. М. Методи виховання / А. М. Бойко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юринком Інтер, 2008. – С. 488–490.

24. Бойчук Л. М. Виховання громадянина / Л. М. Бойчук // Виховна робота в школі. – 2007. – № 11, листопад. – С. 2–9.

25. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К. : Рад. шк., 1987. – 160 с.

26. Боренько Я. Особливості громадянських ціннісних орієнтацій студентської молоді / Я. Боренько // Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна / Нац. ун-т імені Івана Франка. – Львів, 2006. – Вип. 21. – Ч. 2. – С. 92–96.

27. Брюханова Н. О. Застосування діяльнісного підходу до навчання у вищій школі / Н. О. Брюханова // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2007. – № 4. – С. 80–87.

28. Вербицька П. В. Інноваційні підходи до організації системи громадянського виховання молоді у позакласній роботі / П. В. Вербицька // Педагогічний пошук. – 2008. – № 1. – С. 18–21.

29. Вовчок І. Інформаційні системи та комп`ютерні технології в менеджменті : навчальний посібник / І. Вовчок. – Тернопіль : Карт-бланш, 2001. – 354 с.

30. Волобуєв І. Управління розвитком педагогічної системи в сучасному загальноосвітньому закладі / І. Волобуєв // Директор школи. – 2005. – № 6. – С. 26–34.

31. Гавлітіна Т. Управління національно-патріотичним вихованням підлітків / Т. Гавлітіна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 29–34.

32. Галактіонова І. Громадянська освіта як фактор впливу на формування політичної культури громадян України / І. Галактіонова // Магістеріум. – К. : Стилос, 2002. – Вип. 10 : Політичні студії. – С. 52–56.

33. Гамаюнов В. Державне управління освітою: регіональний аспект / В. Гамаюнов // Підручник для директора. – 2008. – № 3 (75). – С. 55–62.

34. Гамаюнов В. Студентське самоврядування або Співуправління у ВНЗ / В. Гамаюнов // Гуманізм та освіта : збірник матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф., (Вінниця, 19–21 вересня 2006 р.). – Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2006. – С. 431–433.

35. Гараедаги Дж. Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами: Платформа для моделирования архитектуры бизнеса / Дж. Гараедаги. – Мн. : Гревцов Паблишер, 2007. – 480 с.

36. Гиус А. Живая компания / А. Гиус. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 218 с.

37. Глушко В. Про деякі аспекти громадянського виховання студентів технічного університету при вивченні курсу «Політична історія України» / В. Глушко // Інформаційно-культурна складова освіти: основні проблеми та перспективи у формуванні особистості : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 23–24 листопада 2006 р.). – Харків, 2006. – С. 50–53.

38. Гнатюк В. М. Управління системою виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Гнатюк. – К., 2000. – 142 с.

39. Голенкова З. Т. Альтернативы и перспективы развития гражданского общества в России / З. Т. Голенкова / [отв. ред. З. Т. Голенкова] // Гражданское

общество: теория, история, современность. – М. : Изд-во Института социологии РАН, 1999. – С. 7–28.

40. Головатый Н. Ф. Социология молодежи : курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.

41. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

42. Гриценчук О. Формування громадянської свідомості: європейський аспект / О. Гриценчук // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 8–9.

43. Громадянське виховання особистості засобами дитячо-юнацького туризму і краєзнавства в умовах розвитку української держави : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару, (Донецьк, 17–24 вересня 2001 року) – Донецьк, 2001. – 100 с.

44. Гуменюк О. Рівні громадянської відповідальності та їх емпіричне вивчення у молоді: політична психологія / О. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С. 92–98.

45. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика : монографія / Т. М. Давыденко. – Москва ; Белгород, 1995. – 252 с.

46. Дем'янюк Т. Інноваційні технології громадянського виховання / Т. Дем'янюк, Т. Умурзакова // Директор школи. – 2003. – № 9, березень. – С. 5–6 ; № 10, березень. – С. 10–12 ; № 14, квітень. – С. 12–14 ; № 15, квітень. – С. 14–16.

47. Дерев'янкіна Н. В. Модернізація управління навчальним закладом на особистісно-орієнтованих і державно-громадських засадах як шлях до забезпечення розвитку організації / Н. В. Дерев'янкіна // Управління школою. – 2008. – № 7 (199). – С. 6–7.

48. Дерев'янко Н. Теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Дерев'янко. – Луганск, 2004. – 20 с.

49. Дмитренко Г. А. Що є кінцевим продуктом системи освіти в контексті формування громадянського суспільства / Г. А. Дмитренко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С.4–7.

50. Добронравова И. С. Постнеклассические практики повседневности: преимущества синергетического контекста обсуждения / И. С. Добронравова // Практична філософія. – 2010. – № 2. – С. 24–29.

51. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

52. Єльникова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління соціальними системами / Г. В. Єльникова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С. 59–64.

53. Єремєєв О. С. Проблема співвідношення влади і свободи в українському суспільстві: «Помаранчева революція» – до та після / О. С. Єремєєв // Наукові записки. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – Т. 57 : Політичні науки. – С. 43–47.

54. Жигадло А. П. Управление воспитательной системой развития гражданственности студентов технического вуза : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / А. П. Жигадло. – М., 2009. – 44 с.

55. Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., (Херсон, 14–15 вересня 2006 р.). – Херсон : РІПО, 2006. – 180 с.

56. Зуб Т. С. Громадянське виховання як чинник духовного оновлення суспільства / Т. С. Зуб // Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія». – Т. 6–11. – Х., 2001. – С. 159–162.

57. Зябрева С. До питання виховання громадянськості студентів коледжів у позанавчальній діяльності / С. Зябрева // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – К., 2006. – Вип. 9. – С. 327–331.

58. Ильина Т. А. Нравственное воспитание / Т. А. Ильина // Педагогика : учеб. пособие. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.

59. Инновационная политика высшего учебного заведения / М. А. Девяткина, Т. П. Мирошникова, Ю. И. Петрова и др. ; под ред. Р. Н. Федосовой. – М. : ЗАО «Экономика», 2006. – 178 с.

60. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для педагог. учеб. завед. / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

61. Іванов М. Система політичної освіти як засіб формування громадянської культури : європейський досвід / М. Іванов // Демократичний розвиток України : матеріали конф. : зб. наук. пр. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 16–18.

62. Іванчук В. Теоретико-методологічні основи формування громадянської культури учнівської та студентської молоді / В. Іванчук // Джерела. – 1998. – № 3/4. – С. 64–69.

63. Івашковський В. Створення належних педагогічних умов – визнана складова процесу виховання громадянина / В. Івашковський // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 36–39.

64. Калініна Л. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному, інституціональному рівнях / Л. Калініна, Л. Грицяк. – Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–65.

65. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти : навчальний посібник / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 84 с.

66. Карпов В. Ю. Управление воспитанием студентов с использованием средств физической культуры и спорта : дис. … докт. пед. наук / В. Ю. Карпов. – Самара, 2005. – 427 с.

67. Кастельс М. Становление общества сетевых структур / Мануэль Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология. – М. : Academia, 1999. – С. 494–505.

68. Кей Д. М. Турбо-менеджмент: Эволюция, управление, поведение в неоднородной среде / Д. М. Кей. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2003. – 277 с.

69. Кендзьор П. І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / П. І. Кендзьор. – К., 2004. – 182 с.

70. Кендиш О. Управління процесом розвитку і самовдосконалення учасників навчально-виховного процесу школи / О. Кендиш // Директор школи. – 2007. – № 1/2. – С. 192–198.

71. Киричков Д. Ю. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань : монографія / Д. Ю. Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.

72. Киричук О. С. Багаторівневе («мережеве») управління в Європейському Союзі : нові виклики для України / О. С. Киричук // Демократичне врядування в контексті глобальних викликів та кризових ситуацій : матер. наук.-пр. конф. за міжнар. уч. (Львів, 3 квітня 2009 р.) : у 2 ч. – Ч. 2 / [за наук. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського, доц. А. В. Ліпенцева]. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2009. – С. 194-208.

73. Корінна Л. Формування громадянських цінностей :методичний посібник / Л. Корінна. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДЦНТЕІ, 2007. – 104 с.

74. Князева Е. Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е. Н. Князева // Эволюция. Мышление. Сознание (Когнитивный подход и эпистемология). – М. : Канон +, 2004. – С. 308–349.

75. Кобзар Б. С. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах продовженого дня / Б. С. Кобзар, А.Д. Бондар. – К. : Вища шк., 1985. – 304 с.

76. Козлова О. Г. Керівництво громадянським вихованням студентської молоді : навч.-метод. посіб. / О. Г. Козлова, Т. В. Гребеник. – Суми : Унів. кн., 2010. –188 с.

77. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Козлова. – К., 1998. – 235 с.

78. Кондратюк О. Принцип соціальної згоди в сучасних суспільствах / О. Кондратюк // Наукові записки. – К. : КПВД «Педагогіка», 1999. – Т. 12 : Політологія. – С. 40–47.

79. Консолидация демократии и осуществление демократических реформ: роль неправительственных организаций. Украина – Российская Федерация – Беларусь / [под ред. А. Н. Евгеньевой]. – К. : Юстиниан, 2008. – 152 с.

80. Конституція України, прийнята на 5-й сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р., із змінами, внесеними згідно із Законом № 2222–VI від 8 грудня 2004 року / Україна. Верховна Рада. – К. : Велес, 2008. – 47 с.

81. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – 9 серпня. – С. 6 ; Шлях освіти. – № 3. – С. 7–12.

82. Концепція змісту навчання в аграрних вищих навчальних закладах в умовах входження до Болонського процесу / Т. Д. Іщенко, Н. А. Демешкант, С. М. Кравченко та ін. ; за ред. Н. А. Демешкант. – К. : Аграрна освіта, 2005. – 51 с.

83. Концепція національного виховання студентської молоді. Додаток до рішення колегії МОН від 25 червня 2009 року, протокол № 7/2–4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/http://www.mon.gov.ua.

84. Корольов Б. До проблеми управління виховною роботою у вищій школі в сучасних умовах / Б. Корольов // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 61–63.

85. Королюк С. Проблема вибору стилю керівництва в освіті / С. Королюк // Постметодика. – 2002. – № 5/6. – С. 69–74.

86. Косарєва Н. І. Особливості громадянського виховання студентської молоді / Н. І. Косарєва // Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. : за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару (Черкаси, 19–21 травня 1998 р.). – Черкаси, 1998. – С. 36–42.

87. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.

88. Кремень В. Актуальні проблеми філософії соціального управління / В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ «ХПІ», – 2008. – № 1. – С. 3–10.

89. Кремень В. Освіта як найважливіша умова розвитку людського капіталу / В. Кремень // Філософія педагогічної майстерності : зб. наук пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського / ред. кол.: Н. Ничкало (голова) [та ін.]. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 6–13.

90. Крижко В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : посібник / В. Крижко, І. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 244 с.

91. Крупская Н. К. Народное образование и демократия / Н. К. Крупская. – Берлин : Госиздат, 1921. – 121 с.

92. Кубинська І. О. Громадянське виховання: минулий досвід і сучасні вимоги / І. О. Кубинська // Українська література. – 2005. – № 5. – С. 40–42.

93. Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов // Философские аспекты информатизации. – М. : ВНИИСИ, 1989. – С. 61–82.

94. Лашина С. Виховна система в сучасних умовах / С. Лашина // Завуч. – 2006. – № 9, березень. – С. 4–7.

95. Левківський К. Основні напрями виховної роботи у вищих навчальних закладах / К. Левківський // Інформаційний вісник. – К. : Вища освіта, 2002. – Вип. 7. – С. 3–5.

96. Лесечко А. М. Громадянське виховання в школі: актуальність, проблеми, досвід / А. М. Лесечко // Управління школою. – 2008. – № 22/24. – С. 54–57.

97. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. Лозова, Г. Троцко. – Х., 1997. – 338 с.

98. Лойко Л. І. Національно-культурна корпоративність у громадянському суспільстві / Л. І. Лойко // Наукові записки. – К. : Вид. дім «К-М Академія», 2004. – Т. 31 : Політичні науки. – С. 27–32.

99. Луговий В. І. Управління освітою / В. І. Луговий // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 944–945.

100. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

101. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – 366 с.
102. Малинецкий Г. Г. Синергетика и будущее науки / Г. Г. Малинецкий // Нелинейная динамика и постнеклассическая наука : сборник статей. – М. : Изд-во РАГС, 2003. – С. 115–129.
103. Мармаза О. Проблема компетентності та готовності керівника до управління інноваційним процесом / О. Мармаза, М. Гадецький // Управління школою. – 2008. – № 22/24. – С. 7–13.
104. Мартиненко С. Особливості педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, наукової та соціально-гуманітарної діяльності / С. Мартиненко // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 32–39.
105. Мижа В. Виховання толерантності / В. Мижа // Директор школи. – 2005. – № 3. – С. 130–132.
106. Молодцова И. В. Педагогические условия становления гражданской позиции старшего подростка / И. В. Молодцова, Г. С. Саволайнен // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 1. – С. 26–30.
107. На пути к современной цивилизации: материалы к курсу «Человек и общество. Основы современной цивилизации» : для 11 класса средней школы / [под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лабезниковой]. – М. : Просвещение, 1992. – 96 с.
108. Налимов В. В. Экзистенциальный вакуум и пути его преодоления: на пороге третьего тысячелетия – что осмыслили мы, приближаясь к XXI веку / В. В. Налимов // Язык науки – языки искусства. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 28–34.
109. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. − 2002.− 24 квітня − 1 травня. – № 26. – С. 2–4.
110. Немова Н. В. Человекоцентристский подход в управлении школой / Н. В. Немова // Менеджмент в управлении школой / [под ред. Т. И. Шамовой]. – М., 1992. – С. 15–27.
111. Новикова Л. Воспитание? Воспитание… Воспитание! / Л.Новикова, В. Караковський, Н. Селиванова. – Москва : Новая школа, 1996. – 160 с.
112. Омельченко С. М. Соціокультурні засади менеджменту освіти / С. М. Омельченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3 (36). – С. 81–84.
113. Оржехівський В. М. Самоврядування як громадянська цінність / В. М. Оржехівський // Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / В. М. Оржехівський / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. : П. Р. Ігнатенко, Р. П. Сеульський; упорядкування О. М. Павліченко]. – К., 1997. – С. 186–187.
114. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою соціально-педагогічний аспект : монографія / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 302 с.
115. Пидкасистый П. Образование и формирование человеческого ресурса в условиях рыночной конкуренции / П. Пидкасистый, А. Пидкасистый // Мое Отечество. – 2001. – № 4. – С. 7–12.
116. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
117. Пирожков С. Україна у геополітичному вимірі: деякі пріоритети Украина / С. Пирожков // Персонал. – 2000. – № 2 (56). – С. 28. – (Приложение № 5 (10)).
118. Платон. Сочинения : в 3 т. / Платон ; [пер. с древнегреч. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса]. – М. : Мысль, 1972. – Т. 1–3.
119. Плахтєєва В. І. Формування громадянської свідомості в майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Плахтєєва. – Харків, 2008. – 183 с.
120. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтована освіта: соціально-філософське дослідження / С. І. Подмазін. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 250 с.
121. Присяжнюк Н. Бродівська гімназія ім. І. Труша як громадсько-активна школа / Н. Присяжнюк // Педагогічна думка. – 2008. – № 2. – С. 18–19.
122. Проказа О. Системний підхід до побудови теорії цілісного педагогічного процесу / О. Проказа // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 4. – С. 26–30.
123. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : монографія / А. І. Прокопенко / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 304 с.

124. Рагозін М. Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду / М. Рагозін // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 16–20.

125. Растригин Л. А. Современные принципы управления сложными объектами / Л. А. Растригин. – М. : Советское радио, 1980. – 230 с.

126. Рехтета Л. О. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Л. О. Рехтета. – К., 2003. – 20 с.

127. Ржевская А. В. Управление процессом воспитания студентов высшего педагогического учебного заведения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Ржевская. – Луганск, 2002. – 243 с.

128. Рогова Т. В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним управлінням школи : монографія / Т. В. Рогова. – Х. : Нове слово, 2006. – 300 с.

129. Рубанець О. М. Інформаційне суспільство / О. М. Рубанець // Практична філософія. – 2003. – № 3. – С. 28–33.

130. Руглова Л. В. Формирование гражданственности студенческой молодежи на современном этапе развития общества : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Руглова. – Кемерово, 2005. – 187 с.

131. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре, или Опыт в форме Республики / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2 т. – Т. 2 / [сост. А. Н. Джуринский]. – М. : Педагогика, 1981. – 336 с.

132. Рябов С. Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства / С. Рябов // Освіта для демократії. – К. : Альтпрес, 2000. – С. 52–53.

133. Рябов С. Г. Політологія : словник термінів і понять / С. Г. Рябов. – К. : Наук. думка, 1996. – 192 с.

134. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / І. П. Сікорський. – К., 2001. – 38 с.

135. Слюсаренко О. Вік і досвід («вислуга років») університетів як чинник досягнення ними світового класу / Олена Слюсаренко // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 75–80.

136. Соколова І. Управління виховним процесом в структурній моделі інституту кураторів у вузі / І. Соколова // Проблеми сучасного мистецтва і культури : зб. наук. праць. – К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – С. 61–65.

137. Соловей М. Удосконалення виховної системи вищого навчального закладу у світлі Болонського процесу / М. Соловей, В. Демчук // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 3–9.

138. Сорочан Т. Антикризові поради керівникові навчального закладу / Т. Сорочан // Управління освітою. – 2009. – № 11, червень. – С. 3–5.

139. Стрелец И. А. Экономика сетевых благ / И. А. Стрелец // Экономика и международные отношения. – 2008. – № 10. – С. 77–83.

140. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1985. – 557 с.

141. Сухомлинська О. Громадянське виховання: спадщина і сучасність / О. Сухомлинська // Управління освітою. – 2005. – № 24, грудень. – С. 3.

142. Сухомлинська О. Ідеї громадянського виховання й школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.

143. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. І. – С. 230–256.

144. Тамбовцев В. Л. Государство как инициатор развития гражданского общества / В. Л. Тамбовцев // Общественные науки и современность. – 2007. – № 2. – С. 69–77.

145. Тарасевич В. Н. Инновации синергетики и синергетика инноваций / В. Н. Тарасевич // Социально-экономические проблемы информационного общества. – Вып. 2. – Сумы : Университетская книга, 2010. – С. 395–410.

146. Терещенко О. Л. Системний підхід до управління громадянським вихованням у загальноосвітньому навчальному закладі / О. Л. Терещенко // Управління школою. – 2008. – № 22/24. – С. 50–54.

147. Ткачов С. Громадянська освіта і громадянське виховання: сутність й співвідношення / С. Ткачов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 13. – 2005. – Вип. 5. – С. 222–228.

148. Тягло О. В. Як розбудувати громадянську освіту в Україні? / О. В. Тягло // Наукові записки. – К. : Видавничий дім «К-М Academia», 2000. – Т. 20 : Політичні науки. – С. 84–89.

149. Умом и сердцем. Мысли о воспитании / М. Чернышевский. – М. : Политиздат, 1989. – 368 с.

150. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / [под ред. : М. М. Поташника, В. С. Лазарева]. – М. : Новая школа, 1995. – 464 с.

151. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский.– М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 416 с.

152. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

153. Химанен П. Информационное общество и государство благосостояния: финская модель / П. Химанен, М. Кастельс. – М. : ЛОГОС, 2002. – 224 с.

154. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навчальний посібник / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

155. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 118 с.

156. Худоминский П. Основы внутришкольного управления / П. Худоминский, Ю.Васильев, Э.Лихацкая, и др. ; под ред. П. В. Худоминского. – М. : Педагогика, 1987. – 164 с.

157. Цехмістрова Г. Управління в освіті та педагогічна діагностика / Г. Цехмістрова, Н. Фоменко : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Вид. Дім «Слово», 2005. – 280 с.

158. Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст. Орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., (Луганськ, 2–5 жовтня 2005 р.). – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 397 с.

159. Чельцов М. В. Формирование гражданской позиции студенческой молодежи высшего ученого заведения : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / М. В. Чельцов ; Институт молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета. – Новосибирск, 2006. – 19 с.

160. Чмілевська Н. Учнівське самоврядування у структурі державно-громадського управління / Н. Чмілевська // Підручник для директора. – 2008. – № 11 (83). – С. 19–20.

161. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Педагогический поиск, 2001. – 384 с.

162. Шестопалюк О. В. Фактори формування громадянської свідомості студентської молоді / О. В. Шестопалюк // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 4. – С. 50–57.

163. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 304 с.

164. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

165. Юданов А. Ю. Опыт конкуренции в России: причины успехов и неудач / А. Ю. Юданов. – М. : КноРус, 2008. – 464 с.

166. Юрченко С. Управління виховною роботою: виховання як система / С. Юрченко // Завуч. – 2006. – № 9, березень. – С. 1-4.

167. The Programme for International Student Assessment (PISA) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.pisa.oecd.org/dataOECD/15/13/ 39725224.pdf.

168. Kelly K. New Rules for the New Economy. Ten Radical Strategies for a Connected World / K. Kelly. – N.Y., 1998. – P. 24–25.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....3

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ..... 15

1.1. Філософсько-концептуальні засади інноваційної освіти в суспільстві ризику..... 15

1.2. Теоретичні та методологічні засади впровадження інновацій у превентивну освіту..... 36

1.3. Методологічні принципи інноваційної освіти ВНЗ у контексті Болонського процесу..... 62

1.4. Теоретичні засади управління інноваційним розвитком освіти..... 88

Висновки до розділу 1.....132

РОЗДІЛ 2. ЧИННИКИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ.....138

2.1. Суспільно-політичні чинники: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації.....144

2.2. Суспільно-економічні чинники: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи.....156

2.3. Науково-технологічні чинники: розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання.....169

2.4. Культурно-освітні чинники: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем.....181

Висновки до розділу 2.....194

РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ.....203

3.1. Трансформація освіти в умовах розбудови інформаційного суспільства.....203

3.2. Пріоритетні завдання інформатизації освіти.....211

3.3. Тенденції й ризики розвитку інформатизації освіти.....224

Висновки до розділу 3.....246

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ....255
4.1. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду....255
4.2. Мережеві технології управління вищою освітою: європейський контекст....282
4.3. Інновації у сфері управління якістю вищої освіти: інституційний вимір....313
4.4. Компетнтності менеджера інновацій: аналіз зарубіжних досліджень....335
Висновки до розділу 4....358
РОЗДІЛ 5. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ГРОМАДЯНСЬКИМ ВИХОВАННЯМ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА....364
5.1. Постнекласичні парадигмальні засади управління інноваційним розвитком освіти....364
5.2. Соціально-педагогічні передумови громадянського виховання студентської молоді вищого навчального закладу....379
5.3. Проблема управління громадянським вихованням студентів вищої школи: аналіз наукових досліджень....394
5.4. Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу....406
Висновки до розділу 5....441

ПЕРЕЛІК ТАБЛИЦЬ

Табл. 1.4.1. Розвиток зарубіжних теорій управління соціальними системами....89
Табл. 1.4.2. Складові теорії управління інноваційним розвитком освіти....93
Табл. 1.4.3. Моделі інноваційного процесу: етапи розвитку....98
Табл. 1.4.4. Характеристика компонентів національної інноваційної спроможності....102
Табл. 1.4.5. Концептуальні підходи і напрями менеджменту інновацій: аналіз досвіду зарубіжних досліджень....107

Табл. 1.4.6. Сучасні концепції інноваційного менеджменту....114
Табл. 1.4.7. Типологія лідерства за специфікою впливу та його спрямуванням....118
Табл. 1.4.8. Типологія лідерства згідно з цінностями й переконаннями групи....118
Табл. 1.4.9. Теорії і концепції інноваційного розвитку конкурентоспроможності....125
Табл. 2.1. Цільові пріоритети, змістові та процесуальні особливості функціонування інноваційних систем....165
Табл. 2.2. Порівняльна характеристика провідних положень теорій навчання, побудованих на ідеях інструктивізму та конструктивізму....179
Табл. 2.3. Кількісні характеристики студентських контингентів у ВНЗ за програмами рівнів ISCED 5 та 6 у різних регіонах світу й у світі в цілому в 2009 р....189
Табл. 2.4. Характеристика глобальних та регіональних ризиків, пов'язаних з інноваційним розвитком вищої освіти....198
Табл. 3.1. Сучасні зарубіжні концепції інформаційного суспільства....204
Табл. 3.2. Характерні ознаки інформаційного суспільства....205
Табл. 3.3. Стратегічні завдання переходу до інформаційного суспільства....206
Табл. 3.4. Фактори формування інформаційної культури....212
Табл. 3.5. Пріоритетні напрями і завдання національної політики у сфері інформаційної освіти....220
Табл. 3.6. Завдання національної політики щодо розвитку інформаційної освіти....221
Табл. 3.7. Принципи ефективного управління розвитком інформаційної освіти....222
Табл. 3.8. Тенденції розвитку інформаційної освіти....224
Табл. 3.9. Основні характеристики мережевого управління....226

Табл. 3.10. Стратегічні пріоритети в діяльності глобальних освітніх мереж 228
Табл. 3.11. Динаміка розвитку кібер-шкіл у США 231
Табл. 3.12. Державні програми сприяння технологічній стандартизації змісту середньої освіти у США 235
Табл. 3.13. Моделі Learning 2.0-технології 240
Табл. 3.14. Специфічні характеристики програм Learning 2.0 241
Табл. 3.15. Засоби Learning 2.0 в оптимізації навчання 242
Табл. 3.16. Характеристика методичних Learning 2.0-інновацій 243
Табл. 4.1. Основні підходи до визначення поняття «мережа» 285
Табл. 4.2. Характеристика мережевої технології 291
Табл. 4.3. Участь ЄСС у процесі забезпечення якості вищої освіти в контексті Болонського процесу 332
Табл. 4.4. Характеристика академічних компетентностей менеджера інновацій 337
Табл. 4.5. Характеристика технічних компетентностей менеджера інновацій 338
Табл. 4.6. Характеристика підприємницьких компетентностей менеджера інновацій 342
Табл. 4.7. Систематизована характеристика навичок управління інноваційною діяльністю у сфері освіти 355
Табл. 5.1. Методи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу 422

ПЕРЕЛІК РИСУНКІВ

Рис. 1.4.1. Основні цикли менеджменту інновацій 110
Рис. 1.4.2. Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного мислення 119
Рис. 2.1. Вплив глобалізації на тенденції інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику 149
Рис. 2.2. Модель 1 «потрійної спіралі» в умовах авторитарної держави 163

Рис. 2.3. Модель 2 «потрійної спіралі» в умовах вільного ринку 163
Рис. 2.4. Модель 3 «потрійної спіралі», що передбачають утворення мереж та гібридних організацій 164
Рис. 4.1. Ієрархія в менеджменті ризиків організації 267
Рис. 4.2. Модель процесу ризик-менеджменту у вищій освіті 268
Рис. 4.3. Ключові компоненти діяльності (створення, розвитку та підтримки) інноваційних освітніх мереж 298
Рис. 4.4. Модель мережі централізованого лідерства за М. Хадфілдом 299
Рис. 4.5. Модель мережі підмереж за М. Хадфілдом 299
Рис. 4.6. Модель мережі складених основ за М. Хадфілдом 300
Рис. 4.7. Модель «концентричне коло» за М. Хафілдом 300
Рис. 4.8. Класифікація мереж за Д. Джексоном 303
Рис. 4.9. Класифікація університетських мереж 305
Рис. 4.10. Складові поняття «управління якістю вищої освіти» 314
Рис. 5.1. Складники громадянської вихованості студентів ВНЗ 390
Рис. 5.2. Система управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу 409
Рис. 5.3. Взаємозв'язок функцій управління в процесі громадянського виховання студентів вищого навчального закладу 418
Рис. 5.4. Зміст управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу за субординаційною «вертикаллю» 433
Рис. 5.5. Взаємодія і взаємозв'язок етапів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу 434

Наукове видання

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ

Монографія
за загальною редакцією доктора педагогічних наук,
професора А. А. Сбруєвої

Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***І. Є. Тріфонова***

Здано в набір 16.10.12. Підписано до друку 15.11.12.
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Друк ризогр. Папір офсет.
Умовн. друк. арк. 26,7. Обл. вид. арк. 25,3. Тираж 300 прим. Вид № 82.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка