ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

ЯКОВЕНКО ЛАРИСА ІВАНІВНА

ПАЩЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ

ЕКОНОМІЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ

Полтава – 2011

ББК 74.00
УДК 37.014.54:378(043.31/5)

Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, протокол № 6 від 23 грудня 2010 р.

Рецензенти:

Задорожний Г.В., доктор економічних наук, професор Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна.

Дубіщев В.П., доктор економічних наук, професор Полтавського національного університету ім. Юрія Кондратюка

Яковенко Л.І., Пащенко О.В.
Я 47 Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Лариса Іванівна Яковенко, Олександр Володимирович Пащенко. – Полтава : Скайтек, 2011. – 216 с.

ISBN ___________________________

Монографія присвячена дослідженню економічних аспектів модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань. Досліджена діалектика знань та освіти в сучасних умовах, проаналізована сутність і особливості економіки знань, обґрунтована необхідність їх врахування в процесі модернізації вищої освіти. Висвітлені основні особливості, суперечності та тенденції розвитку вищої освіти, проаналізовані шляхи реалізації та узгодження економічних інтересів суб'єктів модернізації вищої освіти в процесі їх взаємодії та партнерства.

Монографія орієнтована на науковців, управлінців, викладачів, аспірантів, і студентів, читачів, котрі цікавляться новими підходами до модернізації вищої освіти, диверсифікації освітньої системи.

ВСТУП

Головною сферою розвитку знань і здібностей людини вважають освіту, яка нині в розвинутих країнах є індустрією освіти, – галуззю, в якій відбувається рух значних за обсягом капіталів, здійснюються інвестиції, що, безумовно, приносять прибуток. Освітні системи більшості країн світу відчувають на собі нові виклики часу, пов’язані зі зміною соціально-економічного контексту розвитку, а саме: всебічною глобалізацією різних сфер суспільного життя; включенням суб’єктів господарювання в процеси міжнародної конкуренції; стрімким науково-технічним прогресом; перетворенням постіндустріального суспільства в суспільство, де знання та інформація є домінувальними чинниками розвитку, прискорювачами змін в економіці та соціальній сфері. Оскільки знання виступають ключовим ресурсом економіки, основним рушієм розвитку, а також важливим критерієм успішної адаптації людини в соціумі, то в суспільстві зростає роль освіти як сфери виробництва, обміну, споживання знань, а також як осередку матеріальної і духовної культури. Усе це вимагає від освіти загалом і від вищої зокрема пріоритетного розвитку нових знань, наукових досліджень, упровадження їх результатів, а також задоволення соціально-економічних потреб у висококваліфікованих кадрах. У зв’язку із цим актуалізується необхідність модернізації системи вищої освіти, тобто її зміни відповідно до вимог сучасності.

Методологічну основу аналізу змісту соціально-економічних відносин у сфері вищої освіти, напрямів їх розвитку формує система поглядів західних учених-суспільствознавців Д. Белла, Дж. Гелбрейта, П.Ф. Дракера, У. Ростоу, О. Тофлера та інших. Суттєвий внесок у розробку питань місця і ролі сфери освіти в суспільному виробництві зробили Г. Беккер, Е. Дениссон, Т. Шульц. Саме ці дослідники науково обґрунтували висновок про вплив знань на продуктивність праці та економічний прогрес, всебічно проаналізувавши економічну ефективність інвестицій у

людський капітал. Найбільш повно проблеми становлення економіки знань, механізми та соціально-економічні наслідки її функціонування розглядали в своїх роботах І. Масуда, Ф. Махлуп, М. Порат, Дж. Стігліц, Т. Стоуньєр, Т. Умесато, Ф. Фукуяма. Низку аспектів економіки знань висвітлили російські дослідники А. Бузгалін, В. Іноземцев, Д. Львов, В. Макаров, Ю. Осипов, А. Пороховський, В. Сабуров, Ю. Яковець та інші. Проблеми становлення економіки знань та роль освіти в суспільному розвитку активно аналізують вітчизняні вчені. Різні аспекти в тому чи тому контексті вивчали Д. Богиня, В. Геєць, О. Грішнова, П. Єщенко, Г. Задорожний, М. Згуровський, І. Каленюк, А. Колот, В. Кремінь, Ю. Пахомов, В. Семиноженко, Л. Федулова, А. Чухно та інші.

Однак аналіз літератури засвідчує, що концептуальні основи економіки знань ще не створені, практично відсутні теоретико-методологічні роботи з проблем, пов'язаних із процесом модернізації вищої освіти, його вивченням як складного соціально-економічного, соціокультурного і соціально-педагогічного проекту, який характеризується опорою на міждисциплінарні знання, інтегративністю і динамізмом. Потребує подальших досліджень вплив освіти на економічний розвиток, який набуває особливих рис, змінюється порівняно з індустріальним періодом. Водночас проблема вищої освіти не зводиться до суто економічних параметрів, а включає соціальні, гуманітарні, культурні, духовні складові.

Метою аналізу є визначення економічного змісту, основних характеристик і ролі модернізації вищої освіти у процесі становлення економіки знань.

У рамках поставленої мети вирішуються такі завдання:

- проаналізувати сутність і особливості економіки знань як сучасної форми соціально-економічного розвитку;
- виявити основні особливості, суперечності та тенденції розвитку вищої освіти в процесі становлення економіки знань;
- розкрити сутність та визначити основні шляхи реалізації економічних засад модернізації вищої освіти;

- обґрунтувати необхідність врахування особливостей економіки знань у процесі модернізації вищої освіти;
- проаналізувати особливості реалізації та узгодження економічних інтересів суб'єктів модернізації системи вищої освіти в процесі їх взаємодії та партнерства;
- визначити роль диверсифікації освітніх послуг як складової модернізації вищої освіти;
- дослідити фінансові чинники модернізації вищої освіти.

До найбільш вагомих наукових положень, що розкриваються у монографії, належать такі:

- Економіка знань як системний процес формує таку взаємодію суб'єктів ринкових відносин, за якої споживач знань бере участь у їх створенні, що вимагає модернізації вищої освіти як сфери виробництва, обміну та споживання знань;
- Основними пріоритетами модернізації вищої освіти має стати комплекс заходів: у сфері власності – чітка специфікація прав власності вищих навчальних закладів, зокрема на матеріальні та нематеріальні об'єкти, а також самостійне планування бюджету і витрат із нього; у сфері конкуренції – диверсифікація вищої освіти як основа пропозиції різноманітних послуг, форм та методів становлення індивідуального комплексу знань, спрямованого на створення особистих конкурентних переваг фахівця на ринку праці; у сфері управління і регулювання вищої освіти – розробка, удосконалення гнучких стандартів вищої освіти, спрямованих на єдність освітнього процесу, вироблення цілісного знання і забезпечення сумісно-роздільного користування знаннями.
- Характеристика продукту духовного виробництва – освітніх послуг – доповнена новою ознакою: індивідуальність освітньої послуги, в якій сутнісно реалізується сумісно-розділений характер відтворення освітньої сфери через колективне засвоєння комплексу знань (аудиторні заняття) та особисту індивідуальну стратегію проектування навчання, саморозвитку і самореалізації особистості (індивідуально-самостійна робота), що створює основу для формування індивідуального комплексу знань, який із погляду споживача

освітніх послуг найкраще відповідає потребам ринку праці та сприяє особистому розвитку;

- Диверсифікація вищої освіти подана в єдності двох складових: диверсифікація способів надання вищої освіти, що стає невід'ємною передумовою конкурентоспроможності вищих навчальних закладів і досягається на основі поєднання формального та неформального навчання, ґрунтується на найбільш повному врахуванні особистих інтересів і устремлінь споживача освітніх послуг та потреб ринку праці; диверсифікація способів отримання нових знань, що в умовах сучасного глобального господарського розвитку є основою формування особистого комплексу знань, здатності до диверсифікації способів мислення та до вироблення нових знань.
- Основні суперечності сучасної вищої освіти визначено так: між масовістю вищої освіти та її індивідуалізацією; між тенденцією до модернізації вищої освіти та інерцією в процесі реалізації модернізаційного проекту; між необхідністю ранньої спеціалізації як засобу реалізації економічного інтересу споживача освітніх послуг і потребою змінювати професію впродовж трудового життя, що вимагає широкої фундаментальної підготовки; між диверсифікацією та стандартизацією вищої освіти. Розв'язання цих суперечностей перебуває у площині модернізації вищої освіти, де фундаментального значення набуває актуалізація ціннісної конкурентоспроможності людини через підвищення її духовності і моралі та їх реалізації в життєдіяльності суспільства;

Особливістю модернізації вищої освіти в Україні є те, що в умовах економічної кризи, зниження платоспроможного попиту населення, зокрема на освітні послуги, зростання безробіття, модернізаційні заходи мають узгоджуватися із завданнями антикризової політики держави. У зв'язку із цим доцільно подовжити строки здобуття вищої освіти з метою свідомого пом'якшення різких коливань рівня безробіття через збільшення державного замовлення на підготовку спеціалістів (сучасна світова тенденція), зокрема, для знаннєємних галузей виробництва, що сприятиме відтермінуванню виходу молоді на ринок праці та створить умови для її ефективної адаптації до різких змін у структурі суспільного відтворення.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ОСВІТИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ

1.1. Знання як визначальний ресурс економічного розвитку суспільства у XXI ст.

Дослідження багатьох економічних процесів останнім часом базуються на категорії „знання”. Проблема знань цікавить учених досить давно, джерела філософських поглядів на сферу знань і освіти знаходимо в Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Протагора, Сенеки. Філософ Сократ (469 – 399 рр. до н. е.) вважав, що єдина функція знання – це самопізнання та саморозвиток, тобто інтелектуальне, моральне, духовне зростання людини. Філософ Протагор (490 – 420 рр. до н. е.) ототожнював знання з логікою, граматикою та риторикою, що пізніше стало основою для тривіуму епохи середньовіччя.

Визнаний патріарх сучасного менеджменту П. Дракер вказує на три найголовніші етапи, які змінили роль знань в суспільстві [34, с. 70-100] (див табл. 1.1.). Перший етап пов’язаний з епохою промислової революції, унаслідок якої практичний досвід почав перетворюватись у знання, практичне навчання – у підручники, секрети – у методологію, а конкретні дії – у прикладну науку. Свідченням переходу від ремесла до технології стала „Енциклопедія” (1751–1752 рр.) Д. Дідро і Ж. Д’Аламбера, у якій уперше були репрезентовані систематизовані знання про всі ремесла. Другий етап зміни ролі знань припадає на так звану революцію в продуктивності праці, початок якої датується 1881 р., коли Ф.У. Тейлор уперше застосував знання для аналізу продуктивної діяльності та проектування трудових процесів; отже, знання детермінували процес праці, що створило основу стрімкого зростання продуктивності праці в кінці XIX – на початку XX ст. Третій етап датується серединою XX ст., коли знання почали

застосовувати для подальшого продукування знань, щоб відшукати найбільш ефективний спосіб використання інформації з метою отримання необхідних результатів. Це означало революцію в управлінні, яка після другої половини XX ст. охопила весь світ.

Таблиця 1.1

Періодизація етапів розвитку суспільства відповідно до концепції П. Дракера

Етап	Роки	Тип революції	Об'єкт інвестицій	Основні ресурси
1	1700-1900 рр.	Промислова	Засоби виробництва	Техніка і природні ресурси
2	1900-1945 рр.	Революція у продуктивності праці	Виробничі відносини	Людина й капітал
3	1945 р. – поч. XXI ст.	Революція в управлінні	Інформаційні технології та системи управління	Знання

Людство, зазначає П. Дракер, пройшло шлях від знання (в однині) до знань (у множині), тобто до знань у різних галузях. „Те, що ми тепер називаємо знанням, щогодини доводить свою значущість і перевіряється практикою. Знання сьогодні – це прагматична інформація, що служить для отримання конкретних результатів. При цьому результати виявляються поза людиною – у суспільстві, економіці або в розвитку самого знання” [34, с. 99]. Далі термін „знання” вживатиметься в множині.

Роль знань із розвитком суспільства змінювалася: із сфери буття та існування сьогодні знання перетворилися у сферу діяльності. Вивчення та системний аналіз феномена суттєвої зміни ролі знань у сучасних економічних системах почався із

середини XX ст., коли в 70-х рр. дослідники дійшли висновку про інформаційний характер сучасного суспільства, про те, що економіка, її розвиток на сучасному етапі базується на знаннях, а інформація та знання виступають факторами виробництва. У цей період з'явилися дослідження, які подавали загальну логіку розвитку людства і визначали перспективи процесу сучасного світоустрою, зокрема теорія стадій економічного зростання У. Ростоу, теорія індустріального розвитку А. Арона, концепція „трьох хвиль" О. Тофлера, теорія постмодерну. Домінуючою парадигмою в сучасному суспільствознавстві є концепція постіндустріального суспільства, засновник якої Д. Белл, проаналізувавши моделі соціально-економічного устрою суспільства, поставив низку запитань і сформулював проблеми, які надалі сприйняли численні дослідники. Поняття „постіндустріальне суспільство" Д. Белл уводить ще в кінці 50-х рр. XX ст., а остаточно його концепція сформульована в 1973 р. в роботі „Прийдешнє постіндустріальне суспільство" [7].

Д. Белл розглядає розвиток суспільства як зміну трьох соціально-економічних систем: доіндустріальної, індустріальної, постіндустріальної. [7, с.25] Доіндустріальне суспільство, підґрунтям якого є сільське господарство, видобуток корисних копалин, риболовство, заготівля лісу та інші важливі природні ресурси, було в основному видобувним; індустріальне суспільство має насамперед виробничий характер: використовує енергію та машинну технологію для виготовлення товарів; постіндустріальне суспільство є обробним, бо обмін інформацією та знаннями („обробка даних") відбувається в основному за допомогою телекомунікації і комп'ютерів. Загалом постіндустріальне суспільство відрізняється від індустріального і доіндустріального за такими найважливішими параметрами:

- основним виробничим ресурсом: у постіндустріальному суспільстві – знання, в індустріальному – енергія; у доіндустріальному – первинні умови виробництва, сировина;
- типом виробничої діяльності: послідовна обробка [processing] у постіндустріальному суспільстві на противагу

виготовленню [fabrication] і видобутку [extraction] на більш ранніх ступенях розвитку;

- характером базових технологій: на постіндустріальному етапі наукомісткі, в епоху індустріоналізму – капіталомісткі, у доіндустріальний період – трудомісткі;
- характером особистих взаємин: у доіндустріальному суспільстві найважливішим аспектом соціального зв'язку була імітація дій інших людей; в індустріальному – засвоєння знань і можливостей попередніх поколінь; у постіндустріальному суспільстві - комплексні інтерперсональні взаємодії, що визначають нові властивості всіх елементів соціальної структури;
- відносинами людини з природою, машинами та іншими людьми: перше суспільство є втіленням „взаємодії людини з природою”, друге – „взаємодії людини з перетвореною природою”, або машиною, третє – „взаємодії людини з людиною”, або „ігри між людьми”.

Жодне з названих суспільств не ліквідує попереднє: постіндустріальне містить у собі елементи структури, процеси, характерні для індустріального суспільства, а індустріальне не знищує того, що було здобуте на попередньому етапі. „Постіндустріальне суспільство, – зазначає Д. Белл, – не заміщує індустріальне, так само як індустріальне суспільство не ліквідує аграрного сектора економіки. Як на стародавні фрески в наступні епохи наносяться нові і нові зображення, так більш пізні суспільні явища накладаються на попередні шари, стираючи деякі риси і нарощуючи тканину суспільства, як єдиного цілого” [7, с. CLIV].

На цій основі з'являються нові риси, що визрівали при індустріальному ладі, але тепер стали домінуючими, провідними і справді визначають характер нового суспільного стану. Д. Белл виокремлює загалом 11 рис нового суспільства [7, с. CLIV-CLIX], серед яких вагомими є п'ять компонентів: перехід від виробництва товарів до розширення сфери послуг (в економічній сфері); домінування професійного і технічного класу (у структурі зайнятості); осьовий принцип суспільства (центральне місце теоретичних знань як джерела нововведень і

формування політики); виняткова роль технології і технологічних оцінок (майбутня орієнтація); створення нової „інтелектуальної технології” (прийняття рішень). Серед базових Д. Белл називає провідну роль науки і експансію виробництва послуг та інформації. Виробництво послуг, безумовно, не виникає лише на постіндустріальній стадії і не означає зниження ваги сфери виробництва. Послуги вироблялися і у доіндустріальному та індустріальному суспільствах. В **індустріальному** суспільстві домінували переважно послуги побутового характеру, а саме: громадське харчування, а також транспорт і фінанси, які відігравали допоміжну роль у виробництві товарів. У **постіндустріальному** суспільстві набувають поширення нові види послуг насамперед таких сферах: охорона здоров’я, освіта, соціальне обслуговування, а також послуги професіоналів, наприклад, консалтинг, аудит, проведення досліджень і оцінювання, обслуговування комп’ютерних систем, здійснення системного аналізу. Послуги залучають усе більше працівників з одночасним скороченням кількості зайнятих у промисловості та сільському господарстві.

Основні характеристики індустріального та постіндустріального суспільства з точки зору домінування сфери, ресурсів, інновацій, укладення капіталу, об’єкта управління та моделі освіти наведені в таблиці 1.2.

Постіндустріальний уклад має значні відмінності від інших. Так, праця у сфері послуг, інформаційна робота цікавіша і різноманітніша (вона потребує ґрунтовнішої попередньої підготовки, приносить більше задоволення працівникам), ніж, приміром, одноманітна робота на конвеєрі з нескінченним повторенням однакових операцій. Формування великої групи спеціалістів, які відіграють провідну роль у постіндустріальному суспільстві (за Д. Беллом – до 30 % усієї робочої сили), підвищує роль теоретичного знання, а також інформації, дозволяє фахівцям послідовніше виявляти схильність до планування. На цій основі суспільство має можливість ретельно, свідомо, цілеспрямовано визначати траєкторію розвитку, контролювати цей процес, у чому

виявляється відхід від класичної ліберальної економіки, що ініціює потребу в плануванні та прогнозуванні [7, с.25].

Таблиця 1.2

Основні характеристики індустріального та постіндустріального суспільства

Індустріальне суспільство	**Постіндустріальне суспільство**
Основна сфера	
Сфера матеріального виробництва	Сфера послуг, освіта, культура, наука
Основні ресурси	
Матеріальні ресурси	Інформація та знання, інтелект людини
Основа інновацій	
Новаторство і розвиток відбувається за рахунок індустріальних корпорацій	Джерела новаторства зосереджуються в інтелектуальних інститутах (університетах і науково-дослідних установах)
Сфера вкладення капіталу	
Матеріальні об’єкти	Людина
Об’єкт управління	
Управління фінансовим капіталом	Управління людським капіталом
Модель освіти	
Предметно-онтологічна	Гносеологічна

Саме взаємодія між людьми є характерною формою надання послуг. „Із усіх форм економічної діяльності – від

управління звичайною хімчисткою до виготовлення складних мікросхем – навряд чи існує така, в якій можна було б обійтися без соціальної взаємодії”, – зазначає Ф. Фукуяма [144, с. 19]. Тож якість такої взаємодії набуває вирішального значення. Практично це реалізується, приміром, у тому, що для сучасних спеціалістів немає нічого важливішого, ніж потреби клієнта: адвокат піклується про забезпечення прав клієнта, суддя – про дотримання законності, лікар – про здоров’я пацієнта, учитель – про знання учня, а не про власні доходи. У цьому контексті актуалізується універсальна культурна характеристика – довіра, яка має свою немалу та цілком конкретну економічну величину – формування соціального капіталу [144, с. 26].

Отже, однією з визначальних рис постіндустріального суспільства є його комунікативність, перехід від максимального задоволення власних потреб та інтересів (домінування економізованої етики, економічного раціоналізму, економічної людини – терміни різних авторів) до спроб оцінювання потреб суспільства на основі чітко сформульованого суспільного інтересу (соціалізація економіки та всебічна гуманізація суспільного життя).

У кінці XX та на початку XXI ст. постіндустріальна теорія активно розвивалася, досліджувалися ті чи ті аспекти суспільного життя; сформувалися нові її напрями: теорія трьох хвиль та революційного багатства (О. Тофлер) [138], теорія інформаційного суспільства [141], теорія технотронної ери (З. Бжезінський) [154], теорія інформаційного капіталізму та мережного суспільства (М. Кастельс) [58], новітній постіндустріоналізм (П. Дракер) [34], теорія постекономічного розвитку (В. Іноземцев) [52]. Ці та інші вчені заклали основу економіки знань як науки та започаткували таке поняття, як суспільство, основну роль у якому відіграє знання.

Для характеристики провідної ролі знань на сучасному етапі економічного розвитку різними теоріями і школами досить часто застосовують такі терміни: економіка, яка базується на знаннях (knowledge-based economy) – Л. Туроу [141], В. Іноземцев [52]; нова економіка – А. Грінспен [159]; Дж. Сакс[125]; В. Куриляк [75]; А. Пороховский – [110],

Л. Мясникова [93], Р. Гордон [189], інтелектономіка – Г. Задорожний [39]; новітня економіка – А. Задоя [44, с. 46]. Одночасно використовують терміни, які стосуються визначення стану не лише економічної сфери, а всього суспільства: суспільство знань, інформаційне суспільство – Чухно А. [147]; суспільство, засноване на знаннях, К-суспільство – М. Згуровський [48]; а також періоду, який переживає людство – постіндустріальна епоха, інформаційна епоха – М. Кастельс [58]. Це, безумовно, створює деяку термінологічну невизначеність. Як поняття, що характеризує сучасну економіку, а також і життя суспільства, термін „економіка знань” досить часто трапляється у висловлюваннях політичних діячів, у програмах політичних партій та урядів різних країн. Британська організація „The Work Foundation” у 2006 році розпочала програму з вивчення терміна „knowledge economy” („економіка знань”), розраховану на 3 роки з бюджетом у 1,5 млн. фунтів стерлінгів. Мета проекту – визначити сутність терміна з подальшими практичними висновками, які б дозволили зробити економіку ефективнішою [167].

Уперше термін „економіка знань” застосував американський дослідник Ф. Махлуп у 1962 р. [80]. До економіки знань він включив сферу освіти, досліджень і розробок, зв’язок, інформаційне машинобудування та інформаційну діяльність. Ф. Махлуп розглядав економіку знань як один із секторів, який відіграє вирішальну роль у функціонуванні економічної системи. У процесі розвитку соціальної ролі науки під економікою, що базується на знаннях, стали розуміти певний тип економіки, де виробництво знань стає джерелом її зростання.

Якщо звернутися до визначення поняття „економіка знань”, то воно трактується різними науковцями по-різному, хоч усі вони відзначають спільну основу такої економіки. У літературі цей термін залежно від контексту має такі значення:

- економіка знань – частина господарства, пов’язана з процесами створення, поширення, використання знань (сектор знань) [80];

- економіка знань – наука, яка вивчає конкретну предметну галузь [24, 85],
- економіка знань – характеристика стану, етапу розвитку економіки та суспільства, при якому знання виступають визначальним фактором її розвитку [22, 66, 142, 147, 148].

Наприклад, В. Геєць пропонує таке визначення економіки знань: економіка, в якій і спеціалізовані, і повсякденні знання є джерелом зростання. Застосування таких знань разом із природними ресурсами, капіталом і працею роблять домінуючим фактором процеси їх нагромадження і використання, у результаті чого постійно зростає конкурентоспроможність економіки. В економіці знань визначальним є інтелектуальний потенціал суспільства, на який вона спирається і який є сукупністю повсякденних (буденних) і спеціалізованих (наукових) знань, що нагромаджені у свідомості людей та матеріалізовані в технологічних способах виробництва [22, с. 6].

У доповіді Європейської комісії відзначається, що стрижнем економіки, заснованої на знаннях, і суспільства знання виступає комбінація чотирьох незалежних елементів: виробництва знання, передачі знання через посередництво ***освіти,*** поширення знань за допомогою засобів масової інформації і комунікаційних технологій, використання знань у технологічних інноваціях [155].

А. Чухно, підкреслює, що інформація і знання є якісно новим виробничим ресурсом і разом із формуванням інноваційного суспільства стають вирішальним, якісно новим фактором виробництва. Фактор виробництва – настільки важлива категорія, що вона не лише визначає спосіб виробництва, але і назву суспільства. „Коли поряд із такими факторами виробництва, як земля і праця, з’явився капітал, то і суспільство стало називатися капіталістичним. Так само інформація і знання становлять сутнісну характеристику нового суспільства і його економіки, тому вони називаються інформаційними, або суспільством та економікою знань” [147, с. 12]. При цьому знанням відводиться вирішальна роль у створенні конкурентних переваг і формуванні вартості товарів.

Знання, отже, вже не просто ресурс, а капітал, що має відтворюватися. „Знання стали економічною категорією, а капіталізація знань – одним із найважливіших економічних процесів” [68, с. 107]. Відповідно, суспільство знань – це суспільство, у якому всі зацікавлені суб’єкти мають еквівалентний доступ до ресурсів інформаційних технологій і реалізують вигоди, які ці ресурси приносять.

Незважаючи на погляди на роль та місце економіки знань у сучасному світі, вважаємо, що теоретичне дослідження економіки знань не можна визнати завершеним. Попри велику кількість літератури, присвяченої аналізу ролі знань у сучасній економіці, нині відсутнє однозначне, точне, загальноприйняте тлумачення цієї категорії. Вважаємо, що вироблення дефініції поняття „знання” є серйозною науковою проблемою міждисциплінарного характеру. Більшість дослідників єдині в поглядах, що економіка, заснована на знаннях, за своїм історичним місцем є постіндустріальною [147, с. 12] і поступово приходить на зміну економіці, яка базується на використанні природних ресурсів (індустріальній). У деяких країнах цей курс визнаний провідним напрямком соціально-економічного розвитку. На нашу думку, твердженням, яке об’єднує велику кількість різноманітних підходів щодо визначення економіки знань, є теза П. Дракера про те, що зміна ролі знання, яка почалася 250 років тому, пройшла певні етапи (див. табл. 1.1), реформувала і суспільство, і економіку, а перехід від загального знання до комплексу спеціалізованих знань перетворює його на силу, здатну створити нове суспільство [34, с. 100]. Вважаємо, що саме масштаб змін, які стосувалися не лише економічної сфери, а практично всіх сторін суспільного життя, аналізується в міждисциплінарному контексті, спричиняючи деяку термінологічну строкатість.

Сприймаючи загалом постіндустріальну теорію як основу дослідження, вважаємо за необхідне з’ясувати місце суспільства знань у постіндустріальному суспільстві.

На відміну від усталеної і методологічно сформульованої теорії постіндустріального суспільства, концепція с*успільства знань* ***не має єдиної моделі,*** у ній більш вагомими є соціальні,

етичні та політичні параметри; таке суспільство базується на ***людях-творцях***, озброєних технологіями, які прискорюють створення та поширення знань [48]. Знання вважаються благом, яке ***має бути доступним*** усім (при цьому логічно, щоб такою ж була освіта, зокрема вища, у якій відбувається передача та активне поширення знань), метою розвитку виступає соціальна інтеграція та заохочення соціальної активності кожного. „Допоки у світі не всі будуть мати рівні можливості у сфері освіти, в питаннях доступу до інформації і її здорової та критичної оцінки, аналізу, сортування та включення найцікавішої її частини в базу знань, – стверджують експерти ЮНЕСКО в доповіді „До суспільства знань”, – інформація буде залишатися набором незрозумілих даних” [5].

Щодо співвідношення понять „постіндустріальне суспільство” та „суспільство знань”, то вартим уваги є підхід В. Іноземцева, згідно з яким суспільство знань – це певний етап у розвитку постіндустріального суспільства. Російський учений виділяє дві стадії в постіндустріальному розвитку [52]. ***Перша стадія – інформаційна ера***, коли основну роль відіграють суто технологічні процеси – збір, обробка, передача інформації в глобальному масштабі. Так формується основа уніфікації загальнодоступного знання, можливості для кожного індивіда отримати необмежений доступ до нагромадженої у світі інформації. Цьому періодові відповідає поширення мережних інформаційних систем, активна комп’ютеризація виробничих, соціальних, освітніх систем. ***Друга стадія*** розвитку постіндустріального суспільства – ***перехід до цивілізації знань,*** коли головним інструментом набуття знань стає пізнання, тобто процес особистісного та інституціонального сприйняття і освоєння інформації. Головним процесом на цьому етапі виступає креативне, творче пізнання, поєднання створення з усвідомленням. Суспільство знань передбачає орієнтацію на розширення базових прав людини в інформаційній сфері.

Наголосимо на певних розбіжностях щодо основних категорій (інформації і знання) та співвідношення між ними. Так, В. Іноземцев вважає, що інформація не може бути визнана фактором, подібним за своїми властивостями до землі і

капіталу – найважливіших виробничих ресурсів доіндустріальної та індустріальної епох. Земля і капітал протистоять праці, тобто діяльності, як об’єктивні фактори. У процесі виробництва вони взаємодіють із діяльністю, а після його закінчення зберігають свою речову форму. Навпаки, неусвідомлено інформація не може бути застосована. Відтак, щоб вступити в процес виробництва, вона повинна втратити свою об’єктивну форму і набути форми суб’єктивної, перетворитися з інформації на *знання* [51, с. 145]. У цьому зв’язку Г. Задорожний зазначає, що вкрай складно віднайти „наукове визначення інформації, а ті, які трапляються, не є науково обґрунтованими, швидше мають функціональний, а не науковий характер” [39, с. 17].

З іншого боку, варто звернути увагу на те, що деякі вчені ототожнюють поняття *інформація* та *знання*, *інформація* та *наука*, *інформація* та *інтелект*. Так, А. Чухно вказує на недоцільність розмежування понять інформаційне суспільство (інформаційна економіка) та суспільство знань (економіка знань), оскільки вважає ці терміни синонімами. Таке твердження базується на ототожненні понять *інформація* та *знання* як фактора виробництва. „Інформація і знання – це не два різні фактори виробництва, а один. Тому вони є двома сторонами цілого. Знання є змістом інформації, а інформація без знань ніщо. Так само знання без інформації мертві, вони не доводяться до використання, не поширюються” [147, с. 13]. Ф. Уебстер також не розмежовує поняття „інформація” і „знання” [141]. Однак деякі вчені вважають це принциповою помилкою, підкреслюючи необхідність розмежування таких понять, як інформація, знання, досвід, мудрість [68, с. 108]. В. Іноземцев підкреслює, що активним виробничим ресурсом суспільства стає лише та інформація, яка засвоєна людиною та не існує поза її свідомістю [52]. Тобто важливо розуміти знання не як знеособлену інформацію, а як результат мислення. Цей результат може існувати у формалізованому і неформалізованому вигляді [95, с. 16-17]. Формалізовані знання – це такі, що набули вербальної форми тобто вони закодовані, а тому перетворилися в інформацію, яка може

передаватися від однієї людини до іншої без контакту, через навчальні посібники, підручники, інструкції, глобальну мережу. Неформалізовані знання не набувають вербальної форми, для їх передачі необхідна спільна діяльність, співпраця, партнерство і їх можна отримати тільки від досвідченого майстра, учителя.

Саме неформалізованість, на нашу думку, і становить суттєву відмінність знання у вузькому розумінні від інформації. Володіння такими знаннями формує „здатність капіталізувати нематеріальні активи, створювати бренди, продукувати нові технології, нагромаджувати практичний і теоретичний досвід корпоративного управління, створювати соціальні ресурси, винаходити складні фінансові структури і схеми, ініціювати дослідження у сфері бізнесу, впливати на рейтинги, індекси, котирування, інтуїтивно приймати правильні рішення у сфері інвестицій, оцінювати вартість компаній в ситуації дефіциту інформації, уникати майбутніх ризиків тощо” [108].

Вважаємо, проте, що в науковому обігу варто також оперувати широким поняттям „знання”. Такий підхід до поняття „знання” передбачає включення як формалізованої інформації (процесів її споживання, подальших технологій зберігання, а також механізмів виробництва нової унікальної інформації), так і всього величезного досвіду, нагромадженого цивілізацією, досвіду, у якому творчість, талант, інтуїція відіграють найважливішу роль.

Визначення ролі знань у сучасних економічних системах передбачає необхідність аналізу особливостей економічної системи суспільства знань. В економіці знань відбуваються зміни порівняно з індустріальною епохою, яка характеризувалася пропорційними затратами сировини та праці щодо господарського результату, обмеженістю та відтворюваністю переважної більшості використовуваних ресурсів. Сучасна економіка та виробництво на перший план висувають проблему **не просто нової конфігурації** матеріальних факторів виробництва, **а їх оцінювання як другорядних**. Д. Белл зазначає: „Якщо індустріальне

суспільство засноване на машинній технології, то постіндустріальне суспільство формується під впливом інтелектуальної технології. І якщо капітал і праця – головні, структурні елементи індустріального соціуму, то інформація і знання – основа суспільства постіндустріального” [7, с. CLI]. На думку А. Чухна, сировина була основним ресурсом доіндустріального суспільства, капітал – індустріального, тоді як постіндустріальне суспільство має принципово новий основний ресурс – інформацію і знання, зрештою – інтелект людини [146, с. 52]. П. Дракер доводить, що в нових економічних умовах знання є взагалі єдиним ресурсом який має значення серед традиційних факторів виробництва [34]. О. Тоффлер зазначає, що економісти опиняються сам на сам із системою багатства, що за кілька десятиліть утратила залежність від ресурсів, які виснажуються, пройшовши шлях до головного фактора економічного зростання – знання [138, с. 174].

Незважаючи на визнання знань найважливішим чинником виробництва, усе ж існують твердження, що це своєрідний ресурс, оскільки він не має притаманної матеріальним ресурсам традиційної характеристики – обмеженості; йому властиве суперечливе поєднання реальної безмежності та рідкісної винятковості, об’єктивності та суб’єктивізму, невідтворюваності та здатності до тиражування. Японський дослідник Т. Сакайя прогнозує, що „те, чим ми, ймовірно, будемо володіти з надлишком, можна назвати мудрістю, причому визначеною в найширшому розумінні разом із людськими здібностями та знаннями, зрештою, як і інформацією” [124, с. 347].

Традиційно в літературі виділяють **основні риси, властивості та характеристики знань**. Зокрема, досить повно іманентні риси знань подає О. Тофлер у роботі „Революційне багатство”, підкреслюючи принципову відмінність їх від інших ресурсів, що беруть участь у створенні багатства [138, с. 151-152]. Найголовніші риси такі:

- Знання за своєю суттю не є об’єктом суперництва, тому багато людей використовують ті ж самі знання, обсяг яких не

зменшується. Навпаки, чим більше людей використовує знання, тим вища ймовірність, що на їх основі хтось виробить інші, нові.

- Знання нематеріальні, до них неможливо доторкнутися, але ними можна маніпулювати.
- Знання нелінійні, навіть окремі відкриття можуть давати величезний ефект.
- Знання відносні, бо навіть окремий фрагмент набуває значення лише в системі інших фрагментів, які створюють контекст.
- Знання поєднуються з іншими знаннями; чим більше знань, тим різноманітніші та корисніші їхні комбінації.
- Знання як наймобільніший продукт можуть миттєво транслюватися на величезні відстані.
- Знання можна стиснути до символів і абстракцій, на відміну від будь-якого матеріального предмета.
- Знання можна зберігати в найдрібніших стільниках.

Отже, якщо проаналізувати знання за цими ознаками, то стає зрозуміло, що маємо справу з тим, що не споживається і не витрачається в загальноприйнятому розумінні. ***Знання виступає суспільним продуктом***; його витрати, ціна, вартість суттєво значно відрізняються від показників матеріальних товарів. „Після чисельних перепродувань знання переходить у власність багатьох людей. Тоді капіталізація знання стає неможливою, воно перестає приносити конкурентні переваги. Саме в момент настання цієї критичної точки знання перетворюється в суспільне благо... Всупереч класичній теорії один і той же інтелектуальний товар можна продати багато разів, отримуючи щоразу за якісь унікальні знання гроші. У цих нових умовах гроші перестають бути мірилом товарно-грошового обміну” [108].

Знання в економіці знань виконують різноманітні функції, зокрема, дослідники називають такі: знання є фактором, одночасно – продуктом виробництва і предметом кінцевого споживання; вони перетворюються в предмет здійснення трансакцій і управління, виступаючи засобом тезаврації (див. рис. 1.1).

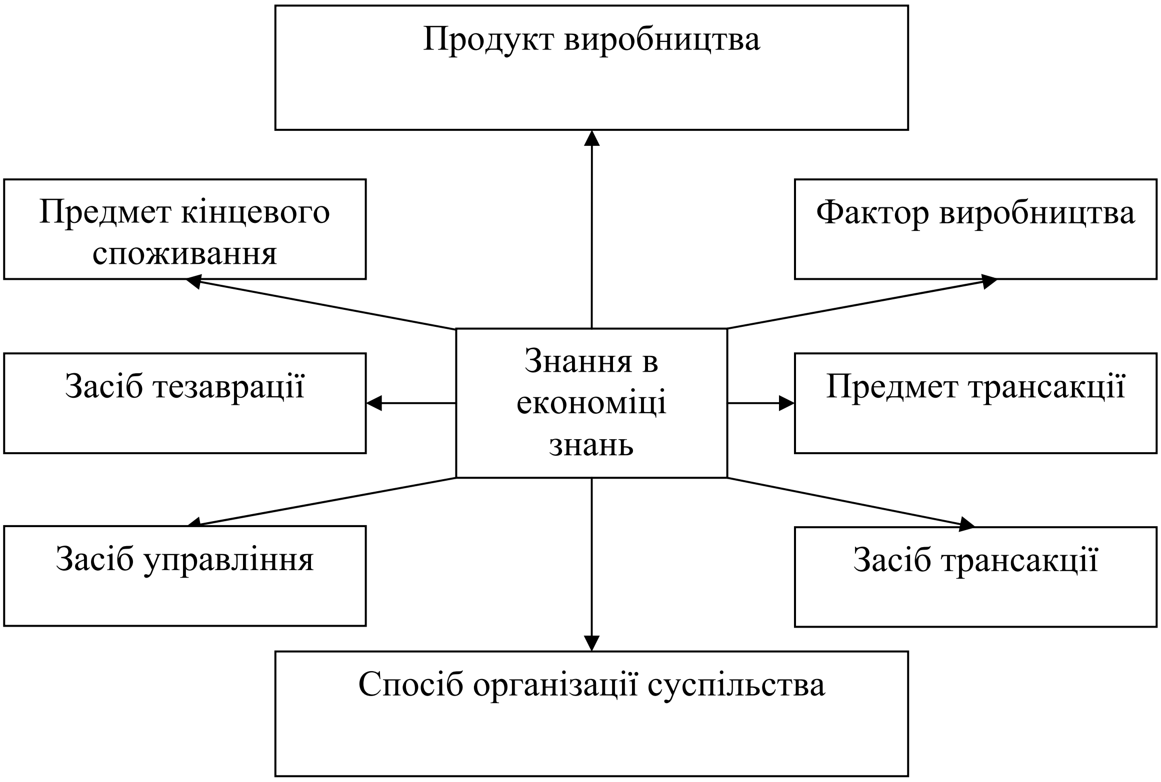

Рис. 1.1. Основні функції знань в економіці знань [76, с. 34]

Крім названих, учені вказують і на такі характеристики знань: інтерпретованість – можливість змістовного тлумачення в термінах конкретної предметної площини; структурованість – наявність складних структур, що відображають як формальну ієрархію понять і категорій (частина – ціле), так і змістовні відношення між структурами, процесами, явищами (мікро- та макроекономіка); зв'язність множини знань – відображення єдності об'єктивного світу; активність – ініціювання процесу пізнання, зокрема, у випадках суперечливості чи неповноти знань [112]. При цьому структура знання в певній предметній площині неоднорідна, приміром, функціональна структура економічного знання включає: теоретичне знання, емпіричне знання (сукупність фактів), парадигмальне знання (стандартні уявлення про предметну площину та принципи її вивчення), інструментальне знання, яке охоплює як технологічні навички дослідницької роботи, так і технологічні прийоми прикладного, інтерпретаційного характеру [2, с. 17].

В економіці знань змінюється не лише склад факторів виробництва, а відбуваються зміни в процесі виробництва знань, вони починають служити основою для виробництва нових знань. На попередніх етапах розвитку процес виробництва і споживання знань був схожий на виробництво і споживання класичних продуктів. Виробник знання (учений, дослідник, учитель) та їх споживач (студент або учень) були різними особами, спостерігалося відділення виробництва та споживання знань. У сучасній економіці в процесі виробництва знань разом беруть участь споживач і виробник (студент і викладач), а виробництво знань усе більше переміщується зі сфери послуг до сфери безпосереднього виробництва.

Виникають особливі відносини у сфері власності, оскільки якщо знання – продукт, який продається на ринку, то в нього є власник і на нього формується ціна. У випадку продажу класичного продукту його власник змінюється. Оскільки знання мають властивість невіддільності від носія, конкретної людини, то процес продажу знань, їх поширення не означає втрату і відчуження; передача знання іншим людям не змінює кількість цього ресурсу, і він виявляється, відтак, практично невичерпним, а це вступає в суперечність із традиційним постулатом обмеженості ресурсів і стримує розвиток економічної теорії. Р. Грінберг зазначає, що „...зона економічного простору, де продовжує панувати постулат обмеженості ресурсів, радикально звузилася, <...> відмова від абсолютизації цієї тези та уведення в економічний аналіз групи „невичерпних ресурсів” що, швидко зростає стають вихідною передумовою всіх теорій економічних систем, які ґрунтуються на знаннях” [29, с. 35]. При цьому вчений наголошує: характерні для еволюції економіки знань три етапи (виробництво знань, їх поширення і використання) означає, що на першому етапі знання ще не є економічним ресурсом. „Щоб економіка здобула цей важливий ресурс і запрацював відповідний мультиплікатор, необхідно пройти другий етап – поширення знання. І лише на кінцевому етапі еволюційного циклу знання справді перетворюються на економічний ресурс” [29, с. 35]. Тобто це означає, що розвиток вищої освіти, де

відбувається виробництво і поширення знань, є умовою переходу до інноваційної економіки, яка розвивається на основі використання знань.

Наступний важливий крок в аналізі знань – це оцінка їхньої **ролі у формуванні вартості товару**. Коли знання у своїй системній формі втягуються в практичне опрацювання ресурсів (у вигляді винаходу чи організаційного вдосконалення), можна сказати, що саме знання, а не праця стають джерелом вартості – так стверджує Д. Белл [7]. Насправді, спостерігається суттєве підвищення вартості компаній, діяльність яких пов'язана з інформаційними технологіями і які зовсім не мають матеріальних активів. Вартісна оцінка товарів і послуг можлива у випадку, коли визначена вартість тих факторів, які використані в процесі виробництва. Провести остаточні вартісні оцінки можна тільки для тих благ, які створені за допомогою відтворюваних факторів виробництва, а саме: праці, землі, капіталу, що повністю або частково сформували витрати виробництва. Врахування ж цінності знань як джерела вартості є досить складним процесом. Цю проблему ще в 1985 році аналізував Т. Сакайя у своїй роботі „Вартість, створювана знаннями, або Історія майбутнього" [123].

Проблема оцінки знань та інформації, суто кількісного визначення їх внеску у створювану за участю цих ресурсів вартість не отримала однозначного трактування в науковій літературі, тому вважається дискусійною. Наприклад, Т. Сакайя зазначає, що розробка універсальної концепції (схожої на теорію трудової вартості), застосовуваної до створюваної знанням вартості, неможлива [124, с. 362]. В. Іноземцев зауважує, що цінність знання визначається законами цін монопольних благ, а його творці – окремі особи або цілі співтовариства – опиняються у винятковому становищі щодо до інших [53, с. 29]. А. Гриценко, аналізуючи еволюцію формування вартості та підкреслюючи історичний характер цього процесу, визначає вартість як соціально-економічну форму ***єдності простору і часу***, наголошуючи, що „це стає зрозумілим тільки в сучасному суспільстві, де рух вартісного

багатства відособився від його матеріально-речових форм... у міру того, як праця перестає бути головним фактором виробництва речового багатства” [28, с. 50].

Відбувається зміна не лише співвідношення внеску різних факторів у створювану вартість, а **характеру їх взаємодії**. У випадку, коли один із факторів (наприклад, інформація та знання) позбувається традиційної обмеженості, то витрати виробництва безпосередньо не корелюють із його результатами. У сучасній економіці традиційні підходи до формування вартості товару зберігаються переважно у видобувному секторі та галузях масового виробництва. Однак їхня частка у структурі економіки скорочується, принаймні у розвинутих країнах, а частка галузей, які базуються на активному впровадженні інформаційних технологій, застосуванні знань, зростає. Саме в цьому секторі відбуваються зміни у формуванні вартості. Критично оцінюючи можливості кількісної оцінки інформації, Ф. Уебстер привертає увагу до необхідності врахування ***якісних*** характеристик інформації, а спроби економістів оцінити інформацію в грошовій формі він називає „оцінюванням того, що не підлягає оцінці” [141].

Зважаючи на дискусійність проблеми дослідження вартості, створюваної знаннями, перспективними вважаємо позиції тих авторів, які пов’язують подальший аналіз із переходом від абсолютно матеріальних до нематеріальних мотивацій у людський діяльності, коли метою суспільства стає всебічний соціо-духовний розвиток людини, її самореалізація, а першочергової уваги заслуговують не питання грошової оцінки вартості, а споживна вартість товару, корисність послуги, її здатність задовольняти потреби людини.

Ще одна важлива особливість знання пов’язана з його **невіддільністю**, яка позиціонується як єдність дослідницької діяльності та викладання, знань окремої людини, науково-дослідної групи, організації, університету тощо. Знання не мають властивості відчуження від їхнього носія, власника. При цьому підкреслимо сумісно-розділений характер знань, який не є новою рисою, оскільки спочатку, в доіндустріальну епоху, знання були тотожними сумісно-розділеному процесу праці,

вплітаючись у нього, і виступали його умовою та результатом. Люди, використовуючи напрацьовані знання, виробляли нові в процесі сумісної праці передавали їх наступникам. Виробництва та відтворення знань як окремого виду діяльності не існувало, продукування знань і навчання відбувалося водночас. В процесі економічного розвитку первинна сумісно-розділена сутність знань модифікувалася, відбувалися процеси розділення та об'єднання, індивідуалізації та усуспільнення. Виробництво знань стало самостійною сферою, в якій домінувала тенденція до роздільності, індивідуалізації цього процесу. Сучасне виробництво знань є індивідуально-суспільним явищем, оскільки, з одного боку, особа, що його здійснює, виконує суто індивідуальну працю, реалізуючи свої здібності і талант, а з іншого – у своїй діяльності осмислює і переосмислює, фіксує і утілює в життя попередні досягнення людства.

У вищих навчальних закладах знання виступають одним із основних елементів його інтелектуальної власності та інтелектуального капіталу. Саме від ефективності його використання залежить рівень розв'язання основних завдань вищих навчальних закладів в галузі виробництва нових знань, у науковій та інноваційній діяльності, формуванні фінансової основи розвитку. Знання як суб'єкт інтелектуальної власності можна подати як єдність 1) суб'єктних знань, що належать окремому суб'єктові та реалізуються в методиці викладання конкретної дисципліни, у керівництві науковими школами та творчою роботою студентів; 2) об'єктних знань, що не належать окремому суб'єктові. Передача і вироблення знань відбувається за умови використання цих двох складників відображаючи їхню сумісно-розділену природу.

Характерні риси знань формують певні особливості економіки знань. Так, якщо на попередніх етапах економічного розвитку основними об'єктами стандартних процесів обміну були матеріальні предмети, то економіка знань передбачає обмін знаннями, який відбувається без відчуження знань від суб'єкта. Така взаємодія передбачає різні підходи до аналізу та наслідків економічних процесів.

Усі ці риси, якими характеризуються знання і заснована на знаннях економіка, не можна вважати вичерпними, якщо не звернутися до аналізу **ролі самої людини у економіці знань**. Оскільки під впливом науково-технічного прогресу характер застосовуваних технологій і техніки суттєво змінюється, а відтак відбуваються зрушення у структурі економіки, то людина з придатка машини перетворюється в головний фактор виробництва. А. Чухно зазначає, що людина завжди відігравала таку роль, але раніше це було пов'язано з тим, що жива людська праця приводить у рух знаряддя праці, які без цієї праці були б мертвими. Однак нині людина стає носієм і власником знань, пристосовуючи техніку, яка в її руках слугує засобом ефективного використання виробничих операцій, примноження можливостей людського розуму [148, с. 10].

Практично всі автори, які досліджують соціально-економічні трансформації в суспільстві, наголошують, що майбутнє належить людям, котрі володіють знанням. У суспільстві, заснованому на знаннях, суб'єкт розумової праці – це єдина цінність. Суб'єктами розумової праці вважають людей, які володіють знанням, уміючи застосувати їх із користю, так само, як підприємець знає, як вигідно розмістити капітал.

На сучасному етапі суспільного розвитку *роль людини* неоднозначна та суперечлива. З одного боку, можливості для саморозвитку і самореалізації особистості, для комфортного життя більшості населення планети, безумовно, розширюються. З іншого – людина втягується в процес постійного споживання та нагромадження матеріальних благ, унаслідок чого формується екологічна і духовна криза. „Осмислення такого становища неможливе без розуміння *нової ролі людини* в суспільному виробництві та необхідності розв'язувати проблему реалізації імперативу виживання людства шляхом коеволюційного розвитку соціального середовища та природи. Перехід до економіки знань не повинен сприйматися як наслідок панівного сьогодні технократичного підходу" [37, с. 5]. У цьому аспекті підкреслимо необхідність формування єдності духовних та

інтелектуальних засад людини в економіці знань. Якщо інтелект спрямований на пізнання і перетворення світу відповідно до здобутих знань та на основі врахування суспільних інтересів, то духовність утілює усвідомлення людиною себе як суб’єкта, який живе у суспільстві, мислить і діє, але має свій внутрішній світ, свободу волі, а тому відповідає перед собою і перед людьми (релігійні люди несуть відповідальність і перед Богом) [59, с. 49]. Якщо результатами інтелектуальної діяльності є наука, емпіричні знання дійсності, усе, що створене на основі цих знань, то духовність утілюється у філософських поглядах, релігійних уявленнях, естетичних ідеалах, моральних цінностях, нормах. Інтелектуальна культура – наука, освіта, технології – є природним компонентом процесу глобалізації, оскільки зміст наукового знання, специфіка технічних систем не залежить від середовища, в якому вони виникли. Духовна культура – поняття багатопланове, притаманне національним утворенням. Кожна країна має власну, неповторну духовну культуру, яка є основою самоіндентифікації.

Процес формування економіки знань та її характерні особливості активно досліджують спеціалісти такої авторитетної міжнародної організації, як Світовий банк. В останнє десятиліття ця установа профінансувала кілька досліджень, пов’язаних із аналізом ролі знань в економічному розвитку, зокрема доповідь „Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові завдання вищої школи” [143]. Її автори на основі аналізу фактичного та статистичного матеріалу доходять висновку, що знання перетворилися в найважливіший чинник економічного розвитку, а здатність суспільства створювати, відбирати, адаптувати, перетворювати в джерело прибутку, використовувати знання має вирішальне значення для сталого економічного зростання та підвищення життєвого рівня населення [143, с. 7].

Основними характеристиками економіки знань спеціалісти Світового банку [96, с. 30] називають:

1. Постійний розвиток і нове застосування знань. Це відображається в розширенні зони доступу до інформації

(більше людей може користуватися інформацією); нових можливостях доступу до інформації (виникнення нових способів доступу); інноваційних шляхах виробництва інформації та опрацювання інформації; сприянні інноваціям через застосування мереж; прискоренні передачі інформації (використання напівпровідників); зниженні вартості передачі інформації; збільшенні пропускної здатності мереж.

2. Скорочення циклів створення продуктів і зростання на цій основі потреби в інноваціях, що має такі форми вияву: скорочення періоду, необхідного для впровадження розробленої концепції (наприклад, в автомобільній промисловості в 1999 р. перехід від розробки концепції до випуску автомобіля тривав 6 років, нині – 2 роки); збільшення кількості зареєстрованих та використаних патентів.

3. Зростання обсягів світової торгівлі, що посилює конкуренцію серед виробників.

4. Підвищення ролі малих і середніх підприємств сфери послуг в економічному рості та забезпеченні зайнятості.

Умовами розвитку економіки знань, реалізації цієї системи стають:

1. Сприятливий економічний та інституціональний режим для забезпечення стимулів до ефективного адаптуванні існуючих, а також нових знань для підприємництва.

2. Освічене населення, яке має необхідні навички для створення, поширення і використання знань.

3. Динамічна інформаційна інфраструктура для посилення ефективних комунікацій, поширення і практичної реалізації інформації.

4. Ефективна інноваційна система фірм, дослідницьких центрів, університетів, консалтингових компаній, інших організацій, які роблять внесок у загальне глобальне знання, асимілюючи та адаптуючи його до місцевих потреб і створюючи нові знання.

У Доповіді ООН про світовий розвиток за 1998-1999 роки було констатовано, що на той період більшість технологічно передових економік засновано на знаннях, у яких створюються мільйони робочих місць, пов’язаних зі знаннями, а реальне

зростання доданої вартості у таких галузях, перевищувало у 80-90-ті роки XX ст. темпи загального економічного зростання. Процеси глобалізації посилюють ці тенденції, багатство природних ресурсів та дешева робоча сила все менше впливають на конкурентні позиції країн, а визначальний вплив мають технічні інновації та конкурентне застосування знань.

Господарський та суспільний прогрес в останні десятиліття все більше визначається розвитком знаннємісткого та інформаційного сектора економіки. Його особливістю є те, що економічне зростання відбувається без відчутного збільшення затрат енергії та сировинних ресурсів, що вкрай важливо в умовах обмеженості ресурсів, загострення енергетичної проблеми. При цьому витрати виробництва значної кількості товарів фактично не зростають, а їхня якість суттєво поліпшується. Структура та найважливіші характеристики галузей суспільного виробництва змінюються внаслідок перетворення знань та інформації в базовий виробничий ресурс.

Суттєву відмінність економіки знань від індустріального етапу її розвитку дослідники вбачають у тому, що в структурі світового валового продукту підвищується частка нематеріальних активів. „В економіці знань „працюють” не метал і бетон, утілені в основних виробничих фондах підприємств, не гігантські обсяги нерухомого та рухомого майна громадян та корпорацій, а інтелект людини, її здатність відтворювати нові продукти, що змінюють як обличчя економіки, так і усталені стереотипи мислення щодо можливостей пізнання людиною довкілля, заміни традиційних джерел енергії новими, раніше невідомими господарській практиці” [29, с. 30-31].

Рух до економіки і суспільства знань підтверджується тим, що вже на початку нового тисячоліття – у 2001 році – економіка знань стала реальним і помітним явищем у житті суспільства. Так, у зоні країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) інвестиції в знання (до яких зараховують витрати на НДДКР, програмне забезпечення та вищу освіту) становили близько 5,2 % ВВП, тоді як інвестиції в

техніку та обладнання 6,9 % [163]. Після 2001 р. витрати на НДДКР зростали тими ж темпами, що і ВВП – близько 2,25 % загального ВВП країн ОЕСР [163].

Проведений аналіз дає підстави вважати, що найточніше сутність економіки знань відображає широке розуміння цього суспільного феномена, тобто її слід розглядати системно і комплексно в широкому сенсі. Вона виступає як постіндустріальна економіка, оскільки в ній спостерігаємо збільшення частки сфери послуг; інформаційна економіка, тому що інформація (знання, наука) як фактор виробництва починає відігравати в ній вирішальну роль; інноваційна економіка як така, в якій знання дозволяють генерувати безперервний потік нововведень; глобальна мережева економіка, бо в економіці знань взаємодія між носіями знання опосередковується широкими мережевими зв'язками в глобальному масштабі (виникнення мережі Інтернет як нової інфраструктури економіки).

Водночас у літературі зазначається, що зростаюча роль знань, яка є запорукою багатьох позитивних ефектів, може спричинити негативні наслідки, які окреслюються як зростання розриву рівня знань між країнами, високі темпи відтоку „інтелекту" та передового людського капіталу з країн із нижчим рівнем розвитку, установлення „цифрового бар'єру" між країнами. На практиці в різних країнах потенціал генерування та використання знань для забезпечення сталого розвитку та підвищення рівня життя населення значно відрізняється, спостерігається нерівність безпосередньо в інвестуванні науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт. Основні обсяги інвестицій (понад 80 %) у цю сферу здійснюються розвинутими країнами, що забезпечує їм виробництво нових багатств на основі конкретних результатів наукових досліджень, а також формування ресурсів, необхідних для подальшої підтримки наукових досліджень. Як правило, у розвинутих країнах створені програми, стратегії, спрямовані на досягнення економічного розвитку на основі прикладного використання знань, а також напрацьований національний науково-технічний потенціал. У країнах, які

розвиваються, позиції значно відрізняються. Негативні прояви можуть стосуватися як міжнародних порівнянь, так і формуватися в середині окремих країн. Усвідомлення цих небезпек є важливим аргументом для країн, що рухаються до суспільства знань, на користь розвитку та модернізації систем вітчизняної освіти, зокрема вищої.

Одночасно відбувається трансформація цінностей: на зміну характерним для індустріального суспільства цінностям приходять ті, які визначають постіндустріальну стадію розвитку та стратегію залучення людини в життя соціуму. „Якщо індустріальна стадія розвитку людського суспільства пройшла під егідою панування матеріалістичного світогляду і визнання первинності матерії, то сучасна постіндустріальна стадія пов’язана з осмисленням пріоритетності свідомості у подальшому розвитку людства” [40, с. 41]. Саме ціннісний фактор нині стає визначальним у конкурентній боротьбі. Ю. Пахомов зазначає, що „…людство завжди потребувало актуалізації цінностей способу життя, проте лише зараз, в епоху зростаючої конкурентоспроможності знань і гостроти проблем екології, ціннісна конкурентоспроможність стає по-справжньому імперативом. Нова планетарна специфіка з її викликами актуалізує конкуренцію не тільки технологій (про що всім відомо), а й культурних цінностей… Причому цінності, як виявилося, не тільки конкурують із технологіями (як головним надбанням західної цивілізації), але й у доступній для огляду перспективі (за всіма прогнозами та розрахунками) здатні забезпечити перемогу азіатським країнам, насамперед Китаю та Індії” [101, с. 8]. Саме актуалізація цінностей із тисячолітньою історією конфуціанства, даосизму, північного буддизму є основою успіхів Китаю. Вони перемагають на тлі ще „молодих” (за мірками історії), проте таких західних цінностей, що затухають.

Щодо економіки України, то дослідження проблем формування та розвитку економіки знань і факторів, які визначають її динаміку, стають украй важливими. Наукова та суспільна думка схиляється до того, що саме рух до економіки, котра розвивається на основі інформації та знань, визначатиме

напрям суспільної трансформації, динаміку подальших перетворень, позиції України на світовому ринку, її міжнародну конкурентоспроможність. Усе це дозволяє розглядати аналіз економіки знань, її становлення як найактуальнішого завдання економічної теорії, а освіту в цілому, і зокрема вищу, – як найважливішу галузь, у якій відбувається передача знань наступним поколінням.

Таким чином, суспільство знань та його економічна система – економіка знань – це певний етап у розвитку постіндустріального суспільства і постіндустріальної економіки. **Основні** особливості економіки знань можна сформулювати як **перетворення** інформації та знань на вирішальний фактор виробництва; **зміни** у процесі ринкового обміну між суб'єктами ринкової взаємодії, при якому участь у виробництві знань беруть разом їхній споживач і виробник (студент і викладач), знання починають служити основою для виробництва нових знань; **трансформація** відносин у сфері власності, передача знання іншим людям не змінює обсягу цього ресурсу; **зміни** в характері взаємодії факторів виробництва, оскільки інформація та знання втрачають традиційну обмеженість.

Усі ці риси впливають на роль самої людини в економіці знань, адже вона стає головним чинником виробництва, оскільки під впливом науково-технічного прогресу характер технологій і техніки суттєво змінюється, бо відбуваються зрушення у структурі економіки. Водночас роль людини на сучасному етапі суспільного розвитку неоднозначна і суперечлива. З одного боку, можливості для саморозвитку і самореалізації особистості для комфортного життя більшості населення планети, безумовно, розширюються, з іншого – людина втягується в процес постійного споживання і нагромадження матеріальних благ, що має наслідком формування екологічної та духовної криз.

У цей період головним інструментом набуття знань стає пізнання, тобто процес особистісного та інституціонального сприйняття та освоєння інформації. Головним процесом на цьому етапі виступає креативне, творче пізнання, поєднання творчості з усвідомленням. Це вимагає перегляду засад освіти як значущого чинника розвитку соціуму на сучасному етапі.

1.2. Теоретичні концепції дослідження ролі вищої освіти в процесі формування економіки знань

Трансформування сучасних економічних систем в економіку знань, визначальними характеристиками якої є провідна, центральна роль теоретичного (за Д. Беллом), а також спеціалізованого (за П. Дракером) знання, вимагає поглибленого аналізу вищої освіти як сфери, що забезпечує передачу знань. У науковій літературі є різне розуміння значущості ролі освіти для соціально-економічного розвитку [106, с. 155-159]. Основні теоретичні концепції, пов'язані з дослідженням впливу освіти на економіку, розроблені у ХХ та на початку ХХІ ст., можна розділити за такими напрямками: перший стосується аналізу освіти як чинника формування людського капіталу; другий визначає освіту як фактор економічного зростання; третій ототожнює освіту з певним ринковим сигналом; четвертий прирівнює її до сфери інтелектуальної діяльності.

Із позицій першого підходу (найпоширенішого в науковій літературі, видатними представниками якого вважають Г. Беккера, Д. Мінсера, Т. Шульца) освіта – це система відтворення людського капіталу як сукупності фізичних та розумових сил і здібностей, знань та умінь, що використовуються для розвитку продуктивних сил суспільства. Прихильники цього підходу вважають знання і навички, отримані в процесі навчання, відносно рідкісними факторами виробництва, визнають продуктивний характер освіти, стверджують, що людина, котра володіє цим фактором виробництва, отримує доход на суму знань. Ці ідеї в науковій літературі висловлюються із середини ХХ ст., однак їхні історичні корені знаходимо в роботах Ж.-Б. Сея, У. Петті, А. Сміта, Дж. С. Міля, К. Маркса, А. Маршала та інших відомих економістів, які добре усвідомлювали важливу роль освіченої людини в економіці. А. Сміт у роботі „Добробут націй" (1776 р.) підкреслював, що „зарплата змінюється залежно від легкості й дешевизни або від складності та дорожнечі навчання даної професії", а „людину, яка витратила

велику працю й тривалий час на вивчення будь-якої з тих професій, що вимагають надзвичайної вправності та майстерності, можна порівняти з дорогою машиною. Слід очікувати, що праця, якій вона навчається, відшкодує їй <...> усі витрати на навчання <...> протягом не занадто тривалого проміжку часу” [128, с. 67]. У деяких сферах, зокрема у „мистецтвах та ліберальних професіях”, навчання досить дороге й тривале. З огляду на це „грошова винагорода художників та скульпторів, юристів та лікарів мусить бути більш щедрою” [128, с. 68].

Ж.-Б. Сей у „Трактаті з політичної економії” (1803 р.) підкреслює, що „людина не народжується із здібностями і силами, достатніми для виконання навіть найлегшої роботи. Ці здібності й сили, які досягають свого розвитку у віці 15-20 років, можуть розглядатися як *капітал*, що утворився щорічним нагромадженням і послідовним збільшенням витрат на виховання” [136, с. 59]. Аналізуючи значущість політичної економії та її викладання в університетах, він зазначає, що, коли молоді люди зі шкільної лави розійдуться по всіх класах суспільства і досягнуть високих посад в управлінні, справи в суспільстві йтимуть краще, ніж ішли до цього часу [136, с. 28]. Щоправда, оптимізму Ж.-Б. Сея навіть через два століття не поділяє О. Тоффлер, зазначаючи, що „сьогодні, як ніколи раніше, в усьому світі нами управляють студенти професорів економіки, ...усі вони слухняно відсиділи свій термін на університетських лавах, ...на жаль, багато ідей, закладених у їхні голови в студентські роки, проливають хибне світло на реальне функціонування економіки в епоху революційного багатства” [138, с. 170].

Дж. С. Мілль у роботі „Основи політичної економії” (1848 р.) Зазначав, що одна зі змін, постійно пов’язаних із прогресом сучасного суспільства, полягає в поліпшенні „ділових якостей основної маси людства” [83, с. 10]. Аналізуючи корисність, досягнуту людською працею, він виділяв три її види: втілену в зовнішніх предметах, зосереджену в самих людях і таку, що полягає в наданні послуг. Праця, яка формує корисність, втілену в людях,

спрямована на надання людям якостей, що роблять їх корисними для себе і для людей. Це, зокрема, праця освітян, урядовців, священиків, лікарів, тих, хто навчає ремесел, наук, мистецтва, і праця тих, хто навчається. „Урешті-решт, уся праця, вкладена різними людьми протягом їхнього життя в розширення знань та розвиток як власних фізичних і розумових здібностей, так і інших здібностей людей” [84, с. 137]. Працю, покликану створити „довговічну корисність, утілену в людину або в будь-які інші живі та неживі предмети”, Дж. С. Мілль вважає продуктивною, тобто такою, що створює багатство. Саму людину він не вважає багатством, яким на його думку є лише її набуті здібності, породжені працею. „Майстерність, енергія та наполегливість працівників країни вважаються таким же її багатством, як і їхні інструменти та машини” [84, с. 139].

Підходи до систематизації ідей щодо місця людини в економіці демонстрував засновник неокласичного напряму, представник кембриджської школи А. Маршалл у роботі „Принципи економічної науки”, пов’язуючи процес нагромадження багатства з розвитком людини. „Виробництво багатства – це лише засіб підтримки життя людини, задоволення її потреб і розвитку її сил – фізичних та розумових, але сама людина – головний засіб виробництва цього багатства, і лише вона є кінцевою метою цього багатства” [78, с. 246]. Саме А. Маршалл звернув увагу на проблему формування ринку освітніх послуг у зв’язку з інвестуванням у людський капітал, підкреслюючи, що „найцінніший капітал – це той, що вкладений у людські істоти” [78, с. 270].

Отже, виникнення в середині XX ст. теорії людського капіталу було підготовлене попереднім розвитком економічної теорії як у методологічному, так і в розрахунково-аналітичному аспектах.

Сплеск інтересу до ролі людини, її здібностей у другій половині XX ст. викликаний об’єктивними причинами, а саме: необхідністю врахувати реальні структурні зміни в економічних системах, зокрема скорочення частки матеріального виробництва, зростання значення сфери послуг,

а також зрушення, викликані науково-технічною революцією, які виявилися в тому, що нагромадження наукових досягнень, рівня освіти населення, тобто нематеріальних елементів багатства, набуло першорядного значення для всього суспільного відтворення.

Нобелівський лауреат з економіки 1979 року Т. Шульц у роботах початку 60-х років XX ст. увів до наукового обігу термін „людський капітал" і сформулював концепцію про нову роль людини та її здібностей у сучасній економіці. Вивчаючи проблеми економічного зростання країн із низьким рівнем розвитку, з'ясував, що підвищення добробуту бідних визначалося не землею, технікою чи їхньою працю, а знаннями. Індивідуальний комплекс генів людини при народженні формує її природні здібності; а ті важливі риси, яких людина набуває протягом життя, можуть бути посилені відповідним внеском, який Т. Шульц і вважає людським капіталом. У забезпеченні економічного зростання він віддає перевагу освіті, доводячи, що вона є такою сферою, де фінансовий капітал перетворюється в людський, тобто фінансові вкладення в освіту стають інтелектом, культурою людини. Винагородою цього є доход як для окремої людини, так і загалом для всього суспільства. Фінансування освіти виступає одним із найвигідніших вкладень капіталу.

Погляди Нобелівського лауреата з економіки 1982 року, автора роботи „Людський капітал" (1964 р.) Г. Беккера зводяться до того, що запас знань, навичок, мотивацій кожного утворює людський капітал, інвестування в який відбувається через освіту, охорону здоров'я, нагромадження професійного досвіду, пошук інформації, виробничу мобільність тощо. За концепцією Г. Беккера, людський капітал поділений на дві категорії: загальний (що підлягає переміщенню), куди входять знання та навички загального характеру (приміром, уміння працювати на комп'ютері, знання іноземної мови тощо) і специфічний (такий, що не підлягає переміщенню), який включає знання особливостей відповідного виробництва, конкретного регіону та ринку. Важливими у Г. Беккера є положення практичного плану щодо підрахунку економічної

ефективності освіти. Визначення доходу від вищої освіти він пропонує робити на основі порівняння сумарних заробітків випускників коледжів і тих, хто закінчив середню школу. Головним негативним елементом навчання називає втрачений заробіток, тобто недоотриманий за роки навчання доход, який, по суті, вимірює цінність часу, використаного на формування людського капіталу. Порівнюючи матеріальні переваги освіти та витрати на неї, Г. Беккер розрахував віддачу від вищої освіти, яка на 10-15 % перевищує показники прибутковості більшості фірм [153]. На цій основі ґрунтується висновок про раціональність поведінки студентів та їхніх батьків, котрі обирають цю сферу для інвестування коштів.

У межах другого підходу теоретичні дослідження ролі освіти тривають у напрямку, пов’язаному з аналізом чинників економічного зростання. Розвиток людського потенціалу, зокрема підвищення освітнього рівня населення тієї чи тієї країни, значною мірою залежить від економічного зростання. Водночас освіта сама виступає важливим фактором економічного зростання та формування національного багатства. У 1929-1982 рр. майже чверть приросту доходу на одну особу в США забезпечило збільшення періоду навчання середнього працівника – такі висновки зробив Е. Денісон [156].

Традиційна неокласична теорія стверджувала, що економічне зростання є результатом нагромадження фізичного капіталу, збільшення кількості робочої сили та нарощування технологічного прогресу, який підвищує продуктивність капіталу і праці. Неокласична модель без пояснень розглядає технологічний прогрес як зовнішній, екзогенний параметр. Нові теорії зростання обстоюють тезу: продуктивність підвищується завдяки внутрішнім, ендогенним чинникам, які пов’язанні з поведінкою людей, тобто з людським капіталом. Саме вони є рушійною силою нагромадження капіталу.

В економічній науці власне, вже напрацьована відповідна теоретична база щодо функції освіти, знань, людського капіталу як показника економічного зростання. Для прикладу можна назвати модель Х. Узави (1965 р.), що враховує у виробничій функції вплив обсягу праці, освітнього сектора [24,

с. 43]. Модель ендогенного науково-технічного прогресу П. Ромера [164] базується на ідеї концентрації людського капіталу в дослідницькому секторі економіки, що відтак, формує нові знання, потім матеріалізує їх у вигляді інноваційних технологій. Сектор засобів виробництва оплачує працю дослідницького сектора, купуючи у ньому нові технології, захищає своє право на їх використання і налагоджує випуск відповідних засобів виробництва для фірм третього сектора – виробника кінцевої продукції, де на основі затрат праці та людського капіталу забезпечується випуск продукції споживчого призначення. Модель П. Ромера передбачає нетрадиційне розмежування структурних елементів людського капіталу. Так, його складниками є: фізичні спроможності осіб, зайнятих у виробництві; освіта за результатами навчання в початковій і середній школі; сукупний досвід, набутий у процесі роботи; наукові знання (досвід), здобуті після середньої школи. Привертає увагу уточнення П. Ромера щодо ролі освіти: економічне зростання забезпечується не приростом показника освіти, а її досягнутим рівнем. Модель Р. Лукаса серед інших чинників зростання враховує рівень знань як працівника з модельованого підприємства, так і середньостатистичного працівника в країні [160]. При цьому людський капітал розглядається у двох аспектах. Перший передбачає аналіз загального рівня професіоналізму, зайнятих у виробництві, який формує так званий внутрішній ефект, що втілюється у вищій продуктивності, більшому доході власника цього ресурсу. Другий стосується оцінювання в кожному суспільстві запасу людського капіталу як основи виникнення зовнішнього ефекту – вигоди для всіх суб'єктів економіки.

Ці та інші моделі дозволяють формалізувати зв'язок між механізмами економічного зростання та процесами отримання та нагромадження нового знання, матеріалізованого в технологічних нововведеннях. Відтак, в економічній науці вже тривалий час визнається винятково важливою роль освіти, знань, інтелекту, людського капіталу як факторів ефективного розвитку економіки, а розвинені країни ефективно реалізують інтелектуальномісткі освітні проекти.

Аналіз взаємозв'язку між темпами економічного зростання і часткою тих, хто навчається в Україні, подає І. Радіонова [116, с. 27], статистично доводячи, що частка учнів загальноосвітніх шкіл у населенні країни не мала значного впливу на темпи економічного зростання (щільність зв'язку $R^2 = 0{,}22$). Більший вплив на економічне зростання справляє загальна кількість тих, хто навчається (з урахуванням освіти у вищих і професійно-технічних навчальних закладах) у населенні країн (щільність зв'язку $R^2 = 0{,}46$) [116, с. 27].

Послідовники третього підходу вважають освіту сигналом для роботодавців, що цілком узгоджується із загальною теорією ринкових сигналів, тобто механізмів, які дозволяють продавцям і покупцям елімінувати інформаційну асиметрію, яка є на багатьох ринках, де одні учасники інформовані більше, ніж інші. Проблема асиметричної інформації може бути розв'язана у випадку, коли до покупців надходять сигнали про якість благ від самих продавців. Цю концепцію вперше у 1973 р. запропонував лауреат Нобелівської премії з економіки 2001 року М. Спенс у роботі „Сигналізування на ринку праці" [165] та у своїй Нобелівській лекції [166]. Учений вважає, що за умови асиметрії інформації підприємству необхідно знайти основу для вибору з двох претендентів на робоче місце, бо в момент найму на роботу важко зрозуміти, хто саме принесе більший ефект для підприємства. Це з'ясується тільки тоді, коли кожен претендент відпрацює деякий час на робочому місці. Оскільки спочатку найняти, а потім звільнити працівника досить складно як у правовому, так і в економічному відношенні (доведеться витратитися на виплату вихідної допомоги, а можливо, вкласти кошти в перепідготовку працівника), то фірмі необхідно з'ясувати його виробничий потенціал ще до прийому на роботу. Прихильники теорії ринкових сигналів вважають, що попередня співбесіда не дає об'єктивних даних, адже враження, яке справляє претендент – досить ненадійний сигнал. У такому випадку роботодавець попередньо визначає кваліфікацію працівника на основі диплома про освіту, тривалості навчання, середнього балу, ступеня (бакалавр, магістр, доктор). У цій концепції освіта –

той параметр, який дозволяє фірмам сформувати думку щодо кваліфікації працівників, їхніх перспектив та продуктивності праці. Отже, освіта є підґрунтям, щоб претендувати на високооплачувану роботу, однак для працедавця це лише сигнал, а не гарантія ефективної роботи.

Суперечливим положенням цього підходу є дещо спрощена передумова того, що освіта не впливає на продуктивність праці, тобто час, відведений на навчання, служить лише сигналом про здібності, а освіта сама собою не є виробничим фактором, а лише опосередковано впливає на ефективність економічної системи. Із цього погляду знання, здобуті у вищому навчальному закладі, не підвищують продуктивності праці, тоді як справді необхідними знаннями для виконання виробничих функцій, можна оволодіти за короткий період, не витрачаючи при цьому часу та коштів. У реальному житті процес отримання освіти передбачає примноження і вдосконалення трудових якостей працівника.

Нині, в умовах масової освіти та урізноманітнення її форм, велика кількість вищих навчальних закладів із подібними програмами та однаковим терміном навчання, є цілком реальною підставою, щоб потенційні працівники надавали ринку праці дещо спотворені сигнали, відтак асиметрія інформації посилюється, а можливості її подолання ускладнюються, що спричиняє зростання витрат підприємства. У цих умовах, менш продуктивна людина має можливість отримати диплом без належних зусиль і за його допомогою сигналізувати роботодавцям про власні здібності. У цьому зв’язку вища освіта розглядається як соціальний стандарт, а навчання у вищому навчальному закладі – як обов’язковий етап у житті молодої людини, період її соціалізації, подорослішання. Зростає кількість студентів, котрі одночасно навчаються і працюють, заробляючи кошти для оплати „перебування” у вищому навчальному закладі. Більше того, основи для посилення асиметричності інформації створюються і приватним сектором, який останнім часом також забезпечує попит на спеціалістів із вищою освітою.

Про це, зокрема, свідчить зростання кількості випускників вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Так, у 1990-1991 н. р. в Україні було випущено 136,9 тис., а в 2008-2009 – 527,3 тис. фахівців [98, с. 86]. Нині навіть на посади, які не потребують високої кваліфікації, роботодавці бажають призначати людей із вищою освітою, убачаючи в ній сигнал не стільки про кваліфікацію чи професійну підготовку, скільки інформацію про загальну культуру, світогляд, виховання, здатність працювати в колективі. Усе це, – доступність вищої освіти, відсутність розумних альтернатив навчанню у вищих навчальних закладах, зниження вимог, – безумовно, девальвує її статус. За таких умов диплом про вищу освіту стає все менш надійним сигналом для ринку праці.

Вважаємо, що аналіз цієї проблеми не варто обмежувати лише мікроекономічним рівнем. У суто теоретичному плані встановлена на основі отриманого сигналу часткова рівновага із погляду соціуму є неефективною. Купуючи сигнал (диплом про вищу освіту), високопродуктивні працівники одержують матеріальну винагороду – вищу зарплату, однак їхні інвестиції в сигнал (диплом) не приносять суспільної вигоди, оскільки, відповідно до умов моделі, не змінюють продуктивності, а отже, не впливають на обсяг випуску. Крім цього, оскільки деякі ефекти від освіти відтерміновані в часі (позитивні – підвищення заробітної плати, просування кар'єрними сходами; негативні – недостатній рівень підготовки спеціалістів, відставання від вимог науково-технічного прогресу, нездатність перекваліфікуватися тощо), то і наслідки сучасної практики підготовки фахівців суспільство може відчути значно пізніше. Якість знань нинішніх випускників вищих навчальних закладів вплине на конкурентоспроможність країни в майбутньому. Такі висновки привертають увагу до суперечностей цієї теоретичної концепції, і все ж, зважаючи на соціальну детермінованість усіх економічних процесів, якщо враховувати не винятково економічні ефекти від отримання освіти, а розглядати їх у єдності із соціальними наслідками, то освіта, безумовно, має як індивідуальний, так і соціальний ефект.

Учені, що позиціонують четвертий підхід до аналізу ролі вищої освіти, наполягають: освіту як процес і результат створення та засвоєння індивідом систематизованих знань, умінь і навичок можна розглядати як особливий різновид інтелектуального та духовного виробництва. Цей своєрідний вплив людини на ресурси природи з метою надання їм властивостей та форм, придатних для задоволення потреб, перетворюється у процес суспільний, оскільки люди, проводячи спільну економічну діяльність, взаємодіють між собою. Натомість інтелектуальне виробництво є індивідуально-суспільним явищем, адже, з одного боку, особа, що його здійснює, виконує суто індивідуальну працю, через яку реалізує свої здібності, талант, а з іншого – у своїй діяльності осмислює та переосмислює, фіксує і втілює в життя попередні досягнення людства [133, с. 276].

Причиною виникнення будь-якого виробництва є наявність потреб. Матеріальне виробництво – це наслідок існування та задоволення матеріальних потреб. Інтелектуальне виробництво має досить суперечливі корені. Дослідники стверджують, що з одного боку людський соціум генерував та висував духовні потреби, а з іншого боку матеріальне виробництво на певному рівні розвитку стало вимагати якісно нового джерела економічного зростання у вигляді наукового прогресу, який у свою чергу забезпечується саме виробництвом інтелектуальних продуктів. Отже, інтелектуальне виробництво є результатом розвитку матеріального виробництва. Надалі взаємозв'язок між ними ускладнюються. Інтелектуальне виробництво стає необхідною, а потім і вирішальною умовою розвитку матеріального виробництва, бо саме воно забезпечує виробництво ресурсів якісно нового типу (кваліфіковані кадри, більш досконалі засоби виробництва, новітні технології тощо), знижуючи виробничі потреби в традиційних ресурсах [79, с. 27]. Отже, викликаний сучасною науково-технічною революцією подальший суспільний поділ праці обумовив відокремлення інтелектуального виробництва у відносно самостійну сферу виробничої діяльності суспільства.

Освітньому процесу як інтелектуальному виробництву притаманні такі риси: висока частка розумової праці творчого характеру, певний ступінь новизни створюваного корисного ефекту, обумовленість останнього взаємодією об’єкта і суб’єкта діяльності, безпосередній вплив на споживача інтелектуальної продукції, здатність накопичуватися в різних формах духовного багатства [1, с. 26]. Водночас освітній процес можна розглядати не тільки як духовне виробництво, але і як розумовий обмін, інтелектуальне споживання. Варто зауважити, що освіта як процес інтелектуального виробництва супроводжує людину протягом усього її життя, набуваючи різних форм і впливаючи на інтелект індивіда різними методами та засобами. Починаючи з моменту самоусвідомлення і формування елементів мислення, людина знаходиться в стані засвоєння найвищих досягнень людського розуму, поступово нарощуючи складність інтелектуальних процесів [133, с. 277].

Освітній процес як інтелектуальне виробництво, можна розглядати так: як створення нових (у соціальному чи індивідуальному розумінні) знань та як продукування інформації на основі набутих суб’єктом знань [133, с. 277]. У першому випадку йдеться про складну розумову працю а в другому – про просту. Складна розумова праця стає найбільш результативною на вищих „щаблях” інтелекту – на рівні теорій та вчень, адже, по-перше, зосереджує максимальні обсяги знань, а по-друге, ці ступені інтелекту є набутком практичних рекомендацій [25, с. 72]. Усі попередні стадії творчості, відтак – це лише „підґрунтя” для більш високих рівнів інтелекту. Проста розумова праця не створює нових знань ані для суб’єкта, ані для суспільства, адже не збагачує інтелекту людини, а її продуктом стає тільки інформація про вже відомі (суб’єктові або суспільству) знання. На сучасному етапі суспільного розвитку функцію відтворення інформації можуть здійснювати електронні машини.

Продукування інтелекту та знань та відтворення інформації як різні елементи інтелектуального виробництва мають спільне – використання розумової праці, однак за своєю

суттю вони істотно різняться, а саме: набором елементів, технологією, часом і місцем дії, результатами виробництва та вартістю продуктів виробництва.

Виробництво (зокрема інтелектуальне) є складним суспільним явищем, яке можна розглядати принаймні з двох точок зору: як процес взаємодії факторів виробництва та поєднання його елементів у вигляді людської праці, засобів праці і предметів праці. В інтелектуальному виробництві важко виокремити власне фактори виробництва, адже між собою досить тісно пов'язані природні здібності, та хист людини, її підприємницький талант (фактори виробництва „земля" і „підприємницькі здібності"), безпосередня праця індивіда (фізична і розумова). Фізичний капітал (ручка, прилад, комп'ютер) в інтелектуальному виробництві - це лише допоміжний засіб, що може покращити і в певних випадках прискорити креативний процес. Перехід на постіндустріальну стадію розвитку обумовив істотні зміни в системі виробничих факторів, „коли знання та інформація перетворюються на визначальний фактор суспільного розвитку, який витісняє на задній план і капітал, і працю, і землю. Перетворення сучасного суспільства на суспільство знань об'єктивно робить інтелектуальну працю та інтелектуальну власність визначальними факторами нового суспільства" [146, с. 315].

Отже, аналіз основних теоретичних концепцій свідчить про різноманітні підходи та погляди на проблему. Зважаючи на окремі суперечності в суто теоретичних позиціях авторів, вважаємо за потрібне підкреслити, що загалом усі основні напрями і теоретичних досліджень є формами вияву складного комплексу соціально-економічних відносин у сфері вищої освіти. Остання, безумовно, разом з іншими інститутами суспільства – сім'єю, об'єднаннями громадян [102; 106] – відіграє провідну роль у формуванні людського капіталу та в соціальному розвитку: впливає на економічне зростання, дозволяє інформувати ринок про індивідуальні особливості працівників, а також виступає складовою сфери споживання. А тому, кожна з теорій суттєво доповнює науковий аналіз проблеми.

Значна частина досліджень пов'язана з характеристикою освіти як фактора формування людського капіталу. Насамперед це зумовлено тим, що еволюційний перехід до економіки знань супроводжується постійним зростанням людського капіталу в його загальному обсязі – з 20-22 % у XVII-XVIII ст. до 70 % у кінці XX ст. (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Зміна структури капіталу в країнах Заходу (%)

Капітал	1800 р.	1860 р.	1913 р.	1950 р.	1973 р.	1998 р.
Фізичний	78-80	77-79	67-69	52-53	43-44	31-33
Людський	20-22	21-23	31-33	47-48	56-57	67-69

Наводиться за: [117]

Незважаючи на критику М. Блаугом представників теорії людського капіталу за „нехтування нормативних висновків з їхньої доктрини", а також його зауваження про те, що „тема попиту на освіту залишається, на диво забутою в тому широкому потоці емпіричної літератури, яка використовує підхід людського капіталу" [9, с. 323], вважаємо, що позитивні ресурси аналізу і внеску освіти у формування людського капіталу не вичерпані, зокрема, коли йдеться про таку важливу проблему, як якість людського капіталу, можливості його реалізації у людській діяльності в економіці знань.

Основними елементами людського капіталу, які формуються через отримання освіти, є знання та навички. Окрім цього, останнім часом його зміст доповнюється важливою здатністю людей (пов'язаною з процесом їхньої співпраці, про що йшлося в розділі 1.1) утворювати спільноту, тобто формувати соціальний капітал [12; 72].

Особливість людського капіталу полягає в тому, що він, будучи втіленим у людині, не може продаватися, передаватися, залишитися безпосередньо в спадок, хоч при цьому досить ефективно використовується у внутрішньосімейному формуванні людського капіталу наступних поколінь. Людський капітал є продуктивним не лише з виробничої точки зору, а і як такий, що виробляє сам себе, використовуючись у вільний час людини. Речовою, об'єктивованою формою існування людського капіталу стають тексти і практичні способи навчання; інституціоналізація людського капіталу відбувається через систему формальних сертифікатів: дипломів, ліцензій, патентів тощо, які свідчать про отримані знання, а також одночасно є умовою доступу до певних видів діяльності (приміром, медичної чи юридичної практики тощо). Людський капітал пов'язаний із соціальною стратифікацією, виділенням груп людей відповідно до освіти, професійної кваліфікації, умов та змісту праці.

Різні підходи до визначення природи людського капіталу та його місця в економічній структурі суспільства, співвідношення з іншими категоріями, однак, демонструють спільну, досить узгоджену в науковій літературі позицію: провідну роль у формуванні та розвитку людського капіталу відіграє сфера освіти. Це є наслідком різноманітних визначень цієї категорії, що незалежно від концепції, підкреслюють роль освіти. „... Людський капітал становить сукупність професійних знань, умінь і навичок, отриманих у процесі освіти та підвищення кваліфікації, які надалі можуть приносити доход – у вигляді заробітної плати, відсотка або прибутку" [115, с. 11].

Зміни, які відбуваються в економічних системах у постіндустріальну епоху (див. розділ 1.1), формують нові вимоги до якості людського капіталу, що реалізуються через сферу освіти [107]. Порівняння характерних рис людського капіталу і освіти індустріальної та постіндустріальної епохи (див. табл. 1.4) свідчить про зміни вимог до освітньої сфери та її завдань.

Таблиця 1.4

Характеристики людського капіталу та освіти

	Індустріальна економіка	Постіндустріальна економіка
Основа робочої сили	Працівники низької кваліфікації	Спеціалісти з вищою освітою, управлінці
Попит на робочу силу	Працівники масових професій, техніки, механіки, конторські службовці тощо	Менеджери та спеціалісти
Характер праці	Машинна праця	Інформаціональна праця
Тривалість підготовки	Кілька тижнів	Кілька років, навчання вподовж життя
Завдання освіти	Сформувати навички роботи на виробництві	Забезпечити здатність адаптуватися до мінливих умов глобального ринку праці, отримувати нові виробничі конвертовані навички
Характер навчання	Засвоєння суми знань	Користування базами даних, інформацією, уміння навчатися, продукувати нові знання
Джерела фінансування освіти	Державне фінансування початкової і середньої освіти, фінансування або сприяння розвиткові вищої освіти	Зростання недержавних витрат на освіту, диверсифікація джерел оплати навчання
Провідна галузь економіки	Промислове виробництво	Створення і застосування нових знань у всіх сферах виробництва

Важливою рисою сучасної економіки є зміна характеру праці та способів участі в глобальному ринку праці. Праця набуває все більше інформаціонального характеру (за визначенням М. Кастельса) [58, с. 235], а тому на перший план виходять системні аналітики, бухгалтери, фінансисти, інвестори, рекламні працівники. Незалежно від конкретної спеціальності їхня праця потребує належної освіти. Сучасні університети ставлять завданням привити студентам „конвертовані” навички, щоб після закінчення навчального закладу вони могли задовольнити будь-які запити роботодавців. Серед таких навичок, безумовно, необхідними сьогодні є здатність до спілкування, робота в команді, вміння вирішувати проблеми, адаптивність, готовність до навчання протягом усього життя. О. Тоффлер зазначає, що людям, які житимуть у суперіндустріальному суспільстві, знадобляться вміння і навички навчатися, спілкуватися і вибирати [139, с. 450]. У суто технічному розумінні важливою є здатність збирати інформацію і використовувати її. Трапляються пропозиції застосовувати критерієм ефективності знань вміння користуватися базами даних, а не утримувати в голові засвоєний попередньо обсяг знань, бо навички працювати з терміналом більш важливі, ніж багаж знань [141, с. 349].

Ці та інші умови, а також стратегія розвитку, яка могла б стати базою економічного зростання на основі знань, висувають певні вимоги до вищої освіти, що формує людський капітал. Серед основних завдань виділимо такі: забезпечення зростання частки висококваліфікованих спеціалістів у складі робочої сили; створення сприятливих умов для безперервної (впродовж усього життя) освіти, що розвиватиме здатність постійно адаптуватися до мінливих вимог економіки, заснованої на знаннях; досягнення міжнародного визнання кваліфікацій і вчених ступенів, які присвоюють навчальні заклади в окремих країнах, що є необхідною умовою для спеціалістів у глобальному ринку праці. Ці та інші завдання вищої освіти, актуальні напрями її модернізації детальніше проаналізуємо в розділі 1.3, а практичні шляхи економічного забезпечення реалізації модернізаційних завдань – у розділі 2.

Складний і суперечливий перехід до суспільства та економіки знань зазначає В. Геєць, є передусім соціальним і водночас технократичним процесом модернізації [22, с. 7]. Наукові розробки, які відповідатимуть технологічному укладу виробництва та системі управління, що ґрунтуються на інформаційно-комунікаційних технологіях, стануть продуктивною силою тільки у випадку постійної трансформації в буденне знання, а також коли стає масовим звичай буденної діяльності за рахунок нагромаджених наукових знань, звільняючи тим самим простір і ресурси для нагромадження нових [22, с. 6]. При цьому центр ваги переміщається у сферу послуг, а джерела новаторства зосереджуються в інтелектуальних інститутах, в основному в університетах і науково-дослідних установах, а не в колишніх індустріальних корпораціях.

Із розвитком суспільства та економіки знань пов’язані інтенсивні процеси становлення нової, відмінної від класичної, освітньої парадигми, підґрунтям якої є зміна фундаментальних уявлень про людину та її удосконалення через освіту. Основні характеристики моделей вищої освіти в індустріальному та постіндустріальному суспільстві наведені в таблиці 1.5.

Передусім змінюється основна освітня мета, яка сьогодні полягає не стільки в знаннєвій підготовці, скільки в забезпеченні умов для самовизначення та самореалізації особистості. Це твердження базується на усвідомленні необхідності ставлення до людини як до складної біосоціодуховної системи, а також до знання, спрямованого в майбутнє, а не у минуле [42, с. 151]. Такі знання останнім часом отримують трактування з погляду необхідності забезпечення виживання людства в умовах загострення екологічних, продовольчих, технологічних проблем, на основі коеволюції природи і суспільства „Людство – частина біосфери, і реалізація принципу коеволюції – необхідна умова для забезпечення його майбутнього <...> Наука про забезпечення коеволюції і є тією комплексною дисципліною, яка дасть людям знання про те, що необхідно для продовження існування

людства на Землі та подальшого розвитку його цивілізації ...Прийдешній вік буде віком гуманітарних знань” [89]. Звідси – проблема оволодіння цінностями через освіту.

Таблиця 1.5

Порівняння моделей вищої освіти

Вища освіта в індустріальному суспільстві	Вища освіта в постіндустріальному суспільстві
Елітарна вища освіта, селективний доступ	Масова вища освіта, висока доступність
Орієнтація на закриту економіку	Орієнтація на відкриту економіку
Відповідність невисокій динаміці виробництва	Відповідність високій динаміці виробництва
Навчання у ВНЗ завершується отриманням диплома	Навчання у ВНЗ як початковий етап навчання впродовж життя
Підпорядкування студентів стандартам і пропонованим ВНЗ програмам	Індивідуальна стратегія навчання, формування індивідуального комплексу знань
Формування компетенцій і навичок	Вироблення здатності виробляти нові знання
Підготовка фахівців за рахунок коштів державного бюджету	Підготовка фахівців різними джерелами
Перевага процесів стандартизації	Перевага процесів диференціації

Оскільки матеріальний добробут значної частини населення в постіндустріальному суспільстві підвищується порівняно з індустріальною епохою, інтелектуальний розвиток, удосконалення творчих здібностей, власне, сама освіта посідають усе важливіше місце в ціннісній шкалі суспільства. Про це, зокрема, свідчить проведене кафедрою політекономії ПНПУ ім. В.Г. Короленка у межах наукової теми „Формування

економіки знань та соціально-економічні трансформації, що його супроводжують" (номер державної реєстрації 0107U002108) соціологічне дослідження „Трансформації у вищій освіті". Респондентами виступали студенти університету, всього було опитано 492 студенти стаціонару, із них – 280 першокурсники, тобто ті, хто почав навчатися в умовах кредитно-модульної системи, 212 – студенти п'ятого курсу, які вже мають вищу освіту – ступінь бакалавра, навчаються за програмою підготовки спеціалістів та кредитно-модульною системою не охоплені. Серед опитаних 34,8 % чоловіків, 65,3 % жінок. Переважна більшість опитаних – майже 69 % – навчається за рахунок коштів державного бюджету; у 30 % обоє батьки мають вищу освіту, ще у 34 % вищу освіту має один із батьків; 75 % респондентів включили себе до групи людей із середнім достатком, 10 % – вважають рівень достатку сім'ї нижчим за середній.

Основну мету дослідження сформулювали як з'ясування ставлення студентів різних курсів до нових форм навчання, готовності до навчання впродовж життя; використання можливостей платної освіти. Завдання дослідження пов'язуються із тими процесами і тенденціями, які є характерними нині для сфери вищої освіти: підвищення гнучкості освіти, відповідності підготовки фахівців до потреб ринку праці, урізноманітнення джерел фінансування вищої освіти.

Запропонована анкета включала 26 питань, які можна певним чином поділити на групи:

- перша стосувалася ставлення студента до отримання вищої освіти, у тім числі і другої вищої, її мети, зв'язку освіти і культури людини;
- друга містила питання про зміни в освіті, впровадження Болонської системи, її переваги і недоліки;
- третя виявляла рівень володіння сучасними комп'ютерними технологіями та їх використанням в навчальному процесі;
- четверта з'ясовувала готовність оплачувати навчання та інформованість у цьому питанні.

На питання „Чи вважаєте Ви, що отримання вищої освіти є необхідністю?” позитивну відповідь дали 94,2 % респондентів, що, загалом, відображає ставлення суспільства до вищої освіти як до актуальної цінності, масового явища і є абсолютно зрозумілим саме в студентській аудиторії, тобто серед молодих людей, котрі обрали навчання у вищому закладі. Лише 5,4 % вважають: якщо є стартовий капітал, можна забезпечити себе навіть краще, ніж маючи вищу освіту; усього 0,4 % (2 респонденти) запропонували іншу відповідь (див. рис. 1.2). Цілком логічно, що більшу переконаність у необхідності отримувати вищу освіту висловили першокурсники – 96,8 % проти 90,6 % студентів п’ятого курсу.

Рис.1.2. Ставлення студентів до отримання вищої освіти

а) так, це підвищує інтелектуальний рівень;
б) так, диплом дає змогу одержати престижну роботу;
в) ні, якщо є стартовий капітал можна забезпечити себе навіть краще, аніж маючи вищу освіту;
г) інше.

Основні цілі навчання у вищому навчальному закладі, які ставлять перед собою студенти виявилися такими: освіта – це загальний розвиток, розширення світогляду – 27,6 %; можливість увійти в професійне середовище – 23,2 %; отримання диплома – 20,1 %; набуття навичок практичної роботи – 14,8 %; формування теоретичних знань – 9,3 %; бажання скористатися відстрочкою від служби в армії – 1,8 % опитаних респондентів-чоловіків. Престиж як мету вищої освіти обрали лише 3,0 % опитаних (див. рис 1.3).

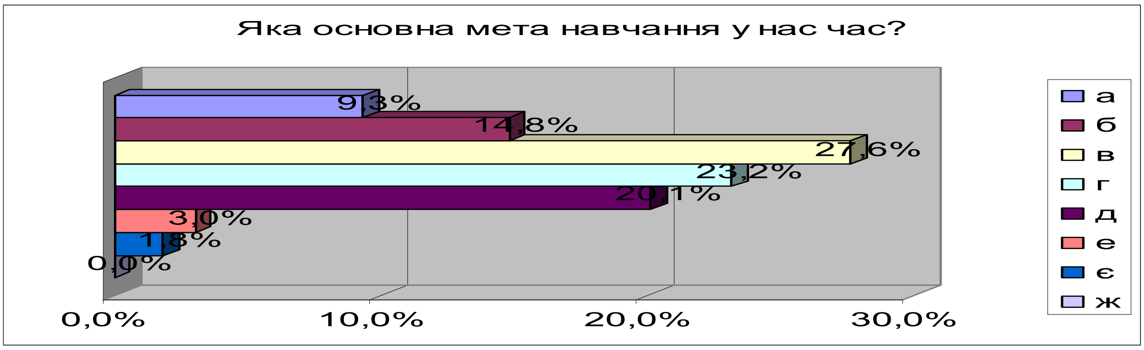

Рис.1.3. Основна мета навчання у ВНЗ:

а) мати теоретичні знання;
б) набути навички практичної роботи;
в) загальний розвиток, розширення світогляду;
г) можливість увійти у професійне середовище;
д) отримати диплом;
е) це престижно;
є) скористатися відстрочкою від служби в армії;
ж) інше.

Отже, загалом студенти демонструють свідоме ставлення до мети навчання, усвідомлення гуманітарної цінності освіти.

Водночас зазначимо, що оволодіння необхідними для професійної кар'єри знаннями та цінностями – процес неоднозначний і суперечливий. Цінність освіти реалізується у двох формах: 1) як задоволення від самого навчання, від знань, що задовольняють характерну для будь-якої людини допитливість; 2) як отримання інструмента для досягнення інших важливих для людини цілей. За будь-яких умов мова йде про розширене відтворення людського капіталу, хоча в другому випадку він виступає засобом отримання кращої роботи, вищого заробітку, матеріального добробуту, влади, можливості управляти та маніпулювати іншими людьми тощо.

Реалізація нової освітньої парадигми відбувається через випереджальне відображення або пізнання майбутнього. „Чим стрімкіші зміни, тим більше уваги слід приділяти розпізнаванню людей майбутніх подій…” [139, с. 437]. Першочергове завдання освіти – підвищити здатність швидко та ефективно адаптуватися до безперервних мінливих умов. Студент має навчитися передбачати напрям і швидкість змін,

робити довгострокові прогнози на майбутнє, це ж повинні вміти робити і його вчителі. Інтерес до сучасного має змінитися інтересом до майбутнього. За таких умов студент виступає суб'єктом активної пізнавальної діяльності, а не об'єктом педагогічного впливу. Основні форми організації навчального процесу базуються на діалозі викладача та студента, результатом чого є активна творча діяльність студента, далека від простої репродукції, спільне вироблення нового знання.

У постіндустріальній економіці спеціаліст має не лише оволодіти певним обсягом знань, а вміти навчатися, знаходити необхідну інформацію, в різних джерелах, щоб постійно набувати додаткові знання для та розв'язання найнесподіваніших проблем. Вміння навчатися, самостійно працювати з інформацією – запорука успіху в сучасному суспільстві. „Знання стає єдиним джерелом довгострокової сталої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, однак знання може бути використане лише через кваліфікацію індивідів" [140, с. 92]. При цьому „освіта має формувати довгострокові компетенції людини, які б дозволили їй залишатися конкурентоспроможним членом суспільства впродовж усього періоду активного життя" [68, с. 114]. Формування компетенцій фахівця передбачає принаймні дотримання двох умов: здатність диференціювати способи отримання знань, а також уміння самостійно породжувати нові знання (детальніше про це – у розділі 2.2.).

В умовах становлення економіки знань вища освіта забезпечує, по-перше, генерацію нових знань, по-друге, передачу теоретичних та практичних знань наступним поколінням, по-третє, єдність процесу навчання та виховання, „щеплення" цінностей, культури, формування людського капіталу, по-четверте, основу для реалізації знань у виробництві, для інновацій, подальшої комерціалізації наукових досягнень. Відразу наголосимо, що таке розуміння вищої освіти базується на визначальній і безпосередній ***взаємодії*** викладача та студента. Її неможливо реалізувати поза таким контактом, лише за рахунок застосування інструментів освіти інформаційно-технічного характеру.

Вважаємо вищу освіту особливим соціальним інститутом, головним завданням якого є забезпечення передачі суспільству нових об'єктивних знань, а викладачі та студенти через спільну діяльність реалізують це завдання, виробляючи одночасно нові знання.

Заснована на знаннях постіндустріальна економіка формує все більший попит на працівників із вищою освітою. За даними Світового банку, кількість робочих місць, для яких потрібна університетська підготовка, зростає значно вищими темпами, ніж кількість робочих місць нижчої кваліфікації. За даними Міністерства праці США, у період з 1998 по 2008 роки кількість посад, які потребують ступеня магістра, в середньому зростала на 19 %, а диплома про середню спеціальну освіту – на 31 %, при збільшенні робочих місць на 14 %. Вища освіта позначається передусім на заробітній платі: у працівників із вищою освітою приріст зарплат значно суттєвіший, причому ця закономірність простежується як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються [143, с. 26]. Щорічник ОЕСР 2008 року „Погляд на освіту. Показники ОЕСР" наводить дані про приватну внутрішню норму доходності для індивіда від вищої освіти, яку загалом по країнах ОЕСР становить 11-12 %, причому найвищого рівня досягнуто в Чеській республіці, Угорщині, Польщі, Португалії [157, с. 182]. Крім цього, кваліфікована робоча сила має кращі можливості щодо працевлаштування. В Україні цей процес можна проілюструвати тим, що кількість студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації та різних форм власності за роки незалежності зросла з 1,6 млн. у 1991-1992 н. р. до 2,8 млн. у 2007-2008 н. р., після чого відбулося деяке зменшення контингенту студентів – до 2,6 млн. у 2009-2010 н.р., що пов'язано з особливостями демографічної ситуації (див. додаток А). Це, безумовно, позитивно із погляду зайнятості молоді продуктивним видом діяльності – навчанням. Однак цей процес у нашій країні ще досить суперечливий, бо приріст в основному забезпечує розширення комерційних відділень державних навчальних закладів, при тому що значна частина випускників не знаходить роботи за спеціальністю,

тобто на ринку праці в економіці спостерігається досить висока невідповідність попиту і пропозиції. Розв'язання цієї суперечності можливе за умови створення високотехнологічної економіки (економіки знань), яка „здійснюватиме запит на кваліфіковані кадри, щоб забезпечити свою конкурентоспроможність... А це завдання виходить за рамки власне системи освіти і, на жаль, для України стає досяжним у далекому майбутньому" [47].

Щодо навчання впродовж життя, то його необхідність викликана поглибленням спеціалізації у виробництві, скороченням життєвого циклу знань, навичок і професій, що пов'язане з безперервною зміною застосовуваних технологій та знань, потрібних для їхнього використання. Обсяги інформації, необхідної для подальшого життя, переросли можливості їх засвоєння людиною. До того ж знання мають властивість старіти. Під процесом старіння знань слід розуміти не втрату знання, пов'язану з біофізичним старінням працівника, а явище, аналогічне моральному зносу обладнання, в основі якого знаходиться старіння об'єктивованого в цьому обладнанні знання. Нині в науковій і популярній літературі використовується запозичене з фізики поняття „період напіврозпаду знань". У фізиці поняття „напіврозпад" співвідноситься з інтенсивністю випромінювання радіоактивної речовини. Дана аналогія справедлива і щодо знання. Період напіврозпаду знань є часом, за який знання певної сфери старіють удвічі.

Знання з коротким періодом напіврозпаду відповідають умовам діяльності приватного сектора і, зокрема, у сфері фінансів. Знання з тривалим періодом напіврозпаду фундаментальні, тому більш стійкі до дії чинників морального старіння, а відтак є базою для придбання багатьох видів знання з коротким періодом напіврозпаду. Більш тривалий період життя мають знання, адаптовані до умов суспільного сектора економіки та державного управління. Вважається, що період напіврозпаду знань у сфері науки та проектування становить близько 5 років, у галузях високих технологій – 2 – 2,5 роки. В інших сферах цей період дещо тривалий, однак не перевищує

7 – 8 років. Якщо порівняти ці терміни з тривалістю навчання – 12 років для середньої освіти, 5 – 6 років для повної вищої, то виявляється, що тривалість отримання освіти суттєво перевищує період напіврозпаду знань. Отже, користуватися індивідуальними конкурентними перевагами, сформованими в процесі навчання і становлення людського капіталу, можна протягом обмеженого періоду. Цінність освіти з плином часу знижується. „Коли цикл отримання освіти прирівнюється до періоду напіврозпаду знань чи більший від нього, передача знань неминуче перестає бути основною метою освіти” [68, с. 113].

„В економіці, заснованій на знаннях, зміни відбуваються так швидко, що працівникам необхідно постійно здобувати нові знання. Компанії не можуть більше покладатися тільки на нових випускників університетів або на тих, хто вперше приходять на ринок праці, як на основне джерело нових навичок і знань. Навпаки, їм потрібні працівники, котрі бажають і можуть удосконалювати свої навички протягом усього життя” [96, с. 18]. Отже, нині нормою професійної кар’єри та одним з показників якості людського капіталу стає повернення до освітнього процесу, підвищення кваліфікації або освоєння нової професії. Виникає необхідність оновлення та поповнення професійних знань. Звідси – виникнення та розвиток системи навчання впродовж життя.

Нинішнє покоління студентів усвідомлює сучасні реалії: мінливість ринкового середовища, підвищення ризиків у суспільстві, швидкоплинність економічних і соціальних процесів потребують адекватного реагування від економічних суб’єктів. На запитання соціологічного дослідження „Чи вважаєте Ви, що знань, здобутих протягом навчання в університеті, вистачить на весь період трудового життя?” переважна більшість респондентів – 81,7 % – дала відповідь, що так не вважає (див. рис. 1.4). Переконання в тому, що доведеться здобувати нові знання під час трудової діяльності, висловлюють п’ятикурсники факультету філології та журналістики – 97,1 %, фізико-математичного – 91,4 %, психолого-педагогічного – 89,3 %.

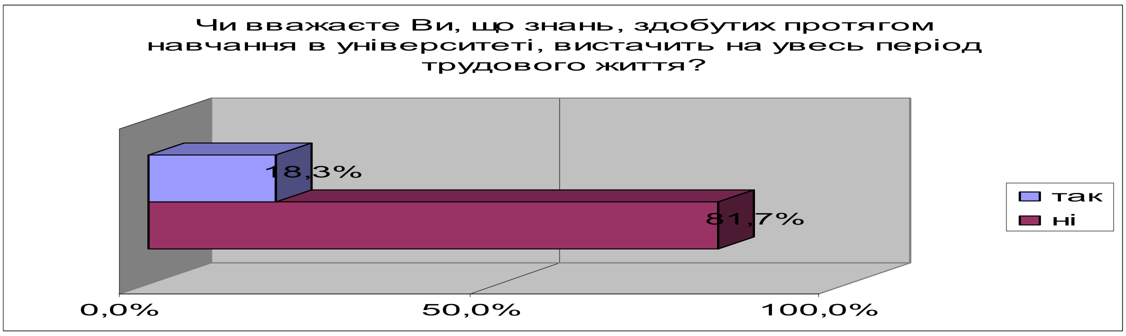

Рис.1.4. Усвідомлення необхідності навчання впродовж життя

Підготовка працівників до конкуренції в умовах економіки, заснованої на знаннях, потребує створення нової моделі освіти та професійної підготовки – моделі навчання впродовж життя. Це супроводжується зростанням попиту на отримання освіти. Відтак застосовуються різні форми та технології отримання освіти, серед яких швидкими темпами утверджується дистанційна освіта, значного поширення набуває екстернатна форма навчання, набуття другої вищої освіти, що, безумовно, стало відповіддю на різке знецінення людського капіталу в 90-х роках XX ст. і спрямоване на його відновлення. Однак сьогодні масштаби системи безперервної освіти, її потенціалу в Україні не відповідають потребам економіки; скажімо, відчувається гостра нестача кадрів у реальному секторі, особливо кваліфікованого середнього управлінського персоналу, що може виявитися фактором стримування економічного зростання.

Компонентами безперервної освіти є всі форми (дошкільна, шкільна, професійно-технічна, вища, магістратура, аспірантура, докторантура), а також факультети та курси підвищення кваліфікації, лекційні курси, інші форми опанування знань та умінь, зрештою, навіть неформальне навчання і передача досвіду в сім'ї. Характеристиками цієї системи, яка в Україні лише формується, має бути цілісність, наступність, багатопрофільність, інтеграція навчальних програм, поєднання різних форм навчання. Особливого значення набуває внутрішньофірмова підготовка, навчання на робочому місці. Отже, у процесі безперервної освіти, крім

навчальних закладів та самих студентів, задіяні різноманітні інститути: сім'я, роботодавці, держава; їхні спільні зусилля та скоординоване партнерство є запорукою формування цієї системи.

Однак варто наголосити на суперечностях, які виникають внаслідок того, що динаміка суспільного розвитку створила ситуацію, коли впродовж людського життя з'являється необхідність змінювати професію. „Відповідно до розрахунків теорії людського капіталу, – зазначає Є. Сабуров, – про ефективність таких ступенів освіти, як магістратура та докторантура, говорити, взагалі, сумнівно. Такі пропозиції, як „безперервна освіта" та „освіта впродовж усього життя", парадоксально підривають саму основу теорії людського капіталу, оскільки переносять період віддачі інвестицій на час після смерті людини" [122, с. 8]. Якщо вихід із подібного становища шукати у продовженні часу, витраченого на здобуття професії, то це має наслідком зростання витрат і зниження ефективності.

На перший погляд, цю суперечність можна розв'язувати на основі ранньої спеціалізації, коли економічний інтерес студента – здобуття освіти і отримання доходів на основі її використання в професійній діяльності – реалізувався б у порівняно молодому віці. Однак цьому протидіє низка чинників, серед яких передусім кризовий стан економіки, що супроводжується дещо запізнілою соціалізацією значної частини сучасної молоді, крім того ставлення до періоду навчання в університеті як до часу, що відводиться на „подорослішання", а також сама суспільна практика з її постійними вимогами змін в професійній орієнтації. Можливо, розв'язання цієї суперечності – між необхідністю ранньої спеціалізації як засобу реалізації економічного інтересу студента та потребою змінювати професію протягом трудового життя – передбачає поєднання цих двох підходів.

Ще одна важлива тенденція – зростаюча привабливість дипломів та атестатів, які мають міжнародне визнання. У глобальній економіці умовою конкурентоспроможності підприємств є їхня активна участь у світовому ринку, тобто

здатність змагатися з іноземними виробниками на вітчизняному ринку. Крім цього, характерною рисою сучасної епохи стає мобільність робочої сили, бажання працювати в різних країнах. Це актуалізує отримання кваліфікаційних атестатів, визнаних за кордоном особливо за управлінськими спеціальностями. Реакція освітніх установ усього світу на такий попит – стрімке розширення програм MBA (Магістр ділового адміністрування). У цьому плані важливим є приєднання вітчизняних університетів до Болонського освітнього простору, тобто внесені до планування та організації навчального процесу зміни.

Болонська модель освіти у 1992 р. почала створюватися європейськими освітніми структурами внаслідок усвідомлення зниження конкурентоспроможності європейської економіки порівняно з економікою США та країн Південно-Східної Азії, відставання рівня інноваційності економіки, а також у відповідь на виклики американської системи підготовки фахівців, яка в кінці XX ст. виявилася більше пристосованою ніж європейська до потреб глобального ринку праці. Необхідність переорієнтувати вищу освіту на виконання функцій чинника економічного зростання спричинила становлення системи освіти як ринку освітніх послуг, попит на які пред'являють держава, приватний сектор, громадські організації, подібно до моделі, доволі давно сформувала в США висококонкурентний і місткий ринок. Саме споживачі на такому ринку формують замовлення на ті чи ті послуги освіти, на підготовку певного фахівця, на наукові та технологічні розробки. Однак цей процес досить складний і суперечливий, тому варто погодитися з думкою, що „механічна підгонка вітчизняної школи і науки під будь-які зарубіжні системи – одна з тих негативних тенденцій, які у випадку збереження принесуть нашій національній освіті набагато більше неприємностей, ніж уже принесли” [123].

Отже, особливу роль у формуванні, поширенні та застосуванні знань, а також у підготовці високоякісного людського капіталу відіграє вища освіта. Як гуманітарна сфера вона спрямована на забезпечення фундаментальної наукової,

загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості.

Вища освіта не обмежується лише передачею знань та формуванням умінь і навичок, необхідних для участі в економічних процесах, вона виконує значно важливіші соціальні завдання, зокрема сприяючи зменшенню нерівності в суспільстві, формуючи ціннісні установки, ідеали, характер поведінки людей, виступаючи потужним фактором розвитку духовної культури.

Гостра конкуренція у світовій економіці вимагає від систем вищої освіти кожної країни відповідності потребам глобального ринку, і передусім ринку праці, готовності до використання переваг від формування та поширення знань, тому важливим є вивчення та опанування світового досвіду розвитку і модернізації вищої освіти, а також досвіду залучення ресурсів до цієї сфери. Підвищення результативності функціонування системи вищої освіти та досягнення її відповідності вимогам часу потребує її модернізації.

1.3. Актуалізація модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань

Формування національної системи вищої освіти в Україні та власної політики в цій сфері почалося після набуття незалежності в 1991 р. Ці зміни в освіті можна характеризувати як такі, що спрямовані на досягнення сучасного рівня її якості та доступності, зокрема відродження самобутніх національних традицій, докорінне оновлення форм і методів навчання, а також організаційних основ діяльності, примноження інтелектуального потенціалу країни.

За радянських часів Україна мала досить розвинену та широко розгалужену систему вищої освіти, проводилася підготовка фахівців високого рівня за різними спеціальностями коштами державного бюджету. У незалежній Україні відразу виявилися диспропорції у структурі підготовки спеціалістів: виник надлишок інженерів (раніше їх розподіляли в інші республіки СРСР), не вистачало економістів, правознавців, управлінців тощо. Надалі вища освіта відчула виклики часу, які можна сформулювати так: невизначеність перспектив університетського сектора у зв’язку зі стрімким і стрибкоподібним зростанням мережі вищих навчальних закладів, відставання державного фінансування від потреби вищих навчальних закладів; недостатня фінансова стійкість вищих навчальних закладів, небезпека зниження якості освіти внаслідок підвищення її масовості; наростання міжнародної конкуренції на ринку освітніх і дослідницьких послуг та низька конкурентоспроможність у сфері інновацій. Усвідомлення цих та інших проблем вищої освіти спричинило формулювання концептуальні напрямів освітньої політики Державною Національною програмою „Освіта. Україна XXI століття” [31], схваленою першим з’їздом педагогічних працівників України (1992 р.) і затвердженою Кабінетом Міністрів України (Постанова №896 від 03.11.1993р.). Правові основи політики у сфері вищої освіти визначені Конституцією України [46], Законами України „Про освіту” [46, с. 3–27], „Про вищу освіту” [46, с. 112–155]. На основі положень Конституції України:

відбулися демократичні зміни в галузі, визначені пріоритети розвитку вищої освіти (доступність, якість, національний характер, відповідність європейським підходам), створена відповідна нормативна база. Водночас темпи і глибина перетворень не повністю задовольняють потреби суспільства, держави, особистості.

Закон України „Про вищу освіту”, прийнятий у 2002 році, обумовив загальні положення, структуру вищої освіти, передбачивши освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), стандарти вищої освіти, засади фінансування та управління у галузі, параметри діяльності вищих навчальних закладів; визначив учасників навчально-виховного процесу, порядок підготовки наукових і науково-педагогічних працівників. Загалом прийняття і введення в дію цього закону вдосконалило правове поле у цій сфері. Однак цю роботу не можна вважати завершеною, низка положень потребує свого врегулювання, що деякою мірою знайшло відображення в проекті Закону України „Про внесення змін до закону України „Про вищу освіту”, який, відповідно до наказу МОН України, був підготовлений робочими групами спеціалістів провідних вищих навчальних закладів. У проекті, зокрема, детерміновані суттєві зміни у структурі вищої освіти, управлінні в галузі, організації навчально-виховного процесу, науковій та науково-технічній діяльності, фінансово-економічних відносинах.

Зміни у вищий освіті – це не лише вітчизняний феномен. Національні системи освіти різних країн світу, спираючись на власну історію і традиції, одночасно виявляють тенденцію до безперервної інституціональної трансформації подеколи швидше, ніж набуває поширення обґрунтування потреб у таких змінах. Ці процеси відбуваються постійно, адже національним системам освіти всіх держав притаманні одинакові проблеми, а різниця полягає в гостроті, масштабах та цілеспрямованості пошуків позитивних рішень [123].

Основними тенденціями, які спостерігаються у сфері вищої світи в останні десятиліття, є її масовість, зростання

частки платної освіти, а також поширення програм освіти впродовж усього життя.

Причини того, що вища освіта стає масовою, загальною, з одного боку, формуються на ринку праці: збільшення кількості робочих місць, які потребують від претендентів складнішої та тривалішої підготовки, ніж та, яка забезпечується початковою чи середньою професійною освітою. Оскільки структура ринку праці та умови праці в період становлення економіки знань стрімко змінюються, бо виникають нові спеціальності та форми праці, то вища освіта дозволяє переходити від однієї кадрової позиції до іншої, оволодівати новими чи додатковими навичками, перебудовуватися і здобувати нові необхідні знання в процесі перенавчання чи самостійно.

З іншого боку, соціальні трансформації останніх десятиліть ХХ ст. спричинили зміни соціальних функцій освіти: вона стала мінімально необхідною умовою для професійної і соціальної кар’єри, для доступу до престижних знакових комунікаційних мереж (приміром, політичних структур), які є основою формування соціального капіталу. Крім цього, навчання у вищому навчальному закладі служить середовищем, у якому молодь проходить соціальну адаптацію до „дорослого” життя (для юнаків – це ще і можливість уникнути призову на військову службу). Університети виконують роль „тимчасового укриття в суспільстві, ураженому хронічним безробіттям, структури, яка дозволяє молодим людям на кілька років відкласти момент істини, котрий неминуче приходить тоді, коли їм доводиться зустрітися із жорсткими реаліями ринку праці” [4]. Особливо актуальною ця теза є в умовах циклічного спаду та суттєвого скорочення робочих місць. Масова або навіть загальна вища освіта сьогодні розглядається як важливий елемент демократизації суспільства. У країнах ОЕСР у 2006 році студентів було на 8 млн. більше, аніж на 10 років раніше, у Фінляндії і Польщі їх кількість подвоїлася. У середньому в країнах ОЕСР 54 % молоді отримують вищу освіту; в Австралії і Новій Зеландії цей показник дорівнює 81 % [157].

В Україні кількість студентів за роки незалежності практично подвоїлася, у 2009-2010 н. р. становила 2,6 млн. осіб; за цей же період кількість вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації без урахування численних філіалів зросла до 861 (див. додаток А). Сьогодні налічується 350 вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації. Кількість абітурієнтів зрівнялася з числом випускників шкіл. При цьому масовість вищої освіти – не суто вітчизняна специфіка, адже такі процеси відбуваються і в інших пострадянських країнах, зокрема, в Російській Федерації. Розвинені країни цей етап пройшли в 60-80 роках XX ст. на фоні економічного зростання, коли, приміром, у Європі студентів стало в 3,5 рази більше, а в Іспанії та Норвегії їх кількість виросла в 10 разів. В Україні, як і в інших пострадянських країнах, у 90-ті роки XX ст., попит на освіту почав стрімко зростати у досить складній ситуації трансформації моделі економічної системи та кризового спаду виробництва.

Ще одна загальносвітова тенденція в освіті – зростання частки платної освіти. До 70-х років XX ст., відколи вища освіта трансформувалася в масове явище, основним інвестором в освітній сфері була держава. Із 80-х років XX ст. роль основних інвесторів, які вкладають кошти в підготовку кадрів і розширення кар’єрних можливостей молоді, починають виконувати окремі громадяни. У деяких країнах (в 90-ті рр. XX ст. і в Україні) це стало основою механічного зростання частки платної освіти та розширення сегмента приватних вищих навчальних закладів. В інших країнах відбулася зміна ідеології державної підтримки вищої освіти й, відповідно, моделі фінансування цього виду соціальних послуг: держава поступово перейшла від фінансування вищих навчальних закладів до спрямування коштів на навчання безпосередньо тим особам, котрі прагнуть отримати вищу освіту, зокрема через використання такого суто ринкового інструменту, як кредит (див. розділ 2.3).

Світова практика розширення платної освіти торкнулася сьогодні як англосаксонських країн, де традиційно фінансування відбувалося за рахунок недержавних джерел, так

і Японії, Південної Кореї. У країнах Латинської Америки в 90 -ті роки XX ст. майже половина студентів навчалася в приватних університетах. У Китаї платна вища освіта була запроваджена в 1997 р., а з 1999 р. її частка в бюджеті вищої школи становила 13 %. У Великобританії навчання стало платним у 1998 р.; в Австрії – у 2001 р. Тільки в деяких країнах, зокрема у Швеції та Фінляндії, конституція забороняє плату за отримання вищої освіти. В Україні цей процес можна проілюструвати тим, що у 2009-2010 н. р. на платних відділеннях вищих навчальних закладів Ш-IV рівнів акредитації налічується 1,39 млн. студентів, тобто 62,1 % від загальної їх чисельності [98, с. 13].

Перехід в економічно розвинених країнах до масового приватного фінансування вищої освіти був пов'язаний, з одного боку, із зростанням доходів великих груп населення (що було характерно для України в 90-ті роки XX ст.), які стали самостійно купувати освітні послуги на ринку. З іншого боку, цей процес стимулювало бажання самостійно обирати конфігурацію цих послуг з метою максимально ефективного використання витрачених на оплату навчання коштів і росту вартості власної робочої сили. Саме це створює основу *особистої стратегії* безперервної освіти в постіндустріальному суспільстві, коли внаслідок бурхливого розвитку науково-технічної революції, оновлення технологій, знань, отриманих у період навчання у вищому навчальному закладі, не вистачає для їх використання протягом усього трудового життя, що спричиняє потребу в безперервному навчанні. Це суттєво відрізняється від періодичного підвищення кваліфікації працівників в умовах індустріальної стадії розвитку суспільного виробництва, на чому базувалися державні та корпоративні стратегії оновлення знань працівників у цей період.

Тож загальноцивілізаційні перетворення, постіндустріальні засади розвитку висувають нові вимоги до освіти, які в літературі формулюються як її розвиток, реформування, структурна трансформація, [56, с.7], а також модернізація. З іншого боку, нинішня необхідність змін у

вищій освіті обґрунтовується соціальним замовленням на підготовку спеціалістів, здатних працювати в умовах економіки знань, розвиватися, підтримувати гідний рівень життя і мати сформовану систему цінностей. Подібне соціальне замовлення вища освіта виконувала свого часу в СРСР, зокрема в умовах індустріалізації (30-50 рр. XX ст.), коли актуальними були завдання підвищення загального освітнього рівня населення. Тоді суттєво зросла кількість студентів вищих навчальних закладів і значного поширення набуло заочне навчання. Нині до найважливіших соціально-економічних чинників, які визначать модернізацію вищої освіти, належать такі: економічні потреби розвитку постіндустріального суспільства; соціальна диференціація населення; тиск ринку праці, який нині все більш віддає перевагу міждисциплінарним знанням, здатність працівника вирішувати різні проблемні ситуації на робочому місці; поділ праці в самій освіті, який ґрунтується на спеціалізованих професійних знаннях, досвіді, у свою чергу, впливає на розвиток відповідних спеціалізацій у матеріальному виробництві.

Системний, всебічний аналіз проблем економічного забезпечення модернізації сучасної вітчизняної освіти передбачає передусім з'ясування змісту і природи досліджуваного поняття – „модернізація вищої освіти". Сьогодні цей термін уведений у практичний та науковий обіг без достатнього наукового, методологічного обґрунтування: ні в правових документах, ні у власне науковій літературі не окреслюються ознаки явища, критерії та межі, що визначають його зміст, а також об'єкти та суб'єкти модернізації. Таку ситуацію не можна вважати прийнятною, оскільки від точності термінології, застосовуваної в нормативних документах та науковій літературі, залежить розв'язання комплексу питань, зокрема встановлення та правове закріплення власне об'єкта модернізації; визначення її напрямків, усвідомлення та обґрунтування необхідності правової регламентації соціально-економічних явищ та ситуацій, які охоплює поняття „модернізація вищої освіти"; оцінка ефективності процесу модернізації та його наслідків.

Підкреслимо, що близьким, схожим поняттям є категорія реформування, в літературі ці поняття деколи застосовують як синоніми. Однак детальніший аналіз дозволяє розмежувати реформування та модернізацію. Російські дослідники зазначають, що реформування не тотожне модернізації і не всяка модернізація здійснюється через реформи (а головне – далеко не кожна реформа спричиняє модернізацію), що реформа може проходити і з модернізацією, і без неї [86].

Є джерела, в яких автори не зосереджуються на визначенні цих понять, зокрема, у статті „Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні" йдеться про розвиток системи освіти в контексті розбудови суспільства знань, який, на думку автора, полягає в забезпеченні доступності, якості, безперервності освіти [57, с. 59].

У доповіді Світового банку „Модернізація Російської освіти: досягнення та уроки" вказано що метою модернізації російської освіти є досягнення вищої якості, розширення доступу та підвищення економічної ефективності освіти, для чого було розроблено і впроваджено Федеральні стандарти загальної освіти та нове покоління стандартів професійної освіти [87].

Детальніше зупинимося на понятті „модернізація", яке широко використовується в різних науках і є міждисциплінарним терміном. Його сутність цікавить філософів, політологів, економістів, соціологів, істориків, представників технічних наук. Однак учені по-різному трактують цю категорію. Вузьке розуміння модернізації стосується історичних періодів визрівання передумов для промислової революції, переходу на індустріальну стадію, як, власне, і самої цієї стадії. Модернізація в цьому випадку ототожнюється з процесом засвоєння передових для цього історичного періоду промислових технологій, економічних форм, відповідних їм соціальних і політичних інститутів, рівня культури тощо. У широкому розумінні модернізацію витлумачують як етап розвитку суспільства, його переходу від традиційного до індустріального, а далі – до

постіндустріального, що відображається терміном „постмодернізація”, і на цій основі говорять про зміну домінувальних у суспільстві норм і цінностей [50]. Учені наголошують, що процес модернізації зводиться до тривалого історичного періоду змін у суспільстві та формування сучасної людини, її менталітету: „…переходу від аграрного суспільства до суспільства індустріального і постіндустріального, процес, який змінює всі сторони життя людини: економічну, соціальну, політичну, культурну, модернізація не закінчена і сьогодні...” [81] Є підходи, які пов’язують поняття модернізації з комплексною інституціональною трансформацією економіки, суспільства, держави [150, с. 81]. Відома точка зору, коли під модернізацією розуміють процес удосконалення економічних, політичних та соціальних механізмів розвитку суспільства за критеріями західної (буржуазної) цивілізації [64]. Позиція лідерів, яку займають західні країни у всесвітній історії, визначає їхню роль як орієнтирів розвитку.

Аналіз основних підходів до поняття „модернізація” дозволяє стверджувати: цей процес є вічним, нескінченним, бо після вирішення одних завдань виникають інші, потребуючи свого розв’язання. Широке розуміння дає змогу вважати модернізацію явищем, притаманним будь-якому суспільству, що розвивається, його окремим складникам, тобто формою існування чи формою адаптивних реакцій на мінливе довкілля [82]. У такому підході модернізацію можна розглядати як здатність суспільства до прискореного самовдосконалення безвідносно до того, відбувається вона за критеріями західної цивілізації чи ні [65]. Отже, модернізація притаманна будь-якому суспільству загалом та його окремим складовим.

„Оскільки модернізація виступає достатньо тривалим і широкомасштабним процесом, її <...> можна вважати інститутом” [61, с. 145]. При цьому модернізація не зводиться до змін суто економічного характеру, а вбирає в себе процеси соціального, культурного, гуманітарного порядку. „Модернізація суспільства – це ***збільшення можливостей вибору*** для його членів, але вона ж потребує на кожному рівні організації суспільства підвищення рефлективності”, – зазначає

Ф. Уебстер, аналізуючи погляди Е. Гідденса [141, с. 280]. Зростанням рефлексивності він називає повніше відстеження ситуації, що на практиці втілюється в інформації – основі нагромадження знань, необхідних для здійснення власного та соціально значущого вибору.

Поняття „модернізація”, в суто економічному аспекті трактується в „Економічній енциклопедії” [35, с. 468], як процес часткового оновлення, заміни застарілого устаткування (машин, механізмів, обладнання, приладів тощо), технології виробництва, технічного та технологічного переоснащення промислових і сільськогосподарських підприємств. Модернізація – один із важливих напрямів підвищення рівня техніко-економічних показників, посилення інтенсивного розвитку та зростання ефективності виробництва. Вона дає змогу привести техніко-економічний рівень виробництва відповідно до найновітніших вимог, що відображають досягнення вітчизняної та світової науки і техніки [35, с. 468]. Інше визначення подає Є. Ясін: „Суть модернізації в переході до інноваційної економіки” [152, с. 27]. При цьому вчений виходить за межі економічної сутності, розглядає модернізацію як комплексне суспільне явище, яке здійснюється „через соціальні і політичні реформи, що змінюють інститути, а потім і культуру в напрямі, який забезпечує підвищення інноваційного потенціалу. Це відповідь на питання, якою повинна бути в нас модернізація” [152, с. 10]. Умовами переходу до інноваційної економіки автор вважає досягнення мінімального стандарту добробуту, свободи творчості, свободи підприємництва, а також конкуренцію, високий рівень освіти, науки, індустріальні інновації, соціальний капітал, довіру [152, с. 10], поширюючи так модернізацію на всі сфери суспільного життя, зокрема на освіту [152, с. 11]. Це корелює з точкою зору В. Геєця (наведеною в розділі 1.2) про те, що становлення суспільства знань слід розглядати як соціальний проект [22, с. 6,7].

Ще один аспект – використання термінів „модернізація” та „постмодернізація”, філософських категорій, які визначають наукові концепції (відповідно в індустріальний та сучасний

період). Характеристика сучасного світу як суспільства модерну виникла з формуванням християнської філософії історії, тобто з XIX ст. Застосування цього терміна пов'язане з домінуванням теорії безмежного прогресу, а його поширення на інші сфери, зокрема на економіку, соціологію, – з обґрунтуванням виняткового значення особистісних рис (у постіндустріальному суспільстві) над економічними і соціальними, які домінували в індустріальну епоху. Ідеологія постмодерну кардинально змінює традиційне світорозуміння, заперечуючи лінійність, сталість традицій, жорстку соціальну ієрархію, абсолютний пріоритет об'єктивного над суб'єктивним. Їм на заміну приходять ідеї ймовірності та невизначеності, нелінійності, еволюції, політичного та економічного лібералізму, вкрай складної взаємодії Буття і Людини. Якщо колишнє суспільство адаптувалося до об'єктивної природи, ресурсів, узагалі, до всього, що сприймається об'єктивним, то сучасне суспільство базується на взаємодії, формуванні суспільних цілей і пріоритетів. „Усі форми суспільного життя частково конституюються самим знанням про них діючих осіб" [23, с. 105].

У постмодерністських підходах змінюється оцінка ролі знань, домінує їх суб'єктивний характер, на відміну від об'єктивності інформації. „Ніяке знання в умовах модерніті не є знанням в „старому" розумінні, де „знати" – означає бути впевненим. Це однаково стосується природничих і суспільних наук" [23, с. 106]. Відтак суспільні науки більше відчувають нестійкий характер знань, заснованих на досвіді, оскільки постійний перегляд соціальної практики у світлі знань про неї є сутністю сучасних інститутів. Очевидно, такий стан викликає необхідність змін в освіті, формування у студентів знань, адекватних сучасному періодові, а також нових підходів до самого процесу освіти.

Постмодернізм як особлива культурна форма, напрям філософії впливає на економічну методологію. Його підходи з акцентом на умови створення та поширення наукових знань, на аналіз способів їх існування в суспільстві, на структуру та особливості наукового співтовариства дослідники вважають

адекватними засобами подолання релятивізму та фрагментації сучасної економічної теорії [11]. Так, розглядаючи проблеми методологічного оновлення економічної науки, А. Гальчинський підкреслює, що „теорію постмодернізму”, або концепцію „постновітньої сучасності”, можна розглядати (звісно, з принциповими застереженнями) як намагання сформувати нову методологічну платформу, новий напрям досліджень. Одним із важливих аспектів цього підходу, що безпосередньо корелює з оновленням методології економічних наук, дослідник вважає методологічний індивідуалізм [21, с. 8].

Термін „методологічний індивідуалізм”, як твердить М. Блауг, уперше застосував Й. Шумпетер у 1908 р., а як науковий принцип він був сформульований К. Поппером [109]. Його сутність зводиться до того, що пояснення соціальних, політичних, економічних явищ адекватні лише тоді, коли вони засновані на переконаннях, установках і рішеннях індивідів [9, с. 100]. Цей принцип заперечує методологічний холізм, згідно з яким соціальні групи мають цілі та функції, що не зводяться до переконань, установок і дій індивідів, котрі належать до цих груп. Численні послідовники К. Поппера вважають методологічний індивідуалізм логічним продовженням „онтологічного індивідуалізму”, уявлення про те, що всі суспільні інститути створюються індивідами і, як наслідок, колективні феномени виступають лише гіпотетичними абстракціями, похідними від індивідуальних рішень реальних людей.

Сучасні вчені орієнтуються на єдність індивідуалізму і колективізму, (адже в кожній культурі є риси індивідуальної і колективної свідомості), щоправда, зазначаючи, що їхнє співвідношення в різних країнах специфічне. Індивідуалістичні цінності переважають у західних країнах, і це пов’язується з рівнем добробуту, нижчими темпами приросту населення і переважанням нуклеарної сім’ї, а також розвитком плюралізму, тобто більшими можливостями для вибору.

Методологія економічної науки впродовж століть ґрунтувалася на тому, що в суспільних (зокрема економічних) відносинах людина діє раціонально. А. Гальчинський указує,

що принципове оновлення економічного аналізу базується на переорієнтації його методології з homo-economicus (людини економічної) як першооснови економічних відносин, їх основного суб'єкта, вихідної клітини на homo-sociologicus (людину соціальну). З точки зору підходу до людини як до homo-economicus індивід розглядається як структурно недиференційоване утворення, своєрідна замкнута „чорна скринька”, як атом, дії якого детермінуються матеріальними (економічними) мотиваціями. Людина соціальна, homo-sociologicus, навпаки, є внутрішньо структурованим суб'єктом з іншими мотиваціями суспільної діяльності, іншою енергетикою. Зокрема, їй властиве органічне поєднання, персоніфікація, індивідуалізація матеріальних і нематеріальних інтересів із поступовим домінуванням останніх [21, с. 8]. Відбувається перетворення особистості в абсолютний унікальний центр суспільно-соціальної активності, „центр перспективи” [149]. У цьому зв'язку вартий уваги заклик М. Блауга: „Давайте зрештою схвалимо методологічний індивідуалізм як евристичний постулат: у принципі, вкрай бажано, щоб усі холістичні концепції, макроскопічні фактори, агреговані змінні <...> були визначені в термінах індивідуальної поведінки там, де це можливо” [9, с. 103].

Культивування індивідуалістичних цінностей відбувається в сім'ї та в освіті. Виробити вміння справлятися з невизначеними і непередбачуваними ситуаціями, прищепити навички самостійного навчання, дати уявлення про способи та методи опанування нових напрямків діяльності – ось основні складники індивідуалізації особистості, що передбачають необхідність навчання взаємодії в колективі.

У практичній площині функціонування сучасних економічних систем індивідуалізація виявляється через індивідуалізацію попиту і пропозиції, що стимулюється роботою економіки в режимі он-лайн. Прикладом інтенсивного розвитку індивідуалізації виробництва є книговидання. У цій галузі збільшується кількість книг, виданих з різними назвами (іноді – майже з однаковим змістом), тоді як тиражі скорочуються. Зрештою виникає попит на книги за вимогою,

які можна замовити через всесвітню мережу і роздрукувати в одному екземплярі. На наш погляд, такий методологічний підхід виправданий зокрема в дослідженні економічних засад модернізації вищої освіти, бо враховує, що цей соціальний проект спрямований на формування такої моделі освіти, яка б розкрила саме ***індивідуальні риси людини*** і дозволила зосередитися на власному розвитку.

Вважаємо, що реалізація принципу методологічного індивідуалізму у вищій освіті, а надалі – на ринку праці здійснюється за таким алгоритмом:

1. Відбувається індивідуалізація потреби в освіті на основі виховання в сім'ї, профорієнтаційної роботи, із урахуванням здібностей абітурієнта; на цій основі відбувається вибір професії, а відтак і вищого навчального закладу.
2. У процесі навчання студент під керівництвом викладачів та відповідно до власних уявлень про майбутнє трудове, суспільне, особисте життя формує індивідуальну стратегію освіти (індивідуальний навчальний проект). Отже, виробництво знань відбувається за участю студента, але внаслідок його взаємодії з викладачем. Тобто освіта як благо виробляється самим суб'єктом в процесі обміну знаннями з учителем, взаємодії з книгами, середовищем, інформацією. Студент перетворюється з об'єкта в активний суб'єкт освіти.
3. Унаслідок процесу навчання, опанування нормативних дисциплін, дисциплін за вибором, вивчення додаткової літератури, одночасного оволодіння новою спеціальністю через другу вищу освіту формується індивідуальний комплекс знань, який має індивідуальну корисність, а отже є індивідуальною власністю.
4. Саме цей комплекс знань на ринку праці становить основу індивідуальної конкурентоспроможності спеціаліста. З урахуванням цього відбувається індивідуалізація процесу винайму на роботу, у системі трудових відносин кожен працівник виконує індивідуальне завдання чи певну частину роботи в системі суспільного поділу праці, вступає в горизонтальні трудові відносини, має можливість стати незалежним працівником, реалізувати власні ринкові стратегії.

Усе це впливає на модернізаційний процес у плані необхідності забезпечення індивідуальних потреб студента.

З іншого боку, слід пам’ятати, що модернізація вищої освіти – процес суспільного характеру, тому умовою його реалізації є взаємодія суб’єктів різного рівня, які, реалізуючи свої інтереси (див. розділ 2.1), забезпечують досягнення суспільної мети – перетворення вищої освіти в сучасний потужний комплекс із виробництва та передачі знань наступним поколінням, а відтак якісного відтворення робочої сили, а це змушує звернути увагу на процеси партнерства та взаємодії в ході реалізації модернізаційного проекту. У цьому зв’язку вважаємо: принцип методологічного індивідуалізму уточнюється принципом „взаємодоповнюваності індивідуальної та соціальної корисності”, що трансформується в комплементарність індивідуальних суб’єктів ринку освітніх послуг і держави [29, с. 34].

Отже, терміни „модернізація” та „постмодернізація” активно функціонують у сучасних наукових дослідженнях. Як економічний термін „модернізація” стосується переважно виробничої сфери, однак сама суть слова (оновлення чи осучаснення, новітній, сучасний), а також спрямування процесу модернізації на досягнення ефективності дозволяє поширити його значення і на освіту, зокрема вищу. На нашу думку, модернізація вищої освіти охоплює оновлення змісту, структури, стандартів вищої освіти, змісту навчання, методики викладання курсів відповідно до досягнень вітчизняної та світової науки, формування сучасної компетентності фахівця та системи його цінностей і людських якостей, що загалом спричиняє зростання ефективності та якості освіти.

Зазначимо, що у вітчизняній науковій літературі нині ще не вироблений єдиний підхід до трактування процесу модернізації вищої освіти, хоча цей термін досить поширений. Деякі дослідники пов’язують його з Болонським процесом, вважаючи, що „метою модернізації вищої освіти в Україні є створення такої моделі освітнього процесу, в якій би оптимально поєдналися кращі вітчизняні й зарубіжні

традиції” [94]. Щоправда, І.І. Новиченко ототожнює поняття „модернізація” та „реформування” вищої освіти: „Стимулювання пізнавальної активності студентів, розвиток та вдосконалення умінь і навичок самостійного опрацювання ними навчального матеріалу – важливий напрям реформування вітчизняної вищої освіти, що дозволить їй набути нових якісних ознак. Посилення уваги до систематичної самостійної роботи студентів, передбачене в рамках кредитно-модульної організації навчального процесу, є суттєвим кроком на шляху наближення до європейських освітніх стандартів” [94].

Показовим прикладом застосування терміна „модернізація” були інструктивні матеріали „Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції” [88], де власне сутність модернізації не розкривається, а роз’яснюються процеси переходу вищої освіти до Болонської системи.

На нашу думку, найзагальніші підходи до модернізації вищої освіти базуються на тому, що розвиток суспільства має здійснюватися через освіту. Власне, про ідею відповідності провідного типу освіти станові розвитку суспільства, йдеться в роботі О. Тоффлера „Шок майбутнього”. Характеризуючи школу індустріальної ери, О. Тоффлер зазначає, що внутрішній розпорядок шкільного життя був віддзеркаленням індустріального суспільства і підготовчим станом успішного входження в нього. Пройшовши через цей освітній механізм, молодь вступає в доросле співтовариство, у якому трудові, рольові та індустріальні структури були схожими на шкільні [139, с. 434]. Нині найбільше критикують якраз ті характеристики освіти, які зробили її ефективною в індустріальний період, – сувору регламентованість, відсутність індивідуального підходу, жорсткий розподіл учнів по місцях, групах, класах, а також систему оцінювання знань.

Економіці, що базується на знаннях, нових технологіях, потрібні не мільйони виконавців повторюваних операцій, здатних автоматично підкорятися наказам керівництва, а ті, хто критично мислить, легко орієнтується і швидко встановлює зв’язки в умовах стрімких змін дійсності [139, с. 437]. У

постіндустріальний період, коли потрібно розв'язувати інтелектуальні, творчі завдання, коли виробництво розпорошене по всьому світу і підпорядковується комунікаціями, а праця виходить за межі виробничих цехів та офісів, люди починають працювати в невеликих колективах і вдома; атрибути промислової доби, зокрема модель освіти, стають перешкодою. Нова, модернізована, тобто узгоджена з вимогами сучасності, освіта формується на основі уявлень про те, які види робіт, професій і здібностей знадобляться в майбутньому (через 20-50 років); які форми матиме сім'я; які людські стосунки домінуватимуть; які морально етичні проблеми виникнуть; яка техніка застосовуватиметься і з якими організаційними структурами доведеться співпрацювати. „І тільки формуючи такі уявлення, визначаючи, обговорюючи, систематизуючи та безперервно моделюючи їх, ми можемо дійти висновку про характер когнітивних та емоційних навичок, котрі знадобляться людям майбутнього" [139, с. 438].

Тож модернізація освіти, по суті, є формуванням майбутньої моделі подальшого трансформування суспільства.

Під модернізацією вищої освіти розуміємо кардинальні зміни відповідно до вимог сучасності, процес, спрямовані не лише на зміст і технології, а також і на розвиток особистості, духовних, моральних, творчих засад її розвитку в умовах масових взаємодій індивідів та держави. Об'єктивно кардинальні зміни здійснюються в певних формах, у зв'язку із чим аналіз модернізації на понятійному, абстрактному рівні зумовлюється встановленими цілями, змістом, стратегією, критеріями соціальних змін.

Детальніше зупинимося на важливих аспектах модернізації вищої освіти.

Цілі модернізації вищої освіти можна поділити на *результативні* та *забезпечувальні*. *Результативні* цілі детермінують бажані кінцеві результати модернізації вищої освіти, яких треба досягти за певний проміжок часу. *Забезпечувальні* цілі відображають бажані параметри стану та функціонування системи вищої освіти, без яких неможливо досягти результативних цілей.

Результативною метою модернізації вважаємо трансформування від моделі елітної, спрямованої на відтворення соціальних відмінностей вищої освіти, із селективним доступом до неї, до моделі масової вищої освіти, зорієнтованої на потреби ринку праці та розвиток людини, її творчих здібностей. При цьому, на нашу думку, вища освіта гарантує виконання передусім соціальної функції (досягнення єдності суспільства організованою соціалізацією молоді і шляхом соціального переміщення), а також функції забезпечення потреб ринку праці, виробництва інновацій, формування особистості, її інтелектуального та духовного розвитку. Модернізуватися мають засоби їх реалізації на основі врахування характеристик сучасної економіка знань. Серед основних вважаємо такі:

- поширення максимально гнучких та нелінійних організаційних форм виробництва та соціальної сфери;
- включення процесів отримання та оновлення знань в усі виробничі та суспільні процеси;
- трансформація провідної основи соціального становища людини в суспільстві – від матеріального капіталу і отримання вищої освіти як однократного процесу до соціального капіталу і здатності адаптуватися до мінливих умов ринку праці;
- формування нового інноваційного контуру, який в економіці знань, на відміну від індустріального періоду, базується не на породженні та просуванні інновацій, а на їх відборі та освоєнні. Перший підхід традиційно має основою науково-дослідні інститути, університети, конструкторські бюро і нині інституціонально оформлений системою вищої освіти та ринком праці. Другий передбачає виділення із соціальних груп кваліфікованих виконавців і тих працівників, котрі компетентні в пошуку та оцінці впровадження нового.

Саме ці характеристики детермінують нові вимоги до вищої освіти, які ми формулюємо як, *забезпечувальні* цілі модернізації вищої освіти що відповідають кінцевій меті та основним характеристикам економіки знань:

- демократизація вищої освіти – створення правил і процедур, які забезпечуються виявлення та врахування інтересів усіх груп суб'єктів, задіяних в освітньому процесі; масовість та доступність вищої освіти; формування ринкових відносин у системі вищої освіти;
- перехід до освіти впродовж життя, формування масової готовності до перенавчання;
- породження новітніх суспільних цінностей та їх трансляція молоді – „прищеплення цінностей", уміння застосовувати індивідуальний комплекс знань для власної роботи, а також для роботи в колективі;
- диверсифікація способів отримання знань, формування індивідуального комплексу знань як основи індивідуальної конкурентоспроможності суб'єкта, масовість креативних компетенцій.

Взаємозв'язок характерних рис економіки знань та забезпечувальних цілей модернізації вищої освіти наведений у таблиці 1.6.

Лише частина визначених цілей модернізації вищої освіти має суто економічний характер; на практиці досить складно відділити економічні, політичні, соціальні, культурні та інші напрями, тому процес модернізації вищої освіти, на нашу думку, варто розглядати як комплексний соціально-економічний проект, реалізація якого здійснюється в нерозривній єдності, взаємозв'язку, взаємодії його складових та учасників. Проте реалізація всього комплексу цілей потребує економічного забезпечення.

Зміст модернізації вищої освіти – проект соціального характеру, спрямований на інваріантний розвиток із максимальним урахуванням індивідуальних потреб саморозвитку та самореалізації особистості.

Таблиця 1.6

Взаємозв'язок характерних рис економіки знань та забезпечувальних цілей модернізації вищої освіти

Характерні риси економіки знань	**Забезпечувальні цілі модернізації вищої освіти**
Поширення максимально гнучких та нелінійних організаційних форм виробництва та соціальної сфери	Демократизація, масовість та доступність вищої освіти, формування ринкових відносин у системі вищої освіти
Включення процесів отримання і оновлення знань в усі виробничі та суспільні процеси	Освіта впродовж життя, масова готовність до перенавчання
Трансформація провідної основи соціального становища людини в суспільстві – від матеріального капіталу і отримання вищої освіти як однократного процесу до соціального капіталу і здатності до адаптації в умовах мінливого ринку праці	„Прищеплення цінностей", формування здатності працювати в колективі
Формування інноваційного контуру економіки знань, який базується на відборі та освоєнні інновацій, виокремленні компетентних працівників, пошуку та оцінці впровадження нового	Диверсифікація способів отримання знань, формування індивідуального комплексу знань як основи індивідуальної конкурентоспроможності, масовість креативних компетенцій

Стратегія модернізації вищої освіти: 1) стосується періодів часу (розрахована на досить тривалий або короткий термін); 2) реалізується як „сувора стратегія”, заснована на точних параметрах організаційної структури та фінансів, або як „несувора стратегія”, що об’єднує аспекти культури і ураховує погляди учасників процесу модернізації вищої освіти; 3) стосується політичної, економічної, соціальної та інших складових; 4) утілюється в кількісних і якісних характеристиках.

Критерії модернізації вищої освіти – висока гнучкість, здатність пристосовуватися до змін, реагувати на них, оскільки розв’язання проблем прогнозується лише частково. Критерії модернізації визначають кінцевий образ системи, її заплановані стани. Відтак, визначаючи цілі, закріплюючи завдання, напрями модернізації такої соціальної системи, як сфера освіти, слід виділити і сформулювати ті соціальні очікування, яких слід досягнути в результаті модернізації цієї системи. Згідно з прогнозом кінцевого стану даної системи у формі образу суспільних відносин і розробляється правова основа модернізації.

Модернізація вищої освіти є основою ***зростання можливостей вибору для індивіда:*** напряму освіти, спеціальності, рівня підготовки, форми освіти, розробки та реалізації індивідуальної стратегії освіти, а надалі – місця роботи (у територіальному розумінні), використання різноманітних джерел оплати навчання. Розширюються можливості суспільства: виникають варіанти отримання освіти і формування якісних знань.

З іншого боку, модернізація будь-якого соціально-економічного процесу чи явища супроводжується процесами, які її гальмують, інерцією. Виникає суперечність між модернізацією та інерцією, зокрема у сфері вищої освіти. Досить часто інерційне поле формують представники тих самих груп економічних суб’єктів, які є ініціаторами модернізації: на державному рівні з’являється інерція в бюрократичному апараті, у навчальних закладах – серед професорсько-викладацького складу, з боку роботодавців – на

тих підприємствах, де віддають перевагу спеціалістам, підготовленим не для конкретної роботи за власний рахунок, а державним коштом, які здобувають необхідні навички безпосередньо на робочому місці. Останнє в цілому знижує вимоги до якості освіти і є чинником гальмування змін.

Зазначимо, що в науковій літературі звучать застереження: процеси модернізації переважно означають так звану „вестернізацію”, тобто пряме перенесення західних зразків на наш культурний національний ґрунт. Без сумніву, прояви такого запозичення всім добре відомі: це використання моделей і технологій – ринкових, економічних, управлінських, виробничих, організаційних, освітніх певних західних інститутів. Звідси – можливе виникнення суперечностей чи навіть конфліктних ситуацій між традиційними вітчизняними цінностями, національним менталітетом та західними стандартами, яким надають універсального значення. На нашу думку, модернізацію слід пов’язувати передусім із підвищенням ефективності чи розвитком, при цьому не таким важливим є джерело інновацій: зовнішнє (західне, східне) чи внутрішнє (вітчизняне). Винятково значущим є той додатковий продукт (щодо вищої освіти – її доступність, фундаментальність, безперервність, формування світоглядних позицій студентів тощо), який спричинить ріст загальної ефективності системи тобто якість освіти.

Економіка знань вимагає наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки, продукування нових підходів до функціонування та фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці. Саме це, на нашу думку, є змістом економічної складової модернізації вищої освіти в Україні [104].

Кожен із цих напрямків має цілком обґрунтовані параметри.

Наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки. Освіта як галузь економічної системи (і це сьогодні підтверджено теорією і практикою) виробляючи послуги, які

задовольняють реальний попит, стає конкурентоспроможною в суспільстві, а тому потребує інвестицій та професійного управління. Особливістю її є те, що капітал продуктивно реалізується як інвестиції в людський капітал, на який пред'являють попит і який використовують усі галузі економіки. Вона виконує принципово нову роль – не просто важливого складника соціальної сфери, а бази „нової системи створення матеріальних цінностей, заснованої не на силі м'язів, а на силі інтелекту" [137, с. 29]. Освіта відіграє все відчутнішу роль у нагромадженні та розвитку людського капіталу, за рахунок якого в розвинених країнах формується до 75 % національного багатства. Досягти зростання добробуту країни не можна без підвищення значення людського капіталу, а отже, – вітчизняної освіти. Реальним цей шлях стає тільки за умови її модернізації.

Світова практика функціонування вищої освіти, демонструє ускладнення функцій інститутів вищої освіти, серед яких спостерігається:

- відмова від традиційних форм і програм навчання та перехід до набуття знань упродовж усього життя, що, у свою чергу, передбачає розширення кола споживачів послуг вищої освіти, а також урізноманітнення освітніх програм відповідно до потреб різних категорій населення, ринку праці та суспільства загалом;
- перехід від традиційної функції передачі (трансляції) знань до виконання широкої суспільної ролі, яка відповідає соціально-економічним потребам, що змінюються;
- реалізація підходу „соціального включення" в суспільство через освіту;
- інтенсивна підтримка процесу регіонального та локального розвитку;
- сприяння розвиткові громадянського суспільства та підвищення відповідальності кожного його члена.

Основу ефективного функціонування сфери вищої освіти загалом і сучасних вищих навчальних закладах зокрема має становити зорієнтований на потреби студентів підхід, який

передбачає підвищення доступності та розширення можливостей участі в програмах вищої освіти; розвиток навчання впродовж життя; зростання масового попиту на вищу освіту; відмову від ставлення до вищої освіти як до одноразового процесу; підвищення якості освіти та постійне вдосконалення професійних навичок.

Варто зазначити, що в сучасному суспільстві перетворення вищої освіти на своєрідну соціальну норму змінює ставлення до професійних знань і навичок, які спеціалісти здобувають у вищому навчальному закладі. Нині роботодавці в багатьох секторах економіки не вимагають спеціальних знань від працівників, тим більше що в мінливих умовах вони досить швидко втрачають актуальність і потребують оновлення. Інформацію про товари, які виробляє чи продає підприємство, роботодавець надає працівникові самостійно через систему внутрішньофірмового навчання. При цьому зміст і обсяг необхідних працівникові знань, контроль за їх засвоєнням покладається на роботодавця чи спеціальний навчальний підрозділ компанії. Однак до працівника в цій ситуації висуваються певні вимоги, а саме: не володіти спеціальними знаннями, а користуватися ними. Саме ця здатність – брати безпосередню участь у процесі пошуку і вироблення знань – і має бути сформована в період навчання. Це втілюватиметься, зокрема, у кардинальних змінах змісту навчання студентів – майбутніх спеціалістів, у переході від навчання до виконавської, інформаційної, практично-дослідницької праці та до спеціального навчання через уміння науково-дослідницької та інноваційно-дослідницької праці.

Ця необхідність зумовлена лавиноподібним наростанням професійної інформації, яка в умовах індустріального етапу розвитку формувалася і зберігалася в пам’яті фахівців, а за необхідності поповнювалася з різних джерел. Постіндустріальна епоха доповнює фізіологічну обмеженість людської пам’яті глобальною інформаційною Інтернет-пам’яттю. Головною проблемою стає знаходження необхідної інформації, тому навчання має спрямовуватися на реструктуризацію пам’яті. У цьому зв’язку слід навчати не

вмінь узагалі, а того, що допоможе відшукати знання, необхідні для професійної діяльності. Саме тому відіграватиме свою позитивну роль якісна інформаційна підготовка студентів, умовами якої є, по-перше, створення матеріальної бази, по-друге, забезпечення відповідними педагогічними технологіями. Ще один напрям роботи – вивчення іноземної мови, опанування якої нині є умовою вільного переміщення студентів, а потім і фахівців із країни в країну. За кордоном (у країнах ОЕСР) впродовж 2006 р. навчалися 2,9 млн. іноземних студентів. Найвища частка іноземних громадян серед студентів в Австралії – 18%, Новій Зеландії – 15%, Великобританії – 14%, Швейцарії – 13%, Австрії – 12% [157, 161].

Донині освіта сприймається як обмежений у часі період (у вищому навчальному закладі), отримання диплома вважається результатом, фінальним акордом, хоч у всьому світі розвиваються системи навчання протягом усього життя. Останнє пов'язане з тим, що в країнах із високою тривалістю життя, як приміром, у країнах Європи, носіями нових професійних навичок та джерелами інновацій частіше стають працівники зрілого віку. Перехід до системи навчання впродовж усього життя – процес досить дорогий. Надання якісних освітніх послуг протягом життя потребує збільшення витрат, а також ефективнішої фінансової політики у сфері розподілу цих ресурсів, джерелом яких при цьому не може бути винятково державний бюджет: необхідна активна взаємодія та партнерство між державою та приватним сектором. Виникає потреба у виробленні механізму фінансування освіти як державою, так і приватним сектором. Базовими принципами пропонованої системи освіти називають такі: всі, хто навчається, повинні оволодіти необхідними для галузі знаннями; вони мають нести відповідальність за своє навчання; держава забезпечує рівні освітні можливості, система такого навчання має бути ефективною для освіти та для ринку праці та робочої сили загалом [96, с. 115].

Одночасно наголосимо, що безперервність освіти стосуватиметься не лише сучасних працівників середнього віку, а і молоді, тих, хто нині здобуває кваліфікацію. У цьому

плані важливо сформувати в них необхідність і бажання включитися в процес навчання впродовж життя. Соціологічне дослідження) виявило що 66,1 % опитаних мають намір отримувати другу вищу освіту, 2,0 % – паралельно здобуває другу вищу освіту (див. рис. 1.5), хоч 81,7 % усвідомлюють: що знань, отриманих у вищому навчальному закладі, не вистачить на весь період трудового життя (див. рис. 1.4).

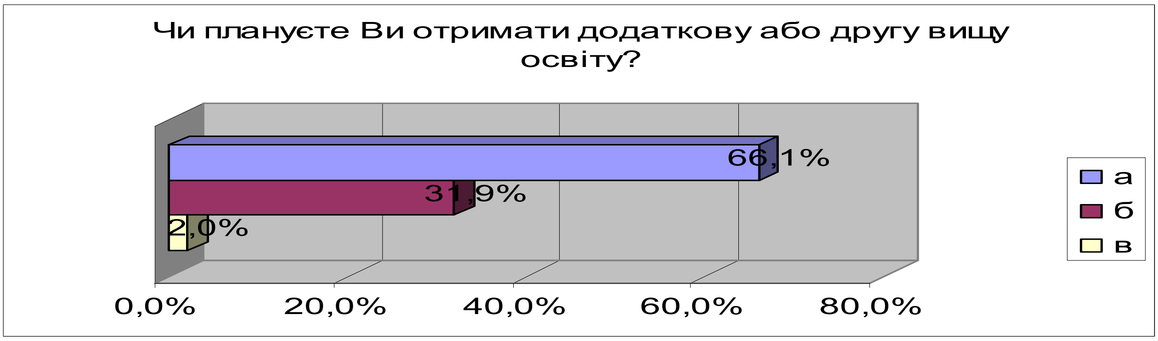

Рис. 1.5. Наміри студентів отримати другу вищу освіту:

а) так, збираюсь;
б) ні, не збираюсь;
в) я вже отримую.

Розробка нових підходів до функціонування та фінансування галузі. Зміна функцій освіти, її функціонування на ринкових засадах, а також реалізація нових тенденцій вимагає перегляду підходів до фінансування галузі. В освіті сучасної України, ще не сформований конкурентний ринок, а це суттєво знижує ефективність суспільних витрат на освіту, спостерігаються втрати фінансових ресурсів на шляху до навчальних закладів, їх непрозорий перерозподіл на користь посередницьких „навколоосвітніх" структур. Зберігається ставлення до освіти як до суспільного блага, виробництво і надання якого – функція держави, тому саме на ній лежить обов'язок фінансувати університети.

Аналіз поглядів різних учених на сутність суспільних благ дозволяє дійти висновку: вища освіта не належить до чистих суспільних благ, оскільки не має іманентних їм ознак. Тому

цілком логічно що, власне суспільними благами є такі, споживання яких „може бути тільки спільним і рівним: чим більше дістається одному домогосподарству, тим більше <…> отримує <…> інше” [10, с. 549]; „на які поширюється дія принципу невиключення та відсутнє суперництво” [8, с. 67]; до яких не можна застосувати „принцип виключення і виробництво яких забезпечується державою за умови, що вони приносять суттєві вигоди суспільству” [77, с. 392]; „вигода від користування якими нероздільно розподілена в усьому суспільстві незалежно від того, хочуть чи ні окремі його представники купувати це благо” [13]; „їх створенням займається держава, оскільки вони не виробляються або виробляються недостатньо в межах ринкової системи” [43, с. 37]; „якщо вони надаються одному індивідові то, стають доступними іншим без додаткових витрат” [127, с. 409].

Окрім випадку власне чистого суспільного блага (так звані неекономічні блага), мова здебільшого йде про блага, які фінансуються державою і поширюються на зовнішню політику, національну оборону, охорону громадського порядку, пам’ятки мистецтва, безкоштовні якісні дороги. Американський учений-економіст Н. Грегорі Менк’ю до суспільних благ, які не є об’єктом суперництва і характеризуються невиключенням у споживанні зараховує знання, вироблені в результаті фундаментальних наукових досліджень [92, с. 239–242].

Проте існує думка (її, зокрема, висловлює Л. Туроу у праці „Майбутнє капіталізму”), що освіта та охорона здоров’я, безумовно**, не належать до суспільних благ,** оскільки не відповідають трьом основним ознакам: споживання благ будь-якою людиною не зменшує їхньої кількості, доступної для інших людей; неможливо завадити комусь іншому скористатися цим благом; люди схильні приховувати свою економічну зацікавленість, коли йдеться про суспільні блага і не витрачатися на них, хоч звичайні товари купують, виявляючи в цьому свою перевагу. Л. Туроу вказує, що ті, хто не платить за освіту та охорону здоров’я, можуть залишитися без них [140, с. 323].

Дещо по-іншому трактує ситуацію О. Грішнова. „В ринкових умовах освіту та професійну підготовку не можна віднести повністю до суспільного блага... У сфері освіти якостям суспільного блага відповідають лише загальноосвітні програми, оскільки загальна середня освіта в Україні, як і в більшості країн світу, є доступною і безплатною для споживачів” [30, с. 141]. Водночас дослідниця переконана: оскільки загальноосвітня професійна підготовка досить тісно пов’язана з ринком праці, то в процесі його вдосконалення освіта та професійна підготовка втрачають колись властиві їм якості суспільного блага, набуваючи характеру приватного блага. При цьому О. Грішнова застерігає: „Якщо ми визнаємо професійну освіту приватним благом, то ситуація, за якої приватне благо надається безоплатно для споживача за рахунок державного бюджету, але не всім бажаючим, не лише є соціально несправедливою, а й створює умови для різноманітних зловживань на цьому ґрунті” [30, с. 142].

„Навіть в економістів, які відкрито дотримуються доволі ідеалізованого уявлення про знання як суспільне благо, усе частіше виникають суперечки про оптимальність університету з погляду поліпшення (тобто наділення додатковою цінністю) чи простого відбору (тобто вказівки) на корисних людей для можливих роботодавців” [145].

Аналіз освіти як блага серед величезної кількості інших благ змушує звернути увагу, де, коли, ким воно створюється. Варто визнати, що це благо виробляється суб’єктом освіти (особисто студентом) у процесі взаємодії з викладачем, різноманітними джерелами інформації, навколишнім суспільним і природним середовищем. На цьому наполягає Г. Беккер [6, с. 437-461], а розвиває такі погляди Є. Сабуров [121, с. 6]. Отже, учня та студента слід розглядати не як об’єкт, а як головний суб’єкт освіти, що формує попит на ринку освітніх послуг. Такий підхід дозволяє розглядати працю викладача, інформацію, процес навчання та спілкування не як кінцеві, а як проміжні блага ресурсного типу, котрі використовуються в процесі отримання або привласнення знань. Постає питання про характер освіти як блага: чи є вона

кінцевим чи проміжним благом, використовуючись лише як ресурс для отримання інших благ? І в тій, і в іншій ролі освіта приносить користь, вигоду, дає позитивний результат, формує особистий і суспільний людський капітал.

Якщо розглядати освіту як кінцеве благо, тобто таке, яке людина одержує задля власної втіхи (що загалом відповідає сучасним підходам – Д. Белл, О. Тоффлер, В. Іноземцев та інші – до переважання постматеріальної мотивації в діях людей), то оцінити економічні наслідки отримання освіти для особистого задоволення практично неможливо. Однак досить складно уявити, що творча людина, яка навчається та отримує насолоду від цього процесу, від набутих знань, після завершення формальної освіти, що увінчується дипломом заспокоюється і припиняє здобувати знання як мінімум у неформальний спосіб (через самоосвіту та інформаційні джерела поза навчальними закладами).

З іншого боку, якщо вважати освіту благом проміжного характеру, тобто ресурсом для отримання інших благ, то проблема полягає в тому, що процес оцінювання економічного ефекту від такого блага є досить складним. У науковій практиці визнано, що освіта створює підґрунтя для добробуту та приєднання суб’єкта до тієї чи тієї соціальної мережі, тобто набуття соціального статусу на основі сформованого соціального капіталу. Складність оцінювання результатів освітньої діяльності в практичній площині нині виявляється у формуванні підходів до фінансування вищої освіти (розділ 2.3).

Усвідомлюючи суперечливі погляди на освіту як благо, закцентуємо увагу на такому аспекті проблеми, як особлива природа освітніх послуг, їхня приналежність до так званих мериторних благ, котрі поєднують властивості благ, що забезпечують суспільні інтереси, із властивостями, які формують особисті, приватні вигоди індивіда. Існують різні продукти, які виробляють університети і які соціум може вважати більш або менш цінними, розподіляючи відкрито і справедливо. „…Є вирішальна відмінність між продуктами, що безпосередньо є суспільними (наприклад, освічене населення та здорове суспільство) і продуктами, які будуть привласнюватися

як приватні блага (наприклад, дипломи, котрі дозволяють отримати високооплачувану роботу, чи технології, що користуються попитом). Незважаючи на ринкову корисність останніх, не зовсім зрозуміло, чому вони мають фінансуватися суспільством” [56, с. 288].

Справді, якщо розглядати вищу освіту в системі освіти загалом, то саме на цьому етапі відбувається формування людини як спеціаліста, її підготовка до переходу на ринок праці, набувають статусу домінанти індивідуальна вмотивованість, професійний вибір. При цьому студент орієнтується на корисність отримуваної послуги, можливість у майбутньому мати гідне робоче місце, високу оплату праці, отже, першочерговими виявляються особисте, вдоволення та отримання власної вигоди. Саме це, тобто приватна вигода, на нашу думку, і є основою для обґрунтування оплати навчання тими особами, котрі безпосередньо одержують послуги у вищій освіті. Однак навіть оплачена індивідом вища освіта створює не винятково індивідуальний, а й позитивний соціальний ефект.

Ураховуючи це, держава, діє в інтересах усього суспільства, приймаючи на себе обов’язок регулювати освітнє середовище: контролювати якість освітніх послуг, забезпечувати доступність освіти та відповідність структури підготовки фахівців потребам ринку праці, а також забезпечує оплату підготовки кадрів для державного сектора економіки та отримання вищої освіти певними категоріями населення. Виконання цих функцій, безумовно, потребує значних коштів.

Слід звернути увагу на ті застереження, які звучать щодо обмеження можливостей значної частини населення отримати освіту в умовах її приватного фінансування. У цьому плані негативну роль відіграє ототожнення в суспільній свідомості безкоштовності блага (освіти) з його доступністю. Ця помилка є досить усталеною, незважаючи на те що в останні десятиліття значне розширення доступу до освіти стало можливим переважно завдяки саме платній освіті, як у приватних, так і у державних вищих навчальних закладах. Вартим уваги в цьому контексті є досвід країн із традиціями платного навчання, де напрацьоване різноманітне застосування способів і програм

розширення доступності до вищої освіти для представників малозабезпечених категорій населення та обдарованої молоді. Вважаємо, що варто рухатися шляхом розширення доступності вищої освіти, розвиваючи кредитування, надання права позаконкурсного зарахування до вищого навчального закладу (приміром, для військовослужбовців-контрактників), упорядкування пільг для інвалідів, сиріт, інших категорій. Окрім цього, уже на часі запровадження практики надання грантів і стипендій різних фондів та приватного бізнесу, а також пільг самих навчальних закладів.

Формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці. Щодо ринку праці, то саме на ньому реалізується основний продукт галузі освіти – людина з отриманими у процесі навчання знаннями, навичками, здатністю продукувати нову вартість. „... Невидима Рука рухає ринком праці. Оскільки знання виступають головним джерелом вартості, слід очікувати, що плоди пожинатимуть ті, хто працює головою, а всі ґулі дістануться тим, хто цього робити не вміє”, – зазначає Т. Стюарт [135, с. 383].

У цьому аспекті важливим є врахування названих тенденцій масовості, платності вищої освіти, навчання впродовж усього життя, що знаходить відображення в застосуванні двоступеневої системи. Перший цикл – підготовка бакалаврів – має в основному задовольняти ***масовий попит*** на освіту, адже навчання зорієнтоване на широку професійну діяльність (підготовка інженерів, педагогів, економістів тощо). Загальні, базові знання, знання-знайомства, отримувані бакалаврами, дозволяють посісти гідне місце на ринку праці на рівні виконання певних функцій (приміром, касирів, операторів у банках чи супермаркетах, майстрів, виконавців робіт у будівельних організаціях, інженерів на заводах) чи керівництва підрозділами (завідувач бібліотекою, архівом тощо). Навчання на рівні другого циклу – підготовка магістрів (у загальноприйнятій європейській практиці) та спеціалістів (у вітчизняному варіанті) – доповнює забезпечення індивідуального попиту, спрямованого на оволодіння знаннями і навичками конкретних професій (приміром, у сфері економіки

– менеджери, фінансисти, бухгалтери, аудитори), які вимагають поглибленої підготовки. На відміну від підготовки першого циклу, магістри отримують знання-вміння, наближаються до самостійного вироблення знань у процесі саморозвитку та трудової діяльності. Цим вища освіта дає відповідь на запит у ***формуванні еліти*** – кращих представників професії. Саме навчання другого циклу завершує моделювання індивідуальної стратегії життя та реалізує вироблену на попередніх етапах навчання індивідуальну стратегію освіти як основу індивідуальної конкурентоспроможності на ринку праці. Тому логічним видається перехід до дворічного терміну навчання в магістратурі з поглибленим практичним циклом. Окрім цього, в умовах кризи та незбалансованості на ринку праці реалізація такої пропозиції створить можливість для значної кількості потенційних працівників відкласти вступ у трудові відносини.

Такий підхід до двоступеневої вищої освіти стає інструментом розв'язання суперечностей, між масовістю та індивідуалізацією вищої освіти, а також між необхідністю виконання нею соціальної функції та підготовки висококваліфікованих фахівців. Відмова від практики масової підготовки спеціалістів і магістрів дозволить ефективно виконувати таку важливу функцію університетів, як підготовка фахівців, які відповідають вимогам економіки знань: новаторів, здатних творчо мислити, застосовувати прогностичні здібності, швидко адаптуватися, розглядати факти в широкому контексті, та сформувати потребу безперервного навчання і вироблення нового знання. Ця система відкриває можливості гармонійного зближення процесів навчання і праці, підвищення мобільності, гнучких підходів до визначення тривалості навчання та оптимального співвідношення з робочим часом, до вибору форми навчання і зайнятості.

Вважаємо, що перехід до ступеневої вищої освіти має супроводжуватися суттєвим скороченням переліку напрямів підготовки чи спеціальностей на рівні бакалаврату, де одночасно забезпечуватиметься широкий вибір курсів (відповідно до обраної студентом індивідуальної стратегії навчання). У такому випадку бакалавр буде готовим до початку

трудової діяльності або ж до продовження навчання в магістратурі. На вищому рівні – підготовки спеціаліста чи магістра – стандарти варто зробити максимально гнучкими, можливо, без визначення елементів змісту освіти, для того щоб забезпечити індивідуальний навіть одиничний, попит.

Отже, у сучасному в суспільстві відбувається складне і взаємопов'язане поступове формування позиції людини, котра самостійно обирає стратегії індивідуальної капіталізації отриманих знань, що загалом сприяє підвищенню якості та цінності людського капіталу.

Нині в Україні випускники вищих навчальних закладів не знаходять роботи за фахом, тобто структура пропозиції продукту ринку освітніх послуг не відповідає попиту, сформованому на ринку праці (додаток Б та В). Зокрема, статистичні дані свідчать, що при потребі економічної системи у працівниках освіти впродовж 2007 року на рівні 4 тис. осіб (лише у вересні ця цифра становила більше 5 тис. осіб, що пояснюється необхідністю укомплектувати кадри на початок навчального року) (додаток Б), кількість випускників за освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст" у 2007-2008 н. р. становила 36,0 тис. осіб, причому 12,9 тис. із них навчалися за рахунок державного бюджету, ще 1,8 тис. – за рахунок місцевих бюджетів (додаток В).

За радянських часів традиційно відбувався обов'язковий розподіл випускників вищих навчальних закладів, який нині поширюється лише на тих студентів, котрі навчаються за рахунок коштів державного бюджету, і має переважно формальний характер. Відповідальність за цей процес покладається на університети. При цьому виникають щонайменше дві проблеми: по-перше, випускники, зазвичай, щорічно розподіляються на одне і те ж робоче місце (приміром, учителя в сільській школі), яке попередній випускник залишає через неадекватність навантаження і заробітної плати, незабезпеченість житлом, відсутність пільг тощо. З іншого боку, працевлаштування студентів, які навчаються за власний рахунок, – це переважно їхня особиста справа, що може мати наслідком практично миттєве виявлення невідповідності їх

спеціальності та професійних навичок потребам ринку праці та працевлаштування не за спеціальністю, а також неотримання першого місця роботи.

Невідповідність намірів студентів і потреб ринку праці простежується у відповідях студентів на питання соціологічного опитування щодо спеціальності, яку вони планують отримати завдяки другій вищій освіті. Усе ще домінують наміри стати економістами та правознавцями – 34,7 % та 25,5 % відповідно (див. рис. 1.6.), бо студенти вважають їх перспективними для працевлаштування та конкурентоспроможними на ринку праці. Це означає непродуктивні витрати коштів унаслідок неправильно зробленого вибору під час вступу до вищого навчального закладу, що матиме негативні наслідки в майбутньому, оскільки влаштуватися на роботу без попереднього стажу роботи, (як і без вищої освіти), на сьогодні практично неможливо.

Рис. 1.6. Галузі наук, у яких студенти мають намір отримувати дугу вищу освіту:

а) технічні або фізико-математичні науки;
б) хіміко-біологічні науки;
в) економічні науки;
г) філософські науки;
д) філологічні науки;
е) право;
є) інші науки.

По суті, проблема працевлаштування випускників є складнішою, ніж проблема отримання вищої освіти, бо

відображає різку невідповідність між двома важливими ринками: ринком освітніх послуг та ринком праці. Ця система не концентрує увагу на результатах, а процеси, які в ній відбуваються, зокрема фінансування, розробка програм професійної підготовкою кадрів, методик, не засновані на оцінці ефектів системи. Така невідповідність формується не тільки в освіті, а пов'язана з примітивізацією самого ринку праці, з вимиванням і майже повною деградацією інтелектомістких секторів вітчизняної економіки. „Сфера вищої освіти і ринок праці почали функціонувати в режимі конкуренції, тобто система науково орієнтованої вищої освіти почала „заважати" ринку праці і майбутньому персоналу", – зауважує М. Згуровський [47].

Отже, аналіз основних економічних складників модернізації системи вищої освіти свідчить про наявність проблем і суперечностей, розв'язання яких є умовою формування нової якості освіти, що відповідає сучасним потребам.

В Україні процес модернізації освіти досить часто безпосередньо пов'язується із входженням до Болонського освітнього простору, що зумовлено усвідомленням його інтеграційного характеру, а також тим, що освіта стає стабілізуючим та інтегруючим фактором розвитку країни, демократизації всіх процесів становлення сучасного суспільства. Внаслідок цього змінюється планування та організація навчального процесу. Роль міністерства стає принципово іншою – від розподільника дефіцитних фінансових ресурсів до координатора перерозподілу фінансових потоків. Одночасно трапляються інтерпретації формування Європейської освітньої системи як відповіді міністрів та ректорів провідних класичних університетів на зростання конкуренції з боку закладів системи вищої професійної освіти, контингент яких швидко зростав. У будь-якому випадку поняття „Болонський процес" і „освітній процес" у Європі не тотожні.

Дослідники вказують, що в Україні сприйняття та інтерпретація Болонських угод значною мірою спотворені,

міфологізовані [71]. З-посеред іншого виокремлюють переконання, що цей процес зорієнтований на становлення інтегрованої та уніфікованої системи вищої освіти всієї Європи, практично автоматичне пересування студентів і науковців, видачу єдиних дипломів, хоч у Болонській декларації не йдеться про те, що обов'язковими є спільні навчальні плани з відповідних дисциплін та повна уніфікація навчальних програм підготовки фахівців одного і того ж профілю, у ній містяться рекомендації щодо тривалості бакалаврської та магістерської підготовки [130]. Одночасно висловлюються сподівання, що кредити, модулі і рейтингове оцінювання уніфікують освітні системи та одночасно підвищать якість дипломів. Однак варто враховувати, що „у разі суто формальної заміни одних (астрономічних годин) одиниць вимірювання навчальної роботи студентів на інші (залікові одиниці, кредити чи щось інше) зміни будуть так само неістотними, як перехід у вимірюванні зросту новонароджених, дітей і дорослих із сантиметрів на дюйми" [71].

Обидва ці міфи поєднуються однією фразою в навчальному посібнику „Вища освіта України і Болонський процес": „Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студента має стати основою для вирішення ще однієї, задекларованої в Болоньї, мети – створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників теренами Європи" [16]. Звідси характер інструктивних документів МОН України щодо впровадження Болонської системи у вітчизняних навчальних закладах: вони сконцентровані переважно на форматі навчання, а не на його якості, не завжди зрозумілі, часто суперечливі, у них практично не йдеться про особу викладача. Варто прислухатися до науковців, котрі твердять, що „відповідно до вимог Болонської декларації освітня діяльність це не тільки і не стільки рівні, модулі, експерименти, кредити, рейтинги. Це передусім нова філософія освітньої діяльності, це нові принципи навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом…" [67, с. 23].

Саме від викладача, його професійного рівня, готовності до творчого впровадження нових форм викладання залежить якість освітнього процесу. Незважаючи на те що технології поступово проникають у такі сфери діяльності, які ще недавно здавалися доступними винятково людському духові, зокрема, у педагогічну, освітню діяльність, а також на прогнозоване „квазіуніверсальне використання комп'ютерів в класних кімнатах розвинених країн", школи і університети – це інститути, „найменше вражені віртуальною логікою, вмонтованою в інформаційну технологію", – „якість освіти ще асоціюється і тривалий час буде асоціюватися з інтенсивною взаємодією із уст в уста" – визнає ідеолог інформаційного суспільства М. Кастельс [58, с. 373]. Варто звернути увагу на твердження Г. В. Задорожного про те, що „вища освіта, безумовно, має враховувати сучасні тенденції, однак не як їхнє безперечне впровадження, а з метою, передусім, їхнього всебічного осмислення, глибинного розуміння та оцінки соціальних наслідків для людини, суспільства, Природи" [41, с. 20].

Якщо не зводити участь у Болонському процесі лише до отримання більших можливостей вільного пересування університетами, то постає кілька питань, які справді необхідно вирішувати на міжнародному рівні. Одне з них – питання про офіційне визнання нашої системи освіти, зокрема, визнання дипломів про вищу освіту, що могло б стати основою активнішої участі освіченого населення України в міжнародних міграційних процесах. Досвід вітчизняних університетів, які активно контактуючи із європейськими та американськими, свідчить про складність цього процесу. Д. Мельничук, ректор Національного університету біоресурсів та природокористування України (колишній Національний аграрний університет України) вказує, що в 90-ті роки XX ст., коли була поставлена мета отримати міжнародне визнання рівня підготовки спеціалістів в університеті, європейські університети не надали підтримки, тоді як американські вищі навчальні заклади уклали угоди про реалізацію спільних проектів. Університет штату Айова допоміг, наприклад,

перебудувати навчальну систему. У 1996 р. із ним був підписаний меморандум про взаємне визнання систем освіти, а в 1998 р. такий документ був укладений із університетом штату Луїзіана. Починаючи з 2000 р., взаємне визнання освіти відбулося з європейськими університетами (Берлінським, Гентським (Бельгія) та іншими).

Перевага співпраці: якщо український студент хоча б один семестр практикується, приміром, в Університеті прикладних наук Вайнштефан (Баварія) і склав там заліки, а німецький студент, навпаки, проходить практику в українських вищих навчальних закладах, то вони мають право на отримання двох дипломів. Д. Мельничук особливо підкреслює, що цим фахівець уникає принизливої дискримінації, необхідності доводити свій рівень через складання додаткових іспитів [118, с. 13]. Підкреслимо, що студенти, які відповідали на питання анкети в ході опитування „Трансформації в освіті", оцінюючи переваги запровадження Болонської системи у вітчизняних вищих навчальних закладах, найвищу кількість балів віддали саме отриманню диплома європейського зразка (рис. 1.7).

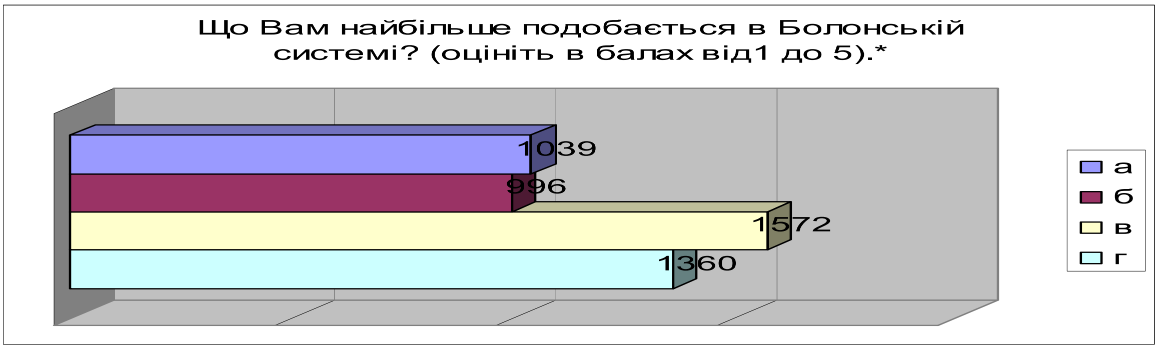

Рис. 1.7. Переваги Болонської системи з точки зору студентів:
а) 100-бальна система оцінювання;
б) самостійна робота;
в) диплом європейського зразка;
г) вільний вибір предметів.
* - результати підраховані як сума балів за кожну відповідь

Проблема взаємного визнання базується не стільки на запровадженні кредитно-модульної технології навчання,

скільки на його змісті. Наприклад, у Національному університеті біоресурсів та природокористування України (НУБПУ) зміна філософії навчання знайшла відображення у назві вищого закладу. Було враховано, що в постіндустріальних країнах колишні аграрні вищі навчальні заклади за останні десятиліття перейшли від університетського розуміння власної місії з підготовки фахівців для сільського господарства до необхідності врахування у навчанні сучасних екологічних та актуальних наукових тенденцій у сфері природокористування та людської життєдіяльності. У НУБПУ частина факультетів займається проблемами збалансованого природокористування (за традиційними аграрними спеціальностями), а інші забезпечують підготовку спеціалістів із природоохоронних проблем: якості і безпеки харчових продуктів, навколишнього середовища, а також відповідних правових, економічних, фінансових проблем. Це означає, що створений увесь комплекс необхідних дисциплін [119, с. 13].

Входження країни до європейського освітнього простору означає вихід на жорсткий ринок освітніх послуг, на якому відповідно до дії об’єктивних економічних законів одні суб’єкти виграють, інші програють. Вітчизняна освіта вливається в європейський освітній ландшафт із власними виробниками освітніх послуг (викладачами з їхніми знаннями та творчими ідеями) зі споживачами (студентами з їхніми прагненням до знань та фінансовими ресурсами). Відкритість кордонів і освіти за умови зростання добробуту населення може спричинити те, що і виробники, і споживачі виїжджатимуть із країни. Власне, цей процес триває впродовж усіх років незалежності. „Якщо не приділяти належної уваги підвищенню конкурентоспроможності університетів, то Болонський процес не дасть нам переваг” [114, с. 93].

Таким чином, в умовах становлення економіки знань необхідні не просто розвиток чи реформування сфери освіти, тобто її перетворення та переоснащення, а модернізація – кардинальні зміни відповідно до вимог сучасності.

Поняття „модернізація” широко використовується різними науками як міждисциплінарний термін. Модернізація

притаманна будь-якому суспільству загалом та його окремим складовим і є процесом вічним, нескінченним, бо після вирішення одних завдань виникають інші, які потребують розв'язання.

Різні підходи науковців до трактування поняття „модернізація" та аналіз відповідної літератури підводить до думки, що варто виділити вузьке та широке розуміння цього поняття. Вузьке розуміння модернізації стосується історичних періодів визрівання передумов для промислової революції, переходу на індустріальну стадію. Модернізація в цьому випадку ототожнюється з процесом засвоєння передових для цього історичного періоду промислових технологій, економічних форм, відповідних їм соціальних і політичних інститутів, рівня культури, тощо. У широкому підході до модернізації її можна розуміти як здатність суспільства до прискореного самовдосконалення.

Зміст модернізації вищої освіти – проект соціального характеру, спрямований на інваріантний розвиток із максимальним урахуванням індивідуальних потреб саморозвитку і самореалізації особистості. Модернізація вищої освіти відбувається в нерозривній єдності з процесами модернізації економічної системи загалом, яку нині для України можна визначити як перехід до пріоритетного розвитку економіки, що ґрунтується на знаннях і високих технологіях.

В економічному аспекті модернізацією вищої освіти можна вважати наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки, розробку нових підходів до функціонування та фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці.

Висновки за розділом 1

Важливе місце в кардинальних змінах в економічних та соціальних системах належить підвищенню ролі знань у соціально-економічному розвитку; переходу до нових гнучких технологій, які здатні суттєво впливати на біосоціодуховну природу людини; розширенню доступу індивідів до нагромадженого обсягу знань та інформації через формування глобального інформаційного простору та його інституціалізацію. Дослідження методологічних аспектів сучасної економічної системи, аналіз властивостей знань та характерних рис економіки знань дає підстави вважати, що сутність цього суспільного феномена найточніше відображає широке розуміння, тобто економіку знань слід розглядати системно і комплексно. При цьому вона виступає як постіндустріальна економіка, в силу збільшення в ній частки сфери послуг; як інформаційна економіка, оскільки в ній вирішальну роль як фактор виробництва починає відігравати інформація (знання, наука); як інноваційна економіка, в якій на основі знань генерується безперервний потік нововведень; глобальна мережева економіка, бо взаємодія між носіями знань опосередковується широкими мережевими зв’язками в глобальному масштабі (виникнення мережі Інтернет як нової інфраструктури економіки).

Формування та поширення умов для застосування знань на практиці, а також підготовка високоякісного людського капіталу відбувається у сфері вищої освіти. Окрім забезпечення студентів необхідними для участі в економічних процесах знаннями та вміннями, вища освіта як гуманітарна сфера забезпечує фундаментальної наукову, загальнокультурну, професійно-практичну підготовку; виконує важливі соціальні завдання, зокрема, зменшує нерівність у суспільстві, а також формує ціннісні установки, ідеали, характер поведінки людей, виступає потужним фактором розвитку духовної культури суспільства. Усе це вимагає перегляду підходів до ролі освіти загалом і зокрема вищої, в сучасному суспільстві.

Сформована у вищій освіті ситуація, а також необхідність досягнення результативності функціонування системи вищої освіти та її відповідності постіндустріальним вимогам, доводить,

необхідність не лише її розвитку чи реформування, а модернізації – кардинальних змін відповідно до вимог сучасності. При цьому модернізацію вищої освіти слід розглядати в нерозривній єдності із процесами модернізації економічної системи загалом.

Модернізація вищої освіти виступає як проект соціального характеру, спрямований на її інваріантний розвиток із максимальним урахуванням індивідуальних потреб саморозвитку та самореалізації особистості. У цьому втілюється зміст модернізації вищої освіти. Серед цілей модернізації вищої освіти можна виокремити *результативні* та *забезпечувальні*. Результатом, який має бути досягнутий унаслідок здійснення модернізації, є доступна, якісна освіта, підтримка споживачів і виробників освітніх послуг; формування і підтримка ресурсного потенціалу вищої освіти, сприятливого інституційного середовища, трансформування від моделі елітної вищої освіти до моделі, зорієнтованої на потреби ринку праці. Досягнення такого результату можливе за умови реалізації забезпечувальних цілей, якими стають: відновлення довіри до системи вищої освіти та її демократизація, перехід до ринкових відносин у системі вищої освіти; створення механізмів рівноправного діалогу, співпраці та партнерства між усіма учасниками освітнього простору.

Виокремлення економічних аспектів модернізації вищої освіти в Україні дозволяє стверджувати, що вони втілюються у наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки, напрацювання нових підходів до функціонування та фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці. Усі компоненти модернізації вимагають інтенсивної і динамічної мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів її розвитку, поєднання зусиль суб’єктів модернізації – суспільства, держави, самої галузі, вищих навчальних закладів, викладачів, науковців, студентів.

Комплексна, глибока і перманентна модернізація вищої освіти та формування нових, відповідних постіндустріальному розвиткові суспільства економічних механізмів її забезпечення і подальшого функціонування – це найважливіше завдання освітньої політики сучасної України.

Основні підходи до його реалізації викладені у розділі 2.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАСАД МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Особливості реалізації економічних інтересів суб'єктів модернізації вищої освіти в процесі взаємодії та розвитку партнерства.

У ролі суб'єктів модернізації вищої освіти виступають держава, навчальні заклади, підприємства, домогосподарства. Загальним суб'єктом модернізації вищої освіти є суспільство в цілому, тоді як всі названі суб'єкти є його представниками, що робить завдання модернізації вищої освіти складним і багатовимірним. Відразу зазначимо, що модернізація вищої освіти – проект не відомчий, а суспільний, тобто ним опікується не лише МОН України, а все суспільство, тому він має метою не досягнення цілей освітнього відомства, а реалізацію прагнень соціуму. Всі суб'єкти модернізації вищої освіти мають певні економічні інтереси, вступаючи у тісну взаємодію на ринку освітніх послуг.

В умовах трансформації цілей і цінностей суспільства соціально-економічні інтереси суб'єктів ринку освітніх послуг трансформуються, тому необхідно дослідити процеси трансформації та узгодження економічних інтересів суб'єктів на ринку освітніх послуг, які виникають у процесі модернізації вищої освіти. Зазначимо, що ринок освітніх послуг характеризується певними особливостями, його відмінність від інших секторів економіки полягає в тому, що це духовно-інтелектуально сконструйований простір, який включає матеріальні, соціальні, духовні, моральні взаємозв'язки учасників освітнього процесу: учнів та студентів, організацій, які надають освітні послуги, осіб та організацій, які ці послуги оплачують, виступаючи у ролі інвесторів, а також держави. Аналіз такої взаємодії важко окреслити в економічних термінах і винятково з погляду досягнення економічної ефективності,

оскільки ця сфера характеризується потужними не лише соціальними, а й іншого роду ефектами.

Зазначимо, що дія ринкових механізмів трансформує саму систему вищої освіти, зокрема відносини власності, які у вищій освіті виступають базисом організаційно-економічного механізму і при цьому досліджені недостатньо. Украй важливими, на наш погляд, є питання сутності, економічної природи вищих навчальних закладів, структури їхньої власності та управління державною власністю. Вважаємо, що головна проблема перетворення відносин власності пов'язана і з виникненням приватного сектора у вищій освіті, і з об'єктивним процесом урізноманітнення форм власності у державних навчальних закладах, що є підґрунтям для нових форм діяльності вищих навчальних закладів. Так, у сучасних умовах університетами використовуються ресурси Державного бюджету, кредитні та приватні кошти, які сплачують студенти за послуги, доходи від наукової діяльності та комерціалізації інновацій. Звідси – завдання для перетворення у системі внутрішньоуніверситетського менеджменту, управління державними вищими навчальними закладами, які стають суб'єктами ринкових відносин, осередком виробництва не лише знань, а й інноваційних технологій. Набуває важливого значення дослідницька функція університетів, адже результати науково-дослідницьких програм перетворюються в предмети споживання, наукові та інженерні знання комерціалізуються, патенти, ліцензії, продукти інтелектуальної діяльності стають об'єктами купівлі-продажу. У ці процеси активно включаються студенти провідних університетів світу, що виступає запорукою їхньої підготовки до самостійної практичної роботи і водночас актуалізацією відносин інтелектуальної власності. Останнім часом на цей аспект проблеми звертають увагу і в Україні. Звучать заяви про необхідність оптимізації мережі вищих навчальних закладів, зокрема зменшення кількості університетів і збільшення середньої чисельності студентів у вищих навчальних закладах (від 6-8 тис. до 20-22 тис. осіб) із належно укомплектованим професорсько-викладацьким складом. Це відповідає практиці функціонування європейських

освітніх організацій і може стати основою для створення потужних науково-дослідницьких колективів. Щоправда такі ініціативи МОН викликають спротив передусім тих вищих навчальних закладів, які підпорядковані іншим відомствам (Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство аграрної політики України, Міністерство транспорту та зв'язку тощо) (додаток Д).

Відзначимо, що відповідно до класичної концепції власності, визнається необхідним чітке визначення прав власності, а також повне і необмежене право власності економічних агентів. В сучасних умовах відносини власності все більшою мірою переміщується в нематеріальну сферу, в область інновацій і знань, що потребує впорядкування відносин інтелектуальної власності. Стосовно вищих навчальних закладів це значною мірою стосується авторських прав на програми курсів, тексти лекцій, інноваційні продукти, участь у розробці яких беруть студенти, що власне і є відображенням участі споживача знань у їх виробленні. Оскільки інтелектуальна діяльність, творчість нині стає основним джерелом доходів для все більшої кількості людей, то впорядкування відносин інтелектуальної власності має велике значення. Досить часто у вищих навчальних закладах виникають дискусії стосовно опублікування в Інтернеті навчальних програм та текстів лекцій викладачів кафедр. Для публічного використання авторам пропонується лише матеріали, які не є гостро актуальними, а не ті, які можуть принести доход.

При цьому варто пам'ятати, що в умовах зміни об'єкта і системи відносин власності, коли об'єкт стає нематеріальним, нестатичним, а динамічним необхідні зміни відносин в структурі забезпечення прав власності. В цьому аспекті звернемо увагу на таку відповідь суспільства на цю проблему, як обмеження авторського права в часі, що є свідченням руху в напрямі обмеження абсолютних прав власності в інтелектуальній сфері. Фактором, який змушує переходити від безумовних прав інтелектуальної власності до обмежень – значне зростання потоків інформації, з якими людина без

спеціальних пристроїв не справляється. Доцільним видається можливість дати авторові нового продукту, у тому числі і викладачеві вищого навчального закладу, деякий час користуватися результатами інтелектуальної праці, створити новий продукт, а затим знайомити з цими результатами інших.

Що стосується освітніх послуг – основного продукту цього ринку, то їхня специфіка виявляється у таких рисах:

- Нематеріальність освітніх послуг (до моменту їх придбання споживачем вони неосяжні). Вибір того чи того вищого навчального закладу абітурієнтом відбувається значною мірою на основі інформації, отриманої з різних джерел, яким вони довіряють: від знайомих, студентів та викладачів закладу, на виставках, де вищі навчальні заклади розміщують інформацію про перелік послуг, форми та умови їх надання, сертифікати, ліцензії, навчальні плани, програми.

- Єдність послуги та суб'єкта. Послуги невіддільні від суб'єктів, які їх надають (конкретних співробітників, викладачів), тож їх заміна з різних причин, а також недоцільність і неможливість встановлення та дотримання жорстких стандартів, може суттєво вплинути на процес надання послуги і її якість.

- Неможливість збереження послуг освітнього характеру. Їх, подібно до товарів, неможливо попередньо підготувати, очікуючи зростання попиту, і продавати у міру необхідності. Навіть якщо припустити, що всі лекції викладачів з тієї чи тієї дисципліни повністю зібрані на цифрових носіях і застосовуються, приміром, в дистанційній освіті, то цей теоретичний матеріал потребує періодичного оновлення, а самі навчальні програми – перегляду відповідно до вимог сучасності. Крім того, особисте спілкування з викладачем підвищує рівень довіри і рівноправної взаємодії учасників освітнього процесу.

- Довготривалий характер реалізації освітньої послуги на відміну від продажу товару. Освітня послуга не може бути надана одномоментно, цей процес триває певний час, тобто реалізація відбувається в довгому періоді.

Ці основні характерні риси освітньої послуги, на наш погляд, варто доповнити ще однією: індивідуальний характер послуги, яку надає вищий навчальний заклад, що виявляється в тому, що кожен студент із комплексу знань, отриманих від викладача в аудиторії і на індивідуальних консультаціях засвоює певну частину; самостійно опрацьовуючи предмет він обирає і детальніше вивчає ті проблеми, які цікавлять його особисто, а в результаті формує індивідуальний комплекс знань, притаманний особисто йому і відмінний і за глибиною, і за сприйняттям від індивідуального комплексу знань, сформованого іншими студентами. Ця риса є відображенням сумісно-розділеної природи знань (див. розділ 1.1).

Отже, становлення ринку освітніх послуг в Україні відбувається на тлі подібних світових тенденцій, але з однією суттєвою відмінністю: формування ринкових відносин у цій сфері, як і становлення ринку загалом в економічній системі, є складовою трансформаційного переходу до демократичного суспільства. Це знаходить свій вияв у суперечливості складних процесів, формуванні нових відносин між економічними суб'єктами, переході до виконання ними нових функцій, усвідомленні нових економічних і суспільних інтересів [105].

Суб'єктами на ринку освітніх послуг (які, власне, одночасно вважаються і суб'єктами модернізації вищої освіти) є:

- *споживачі* (покупці), які одержують освітню послугу (фізична особа або колектив);
- *виробники* (продавці), які надають освітні послуги (державні або приватні навчальні заклади, юридичні або фізичні особи);
- *держава*, що регулює ринок за допомогою різних інструментів відповідно до освітньої політики (замовляє підготовку спеціалістів у межах державного фінансування);
- *суспільство* в цілому, бо відчуває вплив підвищення чи зниження освітнього рівня населення на соціальний клімат.

Споживачі освітніх послуг – це студенти, їхні батьки, а також підприємства та громадські організації, зацікавлені в підготовці фахівців, інші навчальні заклади і їх працівники, які користуються різними інтелектуальними продуктами

(навчальними посібниками, програмами тощо), розробленими вищими навчальними закладами. При цьому безпосередніми споживачами освітніх послуг є студенти, котрі у процесі навчання виробляють знання і використовують споживчі характеристики освітніх послуг, а батьки, оплачуючи навчання дітей, та підприємства, що готують для себе фахівців, які інші суб'єкти виступають на ринку покупцями. Ще одна група споживачів освітніх послуг – підприємства, на яких у майбутньому мають працювати випускники.

Виробники освітніх послуг – це навчальні заклади різних рівнів акредитації, інформаційно-консультаційні центри, постійно діючі курси на виробництві, а також центри перепідготовки та інші структури. Безпосередніми виробниками освітніх послуг є викладачі завдяки їхнім знанням, навичкам, в тому числі технологічним, моральним та етичним переконанням. При цьому вищі навчальні заклади усе більше з навчально-наукових і культурних центрів, які фінансуються державою, перетворюються, по суті, на підприємства.

Держава на ринку освітніх послуг позиціонується як сукупність установ і організацій, найвагомішими серед яких є Міністерство освіти і науки України, інші Міністерства та відомства, які мають у підпорядкуванні вищі навчальні заклади (приміром, Міністерство охорони здоров'я, Національний банк України, див. додаток Д), а також як власник значної частки виробників освітніх послуг – навчальні заклади.

Проаналізуємо детальніше економічні інтереси суб'єктів ринку освітніх послуг, які формуються в процесі модернізації вищої освіти.

Так, основним суб'єктом на цьому ринку є, без усякого сумніву, студент. „Коли відбувається еволюція системи освіти від елітарної вищої школи до більш демократичної масової вищої школи і переміщення акценту з викладання на засвоєння знань, студенти стають найважливішими дійовими особами як основні клієнти, споживачі, учні" [143, с. 36]. Інтерес споживача – студента – сформувати індивідуальний комплекс знань, а для цього отримати знання такого рівня, який

адекватний вимогам сучасного всебічного розвитку особистості і ринку праці. Якщо в індустріальну епоху від освіти очікували засвоєння комплексу фундаментальних і прикладних наук, оволодіння виконавською, інформаційною та практично-дослідницькою працею, то постіндустріальний розвиток висуває вимогу оволодіти науково-дослідницькими та інноваційно-дослідницькими навичками. „Освіта має підготувати людину, яка буде здатна і виявить бажання створювати та сприймати зміни та нововведення. Йдеться про трансформацію технологій, інформацій, знань, самих обставин життя” [73].

Одночасно зазначимо, що інтереси студентів не можуть бути суто освітніми, вони трансформуються і диверсифікуються, адже повноцінне життя і розвиток молоді не обмежуються лише сферою освіти. По-перше, формальна освіта сьогодні – це не єдине джерело знань. По-друге, університетський період у молоді асоціюється із початком самостійного життя, де немає батьківського контролю, з розвагами, організацією дозвілля, тому студенти (особливо мешканці у гуртожитків у студентських містечках) очікують цікавого і хвилюючого життя. Якщо ця проблема випадає з поля зору менеджменту університету та не контролюється шляхом самоврядування, то виникає небезпека орієнтації студентів на інше комунікативне середовище, яке може виявитися потенційно соціально небезпечним. По-третє, на основі потреби в комфортному проживанні підвищуються вимоги до побутових умов. По-четверте, досить потужно впливає модель життя як суспільства споживання, яка активно пропагується і рекламується. Цей напрям виявляється як тенденція до трансформації інтересів студентів від сфери виробництва (майбутнього місця роботи) до сфери споживання, отримання благ ще до появи власних доходів. Досить часто навіть ті студенти, які поєднують роботу з навчанням, мотивують це не прагненням оволодіти виробничими навиками, а бажанням отримувати доход і підтримувати гідний рівень життя. Природно, що значна частина працевлаштованих молодих людей розглядає свою роботу як тимчасову

(приміром, у ресторані швидкого харчування чи великому супермаркеті), а не як початок професійної кар'єри. Власне, уже в дитячому та підлітковому віці в багатьох формується потреба у постійно споживати та насолоджуватися довгостроковими споживчими благами. Однак лише частина сімей здатна задовольнити зростаючі запити молоді. В умовах кредитного буму середини 2008 р. решта вельми легковажно вдавалася до широко розрекламованих споживчих та готівкових кредитів, які охоче видавали численні банківські установи. Непрямим визнанням хибності та суперечностей такої моделі споживання можемо вважати введення Національним банком України з-посеред інших обмежень у відповідь на фінансову кризу 2008 року заборону комерційним банкам видавати споживчі кредити. Ідея про необхідність таких обмежень висловлювалася значно раніше, аргументувалася вона тим, що зростання кредитування сприяє розгортанню інфляційних процесів. Однак варто зважати і на інший бік справи: відносно легкий доступ до споживчих кредитів формує небезпечні соціальні суперечності.

Підприємства, як складова групи споживачів освітніх послуг, зацікавлені в підготовці спеціалістів із вищою освітою, які б швидко адаптувалися до нових умов праці, змінювали технології і могли швидко навчатися. Реалізуючи свій економічний інтерес, бізнес-структури можуть діяти різними способами: залучати вже підготовлених випускників вищих навчальних закладів, котрі отримують знання і навички, необхідні в даній структурі безпосередньо на робочому місці; створювати власні навчальні заклади (корпоративні університети – структури внутрішньофірмового навчання, об'єднані єдиною концепцією в межах стратегії розвитку організації, розробленою для всіх рівнів керівників і спеціалістів – детальніше див. розділ 2.2), центри перепідготовки та підвищення кваліфікації; давати замовлення вищим навчальним закладам на підготовку спеціалістів певного рівня і впливати при цьому на формування навчальних програм. Усі ці шляхи залучення спеціалістів відрізняються

способами фінансування підготовки студентів та взаємодією бізнес-структур і вищих навчальних закладів.

Виникає суперечлива ситуація, коли не всі приватні компанії оплачують освіту своїх працівників, а переважно це робить держава та самі молоді спеціалісти. Водночас держава не висуває їм умови відшкодовувати витрати на навчання, і тоді знаходить підтвердження теза про переважно соціальний характер системи вищої освіти, соціальне замовлення з боку держави, як своєрідну підтримку молоді у складних досить невизначених умовах трансформаційної економіки.

Звичайно роботодавці хотіли б оцінити можливості випускника відповідного закладу ще до прийому на роботу. У літературі в цьому зв'язку називають корисним застосування класичної моделі А. Спенса, згідно з якою показником, який інформує про здібності індивіда, є кількість років, витрачених на навчання (див. розділ 1.2.). Люди з високим і низьким рівнем здатності до виконання роботи характеризуються різними перевагами відносно часу, витраченого на отримання освіти: чим вищі здібності працівника, чим більше терпіння і старанність, тим більшу кількість років людина готова витратити на професійну підготовку. В іншому разі ситуація протилежна: мінімальні професійні навички людини корелюють із відсутністю бажання навчатися, бо більше її обтяжують самі витрати часу на перебування в бібліотеці, навчальній аудиторії, лабораторії замість відпочинку та розваг. У цьому випадку досить чітко виявляються індивідуальні переваги студента між навчанням та вільним часом.

Ураховуючи це, роботодавець має можливість установити дві ставки заробітної плати – високу і низьку (залежно від кількості років, витрачених на навчання спеціаліста), тому кожен обирає індивідуальний оптимальний з власної точки зору шлях навчання. Як зазначають спеціалісти, модель А. Спенса винятково ефективна, коли вищих навчальних закладів мало [120, с. 119]. Якщо їх багато, то кількість років навчання перестає виконувати роль індикатора здібностей, ефективного сигналу про рівень підготовки. Роботодавець лише за фактом наявності диплома про вищу освіту не може

визначити рівень здібностей випускника, його здатність ефективно працювати, застосовуючи знання і навички здобуті у вищому навчальному закладі. Стаючи доступною (майже обов'язковою), тобто, виконуючи роль соціального замовлення суспільства, вища освіта втрачає маркери якості, що змушує роботодавця орієнтуватися на особливий вищий навчальний заклад – провідний у країні, регіоні чи галузі, із традиціями, якісною підготовкою випускників, той якому довіряють, а також студентський контингент, підготовлений найкраще. Фірми охоче довіряють виконання професійних обов'язків випускникам такого університету.

Стосовно інтересів виробника освітніх послуг, зазначимо, що вони неоднорідні, оскільки обумовлені складністю цієї групи представників ринку освітніх послуг, яку можна структурувати так: керівники вищих навчальних закладів (ректори, проректори), керівники факультетів і кафедр (декани і завідувачі кафедр), професори та викладачі. Остання група – найскладніша за своїм ставленням до реформ – від абсолютного заперечення і очікування неминучих негативних наслідків до повної готовності працювати в нових умовах.

Загалом окреслюючи економічні інтереси цієї групи суб'єктів, можемо виділити такі:

- прагнення в умовах модернізації зберегти і підвищити керованість вищих навчальних закладів, забезпечити широкі права отримання і використання бюджетних та позабюджетних коштів – це об'єкт для діяльності менеджменту навчального закладу;
- створення максимально привабливих умов вступу до вищого навчального закладу (у межах затверджених МОН правил прийому); мінімізація можливого невдоволення абітурієнтів, які не потрапили до вищого навчального закладу, максимальне розширення переліку спеціальностей разом із тими, які користуються підвищеним попитом, та дотримання всіх необхідних процедур ліцензування та акредитації – це об'єкт зусиль керівників факультетів та кафедр;
- збереження і підвищення реальних доходів (і не лише за рахунок бюджетних та позабюджетних джерел); формування

лояльного ставлення керівництва, оскільки від цього залежить розмір надбавок до заробітної плати; намагання не втратити додаткові доходи в інших навчальних закладах, особливо у приватних та на так званому тіньовому або сірому ринку освітніх послуг (репетиторство, консультування) – інтерес професорсько-викладацького складу будь-якого вищого навчального закладу.

Спільний економічних інтерес усіх названих підгруп, які репрезентують виробника в умовах реформування, – це входження в нову освітню систему, використання її переваг, збереження робочих місць. У цьому зв'язку вищий навчальний заклад, що діє в ринкових умовах, зацікавлений запропонувати не суто репродуктивну систему освітніх послуг, а навчити „навчити навчатися" самого студента. На це спрямований Болонський процес, який запроваджується у вітчизняній вищій школі.

Економічний інтерес держави як суб'єкта ринку освітніх послуг полягає в тому, щоб створити сприятливі умови на ринку освітніх послуг і у сфері освіти для забезпечення зростання частки висококваліфікованих спеціалістів в економічній системі, підвищення якості людського капіталу.

Інтерес суспільства як суб'єкта ринку освітніх послуг пов'язаний з оптимізацією суспільного вибору задля отримання максимального соціального добробуту, а це передбачає зіставлення соціальних переваг із соціальними витратами, що всебічно проаналізовано в науковій літературі [8; 10; 27; 36; 92; 126; 134] у межах теорії добробуту. Сутність її полягає в розробці бажаного чи небажаного стану економіки шляхом вибору і прийняття колективних рішень, зокрема і щодо виробництва та надання товарів суспільного та індивідуального споживання.

Так, дослідження свідчать, що соціальний виграш від підвищення рівня освіти складається з приватної вигоди тих, хто отримує освіту, оскільки вона впливає на доходи, рівень життя, а відтак і на статус індивіда, та із зовнішньої вигоди суспільства, яку воно отримує від покращення соціального і політичного клімату, оскільки припускається, що освічене

населення обирає гідний уряд, а це, зрештою, приносить вигоду кожному. „Невисокий рівень освіти основної маси населення ставав джерелом низької політичної культури, нездатності до самоуправління, передумовою бунтів (а не демонстрацій), злочинів, перекручуванням оцінки життєвих реалій, що доходили до неприйняття загроз собі і країні” [3]. Вважається, що зовнішні позитивні екстерналії від отримання вищої освіти (ефект освіти) мають всезагальний характер, тому є важливішими за приватні. Відомо, що класики розглядали масову освіту як непрямий внесок у забезпечення громадянського миру і контроль за зростанням населення. Наприклад, А. Сміт визнавав державну систему освіти радше як виробника моральної досконалості, аніж як осередок для розвитку виробничої кваліфікації [128]. Поширення мальтузіанських ідей обумовило прихильне ставлення до освіти як до засобу виховання в населення певних чеснот, а саме, ощадливості і розсудливості [10, с. 196].

Ефективне функціонування і модернізація будь-якої системи, зокрема вищої освіти, передбачає узгодження економічних інтересів її суб’єктів. Важливою умовою ефективної взаємодії суб’єктів ринку освітніх послуг та узгодження їхніх інтересів є діяльність навчальних закладів у руслі посилення практичної спрямованості навчального процесу, тобто максимального наближення студентів до майбутньої професії, водночас навчальний процес за рахунок універсалізму має бути організований у такий спосіб, щоб фахівець-початківець міг у майбутньому при потребі перекваліфікуватися і здобути іншу споріднену професію.

Суб’єкти ринку освітніх послуг, як і учасники будь-якого іншого ринку перебувають у стані конкуренції.

На основі лексичного значення самого терміна (із латинської – змагання, суперництво, зіткнення) конкуренцію сьогодні називають основою, енергією розвитку ринкової економіки, обов’язковою умовою розвитку. Предмет конкуренції – це продукт діяльності, з яким суб’єкти виходять на ринок. У сфері вищої освіти найзагальнішим предметом конкуренції виступають саме освітні послуги. Конкуренція

виявляється у поведінці виробників освітніх послуг – навчальних закладів. При цьому розвиток конкурентних відносин відбувається в різних напрямах, серед яких можемо виділити: конкуренцію за студентів; конкуренцію за висококваліфікованих викладачів; конкуренцію за фінансові ресурси, зокрема, кошти державного бюджету; конкуренцію за просування на міжнародний ринок освіти, за іноземних студентів.

Так, прагнення залучити студентів змушує навчальні заклади до підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг, а також їхньої диверсифікації.

Відповідність (невідповідність) суб'єкта суперництва умовам ринкового середовища свідчить про рівень конкурентоспроможності та ілюструє, наскільки продуктивний та ефективний суб'єкт щодо конкурентів та споживачів продукції. У найзагальнішому вигляді конкурентоспроможність визначають як набір переваг, використання яких дозволить посісти вигідну позицію серед виробників послуг. Конкурентоспроможність освітньої послуги в такому сенсі можна визначити як рівень її привабливості для споживачів, які роблять вибір, спираючись на власний інтерес та систему індивідуальних переваг. У цьому випадку критерієм вибору тієї чи іншої послуги, а практично – вищого навчального закладу та спеціальності, може бути імідж навчального закладу, мода на професії, вартість пропонованої послуги, географічний чинник тощо.

В економічній теорії розрізняють порівняльні та конкурентні переваги. Перші забезпечуються традиційними джерелами і факторами (трудовими ресурсами, природними запасами, капіталом), що виявляються щодо вищих навчальних закладів у кваліфікації персоналу, його матеріально-технічній базі. Конкуренті переваги базуються на розвинутому інноваційному середовищі, цілком оригінальних організаційно-інституціональних формах, унікальності товару і технологій і у сфері вищої освіти реалізується через викладання курсів із застосуванням новітніх знань та інформації, використання сучасних методик, нових форм навчання, зокрема

дистанційного, диференціацію послуг, привабливі програми додаткового сервісу, рекламну діяльність тощо. Ці конкурентні переваги є переходом від цінової до нецінової конкуренції, при цьому роль ціни на послуги не зменшується, проте першочергова увага приділяється унікальним властивостям товару, його високій якості та функціональним характеристикам як джерела формування конкурентних переваг.

Конкуренція серед вищих навчальних закладів – нормальний стан, викликаний дією ринкових механізмів, а також основний принцип діяльності сучасних університетів. Якщо на заході конкурентні відносини у сфері освіти розвинені досить добре, то в Україні їх становлення лише відбувається.

Аналіз сучасної конкуренції дозволяє констатувати таку її особливість, як запозичення елементів неантагоністичності, співробітництва і взаємодопомоги у відносинах суб’єктів. Цю тенденцію дослідники пояснюють не відмовою від принципів індустріоналізму, а тим, що в сучасній економіці неокласичне уявлення про мету конкуренції – максимізацію прибутку – модифікується в диверсифікований інтерес капіталу до зростання та розвитку [26]. При цьому тенденцію до співробітництва і взаємодопомоги суб’єктів конкуренції не варто розглядати як альтруїстичну, соціологічну чи культурологічну, оскільки вона має економічне підґрунтя: співпрацюючи, економічні суб’єкти досягають суттєво вищих результатів, ніж тоді, коли застосовують лише конкурентні стратегії.

У широкому розумінні соціальне партнерство є спільною колективною діяльністю різних груп, що спричиняє позитивний ефект. Вважаємо виваженою позицію авторів, які соціальне партнерство розглядають „набагато ширше, ніж трипартизм і навіть корпоративізм. Його агентами можуть бути практично всі суб’єкти суспільного процесу” [38]. Всесвітня декларації про вищу освіту для XXI століття саме партнерські зв’язки між викладацьким складом та іншими співробітниками, дослідниками і студентами; адміністративним та технічним персоналом у вищих навчальних закладах; зацікавленими

сторонами, відповідальними за політику на національному та інституціональному рівні; сферою праці та громадськими групами, а також неурядовими організаціями називає потужною силою управління перетвореннями в освіті [17].

У сфері вищої освіти організація соціальної взаємодії може реалізуватися за різними напрямами. Оскільки значна частина вищих навчальних закладів є державними установами, а освітня діяльність регулюється державою, то соціальний діалог значною мірою відбувається у формі державно-приватного партнерства. Можливе також підписання угод про стратегічне партнерство, спрямоване на формування національної системи кваліфікацій, незалежної оцінки якості освіти, професійних стандартів тощо. Реалізується потенціал соціального партнерства за різними напрямами.

Перший напрям – усередині системи вищої освіти – відбувається через взаємодію між викладачами, науковцями, зокрема контакти міждисциплінарного характеру, а також між викладачами, науковими працівниками і студентами; через створення наукових шкіл, творчих колективів, спрямованих на розв’язання конкретних завдань, обмін викладачами, науковцями, проведення стажувань, реалізацію угод про співпрацю між університетами. Оскільки вища освіта є як сферою, зорієнтованою на розвиток особистості, збереження та передачу культурних традицій, то актуалізується проблема партнерської взаємодії викладача та студента. Орієнтація на студента як активного суб’єкта можлива лише за умови переходу до рівноправного діалогу, застосування інноваційних методів навчання (проблемних методів, ділових ігор, соціально-психологічних тренінгів. комп’ютерних технологій тощо), активізації міждисциплінарних контактів. Це передбачає, що студент є активним учасником навчання, який активно формує індивідуальний комплекс знань, а не просто слухачем. Максимальна допомога викладача в розв’язанні навчально-професійних завдань заміщається поступовим підвищенням активності самого студента, який виробляє індивідуальну стратегію навчання. Відбувається процес становлення партнерських стосунків як послідовність кількох

етапів: усвідомлення необхідності партнерства, його розвитку і співтворчості, а відтак перехід від патерналістських стосунків до відносин партнерства на основі персональної відповідальності, незалежності, спільного творчого пошуку, взаємної зацікавленості в інтелектуальному розвиткові, професійному та моральному зростанні.

Другий напрям партнерства у вищій освіті – соціальний діалог викладачів, науковців, студентів із представниками інших сфер суспільного виробництва, що реалізується на основі взаємодії освіти, науки і виробництва, яка, з одного боку, втілюється у впровадження у виробничий процес інновацій, здобутків вчених, з другого – у контакти роботодавців із вищими навчальними закладами стосовно підготовки фахівців. Останнє особливо актуальне, бо є одним із головних завдань вищої освіти у зв'язку з ростом вимог до кваліфікації і якості підготовки спеціалістів. Сучасні підприємства висувають вимоги не лише до рівня професійних знань, а і до комунікативності, ініціативності, креативності, відповідальності, здатності самостійно вирішувати проблеми – рис, які дозволяють ефективно взаємодіяти в професійній сфері. Партнерство держави, освітніх закладів, роботодавців, сприяє формуванню ефективної рівноваги на ринку праці, допомагає швидко реагувати на зміну його кон'юнктури. Максимально продуктивною взаємодія з роботодавцями буває тоді, коли підприємці беруть безпосередню участь у фінансових витратах на підготовку спеціалістів. Сприяє підвищенню результативності взаємодії і такий крок держави, як стимулювання роботодавців, котрі надають перше робоче місце саме випускникам вищих навчальних закладів.

Третій напрям соціальної взаємодії пов'язаний із тим, що сучасна освіта не обмежується суто формальним навчанням в університеті, а ініціює контакти саме в період становлення громадянського суспільства. Ефект поглиблення знань створюється не лише в системі освіти, а і поза нею, під час неформального навчання, за рахунок додаткових чи альтернативних форм існуючій системі. Як приклад наведемо програми екологічного спрямування; різноманітні форми

Інтернет-освіти; просвітницьку діяльність різних організацій, спрямовану, приміром, на збереження історичної пам'яті; проекти з підготовки юних лідерів тощо. Така діяльність, заснована на засадах довіри і добровільності, спирається на актуальні „соціальні замовлення" суспільства.

Усі напрями партнерства забезпечують високий рівень реалізації економічних інтересів суб'єктів модернізації, роблячи вищу освіту справді сучасною, наближаючи її до вимог постіндустріального розвитку.

Отже, суб'єктами модернізації вищої освіти є споживачі (студенти, домогосподарства, підприємства) та виробники освітніх послуг (вищі навчальні заклади), держава, а також суспільство загалом. Усі суб'єкти, вступаючи у тісну взаємодію на ринку освітніх послуг, мають власні економічні інтереси, прагнуть їх реалізувати в процесі модернізації вищої освіти. Узгодження їхніх інтересів є умовою ефективного розвитку вищої освіти.

Така взаємодія в ринковому середовищі передусім реалізується через конкурентні відносини. Нині університети прагнуть досягти конкурентних переваг, які базуються на розвинутих інноваційних технологіях, нових організаційно-інституціональних формах, а відтак унікальності товару – знань. У сфері вищої освіти це здійснюється через викладання курсів із застосуванням новітніх знань та інформації, що адаптується шляхом застосування дистанційного навчання, а також через диференціацію послуг, привабливі програми з їх реалізації, додатковий сервіс, рекламну діяльність. Досягнення конкурентних переваг означає перехід від цінової до нецінової конкуренції.

Сучасна конкуренція все більше базується на запозиченні елементів неантагоністичності, співробітництва і взаємодопомоги, що є важливим напрямом у взаємодії суб'єктів модернізації вищої освіти виступає партнерство між студентами і викладачами, між вищими навчальними закладами, між вищими навчальними закладами і державою тощо.

2.2. Диверсифікація у вищій освіті як умова формування індивідуального комплексу знань та забезпечення відповідності освітніх послуг потребам економіки знань

У процесі модернізації вищої освіти в умовах формування економіки знань постає питання про необхідність гнучкішої і різноманітнішої системи вищої освіти. Тому порівняно з попередніми періодами одним з основних завдань є забезпечення процесів її ***диверсифікації*** (від лат. diversus – *різний, віддалений* і facere – *робити*). Урізноманітнення у сфері вищої освіти – це, безперечно, відповідь на масовий попит на неї, що передбачає навчання впродовж життя, індивідуалізацію освітніх потреб, перехід від традиційної функції вищої освіти – передачі (трансляції) знань – до виконання значної соціальної ролі, удосконалення напрямів підготовки та введення нових дисциплін, озброєння фахівців творчою методологією проектування і передбачення можливих наслідків професійної діяльності.

Якщо не враховувати ці тенденції, то недостатній рівень різноманітності у вищій освіті загрожує сучасним вищим навчальним закладам відсутністю розширення спектра дисциплін, а також відповідним скороченням пропонованих програм, має низку наслідків для суб'єктів модернізації вищої освіти: для студентів – це обмеження можливостей формування і реалізації особистої індивідуальної освітньої стратегії; для вищих навчальних закладів – зниження конкурентоспроможності в умовах глобального ринку освітніх послуг; для суспільства – значні втрати, зокрема, на підготовку фахівців тих професій, попит на які останнім часом знижується. „Так само, як генетична різноманітність сприяє збереженню видів, різноманітність системи освіти підвищує шанси суспільства на виживання" [139, с. 447]. – цими словами О. Тофлер загострює проблему диверсифікації.

Актуальність дослідження різноманітності у сфері вищої освіти засвідчує інтерес світової наукової спільноти до цієї тенденції. У цьому зв'язку варто сказати про матеріали масштабної міжнародної конференції „Вища освіта в XXI

столітті: різноманітність місій”, яка пройшла в Дубліні (Ірландія, 2007 р.) [18]. Важливість диверсифікації підкреслювали міністри освіти країн-членів і країн партнерів ОЕСР на зустрічі в Афінах (Греція, 2006 р.), акцентуючи на якості, рівності, ефективності вищої освіти. Власне, учасники цього форуму погодилися, що диверсифікація типів навчальних закладів необхідна для задоволення зростаючих національних потреб та індивідуальних очікувань [19].

Розробка ефективного механізму реалізації процесів диверсифікації в системі реалізації модернізаційного проекту вищої освіти потребує детального аналізу цього якісно нового соціально-економічного явища. Передусім необхідно виявити сутність процесу диверсифікації, уточнити понятійний апарат, визначити його основні складові та напрями.

В економічній науці прийнято вважати, що диверсифікація діяльності в конкурентному середовищі є умовою ефективного функціонування різних господарських систем, гнучкого пристосування до ринку і нарощування потенціалу розвитку. Основні підходи до визначення сутності диверсифікації, а також її видів зводяться до такого. Диверсифікація – це поширення господарської діяльності на нові сфери (збільшення асортименту виробництва, видів послуг, що надаються, географічної сфери діяльності тощо). Відтак у цьому контексті диверсифікацію діяльності можна розглядати як одну з форм реалізації інновацій та інвестицій. Кожне підприємство визначає для себе можливий спектр прийнятних за тими або тими критеріями інновацій і диверсифікує свою діяльність, вкладаючи грошові кошти (здійснюючи інвестиції) передові технології.

Диверсифікація виробництва – одночасний розвиток багатьох, іноді не пов’язаних між собою видів виробництва або розширення асортименту товарів, що ініціює прагнення підприємств зміцнити своє становище в конкурентній боротьбі та своєчасно відреагувати на зміну економічної кон’юнктури. Виділяють диверсифікацію продукту – виробництво великої кількості модифікацій одного і того ж виду товару, що розширює можливості задоволення інтересів споживачів, однак

у більшості випадків спричиняє до подорожчання продукції. У фінансовій діяльності диверсифікацію розглядають як інвестування в цінні папери різних корпорацій із метою зменшення комерційного ризику. З точки зору маркетингової стратегії диверсифікація є фінансуванням виробництва різних товарів, що спрямоване на розширення сфери діяльності фірми на ринках нових продуктів і не пов’язане з основним виробництвом фірми. Отже, у диверсифікація – це передусім розширення діапазону економічної діяльності.

Мотивом диференціації є прагнення завоювати значну частку ринку власного товару (зв’язана диверсифікація), завоювання інших ринків (незв’язана диверсифікація), отримання вищої економічної стійкості, тобто набуття більшої конкурентоспроможності. У період виходу з кризи диверсифікація діяльності підприємств, орієнтація на виробництво нової продукції набуває особливого значення. Із цього погляду теоретичні дослідження диверсифікації у вітчизняній економіці, визначення параметрів зростання капіталу, розробка заходів щодо вдосконалення диверсифікаційних напрямів надзвичайно актуальні. Це економічне явище знаходить поширення зокрема і у сфері вищої освіти, і окремих вищих навчальних закладах.

Диверсифікація вищої освіти в сучасних умовах є об’єктивною тенденцією її функціонування і розвитку, що своїми глибинними засадами спирається передусім на освітні потреби і інтереси різних груп населення, їхні можливості. „Плюралізація і диверсифікація вищої освіти є одним із важливих засобів розв’язання економічних і соціальних проблем, поставлених соціумом перед вищою освітою” [60, с. 173].

Вважаємо диверсифікацію вітчизняної вищої освіти невід’ємною складовою модернізаційного проекту, соціально-економічним процесом, вивчення якого базується на досягненнях різних галузей знань та інтегративно детермінується ними. Винятково важливими є такі проблеми, як місце і роль диверсифікації у модернізації сучасної вітчизняної освіти, механізми процесу диверсифікації і

чинники, що впливають на її глибину і інтенсивність. Сучасна диверсифікація відображає формування нової освітньої парадигми, включаючи орієнтацію на особистість, а не на виробництво суто освітніх послуг, передбачаючи підвищення гнучкості освітньої системи, необхідність урахування постіндустріальних вимог до результатів діяльності вищої освіти. Зі сфери підготовки кадрів для економіки, вища освіта перетворюється у сферу проектування людьми власного життя: породження ідей, проектів, планів, які пізніше втілюються в життя.

Наукова література засвідчує, що в Україні диверсифікацію освіти „розглядають з погляду видового різноманіття вищих навчальних закладів, різних моделей багаторівневої підготовки і реалізованих основних і додаткових освітніх програм” [129, с. 237]. Аналіз у літературі і реального стану вищої освіти, дозволяє встановити досить складну типологію диверсифікації, яка з погляду фахівців Ради продуктивних сил України охоплює:

- типи і види навчальних закладів та організацій, структури системи вищої освіти, освітні програми;
- терміни навчання, критерії набору студентів;
- гнучкість розгляду навчальних занять, їх моделі, форми і організації;
- модельні технології, навчально-методичні матеріали [129, с. 237-238].

Увесь цей, хоч і дещо безсистемний комплекс, має стійкий характер і підтверджується сучасною практикою функціонування освіти. На наш погляд, наукову систематизацію процесів диверсифікації вищої освіти та врахування основних напрямів її розвитку в майбутньому можна визначити через диференціацію освітніх установ, програм, пропонованих послуг (табл. 2.1).

В аспекті диверсифікації освітніх установ існують навчальні заклади різних типів та рівнів акредитації, а також форм власності (див. додаток Е). Так, в Україні у 2009-2010 навчальному році мережа вищих навчальних закладів налічувала всього 861 заклад – 350 ІІІ-IV рівня акредитації і

511 І-ІІ рівня акредитації; серед них 198 університетів, 58 академій, 110 інститутів, 1 консерваторію, 231 коледж, 136 технікумів, 127 училищ [98, с.8, 17].

Таблиця 2.1

Диверсифікація у вищій освіті

Основні напрями диверсифікація у вищій освіті		
Диверсифікація освітніх установ	Диверсифікація освітніх програм	Диверсифікація освітніх послуг
• за найменуванням і профілем, • за варіативністю форм і рівнів навчання, • за формами власності, організаційними і правовими основами • за суспільним престижем і статусом.	• у межах однієї спеціальності; • У межах поєднання спеціальностей.	• горизонтальна (одночасна пропозиція освітніх послуг із багатьох навчальних напрямів, спеціальностей і спеціалізацій) • вертикальна (розвиток різних видів додаткової освіти вищої освіти).

Різноманітність освітніх установ виявляє і підкреслює особливості диверсифікації, соціальне призначення якої полягає в тому, щоб реально надавати послуги і реалізувати програми, які відрізняються в умовах функціонування однотипних освітніх закладів. Цей вид диверсифікації розширює можливості вибору громадянами профілю вищого навчального закладу і відповідних програм та форм здобування освіти. Крім цього, варто звернути увагу на диверсифікаційні процеси на основі форм власності. Державну форму власності

нині мають 227 навчальних закладів Ш-IV рівнів акредитації та 228 навчальних закладів I-II рівнів акредитації. До комунальної форми власності належать 15 вищих навчальних закладів Ш-IV рівнів акредитації та 204 навчальні закладів I-II рівнів акредитації. На основі приватної власності функціонують 108 вищих навчальних закладів Ш-IV рівнів акредитації та 79 навчальних закладів I-II рівнів акредитації [98, с.12].

Форми диверсифікації освітніх послуг можуть бути такими: горизонтальна — одночасна пропозиція освітніх послуг із багатьох напрямів, спеціальностей і спеціалізацій; вертикальна — розвиток різних видів вищої освіти, властиве сфері додаткової освіти. Диверсифікація діяльності дозволяє освітнім установам забезпечити свою фінансову стабільність при несприятливій економічній кон'юнктурі, підтримати низькодохідні або збиткові напрями їхньої діяльності за рахунок інших, економічно ефективних, мобільно управляти ресурсами у відповідь на зміну попиту. Горизонтальна диверсифікація може з успіхом здійснюватися в рамках однієї спеціальності за рахунок динамічної зміни спеціалізацій у підготовці студентів.

Зазначена структура не вичерпує всієї багатоманітності процесів диверсифікації. Особливо слід відзначити факт існування технологічної диверсифікації, яка відображає різноманітність методик навчання, є специфічною характеристикою професійної діяльності саме у сфері освіти, закріплюючи той вибір, який реалізований студентами та їхніми родинами. В інституціоналізації технологічної диверсифікації важливу роль відіграють авторські методики, програми, підходи, наукові школи. У сучасних умовах технологічна диверсифікація набуває вигляду варіативних компонентів навчання, які закріплюються і на рівні цілісних освітніх систем (традиційних та розвиваючих), так і в різних наочних галузях, де в межах одного навчального предмета, наприклад, історії чи економіки, існує велика кількість освітніх програм і напрацьована достатня джерельна база до них. Крім того, відбувається поступова зміна різних технічних засобів навчання за їхньою функцією та місцем в освітньому процесі.

Підтвердженням цього є інформаційні технології, а саме: перехід від демонстраційних до навчальних засобів, від окремих навчальних приладів до комплексних поліфункціональних мікролабораторій.

Варто звернути увагу і на структурну диверсифікацію, яка, зазвичай, характеризується тісним зв'язком з адміністративно-територіальними умовами діяльності вищих навчальних закладів, статусом поселень, а також відмінностями в організаційних і правових основах існування освітніх установ. Цей вид диверсифікації найбільше інституціоналізований у великих містах, де функціонують комплекси університетів із ліцеями, коледжами, чия діяльність організаційно, функціонально, а часто і фінансово забезпечується вищими навчальними закладами. Наприклад, окремі економічні вищі навчальні заклади матеріально підтримують різні спеціалізовані групи (банківські, економіко-комерційні, економіко-фінансові класи на базі шкіл і ліцеїв), школи (юних економістів, комерсантів, фінансистів, програмістів).

За суб'єктно-об'єктним критерієм диференціація освітніх послуг, напрямів і періодів навчання в одному вищому навчальному закладі може бути названа внутрішньою диверсифікацією. Диверсифікація вищих навчальних закладів за їхніми суспільним статусом, який, власне, закріплюється в назві (приміром, – національний університет), а також у рейтингових оцінках престижу, є зовнішньою диверсифікацією.

Відтак, диверсифікація у вищий освіті репрезентована різними формами і напрямами, і цей процес все більше активізується. Можна стверджувати, що здійснюваний перехід до сучасної вітчизняної вищої школи характеризується тим, що диверсифікація розвивається одночасно і в горизонтальному, і у вертикальному напрямі, впливаючи на варіативну частину вищої освіти і закріплюючи його інваріантну частину у вигляді державного стандарту. Аналізовані види і форми диверсифікації вказують на процесуальний характер загальної тенденції, підкреслюючи її єдність у різноманітті.

Диверсифікація на рівні університету має цілі, які економічно виявляються в залученні додаткових ресурсів, зміцненні конкурентних позицій на ринку освітніх послуг, а також у забезпеченні індивідуальної траєкторії навчання студентів. Конкретними формами прояву цього типу диверсифікації є пропозиція широкого вибору програм з метою охоплення освітніх потреб таких категорій студентів, мотивація і цілі яких досить різноманітні: особи, які мають намір змінити професію; випускники, які повертаються до вищого навчального закладу для поновлення знань, умінь і навичок; літні люди, пенсіонери, котрі зацікавлені у власному розвитку, самовдосконаленні.

У доповіді Світового банку „Формування суспільства, заснованого на знаннях. Нові завдання вищої школи” [143] підкреслюється, що диверсифікація змінює „ландшафт вищої школи”, а виникнення низки освітніх установ нового типу разом із традиційними університетами створює ефективні можливості для задоволення зростаючого суспільного попиту. Новими „діючими особами” – суб’єктами ринку освітніх послуг кінця XX – початку XXI ст. є: віртуальні, ліцензійні, корпоративні університети, засоби масової інформації та заклади культури, освітні брокери. Детальніше проаналізуємо кожну із цих форм.

Віртуальні університети. Термін *віртуальний*, походить від латинського слова virtualis – можливий; такий, що може або повинен з’явитися при певних умовах. Виникнення віртуальних університетів пов’язане передусім із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, ліквідацією просторових бар’єрів поширення інформації та знань. У науковій практиці домінують погляди відповідно до яких робота віртуальних університетів прирівнюється до надання дистанційної освіти. Таке ототожнення базується на відсутності просторових обмежень для навчання, можливості опановувати курси викладачів вищих навчальних закладів різних країн. Надаючи освітні послуги переважно в режимі дистанційного навчання ці навчальні заклади конкурують за студентів із місцевими університетами.

Зауважимо: що дистанційні форми активно застосовують і традиційні університети (програми такого навчання розробляють і пропонують університети), що за умови платності освітніх послуг дозволяє студентам отримати економічний ефект ще в період навчання, суттєво скоротити їхні витрати на переїзди до місця навчання та проживання. В Україні останнє десятиліття позначене активним створенням і розвитком центрів дистанційного навчання, серед яких, Український центр дистанційного навчання (УЦДН) Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”, Міжнародний центр дистанційної освіти Української академії державного управління при Президентові України, Інститут дистанційного навчання університету „Львівська політехніка” та інші.

Проте властивості віртуальної освіти це не лише її дистанційний характер. На основі віртуальної взаємодії, по-перше, формуються нові можливості, внутрішні якості суб’єктів освітньої діяльності – студента і викладача, по-друге, виникає підґрунтя для задоволення саме ***індивідуальних освітніх потреб*** студента, формування ***„віртуального університету” особистості***. Це забезпечується **рухомою організаційною структурою**, зокрема, участю у проектах не одного, а кількох освітніх закладів, зазвичай, із різних країн світу. Прикладом слугує New Media Consortium (NMC) – некомерційний консорціум 250 навчальних закладів, музеїв та дослідницьких центрів усього світу [168]. У Західній Європі створений віртуальний університет NETTUNO, який об’єднує 38 вищих навчальних закладів із 5 країн. В Україні в 2004 році засноване міжнародне громадське об’єднання „Центрально-східно-європейський віртуальний університет” (CEEVU), у роботі якого задіяні університети із 10 країн Європи, зокрема – 6 вітчизняних [99]. CEEVU було проголошено моделлю інтеграції і уніфікації системи вищої технічної освіти, використання новітніх педагогічних та ІКТ електронного навчання в системі відкритої освіти. Однак про активну роботу цієї організації сьогодні відомо не так багато, що, можливо, пояснюється схильністю вітчизняної освітньої системи до

традиційних форм навчання, а також прагненням студентів мати обов'язковий підсумок навчання у вищому навчальному закладі – диплом про вищу освіту.

На відміну від домінування таких тенденцій і підходів, для віртуальних навчальних програм характерний не просто доступ до теоретичного матеріалу та практична його реалізація через мережу, а **нові форми навчання,** адже програму навчання формує сам студент. Так, спеціалісти New Media Consortium (NMC) вважають, що вже впродовж найближчих п'яти років освітні відеоігри та віртуальні світові класні кімнати перетворяться на основні навчальні методи та посібники [168], тому в Гарвардському університеті, у шведському Королівському інституті технологій, японському університеті Aizu та в інших навчальних закладах викладачі так активно розробляють і використовують відеоігри.

Ще одна особливість віртуального навчання та його відмінність від дистанційної освіти – можливість вивчати лише один чи кілька обраних студентом курсів, отримувати неформальну освіту, не прагнути будь-що мету отримати ступінь, а навчатися винятково для саморозвитку і самопізнання. Беручи участь в освітньому процесі через мережні технології, студенти, власне, стають учасниками наповнення її змістом через створення блогів, сайтів, портфоліо, відеофільмів тощо. Визнання того, що студенти здобувають адекватні сучасним реаліям знання не тільки в традиційних університетах (на лекціях і семінарських заняттях), а завдяки ІКТ, мають змогу самостійно користуватися різними джерелами, обмінюватися теоретичною інформацією галузевого спрямування, наповнювати новим змістом доступні джерела і створювати нові, є необхідним кроком на шляху до неформальної диверсифікації освітніх форм.

Ліцензійні (франчайзингові) університети. У багатьох країнах світу створюються навчальні заклади, які працюють від імені британських, американських, австралійських університетів відповідно до ліцензій головного вищого навчального закладу. Плата в таких освітніх установ – на рівні

25-30 % від вартості навчання в головному університеті. Поширені в Південній та Південно-Східній Азії, швидко опановують ринок освітніх послуг у Східній Європі, зокрема і в Україні.

Корпоративні університети. Створюються, зазвичай, великими компаніями для забезпечення кваліфікованими фахівцями власного виробництва. Приміром, Disney, Toyota, Motorola, IBM мають навчальні заклади цього типу компанії. За даними Світового банку, університет компанії Motorola досяг річного бюджету 2 120 млн. дол., що становить майже 4 % річного фонду оплати праці компанії [143, с. 34]. Не всі корпоративні університети отримують офіційну акредитацію і видають дипломи офіційного зразка; більшість орієнтується на програми навчання і перепідготовки власного персоналу, однак їх кількість швидко зростає. Частина їх – це віртуальні університети, інші діють через організацію власних кампусів, деякі об’єднуються з навчальними закладами в самостійні центри. В Україні таким закладом є Корпоративний університет, створений Міжнародним інститутом менеджменту МІМ-Київ та фірмою „Bayer HealthCare”, метою діяльності якого є подолання дефіциту кадрів на ринку фармацевтичної продукції [69].

Засоби масової інформації, компанії, бібліотеки, музеї, виробники програмного забезпечення, видавництва, підприємства індустрії розваг. Такі різнопрофільні установи також мають власну нішу на ринку освітніх послуг, користуючись перевагами поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій. І хоч дії їх досить складно систематизувати, однак, вони виступають активними учасниками віртуальних консорціумів, розробниками програм та теоретичних матеріалів для навчання в режимі „он-лайн”, пропонуючи курси безперервного опанування знань (приміром, музеї запроваджують курси мистецтвознавства, фітнес-центри пропонують програми хореографічного профілю). Це підтверджує: у сучасному суспільстві офіційна, формальна освіта – не єдине джерело знань.

Освітні брокери. Підприємці, які спеціалізуються на посередництві між виробниками та споживачами освітніх послуг, діють переважно через Інтернет, пропонуючи інформацію про академічні та фінансові ресурси.

Отже, аналіз сучасних тенденцій ***диверсифікації суб’єктів освітніх послуг*** свідчить, що вона сприяє інституціоналізації у сфері вищої освіти: виникають установи та окремі агенти, які діють на ґрунті активного використання можливостей інформаційних технологій, гнучко враховують та задовольняють різноманітний попит споживачів освітніх послуг, створюючи при цьому конкуренцію традиційним університетам. І все ж варто наголосити: саме останні забезпечують ґрунтовну підготовку, маючи віками напрацьований досвід, який, без усякого сумніву, слід зберегти, відмовившись від догм і стереотипів та врахувавши мінливі умови переходу до суспільства знань. „Необхідність у диверсифікації пропозиції інформаційних даних поглиблюють для нас проблему надмірно багатого вибору життєвих шляхів. Тому будь-яка програма диверсифікації має супроводжуватися енергійними зусиллями, що спрямовані на створення у людей спільних референтних точок за допомогою уніфікації кваліфікаційної системи” [139, с. 449].

Важливо, що диверсифікація тісно пов’язана з іншим аспектом вищої освіти, а саме із ***стандартизацією.*** Загалом, поєднання процесів диверсифікації і стандартизації – характерне для сучасної економічної системи явище. Стандартизація розглядається як інструмент забезпечення якості продукції та послуг. Будучи нормативно-технічним документом, стандарт детермінує комплекс норм, правил, вимог до об’єкта стандартизації і затверджується компетентними органами. Нині ринкові суб’єкти, що прагнуть підвищити репутацію власного бренда, вийти на світовий ринок, завоювати довіру споживачів, зацікавлені у виконанні як обов’язкових, так і рекомендаційних вимог стандарту. У такому розумінні стандарт набуває статусу ринкового стимулу, залишаючись чи не єдиним інструментом забезпечення

конкурентоспроможності, а відтак – ***ефективного партнерства*** виробника, замовника і продавця.

Щодо вищої освіти, то ситуація дещо інша, оскільки досить складно стандартизувати людську взаємодію, процеси передачі знань від викладача до студента. Є приклади, які ілюструють протилежні підходи до проблеми стандартів в освіті. Так, у Великобританії система будь-яких державних стандартів не практикується: університети самостійно приймають рішення про зміст та обсяг основних освітніх програм. В Італії, навпаки, питанням стандартизації приділяється виняткова увага. Відомі, наприклад, суперечки про те, *що саме* може бути предметом стандартизації, коли вища освіта розглядається як багатокомпонентне і багатоваріантне явище, здатне враховувати особливості, індивідуальний досвід студентів. Стандартизація в освіті необхідна для того, щоб забезпечити єдність, моделювання основ професійної та соціальної взаємодії. І якщо, стандарти спрямовані на вироблення єдиного ядра знань, то диференціація спрямована на індивідуалізацію комплексу знань і як наслідок – формування індивідуальних конкурентних переваг індивідууму на ринку праці, що реалізує сумісно-розділену природу знань і освіти.

Співвідношення процесів стандартизації та диференціації щодо університету можна проілюструвати за допомогою матриці (табл. 2.2). Квадрати, які розташовані зліва, відображають переважно неформальне навчання, для якого характерний низький рівень стандартизації. Лівий нижній квадрат таблиці відображає ситуацію з низьким рівнем стандартизації та диференціації, коли знання поширюються здебільшого на добровільних засадах, досить часто без оплати, як – то: побутові знання про способи ведення господарства, приготування страв тощо. Лівий верхній квадрат асоціюється із функціонування різних творчих майстерень у сфері культури і мистецтва, спеціалізованих тренінгів за певними напрямами, які формують унікальні комплекси вмінь і навичок. За результатами такого навчання слухачі як правило, не

отримують документа, хоч іноді організації, які проводили тренінги, видають сертифікати.

Квадрати, розміщені справа, ілюструють навчання в університетах в умовах дії стандартів досить високого рівня. Правий нижній квадрат асоціюється з масовим університетом, тобто діяльністю вищого навчального закладу, які забезпечують увесь попит на вищу освіту, пропонуючи послуги за прийнятною для суспільства ціною і використовують системи дистанційної освіти. Цьому сегментові відповідають різні програми професійної сертифікації, а документи (найчастіше це диплом) є підтвердженням відповідності стандарту – державного чи професійного. Масовий університет зорієнтований на отримання студентом знань необхідного рівня.

Таблиця 2.2

Позиціонування сучасного університету

Рівень диференціації	високий	Творчі майстерні Спеціалізовані тренінги Формування спеціальних навичок	Ідеальний університет
	низький	„Волонтери” як агенти поширення знань	Масовий університет
		Низький	Високий
		Рівень стандартизації	

Наводиться за [68, с. 115]

Правий верхній квадрат відповідає ситуації, коли рівень стандартизації і диференціації одночасно досить високий. Досягають цього ті університети, які забезпечують дотримання високих стандартів і водночас залучають кращих студентів до роботи в наукових школах на чолі з видатними вченими. Відтак створення наукових шкіл є обов’язковим елементом диференціації.

Зазначимо, що логіка формування єдиного європейського освітнього простору значною мірою базується на диверсифікації в контексті наукових шкіл, коли мотивацією для студентів вищого навчального закладу в межах індивідуальної стратегії отримання освіти є вивчення досвіду саме передових науковців із університетів інших міст чи країн. Така освіта характеризується гнучкішим підходом до стандартів, наявністю великої кількості курсів за вибором, спеціалізацією та можливістю для студентів створювати власні форми і напрями опанувати знання завдяки науковим школам. Ідеальний університет орієнтується на вищий рівень власних досягнень студента, його тісну взаємодію з викладачем, формуючи наукову еліту.

Ураховуючи тенденцію до диверсифікації, активну інституціоналізацію у сфері вищої освіти, традиційні університети всього світу у відповідь на конкурентний тиск і прагнучи відповідати новим вимогам до освіти, розпочати урізноманітнювати власні форми діяльності на тлі підвищення інституціональної гнучкості та посилення адаптивного потенціалу вищих навчальних закладів та програм вищої школи. Відбувається диверсифікація організаційних і функціональних форм у діяльності вищих навчальних закладів. Нам видається, що зміцнення конкурентних позицій – це винятково важливий, але не єдиний шлях розвитку університетів та вищої освіти загалом. В умовах формування суспільства знань не менш значущим є інший спосіб взаємодії – партнерство.

В аспекті урізноманітнення та вдосконалення організаційних структур та у відповідь на виникнення нових сфер науки і технології, зокрема форм людської діяльності,

необхідно змінити формат викладення традиційних дисциплін, відмовившись від класичної подачі теоретичного матеріалу окремих із них, і залучати проблемно-орієнтовані методи формування знань студентів, максимально стерти відмінності між прикладними і фундаментальними дослідженнями. Підготовка фахівців у найбільш значущих інноваційних галузях знань – молекулярна біологія, біотехнологія, матеріалознавство, інформаційні системи, робототехніка, інтелектуальні системи, науки про навколишнє середовище – потребують інтеграції цілої низки дисциплін, які раніше викладалися осібно. Усвідомлення проблеми фрагментарності сучасної науки, зростання суспільної потреби в освіті, що перебуває далеко за межами університетського професіоналізму, підготовки сучасної людини, яка має бачити світ цілісним, свого часу наштовхнуло Н. Мойсєєва на думку про необхідність уведення пропедевтичного курсу „Сучасне світорозуміння". „Лише уявлення про загальну логіку розвитку світу <...> допоможе подолати катастрофічні наслідки кризи, яка невблаганно насувається, а можливо – уникнути її" [90]. Такий погляд стосується не лише природничих і точних наук, а є підставою для перегляду підходів до викладання суспільних наук. Прикладом ефективних міждисциплінарних пошуків можуть служити праці з економічної соціології, філософії економіки, економічної психології, екологічної економіки, історико-економічної та економетричної науки. Загальна тенденція, яка має велике значення для розвитку економічної теорії, – еволюція її характеру: від науки, що розглядає теоретичні економічні сутності, виробничі відносини та механізми функціонування соціально-економічних систем, до науки, центральною фігурою в якій є людина, її потреби, якість життя, розвиток потенціалу, що, власне, і формує основний міждисциплінарний контекст і має пронизати навчальні посібники, лекційні курси, аудиторні заняття з різних економічних дисциплін [151, с. 28].

Міждисциплінарні та мультидисциплінарні програми дозволяють подолати вузькі параметри дисциплін і створити щонайменше такі два напрямки змін: 1) реконфігурацію

факультетів у нові інституціональні структури; 2) реорганізацію наукових досліджень та підготовки спеціалістів не на основі аналітичних методів традиційних академічних дисциплін, в наслідок пошуків інноваційних принципів шляхів розв'язання складних проблем.

Представлений традиційний підхід до диверсифікації у вищій освіті не вичерпує багатоманітності цього процесу, а потребує аналізу на індивідуальному рівні, з урахуванням сумісно-розділеного характеру цього явища та інтересів студента як основного суб'єкта освітнього процесу, а також ринку освітніх послуг, модернізації у цій сфері. У плані формування базових компетенцій фахівця, які відповідають економіці знань, важливою є здатність самого студента ***диверсифікувати*** способи отримання нових знань, що можливо на основі не лише формальної системи отримання освіти, а і її неформальних форм.

На стадії індустріального розвитку диплом про вищу освіту знаменував завершення формального процесу навчання для більшості студентів. У постіндустріальних умовах отримання університетського диплома – обов'язковий етап, однак це лише перший крок у системі безперервної освіти впродовж життя. Надалі, щоб поглибити знання, фахівець повертається (можливо, навіть не один раз) до вищого навчального закладу, в якому здобув першу вищу освіту, і це формує особливі стосунки з університетом, бо визначає особливу роль закладу у суспільстві як осередку культури, центру збереження традицій. Коли ж домінує потреба набути знань з іншої сфери (диверсифікація за напрямом освіти), індивідуум звертається за послугами до потрібного йому вищого навчального закладу. В обох випадках відбувається вибір форми освіти (диверсифікація за формою) – заочна, дистанційна, екстернат, курси тощо. При цьому важливо, щоб така різноманітність послуг та гнучкість щодо термінів навчання, способів оплати була запропонована саме університетами.

Індивідуальні підходи до диверсифікації вищої освіти базуються на безпосередніх інтересах і перевагах споживача,

які формуються внаслідок інформації про освітні послуги, їхню якість, рейтинги вищих навчальних закладів, потреби ринку праці в сучасних умовах, на основі уявлень про власне місце і роль у соціумі. Тобто відбувається проектування власного життя, моделювання індивідуальних переваг, що є, по суті, підготовкою до участі в конкуренції.

Важливо, щоб здатність до диверсифікації способів отримання знань у процесі формування компетенції сучасного спеціаліста доповнювалася його ***вмінням самостійно продукувати нові знання***. Мова іде про знання, в широкому розумінні, які допомагають людині ефективно співіснувати в соціумі, а не лише про наукові, професійні вміння та навички, що їх, безумовно, мають забезпечувати університети.

У деяких випадках індивідуальна позиція виявляється досить рано завдяки студентам, котрі навчаються одночасно за двома спеціальностями. Частково це можна проілюструвати тим, що серед опитаних студентів 2/3 виявили намір здобути другу вищу освіту (рис 2.1). Щоправда, лише 2 % – 10 опитаних – паралельно навчаються за програмою другої вищої освіти.

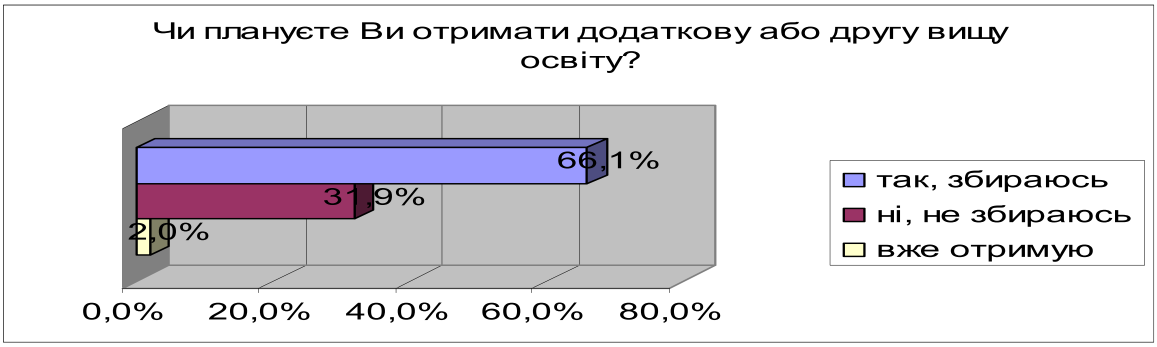

Рис. 2.1. Наміри студентів щодо отримання другої вищої освіти

Привертає увагу, що спеціалізація, яку планують обрати студенти, визначається переважно тенденціями попередніх років (рис. 2.2) – 34,7 % бажають навчатися за економічними спеціальностями, 25,5 % – у галузі права.

Рис. 2.2. Галузі наук, у яких респонденти прагнуть отримувати другу вищу освіту:

а) технічні або фізико-математичні науки;
б) хіміко-біологічні науки;
в) економічні науки;
г) філософські науки;
д) філологічні науки;
е) право;
є) інші.

Отже, в сучасних умовах об'єктивною тенденцією функціонування і розвитку вітчизняної вищої освіти, а також підґрунтям її ефективної модернізації є диверсифікація. Це явище своїми глибинними засадами спирається на освітні потреби і інтереси різних груп населення, відображаючи формування нової освітньої парадигми, яка включає орієнтацію не на виробництво, а суто на особистість, передбачаючи підвищення гнучкості освітньої системи та необхідність урахування постіндустріальних вимог.

Диверсифікація у вищий освіті відбувається за різними напрямами, як-от: диференціація освітніх установ, пропонованих послуг та освітніх програм, не обмежуючись, однак, цими процесами. В умовах становлення економіки знань важливо розглядати ці тенденції на індивідуальному рівні, з урахуванням позиції та інтересів студента як основного суб'єкта ринку освітніх послуг. Важливою є здатність самого студента диверсифікувати способи отримання нових знань на основі використання не лише формальної системи освіти, а також її неформальних форм. Здатність до диверсифікації способів отримання знань під час формування компетенції сучасного спеціаліста завжди доповнюється його вмінням самостійно продукувати нові знання. Мова йде про знання які визначають ефективне

функціонування людини в соціумі, а не лише про наукові чи професійні вміння та навички, що, безумовно, мають формуватися в університеті.

Із сфери підготовки кадрів економіки вищої освіти перетворюється у проектування власного життя, моделювання ідей, прогнозів, планів, які потім утілюються в життя.

2.3. Модернізація фінансування системи вищої освіти в Україні

У сучасному суспільстві інформація та знання стали вкрай важливими для окремих громадян, приватних фірм, некомерційних організацій, а продукти системи освіти все більше включаються в ринкову сферу, тому уряди досить легко знаходять аргументацію для зміни власного ставлення до університетів та скорочення обсягів їх фінансування. Зважаючи на різноманітність організації та функціонування світових освітніх систем, можна виділити спільні проблеми у фінансуванні цієї галузі [103].

Перша стосується безумовного дотримання принципу *достатності фінансування,* тобто на потреби вищої освіти кошти мають надходити в належному обсязі, оскільки загальновизнано, що „недостатність фінансування знижує якість освіти” [20]. У світовій практиці нормою вважається виділення на потреби освітньої системи не менше 5-7 % валового внутрішнього продукту, що дозволяє забезпечити вищу заробітну плату в освіті на 25 % від середнього рівня в економіці, а також створити соціально-прийнятне середовище для навчання молоді. В Україні поки що рівень заробітної плати в освіті приблизно в 1,5 нижчий, ніж у промисловості (табл. 2.3). З іншого боку, варто звернути увагу і на застереження, що „зростання витрат на освіту, яке спостерігається всюди, не є гарантією підвищення її ефективності” [111, с. 110].

Друга проблема – пов’язана із необхідністю *фінансово забезпечити зростаючий попит* на освітні послуги. Значна частка населення прагне отримати вищу освіту, особливо в країнах, що розвиваються, де спостерігаються високі темпи приросту населення і низький рівень залучення до вищої освіти. Задоволення попиту потребує, щоб нинішній рівень фінансування освіти був збережений або збільшений і щоб ефективність витрат на освіту зростала. Одночасно витрати на підготовку студента в усьому світі мають тенденцію до збільшення у зв’язку із використанням кваліфікованої праці

викладачів, дорогого обладнання, зокрема обчислювальної техніки, бібліотечних матеріалів, а також із необхідністю додатково витрачатися на проживання студентів в університетських містечках, хоча ці витрати безпосередньо не пов’язані з отриманням освіти, однак вони обов’язково супроводжують оплату освітніх послуг, особливо у тих випадках, коли проживання в батьківському домі неможливе.

Таблиця 2.3

Середньомісячна номінальна заробітна плата найманих працівників за видами економічної діяльності ***(грн.)***

	2001 р	**2002 р**	**2003 р**	**2004 р**	**2005 р**	**2006 р**	**2007 р**	**2008 р**
Усього	311	376	462	590	806	1041	1351	1806
Промисловість	406	485	591	743	967	1212	1554	2017
Будівництво	362	427	546	709	894	1140	1486	1832
Фінансова діяльність	833	976	1051	1258	1553	2050	2770	3747
Державне управління	396	495	577	691	1087	1578	1852	2581
Освіта	**224**	**267**	**340**	**429**	**641**	**806**	**1060**	**1448**

Складено за [98, 131, 132].

Сьогодні в Україні вищі навчальні заклади функціонують в умовах суворої економії. Стабільне погіршення фінансового стану з кожним роком стає відчутнішим у вітчизняних вищих навчальних закладах, залежних від бюджетних надходжень, а у 2009-2010 н.р. недоотримання коштів торкнулося і недержавних вищих навчальних закладів. Вища освіта, як і охорона здоров’я, більшість послуг, мистецтво, належить до галузей, які інтенсивно використовують людську працю (висококваліфікованих викладачів), мають так званий продуктивний імунітет (їх продукти замінити неможливо) і в

яких використовувані технології, зазвичай, підвищують якість продукції (у даному випадку йдеться про підвищення якості освіти). Тому замість зниження витрат на продукцію, а відтак і ціни на освітні послуги, вища освіта демонструє тенденцію до підвищення відносних витрат, причому вони стають дорожчими по відношенню щодо середнього зростання витрат на товари і послуги загалом. Унаслідок цього, зазначають спеціалісти, і витрати, і ціни у вищій освіті випереджають темпи інфляції [33]. Рекомендації економістів, консультантів, радників зі стратегії вищої освіти єдині: необхідно скорочувати залежність від доходів уряду і платників податків.

На цій основі виникає третя проблема, пов'язана із джерелами фінансування вищої освіти, їх співвідношенням та урізноманітненням, активним залученням недержавних коштів. Кожна країна (Японія, США, Німеччина, Франція, Росія, Китай та ін.), маючи відмінності в системах освіти і прагнучи забезпечити культурний та економічно конкурентоспроможний рівень людського потенціалу, так чи інакше перекладає оплату освітніх послуг на студентів і їхні сім'ї. Такий підхід відповідає тезі про ринковий характер сфери освіти. У цьому зв'язку дослідники дискутують: вища освіта є суспільним благом чи приватним благом, (див. розділ 1.3). Обстоюючи позиції що вища освіта є меріторним благом (таким, що поєднує блага, які забезпечують суспільні інтереси і водночас формують особисті, приватні вигоди індивіда), бо саме це є основою для оплати навчання з різних джерел, зауважимо: у розвинутих країнах приватні інвестори можуть і бажають замінити суспільний капітал приватними вкладеннями у вищу освіту, оскільки вигода і прибуток від такої діяльності суттєві.

У 2005 р. країни ОЕСР витратили 6,1 % свого сукупного ВВП на освіту на всіх рівнях, із яких 86 % коштів надійшло із державних джерел. При цьому 21 країна із 28 витратили не менше 5 % ВВП [157, с. 226]. Зусилля, які докладають уряди країн ОЕСР у сфері освіти, полягають у тому, що з 1995 до 2005 року частка витрат на освіту в загальній сумі державних витрат збільшилася на 1,3 % (з 11,9 % до 13,2 %), тобто витрати

на освіту зростали щонайменше так само, як державні витрати в інших секторах економіки [157, с. 260].

Якщо проаналізувати кількісні параметри фінансування освіти в Україні, то з 2002 по 2008 рік загальні видатки із державних та місцевих бюджетів на освіту збільшилися майже у п'ять разів – з 12,2 до 60,9 млрд. грн. Частка витрат на освіту у ВВП становила у 2002 році 5,4 %, у 2003 – 5,6 %, у 2004 – 5,3 %, у 2005 – 6,1 %, у 2006 і 2007– 6,2 %, у 2008 – 6,4 %. У видатках Зведеного бюджету України фінансування освіти складало у 2002 році – 20,3%, у 2003 – 19,7 %, 2004 – 17,9 %, у 2005 – 18,1 %, у 2006 – 19,3 %, у 2007 – 19,6 %, у 2008 – 19,7 % у 2006 році, Таким чином, практично кожна 5-та грн. з бюджету держави виділяється на освіту (див. табл. 2.4). Якщо порівняти із часткою видатків на освіту у ВВП в окремих країнах з ринковою економікою, то вона становить від 3,6 % до 5,8 %, зокрема в Японії – 3,6 %, Німеччина – 4,8 %, США – 5,6 %, Франція – 5,8 %, Бельгія 6,3 %, Фінляндія – 6,3 %, понад 7 % – це Ісландія, Норвегія, Швеція [97, с. 21]. Частка витрат на освіту у зведеному бюджеті в Україні (близько 20 %) вища, ніж у багатьох розвинутих країнах (16,76 % у США, 13,59 % – Норвегії, 14,77 % у Канаді, 10,16 % у Російській Федерації, 9,86 % у Чехії – всі дані за 2004 р.) [100, с. 38].

Однак, фінансування вищої освіти за обсягом значно нижче за рівень, який забезпечував би нормальне відтворення галузі. Переважно екстенсивний розвиток вищої освіти сьогодні випереджає формування її ресурсної бази. Зокрема, знижується частка витрат на вищу освіту у загальних витратах на освіту Зведеного бюджету на освіту (з 34,0 % у 2002 до 30,4 % у 2008 році) (див. табл. 2.4). Нині ще не забезпечується гідна заробітна плата викладачів (1448 грн. у 2008 р. при середньомісячній номінальній заробітній платі 1806 грн. по країні та 2017 грн. у промисловості) [131, с. 400], недостатньо коштів виділяють на соціальну підтримку студентів, модернізацію матеріально-технічної бази навчальних закладів, їх інформатизацію, наукові дослідження.

Таблиця 2.4

Витрати на освіту в Україні

	2002 р.	2003 р.	2004 р.	2005 р.	2006 р.	2007 р.	2008 р.
ВВП (у фактичних цінах), (млрд. грн.)	225,81	267,3	345,1	441,4	544,153	712,9	949,8-
видатки Зведеного бюджету України, всього, (млрд. грн.)	60,31	75,79	102,53[1]	141,98	175,51	227,63	312,0-
Видатки Зведеного бюджету на освіту, (млрд. грн.)	12,2	14,9	18,3	26,8	33,7	44,3	60,9
Видатки Зведеного бюджету на вищу освіту, (млрд. грн.)	4,2	4,6	5,8	7,9	9,9	12,8	18,6
Частка видатків на освіту у ВВП,(%)	5,4	5,6	5,3	6,1	6,2	6,2	6,4
Частка видатків на вищу освіту у ВВП,(%)	1,8	1,7	1,6	1,8	1,8	1,8	2,0
Частка видатків на освіту у витратах Зведеного бюджету України (%)	20,3	19,7	17,9	18,1	19,3	19,6	19,7
Частка видатків на вищу освіту у витратах Зведеного бюджету України, (%)	6,9	6,1	5,7	5,7	5,7	5,7-	6,0
Частка видатків на вищу освіту у видатках на освіту Зведеного бюджету, (%)	34,0	30,9	31,7	29,6	29,4	28,9	30,4

Складено за: [98, с. 3; 131, 132, с. 571, с. 29, с. 53, с. 56.]

Усе більше загострюється проблема якості освіти, яку нині вдається підтримувати на належному рівні лише провідним вищим навчальним закладам країни. Причини цього коріняться як у самій системі вищої освіти, так і в організації ресурсного забезпечення цієї сфери державою.

Система вищої школи повільно реагує на потреби соціально-економічної ситуації: диверсифікація освітніх послуг і розширення платних програм відбувається надзвичайно повільно, бо колективи університетів майже не зацікавлені в цьому. З іншого боку, суспільство не поспішає підтримувати вищу освіту шляхом розвитку традицій опікунства, бізнесовими колами чи колишніми випускниками. Однак керівники окремих вищих навчальних закладів готові лобіювати диверсифікацію джерел фінансування, оскільки це дозволяє залучити більше ресурсів, забезпечуючи гнучкість і фінансову стабільність закладу, на відміну від ситуації, коли все фінансування залежить від державного бюджету і супроводжується жорстким контролем.

Організація державного забезпечення вищої освіти характеризується низкою суперечностей, адже частина коштів не доходить до державних вищих навчальних закладів через недосконалість законодавчої та нормативно-правової бази фінансування освіти; значна частина коштів витрачається вищими навчальними закладами на оплату комунальних послуг, які формуються не прозоро, а на монопольній основі, відтак ресурси державного бюджету, внаслідок погано продуманої структури підготовки спеціалістів і надання освітніх послуг, витрачаються вкрай неефективно. Окрім цього, відзначимо *відсутність розуміння економічної природи процесу фінансування освіти*, який розглядається переважно як витрати, а не як інвестиції, наприклад у людський капітал. Отже, питання ефективності вкладень та віддачі від них не враховуються взагалі або аналізуються на рівні проблеми якості освіти, а не людського капіталу, що функціонує (професорсько-викладацький склад) і формується (студенти) у вищій освіті, і здатний формувати індивідуальний і суспільний економічний ефект. Дає про себе знати стійке уявлення

суспільства про безкоштовну освіту як суспільне благо, що є, по суті, обов'язком держави; відсутність у практиці бюджетного фінансування відмінностей понять „потік" і „запас", а це не дозволяє нагромаджувати кошти для зміцнення матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів; нерозвиненість альтернативних державних джерел та способів фінансування освіти (пільги, скорочення бази оподаткування підприємств тощо), а також форм фінансування на основі повернення (кредитів, субсидії).

У науковій літературі побутує думка, що повільне, але неминуче погіршення ситуації із фінансуванням університетів – загальносвітова тенденція, яка є функцією цін, що випереджають доступні кошти. В умовах інфляції, коли уряди все менше спроможні фінансувати ціновий ріст [91], вищі навчальні заклади все частіше стають пошукачами неурядових джерел фінансування. Такого типу організаційну поведінку пов'язують із домінуванням в університетах так званої „доходної теорії вартості", в умовах дії якої ціни на освітні послуги регулюються не функцією виробництва (витратами на надання послуг), а доступним доходом потенційних їхніх споживачів. При цьому ціни освітніх послуг у вищих навчальних закладах суттєво різняться. Такий спіралеподібний рух „ціни-доход" ніколи не припиняється, хоч постійний пошук і розширення джерел доходів мають обмеження, доходи не можуть збільшуватися нескінченно, інакше б вони поглинули увесь валовий внутрішній продукт [91]. Отже скорочення державного фінансування і нові джерела поповнення коштів вищих навчальних закладів формують суперечності і обмеження.

Крім цього, децентралізація фінансування освіти, яка спостерігається у багатьох постіндустріальних країнах, спричиняє значні відмінності в доступності та якості освіти, зокрема середньої, що пов'язане з місцем проживання сімей і, безумовно, має наслідки для можливостей вступу відповідного вищого навчального закладу, а також для самого процесу навчання в університеті.

Ще одна важлива та винятково складна для практичної реалізації проблема – це застосування того чи того *механізму фінансування* навчальних закладів, а також визначення обсягів та виділення їм коштів із державного бюджету на підготовку спеціалістів, зокрема подальша оцінка ефективності використання фінансових ресурсів чи інвестицій в освіту.

„Головною проблемою політики платної освіти виступає розподіл вартості навчання між студентами (і їхніми сім'ями) та державою або платником податків, а також гарантія того, що введення плати за навчання не вплине негативно на студентів із нижчих соціально-економічних прошарків суспільства" [32]. Нині в суспільстві усвідомлення необхідності оплачувати вище освіту лише формується. Так, серед студентів, опитаних під час соціологічного дослідження „Трансформації в освіті" , лише 15,7 % висловили переконання, що платна форма освіти повинна існувати; 19,3 % вважають, її недоцільною, адже абітурієнт, не здатний пройти конкурс на бюджетне місце, не може стати спеціалістом за власний рахунок. Переважна більшість (63,8 %), не заперечуючи оплати навчання, висловлюється за те, що в кожному вищому навчальному закладі мають бути бюджетні місця, щоб обдаровані діти, батьки яких не в змозі оплатити навчання, могли отримати вищу освіту (рис. 2.3).

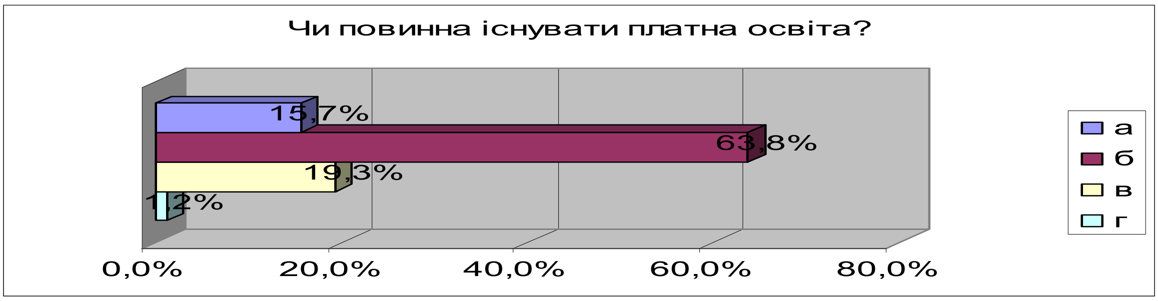

Рис. 2.3. Ставлення до платної освіти:

а) так, кожен має право її отримати, якщо може оплатити навчання;

б) у кожному ВНЗ повинні бути бюджетні місця, щоб обдаровані діти, батьки яких не в змозі оплатити навчання, могли отримати вищу освіту;

в) ні, якщо дитина не здатна пройти конкурс, то не може стати кваліфікованим спеціалістом;

г) інше.

Отже, питання фінансування освіти є важливим як із погляду, визначення вартості та доступності навчання, так і з точки зору і джерел оплати, відтак і соціальної рівності студентів, гострота цього питання обумовлена не суто економічною, а політичною та ідеологічною складовою; так, намагання урядів Франції та Греції у 2008 р. провести зміни у системі вищої освіти пов'язані зі скороченням державного фінансування та розширенням платних форм, викликали багатолюдні демонстрації протесту. В Італії рішення про реформування середньої освіти (перехід до режиму економії коштів, скорочення кадрів, передусім викладачів пенсійного віку) викликало масові протести.

В Україні ці питання викликають різні, іноді протилежні думки. Історично системи вищої освіти в СРСР, а також у багатьох країнах (зокрема, у країнах Східної і Західної Європи) основою мали ідеологію безоплатного отримання вищої освіти студентами тобто, її фінансування здійснювалося за рахунок держави. Це обґрунтовувалося тим, що державі варто робити такі витрати, оскільки віддача від освіченого населення досить висока, безкоштовна вища освіта доступна для людей із різних прошарків суспільства, а фактичні витрати на утримання студентів – за межами можливостей сімей. Окрім цього, безплатна вища освіта наприклад, у СРСР, створювала можливості ідеологічного впливу на широкі верстви населення.

Нинішня практика фінансування вищої освіти в Україні свідчить про використання коштів із різних джерел (табл. 2.5).

Така ситуація – урізноманітнення джерел фінансування вищої освіти – цілком відповідає сучасним загальносвітовим підходам. Так, у Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI ст. наголошується, що „фінансування вищої освіти вимагає залучення як державних, так і приватних коштів... Диверсифікація джерел фінансування віддзеркалює ту підтримку, яку суспільство надає вищій освіті, і потребує подальшого розширення в цілях забезпечення розвитку вищої освіти, підвищення її ефективності і підтримки на належному рівні її якості і адекватності" [17]. Одночасно закцентовано, що „державне фінансування вищої освіти зберігає свою

важливість... Державна підтримка вищої освіти і наукових досліджень, як і раніше, має найважливіше значення для забезпечення збалансованого рішення освітніх і суспільних завдань” [17].

Таблиця 2.5

Джерела фінансування вищої освіти в Україні

Суб’єкти надання коштів	Джерела формування коштів
Домогосподарства, власні кошти домогосподарств	Особисті доходи населення після оподаткування
Держава, кошти державного бюджету	Перерозподілені податкові надходження до державного бюджету
Роботодавці, кошти підприємств	Прибуток від підприємницької діяльності
Банки, банківські кредити на навчання	Заощадження населення, які спрямовані на грошовий ринок

Зазначимо: введення плати за навчання і поступове підвищення тарифів на освітні послуги – процес неоднозначний, суперечливий. Одним із наслідків агресивної стратегії вищих навчальних закладів на підвищення тарифів виявляється тенденція до збільшення прийому студентів, які здатні оплачувати навчання. Саме це продемонстрували, приміром, у період вступної кампанії 2008 р. деякі вітчизняні вищі навчальні заклади, які при зарахуванні абітурієнтів ураховували результати незалежного тестування лише із однієї дисципліни – української мови, незважаючи на те що це непрофільна дисципліна. Збільшення кількості студентів, здатних оплатити власне навчання у вищому навчальному закладі, може розв’язати короткострокові фінансові проблеми, однак довгострокова національна освітня політика на таких підходах базуватися не може. Прагнення до максимізації зборів за надані послуги тільки посилює цей недолік.

З іншого боку, незважаючи на підвищення плати за навчання та відсутність системного підходу до формування фінансової допомоги студентам, попит на вищу освіту не зменшується, що створює деяку ілюзію його еластичності, оскільки підвищення плати нібито його не знижує. Таке уявлення про доступність платної освіти виникає тому, що відсутні емпіричні дані, існує гостра нестача інформації щодо доходів батьків, та можливість працювати студентам упродовж неповного робочого дня і частково оплачувати витрати на навчання, які не обмежуються лише освітніми послугами.

Загалом, ці проблеми усвідомлюють керівники освітньої галузі, науковці, спеціалісти з фінансування. Водночас варто зазначити, що саме по собі реформування інструментів бюджетного фінансування вищої професійної освіти не дозволить розв’язати його проблеми, які загострилася у зв’язку уведення урядом режиму економії бюджетних коштів на тлі фінансової кризи 2008-2009 рр.

Вважаємо: у контексті модернізації мову слід вести не лише про зростання, безумовно, недостатнього бюджетного фінансування вищої освіти, а про ефективне використання бюджетних коштів, їх концентрацію на пріоритетних напрямах розвитку цієї сфери, а також про створення сприятливих умов для залучення позабюджетних ресурсів, зокрема, надання податкових пільг, які б підвищили зацікавленість навчальних закладів у заробітку коштів та спрямуванні їх на власний розвиток, у забезпеченні умов формування багатоканальної системи фінансування вищої освіти, в ефективній взаємодії та розподілі відповідальності за фінансування цієї системи між державою, сім’ями, працедавцями.

Однак той порядок визначення обсягів бюджетного фінансування вищих навчальних закладів, який практикується нині, обмежує в Україні можливості підвищення ефективності надання освітніх послуг. „Навіть при досконалості нормативної бази бюджетного фінансування воно залишається в нашій країні фінансуванням під об’єкт, під умови і потенційні можливості функціонування вищого навчального закладу. Такий порядок не відрізняється великою гнучкістю при

врахуванні інтересів головних суб'єктів економічних відносин – студентів та підприємств... Найгнучкішим способом інвестування бюджетних коштів в освіту може бути фінансування під суб'єкт за допомогою освітніх ваучерів" [30, с. 143, 144]. Такі ідеї в науковій літературі висловлюються досить давно, однак Міністерство освіти і науки України необхідність переходу на впровадження нових розрахунків фінансування освіти на основі потреб одного учня, вихованця чи студента стратегічним пріоритетом розвитку освіти визначило лише на початку 2008 р. [15].

Подібна система використовується в багатьох країнах світу і зводиться в основному до методу встановлення нормативів фінансування освітніх послуг на одну особу, що як правило, передбачає часткове заміщення фінансування утриманням мережі освітніх установ безпосередньою оплатою з бюджету конкретних послуг що надаються на конкурсній основі. Цей підхід спирається на визначення обсягу бюджетних коштів для організацій, які, відповідно до державного замовлення, надають послуги на основі єдиних методик, найчастіше шляхом множення адміністративно встановленої нормативної вартості одиниці державних послуг на їх кількість.

У світовій практиці фінансування освіти можна виділити три основні підходи (табл. 2.6).

Перший передбачає, що фінансування проводиться на договірній основі; другий базується на тому, що фінансування відбувається відповідно до вартості навчання, третій визначає фінансування освіти залежно від отриманих результатів. Загальна тенденція полягає у відході від однократного виділення сум, не пов'язаних безпосередньо з кількістю студентів. Детальніше зупинимося на суті цих підходів.

Особливістю першого підходу – фінансування на договірній основі – є те, що обсяг бюджетних асигнувань майже не пов'язаний з результатами діяльності вищого навчального закладу. Зміни, які відбуваються (наприклад, збільшення кількості студентів), не обов'язково спричиняють адекватне зростання обсягів бюджетного фінансування. Такий підхід застосовується переважно у країнах, що розвиваються.

Таблиця 2.6

Основні підходи до фінансування освіти

Підхід	**Суть**	**Наслідки застосування**
Фінансування на договірній основі	Кошти виділяються на основі укладеного договору	Обсяг бюджетних асигнувань мало пов'язаний із результатами діяльності ВНЗ
Нормативне фінансування на одну особу	Фінансування ВНЗ відбувається відповідно до вартості навчання на основі затвердженого нормативу витрат на навчання одного студента та кількості студентів	Переваги такого підходу полягають у тому, що він стимулює ВНЗ до ефективного використання бюджетних коштів; відбувається досить висока персоніфікація коштів
Фінансування у залежно від результатів	Виділення бюджетних коштів орієнтоване на досягнення певних цільових результатів, приміром, фактичний випуск студентів та аспірантів	Дозволяє підвищити ефективність і одержати кращі результати на одиницю ресурсів, що витрачаються

Другий підхід – нормативне фінансування на одну особу – передбачає, що фінансування відбувається відповідно до вартості навчання, на основі методу нормативного фінансування на одну особу, який припускає розрахунок обсягів фінансування вищого навчального закладу на основі затвердженого нормативу витрат на навчання одного студента і кількості студентів або інших кількісних параметрів, що характеризують валові обсяги діяльності вищого навчального

закладу. Цей підхід використовується в багатьох розвинених країнах (Канада, Великобританія, Франція, Японія, Швеція, Норвегія) і деяких державах Азії та Африки, що розвиваються.

Коли використовується другий підхід, розрахунки обсягу фінансування вищого навчального закладу здійснюються на основі вагових коефіцієнтів залежно від напряму (спеціальності) вищої освіти, типу навчальної програми або категорії вищого навчального закладу. Теоретично вагові коефіцієнти повинні відображати співвідношення вартості навчання студентів на програмах різних напрямів вищої освіти. Вважають, що підготовка студента інженерної спеціальності вимагає більших витрат, аніж навчання фахівця гуманітарного профілю, а освіта вчителя хімії забирає більше коштів, ніж навчання словесника. Досить часто вагові коефіцієнти застосовують для здійснення урядового контролю за структурою прийому у вищий навчальний заклад. Із метою диференціації нормативу залежно від напряму навчання (спеціальності) у більшості країн використовуються тарифні сітки (Данія, Нідерланди, Швеція, Великобританія, Австралія, Нова Зеландія, Чилі). Тарифні сітки можуть варіювати від 3 (Великобританія) до 25 (Нова Зеландія) [62]. Окрім цього, у деяких країнах діють так звані коефіцієнти рівнів навчання. Наприклад, в Австралії застосовується система коефіцієнтів для бакалаврів, магістрів і аспірантів. Коли треба визначити норматив фінансування, істотну роль відіграє форма навчання – стаціонарна або заочна.

Якщо уряд у відповідь на потреби ринку праці прагне збільшити кількість місць на програмах певного типу підготовки фахівців, то він підвищує відповідний норматив фінансування на одну особу, створюючи цим привабливіші умови і для вищого навчального закладу і для студентів. У сучасних умовах підвищення нормативу фінансування, на нашу думку, може стосуватися підготовки фахівців для знаннєємних галузей виробництва. Нормативне фінансування на одну особу вимагає адміністративного затвердження відповідних нормативів вартості навчання. Альтернативним методом визначення вартості є варіант, коли система вищої освіти має

можливість самостійно визначати вартість навчання на підставі конкуренції, механізми якої вимагають від вищих навчальних закладів боротьби за бюджетні асигнування. Перемагає той, хто запропонує нижчу вартість навчання при належному рівні якості. Теоретичні переваги такого підходу в тому, що він стимулює вищі навчальні заклади до ефективного використовування бюджетних коштів, які спрямовуються в ті університети, які ефективніше проводять навчання.

Третій підхід обумовлює фінансування освіти залежно від отриманих результатів. При цьому система виділення бюджетних коштів зорієнтована на досягнення певних цілей, пов’язаних, зокрема, з кількістю та якістю підготовлених фахівців. Цей підхід використовують Данія, Фінляндія, Ізраїль, Нідерланди і деякі інші країни, в яких бюджетні кошти, звичайно, виділяються вищим навчальним закладам залежно від фактичного випуску студентів і аспірантів. Основна причина зацікавленості в розробці такої моделі визначається тим, що витрати на підготовку випускника високі, часто спостерігається неефективна робота вищого навчального закладу, а в результаті низький рівень освіти. Врахування якості підготовки спеціалістів – це досить складна проблема. Так, розглядаючи ефективність економічної освіти, А. Пороховський підкреслює комплексність цієї проблеми, зазначаючи, що її розгляд на основі моделі „затрати – випуск” не може створити повної аналітичної картини. „Досвід закордонних університетів та національних економічних співтовариств переконує, що на шляху підвищення ефективності економічної освіти доводиться враховувати різноманітні її аспекти, серед яких специфіка самої економічної освіти, зміст, обсяг і методика викладання навчальних дисциплін, активна роль студентів та їхня здатність до засвоєння знань та навичок...” [111, с. 108]. Фінансування, зорієнтоване на результат, дозволяє підвищити ефективність та отримати кращі результати на одиницю витрачених ресурсів. Однією з основних проблем такого типу фінансування є розробка стимулів, які будуть достатніми для досягнення

бажаних результатів, але не порушать процес функціонування вищого навчального закладу.

Намагаючись знайти оптимальні варіанти фінансування освіти, у більшості країн прагнуть застосовувати комбіновані підходи, що дозволяють не лише забезпечити громадянам доступ до вищої освіти, а також контролювати якість роботи вищих навчальних закладів та результати навчання студентів. Відтак, принцип фінансування, зорієнтований на результат, часто поєднується з методом нормативного фінансування на одну особу.

Слід зазначити: застосовані в багатьох країнах моделі нормативного фінансування на одну особу це досить складна система, з великою кількістю критеріїв і тарифних сіток, що спричиняє непрозорість розрахунку обсягів фінансування вищих навчальних закладів. Численні модифікації формули розрахунку обсягів бюджетного фінансування вищих навчальних закладів, спрямовані на підвищення їхньої ефективності і результативної діяльності, вищих навчальних закладів, стали причиною накопичення низки суперечностей в моделях нормативного фінансування на одну особу, які нині ускладнюють ефективне функціонування системи фінансування сфери вищої освіти. У результаті в таких країнах як Данія, Нова Зеландія і Швеція, спеціалісти працюють над спрощенням формул розрахунку обсягів фінансування, скороченням кількості тарифних сіток. Варто прислухатися і до застережень вітчизняних науковців, щодо небезпеки, пов'язаної з невмілим застосуванням такого механізму, який здатний дезорганізувати роботу вищої освіти, бо вона може звестися лише до миттєвих маркетингових заходів із залучення студентів до навчального закладу [30, с. 144]. Слід обережно і виважено експериментувати із цим привабливим і небезпечним „ультраринковим" способом фінансування [70, с. 49].

Ці суперечності, безумовно, мають бути враховані при переході до нової моделі фінансування вищої освіти в Україні.

Вважаємо, що сьогодні перехід до нової моделі фінансування освіти має послугуватися низкою нових інструментів, основні з яких подані (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Основні інструменти фінансування освіти

Системи фінансування	Інструменти
Діюча система	Асигнування на утримання ВНЗ (із загального фонду фінансування, із спеціального фонду державного бюджету, за рахунок добровільних пожертв), фінансування за кошторисом поточних і капітальних витрат вузів
	Фінансування соціальних і академічних стипендій
	Кошторисне фінансування наукових досліджень
	Податкові пільги суб'єктам освітньої діяльності і особам, що вкладають свої кошти в сферу вищої освіти (носять украй обмежений характер, приміром, при оплаті навчання у межах ліцензії не нараховується ПДВ)
Інтегрована модель фінансування вищої освіти	Асигнування на утримання деяких об'єктів вищої освіти
	Нормативне фінансування на одну особу
	Фінансування соціальних і академічних стипендій
	Фінансування наукових досліджень, розвитку освітніх технологій і реалізації інвестиційних проектів у сфері вищої освіти у формі виділення грантів на конкурсній основі
	Податкові пільги суб'єктам освітньої діяльності.
	Державна підтримка освітніх кредитів
	Державне субсидування цільової підготовки у вищій освіті

На основі вивчення літератури з даного питання, ознайомлення з практикою фінансування вищої освіти і в руслі завдань модернізації освіти відповідно до вимог сучасного суспільства, а також згідно із забезпеченням конституційних гарантій громадянам на отримання безкоштовної для них вищої освіти, пропонуємо вищим навчальним закладам при переході до нової системи виділення бюджетних коштів орієнтуватися на запровадження інтегрованої моделі (системи) фінансування вищої освіти в Україні, яка б містила у своєму складі:

1. Систему багатоканального державного фінансування вищої освіти, а саме:

- цільової підготовки кадрів,
- провідних вищих навчальних закладів,
- спеціальних програм середньострокового характеру (приміром, програм переходу на кредитно-модульну систему навчання у відповідності до Болонської системи),
- наукових досліджень вищого навчального закладу,
- непряму державну підтримку вищих навчальних закладів (податкові пільги суб'єктам освітньої діяльності).

2. Систему кредитування навчання.

3. Систему підтримки економічних суб'єктів (підприємств і домогосподарств), які самостійно оплачують навчання студентів.

Аналізуючи систему багатоканального державного фінансування вищої освіти, детальніше розглянемо основну складову такого підходу і його базовий інструмент – нормативне фінансування на одну особу. Зазначимо, що на стадії розробки пропонованої моделі в теоретичному плані потребує визначення склад витрат, які мають ураховуватися в нормативі. Можливі такі варіанти розрахунку нормативу: 1) розрахунок нормативу здійснюється на основі включення всіх видів витрат вищого навчального закладу, зокрема капітальних витрат та соціальних виплат студентам; 2) розрахунок

нормативу не передбачає включення капітальних витрат вищого навчального закладу і соціальних виплат студентам; 3) розрахунок нормативу враховує капітальні витрат вищого навчального закладу, але не містить соціальних виплат студентам.

Кожний із цих підходів має свої переваги і недоліки. Перший не враховує стан і завдання розвитку матеріально-технічної бази конкретних навчальних закладів, ускладнює проведення державної політики підтримки студентів із малозабезпечених сімей. Другий і третій підходи не забезпечують повної „прозорості" механізму фінансування освітньої діяльності вищого навчального закладу. Віддаємо перевагу третьому варіанту, тобто врахуванню капітальних витрат без урахування соціальних виплат студентам, зокрема стипендії. Отже, можна визначити реальну потребу у фінансуванні державою витрат вищих навчальних закладів на одну особу, що служать орієнтиром і для встановлення цін на освітні послуги для студентів комерційних відділень. Оскільки державні стипендії отримують лише студенти які досягли певних успіхів за результатами попередньої сесії, то фінансування стипендіального фонду варто визначати як величину добутку розміру державної стипендії на кількість студентів, що підтвердили свої знання. Щодо стану і завдань розвитку матеріально-технічної бази конкретних вищих навчальних закладів, то в інтегрованій моделі, де передбачена диференціація нормативів фінансування, вони враховуватимуться при розподілі інвестиційних грантів. У цій ситуації перевагу віддаємо третьому варіанту.

Для розрахунку обсягу фінансування вищого навчального закладу застосуємо узагальнену формулу, російських спеціалістів Академії народного господарства [74] і використану Я. Кузьміновим і Б. Рудником.

$$V = \sum_i (T_i * N_i + F_j),$$

де:

V – обсяг фінансування ВНЗ;

T_i – норматив фінансування на одну особу студентів певної нормативної категорії, що розглядається як поєднання значень атрибутивних характеристик, які впливають на величину нормативу фінансування навчання студента (наприклад, магістр, який навчається за ресурсомісткою програмою, на стаціонарі, на певній території).

N_i – приведений контингент студентів відповідної нормативної категорії;

F_j – обсяг фінансування вищого навчального закладу, не залежний від контингенту студентів.

Диференційований норматив задається у формі єдиного базового нормативу і набору корегуючих коефіцієнтів $T_i^j = T * k_j$;

Підставою для диференціації нормативу T_i є: форма навчання (очна, заочна, очно-заочна, екстернат, дистанційна); ресурсомісткість навчання (стандартні програми, фондомісткі програми); об'єктивні територіальні відмінності у витратах на навчання студента за ідентичними освітніми програмами; категорія вищого навчального закладу (умовно: національний університет, регіональний провідний вищий навчальний заклад, вищий навчальний заклад). Водночас повинні враховуватися і відмінності у вартості навчання за рівнями вищої професійної освіти (підготовка бакалавра, спеціаліста і магістра).

Розробка таких нормативів потребує врахування багатьох параметрів і є складною справою для спеціалістів. Пропонуємо варіант розрахунку суми фінансування Полтавського державного педагогічного університету на 2009 рік з урахуванням базового нормативу фінансування на одну особу T.

Коефіцієнт $K_1 = 1$ для підготовки бакалавра на гуманітарних спеціальностях, $K_2 = 1{,}2$ – для підготовки бакалавра на спеціальностях природничого циклу.

Для спеціалістів застосуємо відповідно коефіцієнт $K_3 = 1{,}1$ і $K_4 = 1{,}3$ для магістрів $K_5 = 1{,}2$ і $K_6 = 1{,}4$.

Тоді:

$T_1 = K_1 * T = 1 * T;$

$T_2 = 1{,}2 * T;$

$T_3 = 1{,}1 * T;$

$T_4 = 1{,}3 * T;$

$T_5 = 1{,}2 * T;$

$T_6 = 1{,}4 * T;$

Обсяг фінансування можна визначити у такому вигляді:

$$V = (T_1 * N_1 + T_2 * N_2 + T_3 * N_3 + T_4 * N_4 + T_5 * N_5 + T_6 * N_6);$$

$$V = T(1 * N_1 + 1{,}2 * N_2 + 1{,}1 * N_3 + 1{,}3 * N_4 + 1{,}2 * N_5 + 1{,}4 * N_6).$$

Досліджуючи завдання фінансування вищого навчального закладу за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями (бакалавр, спеціаліст, магістр), а також поділ всіх спеціальностей на дві категорії (гуманітарного та природничого напряму), модифікуємо наведену модель. Із цією метою введемо такі змінні:

$V = (V_{11}, V_{12}, V_{13}, V_{21}, V_{22}, V_{23})$ – вектор-рядок, перші три компоненти якого визначають обсяг фінансування вищого навчального закладу за рівнями підготовки – бакалавр, спеціаліст, магістр гуманітарного спрямування; останні три – обсяг фінансування вищого навчального закладу за рівнями підготовки – бакалавр, спеціаліст, магістр природничого спрямування відповідно.

Ураховуючи умову $T_i^j = T \cdot k_j$, будемо розглядати вектор-рядок $T = (T_{11}, T_{12}, T_{13}, T_{21}, T_{22}, T_{23})$ – базовий норматив підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра гуманітарного та природничого циклів відповідно. А як корегуючий коефіцієнт – матрицю $K = (K_{ijg})$, де індекси $i = 1,...,n$ – номер факультету, $j = 1, 2$ – напрям підготовки, $g = 1,...,3$ – рівень підготовки. Тобто введемо матрицю такої структури:

$$K = \begin{pmatrix} K_{111} & K_{211} & K_{311} & K_{411} & \cdots & K_{n11} \\ K_{112} & K_{212} & K_{312} & K_{412} & \cdots & K_{n12} \\ K_{113} & K_{213} & K_{313} & K_{413} & \cdots & K_{n13} \\ K_{121} & K_{221} & K_{321} & K_{421} & \cdots & K_{n21} \\ K_{122} & K_{222} & K_{322} & K_{422} & \cdots & K_{n22} \\ K_{123} & K_{223} & K_{323} & K_{423} & \cdots & K_{n23} \end{pmatrix}.$$

Для відображення кількості студентів введемо матрицю $N=(N_{ijg})$, коефіцієнти якої вказують на кількість студентів кожного факультету за напрямом підготовки. Тут $i=1,...,n$ – номер факультету, $j=1,2$ – напрям підготовки, $g=1,...,3$ – рівень підготовки. Відповідно отримуємо матрицю такого вигляду:

$$N=\begin{pmatrix} N_{111} & N_{112} & N_{113} & N_{121} & N_{122} & N_{123} \\ N_{211} & N_{212} & N_{213} & N_{221} & N_{222} & N_{223} \\ N_{311} & N_{312} & N_{313} & N_{321} & N_{322} & N_{323} \\ N_{411} & N_{412} & N_{413} & N_{421} & N_{422} & N_{423} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ N_{n11} & N_{n12} & N_{n13} & N_{n21} & N_{n22} & N_{n23} \end{pmatrix}.$$

Зазначимо, що частина елементів матриць K та N можуть дорівнювати нулю, що відповідає ситуації, коли на певному факультеті є спеціальності лише гуманітарного або природничого напряму підготовки. Інші компоненти є додатними.

Обсяг фінансування вищого навчального закладу, не залежний від приведеного контингенту студентів, подамо у вигляді вектор-рядка $F=(F_{11},F_{12},F_{13},F_{21},F_{22},F_{23})$, структура якого аналогічна структурі вектора T.

У наведених позначеннях модель (1) має векторно-матричний вигляд:

$$V=T\cdot K\cdot N+F$$

або у розгорнутому вигляді:

$$(V_{11},V_{12},V_{13},V_{21},V_{22},V_{23})=(T_{11},T_{12},T_{13},T_{21},T_{22},T_{23})\cdot\begin{pmatrix} K_{111} & K_{211} & K_{311} & K_{411} & \cdots & K_{n11} \\ K_{112} & K_{212} & K_{312} & K_{412} & \cdots & K_{n12} \\ K_{113} & K_{213} & K_{313} & K_{413} & \cdots & K_{n13} \\ K_{121} & K_{221} & K_{321} & K_{421} & \cdots & K_{n21} \\ K_{122} & K_{222} & K_{322} & K_{422} & \cdots & K_{n22} \\ K_{123} & K_{223} & K_{323} & K_{423} & \cdots & K_{n23} \end{pmatrix}\times$$

$$\times\begin{pmatrix} N_{111} & N_{112} & N_{113} & N_{121} & N_{122} & N_{123} \\ N_{211} & N_{212} & N_{213} & N_{221} & N_{222} & N_{223} \\ N_{311} & N_{312} & N_{313} & N_{321} & N_{322} & N_{323} \\ N_{411} & N_{412} & N_{413} & N_{421} & N_{422} & N_{423} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ N_{n11} & N_{n12} & N_{n13} & N_{n21} & N_{n22} & N_{n23} \end{pmatrix}+(F_{11},F_{12},F_{13},F_{21},F_{22},F_{23}).$$

Розмірність введених матриць та векторів є узгодженою, що дозволяє здійснювати за цією моделлю безпосередні розрахунки.

Практично перехід до такої системи виділення коштів реалізується за таким алгоритмом: 1) на етапі складання бюджету для вищого навчального закладу встановлюються державні завдання щодо надання освітніх послуг за кваліфікаційними рівнями бакалавр, спеціаліст, магістр; 2) на основі врахування коригуючих коефіцієнтів базовий обсяг бюджетних коштів, які виділяються вищому навчальному закладові; 3) базовий обсяг бюджетних коштів корегується на основі даних про фактичну кількість студентів (відповідно до фактичного контингенту) на кожному факультеті за рівнями.

Суттєвим доповненням до нормативного фінансування на одну особу є кредитування освітньої підготовки. Навіть у тих країнах, де навчання безкоштовне (тобто оплачується державою), як, приміром, у Німеччині та Швеції, студенти витрачають кошти на проживання, навчальну літературу, копіювання різноманітних матеріалів тощо. Оскільки залишається все менше країн у яких держава повністю бере на себе фінансування освіти, то кредитування стає одним зі способів зменшення ризику бути залежним від матеріального стану та забезпечення доступності вищої освіти. Так, у країнах Західної Європи кредитування сформувалося у 70-80 роках XX ст., хоч правила діючих систем періодично зазнавали змін. Нині практика надання кредитів на навчання надзвичайно різноманітна, а частка прямої допомоги, що надається студентам як позика, у країнах Західної Європи варіює від 0 до 100 %, при цьому освітнє кредитування функціонує паралельно з розвинутою системою субсидій, грантів, стипендій (за винятком Великобританії). У переважній більшості країн у функціонуванні кредитних програм задіяні як держава, так і приватний сектор хоч цілком можливе поєднання системи державного кредитування навчання з регулюванням цін на освітні послуги (приміром, КНР, Казахстан).

До характерних рис освітніх кредитних систем належить:

- надання державних гарантій (США, Канада);

- кредитування навчання через державні кредитні установи (Швеція) та через комерційні банки (Фінляндія, Канада);
- обмеження розміру сплачуваних відсотків (у Великобританії відсоток пов'язується з рівнем інфляції);
- перенесення виплат за кредитами на період після припинення чи закінчення навчання та отримання доходу певного розміру (у Німеччині виплати починаються через п'ять років після закінчення навчання);
- надання позик на тривалий час (у Данії – на 7-15 років, у Норвегії на 20 років, у Швеції – на необмежений термін, виплати можуть тривати до пенсійного віку);
- кредитування не лише оплати навчання, а і супровідних витрат (Швеція);
- субсидування кредитів (у США в період навчання відсотки на отримані суми не нараховуються);
- пов'язування умов кредитування з академічною успішністю (у Нідерландах, якщо студент виконує певні вимоги, позика стає подарунком).

У деяких країнах (наприклад, у Великобританії) право на базові виплати (близько 3/4 максимальної суми) мають усі студенти, однак кінцевий обсяг кредиту, безпосередньо корелює з доходами його сім'ї чи його власними особистими доходами. Загалом цілому в європейських країнах досить висока частка студентів, які використовують кредитування: у Данії – 83 %, у Норвегії – 82 %, у Швеції – 95 % студентів звертаються до державної кредитної контори. Австралія та Нова Зеландія сформували системи державних позик на навчання, які залежать від доходів позичальників і керуються через податкову систему: одночасно з податками вираховується певний відсоток доходу на погашення боргу за освітнім кредитом.

У США кредит на освіту може отримати практично кожний студент, а система федеральних позик ураховує інтереси людей із фінансовими можливостями різного рівня. Для отримання федеральної студентської позики немає потреби

оформляти заставу, адже це зазвичай, суми малі (їх не вистачає на оплату повного циклу навчання), тому така позика у США може доповнюватися так званою „батьківською позикою”, тобто кредитом, який надається батькам студента. При цьому банки вступають у конкуренцію між собою за право кредитувати студентів чи їх батьків, а як основний інструмент конкуренції боротьби застосовують різноманітні програми зниження відсотків. У багатьох країнах гранти і позики є складовою економічної системи державної підтримки молоді, що навчається, сприяючи підвищенню доступності освіти.

В Україні така форма оплати навчання у вищому навчальному закладі не є масовою, бо лише одиниці використовують кредитні кошти. Опитування студентів показало, що всього 14 осіб – 2,8 % – користувалися кредитами для оплати навчання (див. рис. 2.4). Причинами такого становища вважаємо високі відсоткові ставки, низьке переконання позичальника у можливості повернути позичені кошти за рахунок доходів, які він буде отримувати, а основне – відсутність підтримки держави.

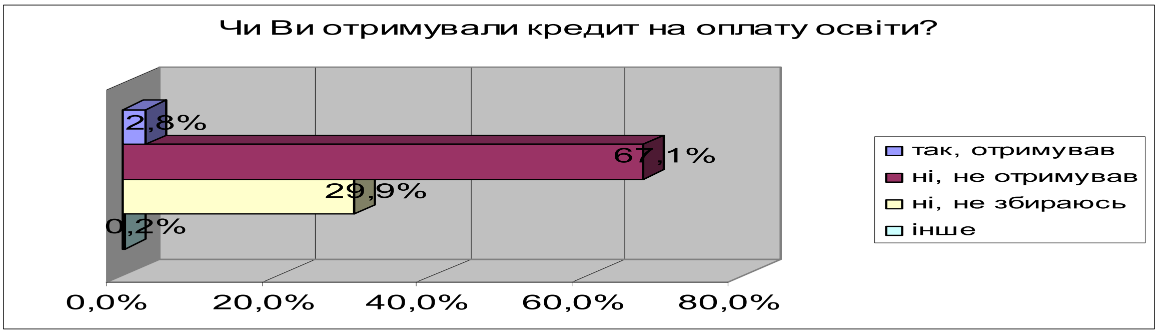

Рис. 2.4. Ставлення студентів до отримання кредиту на навчання

Проведене опитування засвідчило досить високі сподівання на активну роль держави у цьому процесі (рис. 2.5). Так, 2/3 респондентів вважають, що без її участі студентське кредитування не буде розвиватися; 28,7 %, переконані що участь держави бажана, але система студентського кредитування розвиватиметься і без державної підтримки;

лише 4,3 % не пов’язують розвиток студентського кредитування з обов’язковою участю держави.

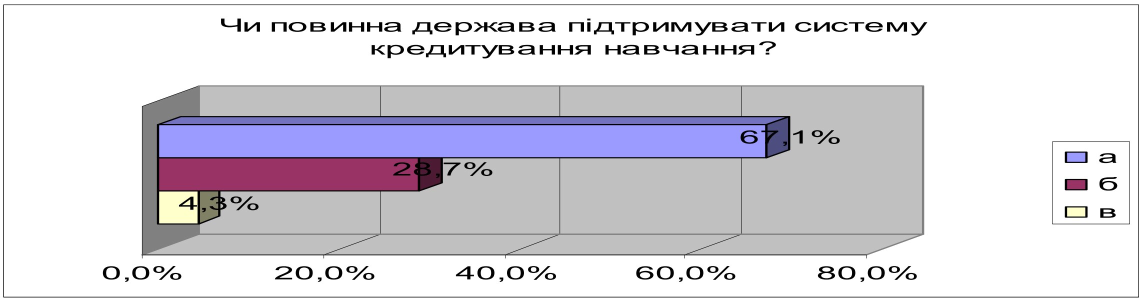

Рис. 2.5. Оцінка студентами необхідності державної підтримки системи кредитування:

а) державна підтримка необхідна, без участі держави студентське кредитування не розвиватиметься;
б) участь держави бажана, але система студентського кредитування буде розвиватися і без державної підтримки;
в) державна підтримка не потрібна.

Серед інших причин непоширення кредитних програм в освіті свою роль відіграла погана обізнаність з її можливостями. Так, 81,5 % респондентів або не знають зовсім нічого, або не мають конкретних відомостей про сутність освітніх кредитних програм, і лише 18,5 % ознайомлені з її положеннями (рис. 2.6). Підвищення ролі цього джерела фінансування навчання з посеред інших потребує активного інформування споживачів освітніх послуг.

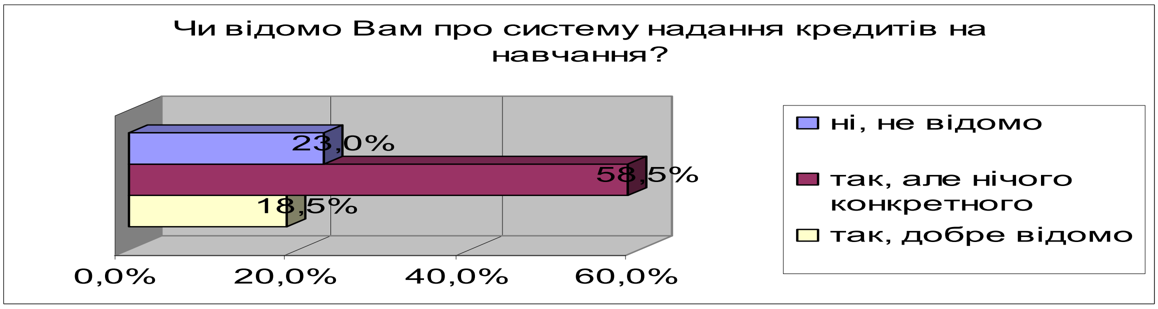

Рис. 2.6. Інформованість студентів про можливості кредитування навчання

Причина такого стану в тому, що освітнє кредитування в Україні не є для банків якимось особливим продуктом, а розглядається як один з інструментів кредитування, який має приносити банкові доход на такому ж рівні, що забезпечують інші форми, – споживче кредитування, автокредит, програми купівлі нерухомості тощо. Це абсолютно виправдано з погляду ефективної роботи банківської установи, її орієнтації на прибуток. Набуває стійкого характеру суперечність між інтересом банку (отриманням максимально високих відсотків і намаганням застосовувати інструменти короткострокового порядку, особливо в періоди негативних інфляційних очікувань) та інтересом студента – скористатися дешевими коштами і відтермінувати виплати на більш пізній період.

Вивчення пропозицій вітчизняних банків 2008 року щодо надання кредитів на навчання засвідчило, що навіть у період „кредитного буму”, до фінансової кризи та введення Національним банком України обмежень на видачу кредитів банки більше зосереджували увагу на короткострокових програмах кредитування та кредитуванні під заставу. Ринок кредитів на навчання не став масштабним. Пропозицію видавати кредити ініціювали лише кілька банків (Приватбанк, Імексбанк, Індекс-банк, Правекс-банк, Укрсоцбанк) [63], умови надання кредиту не були прозорими та поширювалися на один два-роки, тобто можна було б провести паралель зі споживчим кредитом, бо відсоткова ставка практично не відрізнялася від інших програм. Так, Правекс-банк і Укрсоцбанк пропонували кредит на один рік (подібно до споживчого кредиту) з подальшим щорічним переоформленням [63]. Окрім цього, були введено кредитні картки, які не потребують застави і мають гнучкі умови видачі коштів, але за умови, що сума кредиту незначна. Якщо сума позички доволі велика, банки пропонували кошти під заставу майна та з участю поручителя. Така схема надання кредитних коштів має лише формальний вигляд „кредиту на навчання” і відрізняється лише назвою, а не сутністю.

Програми надання кредитів на навчання лише двох банків (Приватбанк та Імексбанк) повністю задовольняли потребу

студентів, адже кредит видавався на весь термін навчання, кошти перераховувалися на рахунки навчального закладу, а виплата за цим кредитом була розрахована на термін до 10 років після закінчення навчання. Отже, студент мав змогу повернути кредит після того, як здобуде диплом та отримає роботу.

Вважаємо, що освітній кредит логічно отримувати на термін, що дорівнює навчанню з додаванням певної кількості років (мінімум 2–5) до того моменту, коли доходи спеціаліста досягнуть рівня, достатнього для повернення коштів банку. Висловлюються думки про необхідність ураховувати матеріальне становище студентів і випускників вищих навчальних закладів при наданні освітніх кредитів та стипендій: надаються такі кредити, заборгованість по яких виплачується залежно від доходів випускників вищих навчальних закладів (така схема була введена в Австралії ще в 1989 р.). Якщо доходи випускника не досягають мінімального рівня, виплата заборгованості повинна відкладатися до того часу (приміром на 4–5 років), коли спеціаліст матиме доход у достатньому обсязі. У будь-якому разі, виплати мають припадати на період, коли реалізується сформований під час навчання у вищому навчальному закладі людський капітал.

На нашу думку, розв’язання суперечності між інтересами банків та студентів на основі діалогу та взаємодії лише цих двох суб’єктів украй проблематичне, обов’язковим є долучення держави, роботодавців, батьків студентів. При цьому участь держави можлива як бюджетне кредитування громадян (прямі форми) і як державна підтримка банківських кредитів (непрямі форми). Серед прямих форм участі держави в економічній літературі називають:

- бюджетні субсидії на відшкодування частини витрат позичальника на сплату відсотків за банківськими освітніми кредитами;
- державні гарантії по освітніх кредитах, що підвищить бажання банків кредитувати такі програми;
- бюджетні субвенції на відшкодування банкам різниці в процентних ставках по освітніх кредитах;

- бюджетні субсидії на відшкодування витрат позичальника зі страхування майна, яке є заставою кредиту, а також із особистого страхування;
- звільнення від оподаткування сум бюджетних субсидій, отриманих громадянином на відшкодування витрат по освітньому кредитуванню;
- податкове вирахування сум, спрямованих громадянином на оплату навчання і погашення відсотків за користування освітнім кредитом.

Як непрямі форми розглядаються:

- бюджетне фінансування інформаційного забезпечення в галузі освітнього кредитування;
- регулювання рівня оподаткування доходів банків від операцій по освітньому кредитуванню [74].

В Україні пряма форма підтримки реалізується через надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти у вищому навчальному закладі відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 27 травня 2000 року № 844 „Про затвердження Порядку надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів для здобуття освіти у вищих навчальних закладах за різними формами навчання незалежно від форми власності" [113]. Кошти на оплату навчання при цьому видаються безпосередньо навчальним закладом, без участі банківської системи за рахунок державного бюджету на умовах повернення впродовж 15 років під (3 % річних).

Усі форми державної підтримки, особливо в кризовий період, застосувати вкрай складно, деякі з них потребують виконання позичальниками складних бюрократичних процедур. Однак варто звернути увагу що розвинені країни стимулювання витрат на освіту розглядають як однин з антикризових інструментів. У США в Законі про невідкладні заходи зі стабілізації економіки у 2008 році (так званому плані Полсона, який був покликаний урятувати від кризи американську економіку шляхом збільшення фінансування інвестицій бізнесу і витрат населення), з-посеред іншого були

передбачені додаткові вирахування з оподатковуваної бази витрат на освіту та благодійництво, наприклад, на придбання книг та комп'ютерів для шкіл [49].

Ще один складник інтегральної системи фінансування вищої освіти – підтримка економічних суб'єктів (підприємств і домогосподарств), які оплачують освіту самостійно – задекларував Закон України „Про податок з доходів фізичних осіб" [45], згідно з яким передбачено повернення з бюджету частки суми податку, сплаченого протягом податкового року з заробітної плати громадян, які навчаються, або членів їх сімей першого ступеня споріднення. Тобто якщо у 2008 році платник податку або його дитина навчалися на платній основі, то у 2009 році можна частково компенсувати таку оплату за рахунок повернення з бюджету певної суми податку з доходів фізичних осіб. Умови та порядок надання податкового кредиту визначені статтею 5 Закону України „Про податок з доходів фізичних осіб" та Інструкцією про порядок нарахування платникам податку податкового кредиту [54].

Однак залишається багато питань щодо реалізації права на податковий кредит на навчання. Відповідно до статті 1 Закону, це сума (вартість) витрат, платника податку – резидента у зв'язку з придбанням товарів (робіт, послуг) у резидентів – фізичних або юридичних осіб протягом звітного року (крім витрат на сплату податку на додану вартість та акцизного збору), на суму яких дозволяється зменшення його загального річного оподатковуваного доходу, одержаного за наслідками такого звітного року, (у випадках, визначених цим Законом). До складу податкового кредиту платник податку – резидент має право включити власні витрати, протягом звітного податкового року [54, с. 5]. Згідно з положенням 3.3 цієї інструкції, ці витрати є сумою сплаченою платником податку на користь закладів освіти для компенсації вартості середньої професійної або вищої освіти платника податку чи іншого члена його сім'ї першого ступеня спорідненості. Зазначені кошти включаються платником податку до податкового кредиту в розмірі, визначеному за кожний повний або неповний місяць навчання протягом звітного податкового року. Підставою для включення

платником податку до податкового кредиту сум коштів, сплачених за навчання, є наявність у нього відповідних документів, що підтвержують сплату цих сум, наприклад: платіжне доручення на безготівкове перерахування коштів, квитанція банку чи відділення зв'язку, довідка працедавця, який за дорученням платника податку здійснював перерахування коштів з одержуваного ним доходу на його навчання або навчання інших членів його сім'ї першого ступеня спорідненості до навчальних закладів.

Ураховуючи норми Сімейного та Цивільного Кодексів України, платник податку (батько) може скористатися правом на податковий кредит на навчання своєї дитини, якщо у ролі підтверджуючих документів він подасть квитанції оплати навчання, згідно з укладеним договором, оформлені на ім'я дитини-студента, котрий не працює та не отримує дохід у вигляді заробітної плати. Кількість місяців навчання, які приймаються для розрахунку податкового кредиту, визначається навчальним закладом у договорі, а якщо це не зафіксовано в офіційному документі, то платник податку, який реалізовує право на податковий кредит, повинен подати довідку з навчального закладу щодо кількості місяців навчання (тривалість семестрів) у звітному податковому періоді (році).

Ще однією особливістю є те, що батьки студента не мають права отримати податковий кредит, якщо студент працює і одержує зарплату, адже тоді він є платником податку з доходів фізичних осіб. На основі норм Закону, такий працюючий студент має право сам подати декларацію з метою одержання податкового кредиту на навчання у межах одержаної ним протягом звітного податкового року зарплати. У такому випадку батьки студента, який працює і одержує зарплату, не мають права на нарахування податкового кредиту за навчання такої дитини-студента. Якщо платник податку реалізує право на податковий кредит (стаття 5 Закону), то до складу податкового кредиту зараховують фактичні витрати, підтверджені платником податку документально, а саме: фіскальним або товарним чеком, касовим ордером, товарною накладною, договором або іншими розрахунковими

документами, які ідентифікують продавця товарів (робіт, послуг) та визначають суму таких витрат, тобто є платіжними документами.

Показово що право на отримання податкового кредиту особі, яка навчається в аспірантурі, не надається, оскільки, згідно зі статтею 53 Закону України „Про вищу освіту” аспірант – це особа, яка має повну вищу освіту і освітньо-кваліфікаційний рівень магістра або спеціаліста, навчається в аспірантурі для підготовки дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук на підставі вже одержаної вищої освіти. Отже, навчання в аспірантурі це не одержання вищої освіти, а тому оплата за навчання в аспірантурі не може бути складовою податкового кредиту.

Нині в Україні система пільгової підтримки ще не розвинута, хоч досвід інших країн такі заходи досить широко практикує. Мова йде про створення сприятливих умов для залучення позабюджетних коштів, передусім через надання податкових пільг, які підвищують зацікавленість у спрямуванні коштів фізичних чи юридичних осіб на освіту, що забезпечує одночасно функціонування багатоканальної системи фінансування вищої освіти та розподіл відповідальності за формування цієї системи між державою, сім’ями, працедавцями.

Вважаємо, що активізація участі держави в процесі стимулювання освітнього кредитування могла б розпочатися із застосування бюджетного фінансування інформаційного забезпечення в галузі освітнього кредитування; надання державних гарантій по освітніх кредитах; податкового вирахування сум, спрямованих громадянином на оплату навчання і погашення відсотків за користування освітнім кредитом; запровадження практики бюджетних субвенцій на відшкодування банкам різниці у відсоткових ставках по освітніх кредитах. Очевидно, ці заходи можуть бути застосовані у фазі виходу з фінансової кризи з одночасною активізацією кредитування реального сектора економіки, і в системі модернізації фінансування вищої освіти сприятимуть розширенню можливостей студентів самостійно і свідомо

використовувати кошти різних джерел для оплати навчання у вищому навчальному закладі.

Таким чином, питання фінансування освіти є важливим як із погляду його джерел, визначення вартості навчання, так і доступності та соціальної рівності студентів. У контексті модернізації йдеться не лише про зростання, безумовно, недостатнього бюджетного фінансування вищої освіти, а про ефективне використання бюджетних коштів, їх концентрацію на пріоритетних напрямах розвитку цієї сфери, а також про створення сприятливих умов для залучення позабюджетних ресурсів.

Загальна тенденція у світовій практиці фінансування освіти полягає у відмові від однократного виділення сум, не пов'язаних безпосередньо з кількістю студентів, а орієнтується на три основні підходи. Перший – це фінансування відповідно до вартості навчання; другий базується на нормативному фінансуванні навчання однієї особи; третій підпорядковує фінансування освіти отриманим результатам.

Вітчизняна вища освіта потребує переходу до інтегрованої моделі фінансування освіти, яка б містила такі складники: багатоканальне державне фінансування вищої освіти; кредитування навчання у вищих навчальних закладах; підтримку суб'єктів, які оплачують навчання самостійно. При цьому формується ефективна взаємодія та розподіл відповідальності за фінансування цієї системи між державою, сім'ями, працедавцями.

Висновки за розділом 2

Модернізація вищої освіти передбачає узгодження економічних і суспільних інтересів суб'єктів модернізації. Оскільки в ринкових умовах вища освіта сформована як сфера бізнесу, як ринок освітніх послуг, то суб'єктами модернізації є власне суб'єкти ринку освітніх послуг: споживачі – домогосподарства (студенти і їхні батьки), а також роботодавці, виробники – вищі навчальні заклади, держава і загалом суспільство. Їхні інтереси різні, однак діяльність вищої освіти

спрямована на досягнення суспільного інтересу – підвищення якості людського капіталу, розвитку на основі знань та інтелекту. Узгодження інтересів досягається через діяльність навчальних закладів із посилення практичної спрямованості навчального процесу, максимального наближення студентів до майбутньої професії. Навчальний процес за рахунок універсалізму має бути організований так, щоб молодий фахівець міг перекваліфікуватися і обрати іншу (фахову близьку) професію.

Вища освіта не суто ринкова сфера, а середовище, зорієнтоване на розвиток особистості, збереження та передачу культурних традицій У цьому зв'язку актуалізується проблема партнерської взаємодії викладача і студента. Орієнтація на студента як активного суб'єкта можлива лише за умови переходу до рівноправного діалогу, застосування активних методів навчання, активізації міждисциплінарних контактів, що передбачає: студент – це не просто слухач, а це активний учасник навчання, що самостійно виробляє знання і формує індивідуальний комплекс знань, який у подальшому стане основою його індивідуальної конкурентоспроможності на ринку праці.

Процес становлення партнерських стосунків є послідовним усвідомленням їхньої необхідності, розвитком співтворчості, що передбачає, по-перше, перехід від патерналістських взаємин між викладачем і студентом до відносин партнерства на основі персональної відповідальності, незалежності, спільного творчого пошуку, взаємної зацікавленості в інтелектуальному розвиткові, професійному та моральному зростанні; по-друге, соціальний діалог представників сфери вищої освіти (викладачів, науковців, студентів) із суб'єктами інших сфер суспільного виробництва, що реалізується на основі взаємодії освіти, науки і сфери виробництва; по-третє, контакти у процесі становлення громадянського суспільства, оскільки освітні ефекти створюються не лише в системі освіти, а і поза нею, під час неформального навчання за рахунок інших форм, додаткових, альтернативних чи паралельних існуючій системі.

Процес модернізації актуалізує питання про необхідність гнучкішої і різноманітнішої системи вищої освіти тобто забезпечення її диверсифікації. Пропонуємо підхід до диверсифікації вищої освіти як невід'ємної складової модернізаційного проекту, як до соціально-економічного процесу, явища, яке базується на досягненнях різних галузей знань та інтегративно детермінується ними. Сучасна диверсифікація відображає формування нової освітньої парадигми, яка включає орієнтацію на особистість, а не суто на виробництво, передбачає підвищення гнучкості освітньої системи, необхідність врахування постіндустріальних вимог до результатів діяльності вищої освіти. Із сфери підготовки кадрів для економіки вища освіта перетворюється в сферу проектування людьми власного життя, завдяки ідеям, планам, які втілюються в життя. Індивідуальні підходи до диверсифікації вищої освіти базуються на особистих інтересах і перевагах споживача, які формуються на основі комплексу інформації про освітні послуги, їхню якість, рейтинги вищих навчальних закладів, потреби ринку праці в сучасних умовах, внаслідок уявлень про власне місце і роль у суспільній системі. Відбувається відтак, моделювання проектування власного життя, підготовка до участі в конкуренції, напрацювання особистих конкурентних переваг.

Важливо, щоб здатність до диверсифікації способів отримання знань у процесі формування компетенції сучасного спеціаліста була доповнена вмінням самостійно продукувати наукові, професійні знання, ті, що допоможуть йому ефективно функціонувати в соціумі.

Намагаючись знайти оптимальні варіанти фінансування освіти, більшість країн прагне застосовувати комбіновані підходи, що дозволяють не лише забезпечити громадянам доступ до вищої освіти, а контролювати якість роботи вищого навчального закладу та результати навчання студентів. Вітчизняна вища освіта потребує переходу до інтегрованої моделі фінансування освіти, яка б ґрунтувалася на: багатоканальному державному фінансуванні вищої освіти, кредитуванні у вищому навчальному закладі та підтримці

економічних суб’єктів, котрі самостійно оплачують власне навчання. Така система з одного боку дозволить залучити додаткові кошти для оплати навчання студентів, поліпшити матеріально-технічну базу вищих навчальних закладів, підвищити конкурентоспроможність оплати праці професорсько-викладацького складу, а з іншого – створить умови для впливу споживачів освітніх послуг на їх якість.

Унаслідок цього формується політика ефективної взаємодії та розподілу відповідальності за фінансування цієї системи між державою, сім’ями, працедавцями.

ВИСНОВКИ

У роботі проведене теоретичне узагальнення та запропоноване нове розв'язання актуального наукового завдання, пов'язаного з розробкою теоретико-методологічних основ визначення економічного змісту, основних характеристик і ролі модернізації вищої освіти у процесі становлення економіки знань.

Дослідження довело, що економіка знань – це економіка, заснована на інноваціях, матеріалізованих у вигляді нових, високоефективних, наукоємких технологій, товарів і послуг. Економіка знань оперує не виключно знаннями, не заміщає ними реальне виробництво, а є якісно новою системою використання і впровадження знань у практичне життя. Перехід до цієї системи тільки розпочинається, однак вона є реальною альтернативою і суто індустріальній, і сировинній моделям розвитку. Економіку знань необхідно розглядати системно і комплексно в широкому сенсі як постіндустріальну, інноваційну, інформаційну, глобальну.

Основні особливості економіки знань можна сформулювати як перетворення інформації та знань на вирішальний фактор виробництва; зміни у процесі ринкового обміну між суб'єктами ринкової взаємодії, при якому участь у процесі виробництва знань разом беруть їхній споживач і виробник (студент і викладач), знання починають служити основою для виробництва нових знань; трансформація відносин у сфері власності, передача знання іншим людям не змінює обсягу цього ресурсу; зміни в характері взаємодії факторів виробництва, оскільки інформація та знання втрачають традиційну обмеженість. Важлива особливість знання пов'язана з його невіддільністю від суб'єкта, єдністю знань окремої людини, науково-дослідної групи, організації, університету, а також дослідницької діяльності та викладання. Знання носять сумісно-розділений характер. Сучасне виробництво знань є індивідуально-суспільним явищем, оскільки, з одного боку, особа, що його здійснює, виконує суто індивідуальну працю, реалізуючи свої здібності й талант, а з

іншого – у своїй діяльності осмислює й переосмислює, фіксує й утілює в життя попередні досягнення людства.

Усі ці риси впливають на роль самої людини в економіці знань, адже вона стає головним чинником виробництва, оскільки під впливом науково-технічного прогресу характер технологій і техніки суттєво змінюється, відбуваються зрушення у структурі економіки. Водночас роль людини на сучасному етапі суспільного розвитку неоднозначна й суперечлива. З одного боку, можливості для саморозвитку і самореалізації особистості, безумовно, розширюються, з іншого – людина втягується в процес постійного споживання і нагромадження матеріальних благ, що має наслідком формування екологічної й духовної криз. Тож на етапі кардинальних змін у економічних та соціальних системах важливе місце належить підвищенню ролі знань у соціально-економічному розвитку; переходу до гнучких технологій, які здатні суттєво впливати на біосоціодуховну природу людини; розширенню доступу індивідів до нагромадженого обсягу знань та інформації через формування глобального інформаційного простору та його інституціалізацію. Підготовка високоякісного людського капіталу а також формування, поширення та формування умов для застосування знань на практиці, відбувається у сфері вищої освіти, яка забезпечує фундаментальну наукову, загальнокультурну, професійно-практичну підготовку; виконує важливі соціальні задачі, зокрема, зменшення нерівності в суспільстві, формує ціннісні установки, ідеали, характер поведінки людей, виступає потужним фактором розвитку духовної культури суспільства.

Усе це актуалізує у сучасному суспільстві перегляд підходів до ролі вищої освіти та до її модернізації. Досягнення результативності функціонування системи вищої освіти та відповідності вимогам постіндустріального розвитку вимагає не лише розвитку чи реформування, тобто її перетворення та переоснащення, а модернізації – кардинальних змін відповідно до вимог сучасності. У цьому зв’язку модернізацію вищої освіти слід розглядати в нерозривній єдності із процесами модернізації економічної системи загалом, яку нині для

України можна визначити як перехід до пріоритетного розвитку економіки, що ґрунтується на знаннях і високих технологіях.

Модернізація вищої освіти є проектом соціального характеру, спрямованим на її інваріантний розвиток із максимальним урахуванням індивідуальних потреб саморозвитку і самореалізації особистості, що є втіленням змісту модернізації вищої освіти. Серед цілей модернізації вищої освіти можна виокремити результативні та забезпечувальні. Наслідком здійснення модернізації є доступна, якісна освіта, підтримка споживачів і виробників освітніх послуг; формування і підтримка ресурсного потенціалу вищої освіти, сприятливого інституційного середовища, трансформування від моделі елітної вищої освіти до моделі, зорієнтованої на потреби ринку праці. Досягнення цього можливе за умови реалізації забезпечувальних цілей, якими виступають: відновлення довіри до системи вищої освіти та її демократизація; перехід до ринкових відносин у системі вищої освіти; створення механізмів рівноправного діалогу, співпраці та партнерства між усіма учасниками освітнього простору.

Економічними складниками модернізації є: наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь економіки, розробка нових підходів до функціонування та фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці. Модернізація вищої освіти створює підґрунтя для зростання можливостей вибору індивідом: напряму освіти, спеціальності, рівня підготовки, форми освіти, реалізації індивідуальної стратегії освіти, а в подальшому – місця роботи, в тому числі і в територіальному розумінні, використання різноманітних джерел оплати навчання. Розширюються і можливості суспільства: виникають варіанти отримання освіти, формування людського капіталу та комплексу знань. Водночас завданням модернізації вищої освіти є досягнення її нової якості, що дозволяє подолати сформовану суперечність між реальним рівнем освіти й інтелектуальним розвитком випускників вищих навчальних закладів та зростаючими

вимогами суспільства щодо моралі людини, її здатності до творчості, прогнозування та проектування майбутнього.

Комплексна, глибока і перманентна модернізація вищої освіти та формування нових, відповідних постіндустріальному розвиткові суспільства економічних механізмів її забезпечення і подальшого функціонування – найважливіше завдання освітньої політики сучасної України.

У сучасних умовах галузь вищої освіти сформована як сфера бізнесу, яка розвивається через надання освітніх послуг. Головним споживачем освітніх послуг є студент, який має інтерес отримати якісні знання, адекватні вимогам сучасного ринку праці, сформувати завдяки вищій освіті індивідуальний комплекс знань, який служитиме основою для індивідуальних конкурентних переваг на ринку праці. До цього прагнуть домогосподарства, батьки студентів. Підприємства-роботодавці як ще одна група споживачів на цьому ринку зацікавлені в підготовці спеціалістів високої кваліфікації, здатних до роботи в умовах мінливого зовнішнього середовища, а також до узгоджених дій з іншими працівниками в колективі.

Виробники освітніх послуг – вищі навчальні заклади – мають різнопланові інтереси. Керівники вищих навчальних закладів, зокрема, прагнуть зберегти і підвищити керованість своїх закладів, забезпечити широкі права отримання і використання бюджетних і позабюджетних коштів. Керівники факультетів і кафедр мають інтереси, які втілюються у намаганні виробити привабливі умови вступу до вищого навчального закладу, максимально розширити перелік спеціальностей, із включенням до нього тих, які користуються підвищеним попитом, провести всіх необхідні процедури ліцензування та акредитації. Інтересами професорсько-викладацького складу є збереження доходів і їх підвищення за рахунок бюджетних та позабюджетних джерел, формування лояльного ставлення керівництва, намагання не втратити додаткові заробітки. Спільний економічних інтерес усіх названих підгруп є входження в нову, модернізовану освітню систему, використання її переваг, збереження робочих місць,

пропозиція таких освітніх послуг, які мусять „навчити навчатися” самого студента.

Економічний інтерес держави як суб’єкта ринку освітніх послуг полягає у створенні на ринку освітніх послуг і у сфері освіти загалом умов, які забезпечують зростання частки висококваліфікованих спеціалістів в економічній системі, підвищують якість людського капіталу. Інтерес суспільства пов’язаний із оптимізацією суспільного вибору задля отримання максимального соціального добробуту, зводиться до розвитку на основі знань та інтелекту.

Важливою умовою узгодження інтересів є діяльність навчальних закладів щодо посилення практичної спрямованості навчального процесу, максимального наближення студентів до майбутньої професії. Одночасно навчальний процес за рахунок універсалізму має бути організований у такий спосіб, щоб молодий фахівець при потребі міг перекваліфікуватися на іншу споріднену професію;

У період формування економіки знань актуалізується питання про необхідність гнучкішої і різноманітнішої системи освіти порівняно з попередніми періодами, тому одним з основних завдань модернізації вищої освіти є забезпечення процесів її диверсифікації, яку вважаємо невід’ємною складовою модернізаційного проекту, соціально-економічним процесом, який базується на досягненнях різних галузей знань та інтегративно детермінується ними. Дослідження показало: диверсифікація освітніх установ – суб’єктів освітніх послуг – виявляється в тому, що разом із вищими навчальними закладами державної форми власності виникають і розвиваються приватні вищі навчальні заклади, а також формується група віртуальних, ліцензійних, корпоративних університети, засобів масової інформації та закладів культури, освітніх брокерів. Установи та окремі агенти діють на ринку освітніх послуг, активно використовуючи можливості інформаційних технологій, гнучко враховуючи та задовольняючи різноманітний попит споживачів освітніх послуг і створюючи конкуренцію традиційним університетам.

Сучасна диверсифікація відображає формування нової освітньої парадигми, яка орієнтується на особистість, а не суто на виробництво, передбачає підвищення гнучкості освітньої системи, необхідність урахування постіндустріальних вимог до результатів діяльності вищої освіти. Із сфери підготовки кадрів для економіки вища освіта перетворюється на сферу проектування людьми власного життя, ініціювання ідей, проектів, планів, які втіляться в життя. Індивідуальні підходи до диверсифікації вищої освіти в сучасних умовах базуються на особистих інтересах і перевагах споживача, формуючись на основі комплексу інформації про освітні послуги, їхню якість, рейтинги вищих навчальних закладів, потреби ринку праці, на основі уявлень про власне місце і роль у суспільній системі. Відбувається проектування власного життя, підготовка до участі в конкуренції, формування особистих конкурентних переваг. Важливо, щоб здатність до диверсифікації способів отримання знань у процесі формування компетенції сучасного спеціаліста доповнювалася його вмінням самостійно продукувати нові знання. Мова іде не лише про наукові, професійні знання, а про знання в широкому розумінні, які допомагають людині ефективно функціонувати в соціумі. Такі знання, безумовно. мають формуватися в університеті.

Загальна модернізаційна тенденція у сфері фінансування вищої освіти полягає у відмові від однократного виділення сум, не пов’язаних безпосередньо з кількістю студентів, а орієнтується на три основні підходи. Перший передбачає, що фінансування відбувається відповідно до вартості навчання, другий базується на нормативному фінансуванні навчання однієї особи, третій підпорядковує фінансування освіти отриманим результатам. Вважаємо, що вітчизняна вища освіта потребує переходу до інтегрованої моделі фінансування освіти, елементами якої мають бути багатоканальне державне фінансування вищої освіти, кредитування навчання у вищих навчальних закладах, підтримка економічних суб’єктів, які оплачують навчання самостійно. Результатом застосування такої моделі має бути ефективна взаємодія та розподіл

відповідальності за фінансування цієї системи між державою, сім'ями, працедавцями.

Таким чином, всі розглянуті в даній роботі економічні аспекти модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань дозволяють зробити висновок про надзвичайну значимість і крупномасштабність даної проблеми, а також про необхідність в рамках економічної теорії досліджувати закономірності формування і розвитку економіки, заснованої на знаннях, інтегрувати концептуальні розробки всіх теоретичних напрямів її дослідження. Питання, пов'язані з модернізацією вищої освіти в довгостроковій перспективі є ядром нового суспільства в теорії економіки знань.

ДОДАТКИ

Додаток А
Вищі навчальні заклади

(на початок навчального року)

	Кількість закладів:		**Кількість студентів у закладах:, тис.**	
	I-II рівнів акредитації	**III-IV рівнів акредитації**	**I-II рівнів акредитації**	**III-IV рівнів акредитації**
1990/91	742	149	757,0	881,3
1991/92	754	156	739,2	876,2
1992/93	753	158	718,8	855,9
1993/94	754	159	680,7	829,2
1994/95	778	232	645,0	888,5
1995/96	82	255	617,7	922,8
1996/97	790	274	595,0	976,9
1997/98	660	280	526,4	1110,0
1998/99	653	298	503,7	1210,3
1999/00	658	313	503,7	1285,4
2000/01	664	315	528,0	1402,9
2001/02	665	318	561,3	1548,0
2002/03	667	330	582,9	1686,9
2003/04	670	339	592,9	1843,8
2004/05	619	347	548,5	2026,7
2005/06	606	345	505,3	2203,8
2006/07	570	350	468,0	2318,6
2007/08	553	351	441,3	2372,5
2008/09	528	353	399,3	2364,5
2009/2010	511	350	354,2	2245,2

Упорядковано автором на основі даних: [98 с.11, 131, 132].

Додаток Б

Потреба підприємств
у працівниках за видами економічної діяльності у 2007 році

	січень-березень 2007 р.		**січень-червень 2007 р.**		**січень-вересень 2007 р.**		**січень-грудень 2007 р.**	
	тис. осіб	**у %до відповідного пре оду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**
Пореба у працівниках	**194,6**	**87,8**	**214,8**	**85,6**	**213,3**	**89,7**	**169,7**	**99,5**
Сільське господарство, мисливство та лісове господарство	21,4	94,6	19,0	72,3	13,2	70,8	7,3	89,7
Промисловість	58,1	81,4	68,4	85,3	72,2	93,2	57,4	102,8
Добувна промисловість	7,7	68,7	7,5	69,8	9,3	109,1	8,0	99,7
Переробна промисловість	44,5	81,0	54,5	85,5	55,3	89,7	42,8	102,7
Виробництво та розподілення електроенергії, газу та води	5,9	112,0	6,4	112,8	7,6	103,3	6,6	107,9
Будівництво	16,5	87,0	18,4	77,1	21,5	87,2	16,7	98,5
Торгівля; ремонт автомобілів, побутових виробів та предметів особистого вжитку	25,3	87,6	29,9	77,5	27,9	77,1	21,6	89,6
Діяльність готелів та ресторанів	2,8	99,4	3,7	89,2	3,6	97,3	2,6	110,6

Продовження таблиці

	січень-березень 2007 р.		**січень-червень 2007 р.**		**січень-вересень 2007 р.**		**січень-грудень 2007 р.**	
	тис. осіб	**у %до відповідного пре оду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**	**тис. осіб**	**у % до відповідного періоду 2006 р.**
Діяльність транспорту та зв'язку	13,0	91,7	14,5	98,7	14,8	109,0	13,1	114,5
Фінансова діяльність	3,5	84,9	3,9	97,1	4,7	133,7	3,6	98,8
Операції з нерухомим майном, оренда, інжиринг та надання послуг підприємствам	15,4	90,4	17,2	98,5	17,0	95,2	13,2	85,1
Державне управління	17,0	94,7	17,8	107,0	17,3	90,4	16,8	118,5
Освіта	4,3	96,5	4,3	97,9	5,0	96,7	4,0	98,5
Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	11,1	96,8	12,0	99,0	10,4	102,9	9,0	105,3
Інші види економічної діяльності	6,2	81,0	5,7	66,7	5,7	72,8	4,4	76,5

Примітка. Назви видів економічної діяльності приведені у відповідність до нової редакції Класифікації видів економічної діяльності (ДК 009:2005), яку прийнято і надано чинності наказом Держспоживстандарту від 26 грудня 2005 року №375.

Додаток В

Випуск фахівців за галузями знань у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (на початок 2007/2008 навчального року) Завершили цикл навчання, спеціалісти

Галузі знань	Здобули освітньо-кваліфікаційний рівень		Навчались за рахунок		Кількість закладів, що готують за данною спеціальністю	
	Всього (осіб)	З них випущено з ВНЗ	Державного бюджету	Місцевих бюджетів	Всього	З них приватних
Україна – всього	**288910**	**280123**	**90178**	**2322**	**336**	**104**
У тому числі, за галузями знань:						
Освіта	**36010**	**34377**	**12873**	**1767**	**73**	**12**
Культура і мистецтво	**6606**	**6406**	**3033**	**80**	**66**	**9**
Гуманітарні науки	**12382**	**11679**	**5058**	**37**	**89**	**36**
Соціальні науки	**7210**	**6826**	**1478**	**80**	**65**	**19**
Економіка, комерція та підприємництво	**98227**	**95641**	**14031**	**249**	**238**	**84**
Право	**31341**	**30640**	**9115**	**42**	**89**	**27**
Природничі науки	**9025**	**8659**	**4669**	**1**	**89**	**11**
Математика та інформатика	**7412**	**7189**	**3415**	**33**	**94**	**16**
Інженерія	**54891**	**53687**	**24553**	**33**	**117**	**12**
Транспорт	**6689**	**6588**	**2511**	**0**	**30**	**1**
Медицина	**10719**	**10543**	**4251**	**0**	**27**	**3**
Архітектура	**570**	**570**	**339**	**0**	**14**	**0**
Сільське господарство, лісництво і рибництво	**5250**	**4744**	**3396**	**0**	**26**	**0**
Військові науки	**775**	**775**	**718**	**0**	**9**	**0**
національна безпека	**565**	**565**	**303**	**0**	**13**	**1**
специфічні категорії	**1238**	**1234**	**435**	**0**	**30**	**1**

Додаток Д

Вищі навчальні заклади I-IV акредитації на початок 2009/2010 навчального року, за типами навчання закладів та сферою управління міністерств(відомств), в яких перебувають ВНЗ

(одиниць)

	Всього	У тому числі						
		Університети	Академії	Інститути	Консерваторії	Коледжі	Училища	Технікуми
Україна – всього	**861**	**198**	**58**	**110**	**1**	**231**	**127**	**136**
Міністерство аграрної політики України	**47**	17	2	-	-	10	1	17
Міністерство освіти та науки України	**293**	94	19	11	-	64	13	92
Міністерство України у справах сім'ї молоді та спорту	**10**	2	1	2	-	2	3	-
Міністерство оборони України	**5**	1	1	3	-	-	-	-
Державний комітет лісового господарства України	**8**	-	-	-	-	8	-	-
Міністерство праці та соціальної політики	**5**	-	-	3	-	-	-	2
Міністерство культури і туризму України	**35**	4	6	1	-	2	21	1
Українська державна будівельна корпорація „УКРБУД"	**12**	-	-	-	-	11	-	1
Міністерство охорони здоров'я України	**56**	13	3	-	-	22	18	-
Міністерство транспорту та зв'язку України	**20**	3	2	-	-	4	-	11
Міністерство внутрішніх справ України	**13**	6	1	6	-	-	-	-
Служба безпеки України	**1**	-	1	-	-	-	-	-
Інші	**169**	15	13	13	1	58	68	1
Приватні вищі навчальні заклади	**187**	43	9	71	-	50	3	11
Центральна спілка споживчих товариств України	**24**	1	1	2	-	12	-	8

Складено за [98, с. 22]

Продовження додатку Д

Чисельність студентів на початок 2009-2010 навчального року, за формою власності та сферою управління міністерств (відомств), в яких перебувають ВНЗ

(осіб)

	Чисельність студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації				Чисельність студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації			
	Всьо-го	З них навчаються у закладах форми власності			Всього	З них навчаються у закладах форми власності		
		Держав-ної	Комуна-льної	Приват-ної		Держав-ної	Комуна-льної	Приват-ної
Україна – всього	**354226**	**202380**	**110138**	**41708**	**2245200**	**1890107**	**41031**	**314062**
Міністерство аграрної політики України	**24126**	24126	-	-	186406	186406	-	-
Міністерство освіти та науки України	**144871**	133987	10884	-	1355117	1343991	11126	-
Міністерство України у справах сім'ї молоді та спорту	**1549**	1164	385	-	9798	9798	-	-
Міністерство оборони України	**-**	-	-	-	7433	7433	-	-
Державний комітет лісового господарства України	**5196**	5196	-	-	-	-	-	-
Міністерство праці та соціальної політики	**671**	671	-	-	2994	2994	-	-
Міністерство культури і туризму України	**6347**	627	5720	-	23061	22195	866	-

Продовження таблиці								
	Чисельність студентів у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації				**Чисельність студентів у ВНЗ ІІІ-IV рівнів акредитації**			
	Всього	**З них навчаються у закладах форми власності**			**Всього**	**З них навчаються у закладах форми власності**		
		Держав-ної	**Комуна-льної**	**Приват-ної**		**Держав-ної**	**Комуна-льної**	**Приват-ної**
Українська державна будівельна корпорація „УКРБУД”	**10987**	10987	-	-	-	-	-	-
Міністерство охорони здоров'я України	**24840**	954	23886	-	63688	63688	-	-
Міністерство транспорту та зв'язку України	**21664**	21664	-	-	42841	42841	-	-
Міністерство внутрішніх справ України	**-**	-	-	--	67799	67799	-	-
Служба безпеки України	**-**	-	-	-	1777	1777	-	-
Інші	**72267**	3004	69263	-	170224	141185	29039	-
Приватні вищі навчальні заклади	**41708**	-	-	41708	314062	-	-	314062
Центральна спілка споживчих товариств України	**19430**	-	-	19430	22845	-	-	22845

Складено за [98, с. 25]

Продовження додатку Д

Чисельність студентів у ВНЗ на початок 2009-2010 навчального року, за формами навчання та сферою управління міністерств (відомств), в яких перебувають ВНЗ

(осіб)

	Чисельність студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації				Чисельність студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації			
	Всього	У тому числі за формами навчання			Всього	У тому числі за формами навчання		
		денною	вечірньою	заочною		денною	вечірньою	заочною
Україна – всього	**354226**	**289080**	**2834**	**62312**	**2245200**	**1280689**	**7382**	**957129**
Міністерство аграрної політики України	**24126**	18227	-	5899	186406	109304	-	77102
Міністерство освіти та науки України	**144871**	113182	49	31640	1355117	797072	6278	551767
Міністерство України у справах сім'ї молоді та спорту	**1549**	1323	-	226	9798	6632	-	3166
Міністерство оборони України	**-**	-	-	-	7433	5644	-	1789
Державний комітет лісового господарства України	**5196**	3993	-	1203	-	-	-	-
Міністерство праці та соціальної політики	**671**	563	-	108	2994	1421	-	1573
Міністерство культури і туризму України	**6347**	5622	-	725	23061	13988	240	8833
Українська державна будівельна корпорація „УКРБУД”	**10987**	8687	-	2300	-	-	-	-

Продовження таблиці

	Чисельність студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації				Чисельність студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації			
	Всього	У тому числі за формами навчання			Всього	У тому числі за формами навчання		
		денною	вечірньою	заочною		денною	вечірньою	заочною
Міністерство охорони здоров'я України	**24840**	22647	1603	590	63688	50464	212	13012
Міністерство транспорту та зв'язку України	**21664**	14148	-	7516	42841	19489	-	23352
Міністерство внутрішніх справ України	**-**	-	-	-	67799	29068	-	38731
Служба безпеки України	**-**	-	-	-	1777	1086	-	691
Інші	**72267**	67974	1157	3136	170224	106854	334	63036
Приватні вищі навчальні заклади	**41708**	32714	25	8969	314062	139667	318	174077
Центральна спілка споживчих товариств України	**19430**	15302	-	4128	22845	10462	50	12333

Складено за [98, с. 29]

Продовження додатку Д

Чисельність студентів ВНЗ на початок 2009-2010 навчального року, за джерелами фінансування їх навчання та сферою управління міністерств (відомств), в яких перебувають ВНЗ

(осіб)

	Чисельність студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації					Чисельність студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації				
	Всього	У тому числі навчаються за рахунок				Всього	У тому числі навчаються за рахунок			
		Державного бюджету	Місцевих бюджетів	Центральних органів виконавчої влади, юридичних осіб	Фізичних осіб		Державного бюджету	Місцевих бюджетів	Центральних органів виконавчої влади, юридичних осіб	Фізичних осіб
Україна – всього	**354226**	**132085**	**76936**	**196**	**145009**	**2245200**	**820503**	**21655**	**8511**	**1394531**
Міністерство аграрної політики України	**24126**	16985	-	6	7135	186406	86629	-	73	99704
Міністерство освіти та науки України	**144871**	86649	7918	39	50265	1355117	573186	8558	2652	770721
Міністерство України у справах сім'ї молоді та спорту	**1549**	1010	385	-	154	9798	6342	-	3	3453
Міністерство оборони України	**-**	-	-	-	-	7433	4297	-	-	3136
Державний комітет лісового господарства України	**5196**	2987	-	46	2163	-	-	-	-	-
Міністерство праці та соціальної політики	**671**	590	-	-	81	2994	1056	-	-	1938
Міністерство культури і туризму України	**6347**	967	4604	-	776	23061	13654	558	4	8845

Продовження таблиці

	Чисельність студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації					**Чисельність студентів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації**				
	Всього	**У тому числі навчаються за рахунок**				**Всього**	**У тому числі навчаються за рахунок**			
		Державного бюджету	**Місцевих бюджетів**	**органів виконавчої влади, юридичних**	**Фізичних осіб**		**Державного бюджету**	**Місцевих бюджетів**	**органів виконавчої влади, юридичних**	**Фізичних осіб**
Українська державна будівельна корпорація „УКРБУД”	**10987**	6740	-	10	4237	-	-	-	-	-
Міністерство охорони здоров'я України	**24840**	298	15374	-	9168	63688	24592	2	218	38876
Міністерство транспорту та зв'язку України	**21664**	11084	-	8	10572	42841	14722	-	149	27970
Міністерство внутрішніх справ України	**-**	-	-	-	-	67799	23540	-	4153	40106
Служба безпеки України	**-**	-	-	-	-	1777	1649	-	-	128
Інші	**72267**	2963	48653	-	20651	170224	69110	12279	247	88588
Приватні вищі навчальні заклади	**41708**	1812	2	87	39807	314062	1726	258	1012	311066
Центральна спілка споживчих товариств України	**19430**	1673	-	-	17757	22845	1606	-	210	21029

Складено за [98, с. 27]

Додаток Е

Вищі навчальні заклади I-IV акредитації на початок 2009/2010 навчального року, за типами навчальних закладів та регіонами

(одиниць)

	Всього	у тому числі						
		університети	академії	інститути	консерваторії	коледжі	училища	технікуми
Україна	**861**	**198**	**58**	**110**	**1**	**231**	**127**	**136**
АРК	32	8	2	5	-	8	4	5
Вінницька	22	5	-	25	-	11	2	2
Волинська	15	3	-	1	-	10	1	-
Дніпропетровська	59	12	6	8	1	13	9	10
Донецька	84	10	4	13	-	10	18	29
Житомирська	22	3	-	1	-	13	2	3
Закарпатська	17	4	-	2	-	5	3	3
Запорізька	29	8	1	4	-	9	3	4
Івано-франківська	27	5	-	4	-	16	1	1
Київська	24	4	-	2	-	9	5	4
Кіровоградська	22	2	1	4	-	8	3	4
Луганська	38	6	-	4	-	5	10	13
Львівська	49	12	6	6	-	14	7	4
Миколаївська	16	4	-	1	-	6	3	2
Одеська	41	11	7	4	-	2	8	9
Полтавська	23	5	2	1	-	3	5	7
Рівненська	17	4	-	2	-	9	1	1
Сумська	15	4	1	-	-	3	6	1
Тернопільська	19	4	-	5	-	6	4	-
Харківська	70	20	10	9	-	16	6	9
Херсонська	21	4	-	4	-	3	7	3
Хмельницька	20	6	2	2	-	5	4	1
Черкаська	18	5	1	-	-	6	4	2
Чернівецька	17	3	1	-	-	11	1	1
Чернігівська	22	3	-	2	-	6	4	7
м. Київ	113	40	14	23	-	23	4	9
м. Севастополь	9	3	-	1	-	1	2	2

Складено за [98 с.21].

Продовження додатку Е

Вищі навчальні заклади на початок 2009/10 навчального року, за формами власності та регіонами

(одиниць)

	Кількість ВНЗ I-II рівнів акредитації				Кількість ВНЗ III-IV рівнів акредитації			
	всього	З них мають форму власності			всього	З них мають форму власності		
		Державну	Комунальну	Приватну		Державну	Комунальну	Приватну
Україна	**511**	**228**	**204**	**79**	**350**	**227**	**15**	**108**
АРК	**17**	4	9	4	15	5	3	7
Вінницька	**17**	6	9	2	5	4	-	1
Волинська	**11**	3	6	2	4	2	-	2
Дніпропетровська	**34**	21	10	3	25	17	2	6
Донецька	**57**	35	20	2	27	15	-	12
Житомирська	**18**	8	7	3	4	3	1	-
Закарпатська	**11**	2	5	4	6	4	-	2
Запорізька	**18**	7	7	4	11	8	-	3
Івано-франківська	**18**	10	5	3	9	5	-	4
Київська	**18**	6	9	3	6	3	-	3
Кіровоградська	**15**	7	6	2	7	4	-	3
Луганська	**28**	16	11	1	10	9	-	1
Львівська	**25**	8	12	5	24	18	-	6
Миколаївська	**11**	3	6	2	5	4	-	1
Одеська	**19**	9	6	4	22	19	-	3
Полтавська	**16**	7	7	2	7	5	-	2
Рівненська	**11**	5	3	3	6	3	-	3
Сумська	**10**	1	8	1	5	5	-	-
Тернопільська	**10**	3	5	2	9	4	2	3
Харківська	**33**	17	13	3	37	28	1	8
Херсонська	**13**	5	7	1	8	5	-	3
Хмельницька	**10**	4	6	-	10	4	2	4
Черкаська	**12**	4	7	1	6	5	-	1
Чернівецька	**13**	8	4	1	4	3	-	1
Чернігівська	**17**	8	7	2	5	5	-	-
м. Київ	**44**	18	8	18	69	37	3	29
м. Севастополь	**5**	3	1	1	4	3	1	-

Складено за [98 с.23].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агабабьян Э. Мировая экономика интеллектуальных услуг: состояние, тенденции и регулирование / Эдгар Агабабьян // Проблемы теории и практики управления. – 2003. – № 6. – с. 25–30.
2. Ананьин О. И. Структура экономико-теоретического знания: Методологический анализ. / О. И. Ананьин – М. : Наука, 2005. – 244 с.
3. Астахова Е. В. Высшее образование на рубеже веков: трансформация социальных функций [Електронний ресурс] / Е. В. Астахова // Электронный журнал «Полемика» – 2000. – № 7. – Режим доступа : http://www.irex.ru/press/pub/polemika/07/ast/
4. Бауман З. Индивидуализированное общество [Електронний ресурс] / Зигмунт Баумен ; [Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева]. – М., Изд-во "Логос", 2002. – 390 с. / Библиотека Гумер – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/baum/01.php
5. Бахманов А. Реферат доклада ЮНЕСКО „К обществу знаний" [Електронний ресурс] / Александр Бахманов // Открытая электронная газета forum.msk.ru – 2006.01.13. – Режим доступу до журн. : http://www.forum.msk.ru/material/fpolitic/6684.html.
6. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды но экономической теории / Гэри Стэнли Беккер ; [Пер. с англ. / Сост. и науч. ред. Р.И. Капелюшников; Предисл. М.И. Левина]. – М. : ГУ-ВШЭ, 2003. – 672 с.
7. Белл Д. Грядуще постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниел Белл ; [пер. с англ. / Под ред. В. Л. Иноземцева] – М. : AKADEMIA, 1999. – 956 с.
8. Бланкарт Шарль Державні фінанси в умовах демократії: Вступ до фінансової науки / Шарль Бланкарт ; [Пер. з нім. С. І. Терещенко та О. О. Терещенка; Передмова та наук. ред. В. М. Федосова]. – К. : Либідь, 2000. – 654 с.;

9. Блауг М. Методология экономической науки, или Как экономисты объясняют / Марк Блауг ; [Пер. с англ. / Науч. Ред. И вступ. статья В.С. Автономова.]. – М. : НП «Журнал Вопросы экономики», 2004. – 416 с.

10.Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе / Марк Блауг ; [Пер. с англ.]. – [4-е изд.]. – М. : "Дело Лтд", 1994. – 720 с.

11.Болдырев И. Экономическая методология и постмодернизм / И. Болдырев // Вопросы экономики. – 2006. – № 11. – С. 59–78.

12.Бурдье П. Социология политики / Пьер Бурдье ; [пер. с фр. Г. А. Чередниченко / Сост., общ. Ред. и предисл. Н. А. Шматко] – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с. С. 159–177.

13. Вечканов Г. Микроэкономика. Учебное пособие / Г. Вечканов, Г. Вечканова. – СПб. : Питер, 2003. – 368 с

14.Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи (Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. 21 березня 2008 року.) – Київ, 2008. – 101 с.

15.Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. (Доповідь міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 21 березня 2008 р.) [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України – 2008. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2008/21_03/.

16.Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, та ін.]. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 384 с.

17.Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) / Реферат // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

18.Высшее образование в 21-м веке: разнообразие миссий. Международная конференция [Електронный ресурс] / Центр

ОЭСР-ВШЭ // ГУ-ВШЭ – Режим доступа к журн. : http://www.oecdcentre.hse.ru/calendar/25_06_07.html

19.Высшее образование: качество, равенство, эффективность. По итогам встречи министров образования стран-членов и стран-партнеров ОЭСР [Електронный ресурс] / Центр ОЭСР-ВШЭ // ГУ-ВШЭ – Режим доступа к журн. : // http://oecdcentre.hse.ru/calendar/27_06_06.html.

20.Гайдар Е. Экономический рост и человеческий фактор [Електронный ресурс] / Егор Гайдар // Вестник Европы. – 2003. – № 9. – Режим доступу: http://magazines.russ.ru/vestnik/2003/9/gaid.html.

21.Гальчинський А. Економічна наука: проблеми методологічного оновлення / Анатолій Гальчинський // Економіка України. – 2007. – № 4. – С. 4–13.

22.Геєць В. Характер перехідних процесів до економік знань / Валерій Михайлович Геєць // Економіка України. – 2004. – № 4. – С.4–14.

23.Гидденс Э. Последствия модернити / Энтони Гидденс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

24.Глухов В. В. Экономика знаний : Учеб. пособие [для подгот. магистров по направлению "Менеджмент"] / Глухов Владимир Викторович, Коробко Светлана Борисовна, Маринина Татьяна Владимировна. – СПб.; М.; Нижний Новгород; Воронеж; Ростов н/Д : Питер, 2003. – 527с. : табл. – (Серия "Учебное пособие").

25.Гойло В. Интеллектуальный капитал / Владимир Гойло // Мировая экономика и международные отношения. – 1998. – № 11. – С. 68–77.

26.Гордеев В. А. К прогнозу трансформации конкуренции в условиях постмодерна / В. А. Гордеев // Философия хозяйства [Текст] : альманах / ред. Ю. М. Осипов ; Моск. гос. ун-т им. Ломоносова. – М. : Изд-во Центра обществ. наук и эконом. фак. МГУ, 2004. – № 5 (47). – 2006. – 304 с. – С. 276–284.

27.Гринберг Р. С. К общей теории социальной экономии / Р. С. Гринбегр, А. Я. Рубинштейн // Труды научного семинара

"Неизвестная экономика". – Вып. 6. – М. : ЦЭМИ РАН, 1998. – 30 с.

28.Гриценко А. Економічна теорія в сучасному світі / А. Гриценко // Економіка України. – 2008. – № 10. – С. 40–54.

29.Грінберг Р. С. Держава в економіці знань / Руслан Семенович Грінбегр // Економіка України. – 2008. – № 10. – С. 28–43.

30.Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова – К. : Т-во „Знання", КОО. 2001. – 254 с.

31.Державна національна програма "Освіта ("Україна XXI століття.") : Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // [Електронний ресурс] / "Законодавство України" // сайт Верховної Ради – Режим доступу до журн. : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF&p=1238603072883757

32.Джонстоун Д. Б. Политика платы за обучение в сравнительной перспективе: теоретическое и политическое обоснование [Электронный ресурс] / Д. Б. Джонстоун, П. Н. Маркуччи // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. Режим доступу до журн. : http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/444

33.Джонстоун Д. Б. Сокращение финансирования высшего образования: стимулы и ограничения диверсификации доходов [Электронный ресурс] / Д. Б. Джонстоун // Университетское управление: практика и анализ – 2002. – № 2. – Режим доступу: http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/303/.

34.Дракер П. Посткапиталистическое общество / П. Дракер // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В.Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

35.Економічна енциклопедія : У трьох томах. Т. 2 / [Редкол. : С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін.]. – К. : Видавничий центр „Академія", 2001. – 848 с.

36.Економічна теорія: Посібник вищої школи / [Є. М. Воробйов, А. А. Гриценко, В. М. Лісовицький, В. М. Соболєв]; Під заг. ред. Воробйова Є.М. – К.: Харків-Київ, 2001. – 704 с.

37.Задорожная О. Г. Человек в экономике знаний / О. Г. Задорожная. – Полтава : Скайтек, 2008. – 65 с.

38.Задорожний Г. В. Соціальне партнерство – реальний шлях до відкритого суспільства / Г. В. Задорожний, О. В. Коврига, В. В. Смоловик – Х. : ХІБМ, 2000. – 192 с.

39.Задорожный Г. В. Интеллектономика как мировоззрение нового века / Григорий Васильевич Задорожный // Социальная экономика. – 2002. – № 3. – С. 3–23.

40.Задорожный Г. В. О необходимости преодоления чисто экономического подхода в исследованиях человеческой деятельности как требование постнеклассической науки и актуализации духовно-нравственных ценностей / Г. В. Задорожный, И. В. Колупаева // Социальная экономика. – 2007. – № 3-4. – С. 40–53.

41.Задорожный Г. В. Социальная экономия как формат осознания проблем современной жизнедеятельности личности / Григорий Васильевич Задорожный // Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації. Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Том 1. – Полтава : Скайтек, – 2007. – 180 с.

42.Задорожный Г. В. Человеческая деятельность как источник хозяйственного развития / Г. В. Задорожный, И. В. Колупаева // Социальная экономика. – 2005. – № 1-2. – С. 151

43.Задоя А. А. Макроэкономика : Учебник. / А. А. Задоя, Ю. Е. Петруня – К. : О-во «Знання», КОО, 2004. – 368 с.

44.Задоя А. Новітня економіка та проблеми євроінтеграції України / А.Задоя // Інституціональний вектор економісного розвитку: Збірник наукових праць МІДМУ «КПУ».Вип. 1 (1) – Мелітополь: Вид-во КПУ, -- 2008. -- С.45–56.

45.Закон України „Про податок з доходів фізичних осіб” // Урядовий кур'єр. – № 127. – С. 5 – 12

46.Законодавство України про освіту. Збірник законів. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, – 2002. – 159 с. – (Бібліотека офіційних видань).

47.Згуровський М. З. Дипломована псевдоосвіта або суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – № 6(585).

48.Згуровський М. З. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / Михайло Згуровський // Дзеркало тижня. – 2005. – № 4(562).

49.Иванова Н. Уходя, тушите свет [Електронный ресурс] / Наталия Иванова // Эксперт Украинский деловой журнал. – 2008. – №45 (188). – Режим доступу: http://www.expert.ua/articles/9/0/6312/.

50.Ингельгард Р. Модернизация и постмодернизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

51.Иноземцев В. Л. Постиндустриальное хозяйство и постиндустриальное общество (К проблеме социальных тенденций XXI века) / Владислав Леонидович Иноземцев // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 140–152.

52.Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / Владислав Леонидович Иноземцев ; (Учеб. пособие для студентов вузов). – М. : Логос, 2000. – 304 с.

53.Иноземцев В. Л. Технологический прогресс и социальная поляризация в XXI столетии / Владислав Леонидович Иноземцев // Полис. – 2000. – № 6. – С. 28–39.

54.Інструкція про порядок нарахування платникам податку податкового кредиту // Вісник податкової служби України. – 2009. – № 8 (532). – С. 3–6.

55.Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії міністерства освіти і науки 1-2 березня 2007 року, Київ – 2007.

56.Калхун К. Университет и общественное благо [Электронный ресурс] / Крэйг Калхун // «Прогнозис». – 2006. – № 3(7). – С. 283–320. / Журнал "ИНТЕЛРОС – Интеллектуальная Россия". – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/prognosis/283-320_kalhun.pdf

57.Карпенко М. М. Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні [Электроний ресурс] / Микола Миколайович Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2006. – №1. – С. 57–63. / Національний інститут стратегічних досліджень. – Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/Strateg_pr/1/2-2.pdf.

58.Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс ; [Пер. с англ. под науч. ред О.И. Шкаратана]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

59.Келле В. Ж. Интеллектуальная и духовная составляющие культуры / В. Ж. Келле // Вопросы Философии. – 2005. – № 10. – С. 38–54.

60.Ким М. Н. Плюрализация и диверсификация высшего образования в трансформационной экономике: зарубежный опыт и Украина / М. Н. Ким, Т. В. Андросова // Социальная экономика. – 2001. – № 3-4. – С. 168-174.

61.Клейнер Г. Б. Пятый элемент (о книге А. Яковлева «Ангелы модернизации») / Георгий Борисович Кляйнер // Вопросы экономики. – 2007. – № 9. – С.139–146.

62.Климов А. А. Нормативно-подушевое финансирование вузов [Электронный ресурс] / А. А. Климов // Модернизация экономики и государство: VII Международная научная конференция. – Режим доступа: http://www.hse.ru/temp/2006/04_04-06_conf_texts.shtml.

63.Коваль Т. Де позичити на навчання? [Електронний ресурс] / Тетяна Коваль // Освітній портал (Статті з питань освіти). – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/articles/?article_id=126

64.Колганов А. И. Проблема экономической определенности эпохи модернити как предпосылка эпохи постмодерна. / Андрей Иванович Колганов // Альманах Центра общественных наук экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова "Философия хозяйства". – 2004. – № 2 (32).

65.Колганов А. И. Три модернизации в России и наше время [Электронный ресурс] / Андрей Иванович Колганов //

Золотой Лев. – № 69-70 – Режим доступа: http://www.zlev.ru/69_64.htm.

66.Колот А. М. Інноваційна праця та інтелектуальний капітал у системі факторів формування економіки знань / А. М. Колот // Економічна теорія. – 2007. – № 2. – С. 3–13. – укр.

67.Колот А. М. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. М. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2-3. – С. 20–33.

68.Константинов Г. Н. Университеты, общество знания и парадоксы образования / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 106–126.

69.Корпоративный университет – новая форма сотрудничества МИМ-Киев и компании «Байер» [Электронный ресурс] // Еженедельник Аптека. – 2008. – № 8 (629). – Режим доступа: http://www.apteka.ua/online/26657/

70.Корсак К. В. Вартість вищої освіти. Проблеми визначення і шляхи здешевлення / Костянтин Корсак // Економічний часопис. – 1999. – № 1. – С. 46–52.

71.Корсак К. В. Міфи про Болонський процес / Костянтин Корсак // Дзеркало тижня. – 2005. – № 39 (567).

72.Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулмен // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 121–139.

73.Кремень В. Г. К обществу знаний – через совершенствование системы образования / Василь Григорович Кремень // Социально-экономические проблемы информационного общества; [Под ред. д. э. н., проф. Л. Г. Мельника]. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – 430 с.

74.Кузьминов Я. И. Интегрированная модель финансирования высшего профессионального образования Российской Федерации [Электронный ресурс] / Я. И. Кузьминов, Б. Л. Рудник // Модернизация государства: конференция ВШЭ, 2004. – материалы. – Режим доступа: http://www.hse.ru/temp/2006/04_04-06_conf_texts.shtml.

75. Куриляк В. Нова економіка та інформаційне суспільство: міжсистемне обґрунтування / В. Куриляк // Психологія і суспільство. – 2002. – № 1. – С. 35–65.

76. Макаров В. Л. Микроэкономика знаний / Валерий Леонидович Макаров, Георгий Борисович Клейнер – М. : ЗАО Издательство „Экономика”, 2007. – 204 с.

77. Макконнелл К. Р. Экономикс: Принципы, проблемы и политика. / Макконнелл Кэмпбелл Р., Брю Стэнли Л. – В 2 т. : [Пер. с англ.] – 11-го изд. Т.2. – М. : Республика, 1992. – 400 с.

78. Маршалл А. Принципы экономической науки / Альфред Маршал В 3 т. – М. : Прогресс, 1993. – Т.1. – М. : Прогресс-Универс, – 415 с. – С.210

79. Масюк С. М. Інтелектуальна діяльність в економічному вимірі / С. М. Масюк // Наука і наукознавство. – 2000. – № 1-2. – С. 27–34.

80. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп ; [Пер. с англ.]. – М. : Прогрес, 1966. – 43 с.

81. Меерсон Б. М. Введение в XX век. Что такое модернизация? По материалам лекций по истории западной цивилизации XX века [Электронный ресурс] / Б. М. Меерсон, Д. В. Прокудин // Информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам". – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/catalog?p_mode=1&p_rid=5136&p_rubr=2.1.8

82. Мельниченко Е. Н. Регионы национальных государств как субъекты и объекты модернизации [Электронный ресурс] / Евгений Николаевич Мельниченко // «Федеральный центр и регионы в процессе модернизации: опыт Германии и России». : Материалы российско-германского семинара. – Волгоград : Изд-во ГОУ ВПО ВАГС, – 2003. – Режим доступа: http://vres.vags.ru/melnichenko1.htm

83. Милль Дж. С. Основы политической экономии и некоторые аспекты их приложения к социальной философии / Дж.Милль ; [Пер. с англ.]. Том 3. – М. : Изд-во «Прогресс». – 1981. – 447 с.

84. Милль Дж. С. Основы политической экономии и некоторые аспекты их приложения к социальной философии /

Дж.Милль ; [Пер. с англ.]. Том 1. – М. : Изд-во «Прогресс». – 1980. – 495 с.

85.Мильнер Б.З. Управление знаниями / Б. З. Мильнер – М. : ИНФРА-М, 2003. – 178 с.

86.Мирская Е. З. Преобразование российской академической науки: реформирование, модернизация или?... [Электронный ресурс] / Е. З. Мирская // Курьер РАН и ВШ. – 2007. – № 6-7. – Режим доступу: http://www.courier.com.ru/cour0767/0.htm.

87.Модернизация российского образования: достижения и уроки : аналитический доклад представительства Всемирного банка в России / [авт. колл.: И. Д. Фрумин и др.] – М. : Алекс, 2004. – 42 с.

88.Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський Ю. В. Сухарніков] ; відп. ред. М. Ф.Степко. – МОН Укравїни, НМВЦО. – К. : НМЦВО, 2004. – 24с. (1 прим.)

89.Моисеев Н. Н. Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза [Электронный ресурс] / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1997. – № 2-3. – Режим доступу: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997-2-1.shtml.

90.Моисеев Н. Н. О мировоззрении и миропонимании [Электронный ресурс] / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 1999. – № 4. – Режим доступу: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1999-4-1.shtm

91.Морган Э. В. Диверсификация источников финансирования в системе высшего образования: сравнительный обзор / Э. В. Морган // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 2(31). – С. 81–90.

92.Мэнкью Н. Г. Принципы экономикс. / Н. Григори Мэнкью – СПб. : Питер Ком, 1999. – 784 с., ил.

93.Мясникова Л. “Новая экономика” в пространстве постмодерна / Л. Мясникова // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. – № 12. – С. 3–15.

94.Новиченко І. І. Вітчизняні освітні технології в контексті Болонського процесу [Електроний ресурс] / Ірина Іванівна

Новиченко // Народний оглядач. – 07.11.2006 – Режим доступу: http://observer.sd.org.ua/news.php?id=10560.

95.Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японських фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи ; [Пер. с англ.]. – М. : ЗАО „Олимп – Бизнес", 2003. – 354 с.

96.Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). / [Под. Изд. и науч. Ред. Вып. Предст. Всемирного банка в Росии и Центр мониторинга чел. Рес. акад. Нар. хоз. при Правительстве Рос. Фед.]. – М. : «Алекс», 2006. – 264 с.

97.Огонь Ц. Г. Бюджет освіти: підсумки та напрями вдосконалення / Ц. Г. Огонь // Фінанси України. – 2007 – № 4. – С. 20–27.

98.Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2009/10 навчального року [статистичний бюлетень] / від.за вип.. І. В. Качалова / Державний комітет статистики України – Київ, ДП«Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 214 с.

99.Офіційний сайт Національного технічного університту "Харківського Політехнічного Інституту" [Електонний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/.

100. Павлюк К. В. Видатки бюджетів на розвиток людського капіталу як чинник економічного зростання / К. В. Павлюк // Фінанси України. – 2006. – № 9. – С. 30–45.

101. Пахомов Ю. Біфуркаційний стан світосистемного ядра напередодні зміни світових лідерів / Юрій Пахомов // Економіка України. – 2008. – № 4. – С.4–14.

102. Пащенко О. В. Людський потенціал: проблеми формування в сім'ї та в освітній сфері. / Непокупна Т. А., Пащенко О. В. // Вісник Хмельницького національного університету. – 2007. – Т.1. – №5(95). – 265 с. – С. 47–50.

103. Пащенко О. В. Модернізація фінансування вищої освіти / О. В. Пащенко // Економіка: проблеми теорії та практики: Збірник наукових праць. – Випуск 238 : В 5 т. – Т. І. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2008. – 245 с. – С. 73–82.

104. Пащенко О. В. Проблеми модернізації вищої освіти в Україні / Яковенко Л. І., Пащенко О. В. // Соціальна економіка. – 2006. – № 1-2. – С. 66–72.

105. Пащенко О. В. Ринок освітніх послуг та особливості реалізації економічних інтересів його суб'єктів / О. В. Пащенко // Науковий вісник Одеський державний економічний університет. Всеукраїнська асоціація молодих науковців. – Науки: економіка, політологія, історія. – 2007. – № 9(46). – 175 с. – С.14–23.

106. Пащенко О. В. Сучасні соціально-економічні концепції ролі вищої освіти в суспільстві / О. В. Пащенко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Громадянське суспільство в Україні: проблеми формування та перспективи розвитку», 23-24 травня 2008 року. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2008. – 201 с – С. 155–159.

107. Пащенко О. В. Формування людського капіталу та освіта / О. В. Пащенко // Науковий вісник Одеський державний економічний університет. Всеукраїнська асоціація молодих науковців. – Науки: економіка, політологія, історія. – 2007. – № 1(38). – 236 с. – С. 61–69.

108. Плуцер-Сарно А. Посткапитализм: экономика знания : (Редакционная статья) [Електронны ресурс] / Алексей Плуцер-Сарно // Корпоративное управление. – 2006. – № 3. – Режим доступу: http://www.nccg.ru/site.xp/051048055049124.html

109. Поппер К. Нищета историцизма / Карл Поппер; [Пер. с англ.]. – М. : Прогресс, VIA, 1993. – 185 с.

110. Пороховский А. А. Государство и "новая экономика": американский подход / А. А. Пороховский // США-Канада: ЭПК. – 2002. – № 3. – С. 3–14.

111. Пороховский А. А. Эффективность экономического образования / А. А. Пороховский // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С. 108–117.

112. Поспелов Г. С. Искусственный интеллект – основа новой информационной технологии / Поспелов Г. С. – М. : Наука, 1988. – 278 с. (Сер. "Академические чтения").

113. Про затвердження Порядку надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів для здобуття

освіти у вищих навчальних закладах за різними формами навчання незалежно від форми власності / [Електроний ресурс] / Постанова Кабінету Міністрів України від 27 травня 2000 року № 844 / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=844-2000-%EF

114. Проблеми і завдання комплексного забезпечення розвитку економічної теорії. Матеріали засідання // Економічна теорія. – 2005. – № 4 – С. 71–99.

115. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // Общественные науки и современность. – 2003. – № 2. – С. 5–16.

116. Радіонова І. Економічне зростання з участю людського капіталу / Ірина Радіонова // Економіка України. – 2009. – № 1. — С.19–30.

117. Рогов С. М. Государство и общественное благо: мировые тенденции и российский путь / С. М. Рогов – М. : Институт США И Канады РАН. – 2005. – 343 с.

118. Рожен А. Болонский процесс для фермеров / А. Рожен // Зеркало недели. – 2008. – № 41(720).

119. Рожен А. От экономики рыночной к экономике… биологической, или Почему Национальный университет из аграрного превращается в Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины / А.Рожен // Зеркало недели. – 2008. – № 41(720).

120. Розанова Н. Вузы в XXI веке: вызов со стороны исследовательской работы / Н. Розанова, У. Савицкая // Вопросы экономики. – 2006. – № 7. – С. 119–128.

121. Сабуров Е. Образование в новой России / Е. Сабуров // Общественные науки и современность. – 2007. – № 1. – С. 5–16.

122. Сабуров Е. Образование и ноосферная экономика / Е. Сабуров // Общественные науки и современность. – 2003. – № 4. – С. 5–14.

123. Садовничий В. Проблемы образования и науки в России и стратегия на XXI век / В. Садовничий // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 2. – С. 75–79.

124. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знанием или история будущего / Т. Сакая // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

125. Сакс Дж. Уроки новой экономики [Електронный ресурс] / Джеффри Сакс // Независимая газета. – 2000. – Режим доступу: http://www.ng.ru/economics/2000-06-03/4_lesssons.html

126. Сен А. Развитие как свобода / А. Сен ; [Пер. с англ. под. ред. и с послеслов. Р.М. Нуреева]. – М. : Новое издательство, 2004. – 432 с.

127. Словарь современной экономической теории Макмиллана. – М. : ИНФРА–М, 1997. – 608 с.

128. Сміт А. Добробут націй. Дослідження про природу та причини добробуту націй / Адам Сміт ; [пер. О.Васильєва, М.Мережевікіної, А. Малавського / наук. ред. Є.Литвин]. – Київ : Port-Royal, 2001. – 590 с. – (наукове видання.).

129. Соціальний розвиток України: сучасні трансформації та перспективи / [С. І. Бандур, Т. А. Заяц, В. І. Куценко та ін.] ; За заг. ред. д-ра екон. наук, проф., чл.-кор. НАН України Б. М. Данилишина. – [2-ге вид. доп. і переробл.]. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 620 с.

130. Спільна декларація міністрів освіти Європи. Болонья, 19 червня 1999 року [Електроний ресурс] // Офіційний сайт Міністерство освіти і науки України – Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/2/.

131. Статистичний щорічник України за 2008 рік / за ред. Олександра Григоровича Осауленка. Від. за вип. Наталія Петрівна Павленко / Державний комітет статистики України. – Київ, ДП«Інформаційно-аналітичне агентство», 2009. – 568 с.

132. Статистичний щорічник України за 2007 рік / за ред. Олександра Григоровича Осауленка. Від. за вип. Павло Павлович Забродський / Державний комітет статистики України. – Київ, «Консультант», 2008. – 571 с.

133. Степаненко С. В. Освіта: інтелектуальний вимір / С. В. Степаненко // Європейський вектор української освіти: Збірник наукових праць. – Полтава : АСМІ, 2008. – С. 275–281.

134. Стігліц Дж. Е. Економіка державного сектора : научное издание / Джозеф. Е. Стігліц ; [пер. з англ. А. Олійник, Р. Скільський]. – Київ : Основи, 1998. – 854 с.

135. Стюарт Т. Интеллектуальный капитал // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В.Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 640 с.

136. Сэй Ж.-Б. Трактат по политической экономии / Жан-Батист Сэй, Экономический софизмы; Экономические гармонии / Фредерик Бастиа ; [сост., вступ. ст. и коммент. М. К. Бункиной и А. М. Семенова]. – М. : Дело: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации, 2000. – 232 с.

137. Тоффлер Э. Метаморфозы власти / Элвин Тоффлер ; [Пер. с англ. В. В. Белокосков, К. Ю. Бурмистров, Л. М. Бурмистрова, Е. К. Комарова, А. И. Мирер, Е. Г. Руднева, Н. А. Строилова] ; Науч. ред., авт. Предисл. П. С. Гуревич. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 669 с. – (Philosophy).

138. Тоффлер Э. Революционное богатство: как оно будет создано и как оно изменит нашу жизнь / Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер ; [Пер. с англ. М. Султанова, И. Цыркун]. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; Профиздат, 2008. – 569с. – (Серия «Philosohy»).

139. Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер ; [Пер. с англ. Е. Руднева, Л. Бурмистрова, К. Бурмистров, и др.]. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557, [3] с. – (Серия «Philosophy»).

140. Туроу Л. К. Будущее капитализма. Как сегодняшние экономические силы формируют завтрашний мир / Лестер К. Туроу ; [пер.с англ. А.И. Федоров]. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 1999. – 432 с.

141. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер ; [пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной] ; под ред. Е. Л. Вартановой. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с. (ISBN 5–7567–0342–X).

142. Федулова Л. І. Економіка знань : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Любов Іванівна Федулова ; НАН України ; Ін-т екон. та прогнозув. НАН України. – К., 2009. – 600 с. : табл., рис.

143. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / публикации Всемирного банка [Пер. с анл.] – М : Издательство «Весь Мир», 2003. – 232 с.

144. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Фрэнсис Фукуяма ; [пер. с англ. под. общ. ред. М. Колопотина]. – М. : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП „Ермак", 2004. – 730 с. – (Philosophy).

145. Фуллер С. Университет: социальная технология для производства универсального знания [Електронный ресурс] / Стив Фуллер // «Прогнозис» 2005. – № 2(3) – Режим доступу: http://journal.prognosis.ru/a/2005/07/01/9.html.

146. Чухно А. А. Постіндустріальна економіка: теорія, практика та їх значення для України / Анатолій Андрійович Чухно. – К. : Логос, 2003. – 631 с.

147. Чухно А. Інституціоналізм: теорія, методологія, значення / Анатолій Чухно // Економіка України. – 2008. – № 6. – С. 4–13.

148. Чухно А. Інституціоналізм: теорія, методологія, значення / Анатолій Чухно // Економіка України. – 2008. – № 7. – С. 4–12.

149. Шарден Пьер де Тейяр Феномен Человека [Електронний ресурс] / Пьер Шарден ; [пер. и примечания Н. А. Садовского]. – М. : «Прогрес», 1965. – Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры. – Режим доступу: http://psylib.org.ua/books/shard01/index.htm;

150. Шаститко А. Структурные альтернативы социально-экономического развития России / А. Шаститко, С. Афонцев, С. Плаксин // Вопросы экономики. – 2008. – № 1. – С. 71–85.

151. Яковенко Л. І. Міждисциплінарність та необхідність її реалізації в освіті / Л.І. Яковенко // Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації. Матеріали другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Том 1. – Полтава : Скайтек, 2007. – 180 с.

152. Ясин Е. Модернизация и общество / Евгений Григориевич Ясин // Вопросы экономики. – 2007. – № 5. – С. 4–29.

153. Becker, Gary Stanley Human capital: theoretical and empirical analysis, with special reference to education / Gary Stanley Becker. – 3rd ed. – by The National Bureau of Economic Research, United States of America. – 1993. – 352 p.

154. Brzezinsky Z. Between Two Ages. America's Role in the Technotronic Era / Zbigniew Brzezinski. – N.Y. : The Viking Press, 1970.

155. Communication from the Commission. The Role of the Universities in the Europe of Knowledge [Електронний ресурс] / COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. – COM (2003) 58 final. – Brussels, February 2003. – 23 p. – Режим доступу : ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/documents_r5/natdir0000038/s_1940005_20030317_144432_GERC031941en.pdf

156. Denison E.F. Accounting for U.S. Growth, 1929-1982. / Edward Fulton Denison. – Washington, D.C., 1985.

157. Education at a Glance 2008. OECD INDICATORS : [Електронний ресурс] / Organisation for economic co-operation and development / Режим доступу : http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf

158. Gordon R. Does the "New Economy" Measure up to the Great Inventions of the Past? / R. Gordon // Journal of Economic Perspectives. – Volume 14. – Fall 2000. – № 4. – P. 49–74.

159. Greenspan A. Structural change in the new economy [Електронний ресурс] / Alan Greenspan // The Federal Reserve Board, Pennsylvania, July 11.2000. – Режим доступу: http://www.federalreserve.gov/boarddocs/speeches/2000/20000711.htm.

160. Lucas R. E., Jr. On The Mechanics of Economic Development / [Електронний ресурс] / Robert E. Lucas Jr. // Journal of Monetary Economics. – 22 (1988). – С. 3–42. – Режим доступу: http://www.fordham.edu/economics/mcleod/LucasMechanicsEconomicGrowth.pdf

161. OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008. Summary in Russian Наука, технологии и промышленность ОЭСР: Перспективы 2008 Резюме на русском языке [Електронний ресурс] / OECD Science, Technology And Industry Outlook 2008. – Режим доступу : http://www.oecd.org/dataoecd/20/13/41553378.pdf

162. OECD Science, Technology and Industry: Scoreboard 2007 Edition. Summary in Russian. Наука, технологии и промышленность

ОЭСР: Табло Выпуск 2007 Резюме на русском языке [Електронний ресурс] / OECD Science, Technology And Industry: Scoreboard 2007 Edition. – Режим доступу : http://www.oecd.org/dataoecd/62/59/39527172.pdf

163. OECD Science, Technology and Industry: Scoreboard 2005. Summary in Russian. Наука, технологии и промышленность ОЭСР: Отчет о результатах 2005 Резюме на русском языке [Електронний ресурс] / OECD Science, Technology And Industry: Scoreboard 2005 – Режим доступу : http://www.oecd.org/dataoecd/60/54/35467636.pdf

164. Romer P. Endogenous Technological Change [Електронний ресурс] / Paul M. Romer // Journal of Political Economy. – 1990. – V.98. – N 5. – pp. S71–S102. – Режим доступу: http://artsci.wustl.edu/~econ502/Romer.pdf

165. Spence M. Job Marker Signalling [Електронний ресурс] / Michael Spence // The Quarterly Journal of Economics. – 1973. – Vol. 87. – pp. 355–374. – Режим доступу : http://astro.temple.edu/~tub06197/Wk3Spence1973JobMarketSignalling.pdf

166. Spence M. Signaling in retrospect and the informational market [Електронний ресурс] / Michael Spencel // Priz Lectur, december, 2001. – Режим доступу : http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2001/spence-lecture.pdf

167. The Work Foundation / [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.theworkfoundation.com

168. Virtual Varsities : [Електронний ресурс] / Michele Taylor // Електронна газета stuff.co.nz – 26.02.2008 – Режим доступу : http://www.stuff.co.nz/technology/287718

ЗМІСТ

ВСТУП..3
РОЗДІЛ І
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ОСВІТИ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ..7
1.1. Знання як визначальний ресурс економічного розвитку суспільства у XXI ст. 7
1.2. Теоретичні концепції дослідження ролі вищої освіти в процесі формування економіки знань 34
1.3. Актуалізація модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань 63
Висновки за розділом 1 102

РОЗДІЛ II.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗАСАД МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 104
2.1. Особливості реалізації економічних інтересів суб'єктів модернізації вищої освіти в процесі взаємодії та розвитку партнерства 104
2.2. Диверсифікація у вищій освіті як умова формування індивідуального комплексу знань та забезпечення відповідності освітніх послуг потребам економіки знань 121
2.3. Модернізація фінансування системи вищої освіти в Україні 141
Висновки за розділом 2 173
ВИСНОВКИ 177
ДОДАТКИ..184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 197

Наукове видання

Яковенко Лариса Іванівна
Пащенко Олександр Володимирович

ЕКОНОМІЧНІ ОСНОВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ

У авторській редакції

Здано до складання 10.01.2011

Підписано до друку 19.01.2011
Формат 60х84 1/16
Друк офсетний. Ум.друк.арк.10,55
Тираж 100. Зам.№ ___
Поліграфічний центр «Скайтек»
м.Полтава, вул. Ливарна 8.
Свідоцтво про внесення до держ. реєстру
ДК № 248 від 16.11.2000