

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІГІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

У двох томах

Том I.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Публікація містить результати досліджень виконавців наукової роботи
«Інтегрована модель конкурентоспроможної вищої освіти в Україні за
концепцією *Quadruple Helix*» (державний реєстраційний № 0117U007258),
що реалізована за конкурсом Міністерства освіти і науки України для
молодих учених.*



Тернопіль
2020

Рекомендовано до друку вченою радою Чернігівського національного технологічного університету (протокол № 3 від 27 квітня 2020 р.).

Рецензенти:

Коваленко Ю. М., доктор економічних наук, професор, професор кафедри фінансових ринків Університету Державної фіскальної служби України;

Поліщук Є. А., доктор економічних наук, доцент, професор кафедри корпоративних фінансів і контролінгу ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»;

Мельничук Н. Ю., доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування Національної академії статистики, обліку та аудиту.

К64 **Конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інформаційного суспільства:** колективна монографія: у 2 томах. / за заг. ред. д-ра екон. наук, доц. Н. І. Холякко. – Тернопіль, ТОВ «Терно-граф», 2020 – 108 с.: таб., рис.

Том I: Теоретико-методологічні засади впровадження інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти.

ISBN 978-966-457-399-0

У монографії розглянуто теоретико-методологічні та прикладні засади забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти. Автори дослідили економічні, фінансові, педагогічні й управлінські аспекти розробки та впровадження інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти. У монографії обґрунтовано, що ефективна реалізація заходів з підвищення конкурентоспроможності освітньої системи потребує синхронізації діяльності усіх стейкхолдерів: університетів, учасників освітнього процесу, підприємців, органів державної влади, місцевого самоврядування, неурядових організацій у сферах освіти і науки.

Монографія підготовлена у рамках наукової роботи «Інтегрована модель конкурентоспроможної вищої освіти в Україні за концепцією Quadruple Helix» (державний реєстраційний № 0117U007258) у Чернігівському національному технологічному університеті.

Монографія може бути корисною для науковців, викладачів, спеціалістів органів державної влади, керівників закладів вищої освіти, студентів та аспірантів.

УДК 378

ISBN 978-966-457-399-0

© Чернігівський національний технологічний університет, 2020
© ТОВ «Терно-граф», 2020

ПЕРЕДМОВА..... 4

РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 6

1.1. Концепція інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти..... 6

1.2. Праксеологічний вимір функціонування освітньої компоненти соціальної інфраструктури в межах соціогуманітарного простору регіону..... 30

1.3. Оцінка впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інтернаціоналізації..... 45

1.4. Мотивація здобувачів вищої освіти до участі в позааудиторній діяльності університету..... 61

1.5. Конкурентоспроможність систем вищої освіти в глобальному науково-освітньому просторі..... 77

1.6. Інструменти оцінювання якості інтернаціоналізації вищої освіти в європейському освітньо-науковому просторі..... 89

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ КОЛЕКТИВНОЇ МОНОГРАФІЇ..... 106

ПЕРЕДМОВА

В умовах становлення інформаційної економіки забезпечення зростання національної економічної системи потребує не лише її глибинних структурних перетворень і трансформації господарського комплексу країни, а й активізації розвитку вищої освіти як системи підготовки висококваліфікованих фахівців та генерації інноваційних ідей. Глобалізація науково-освітнього простору формує низку нових викликів до вітчизняної системи вищої освіти, обумовлюючи необхідність підвищення рівня її адаптивності до мінливого екзогенного середовища. У таких умовах змінюються підходи до забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти.

Перспективною є розбудова інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти. Застосування інтегрованого підходу до формування такої моделі дозволить забезпечити широке залучення усіх стейкхолдерів (здобувачів вищої освіти, підприємців, членів громадських організацій, представників органів державної влади у сферах освіти і науки), а також надасть можливість скомбінувати педагогічні, економічні й управлінські аспекти її імплементації. Забезпечення високої конкурентоспроможності національної системи вищої освіти вимагає:

- перманентного підвищення якості освітніх послуг, впровадження нових форм і методів аудиторного і позааудиторного навчання з орієнтацією на максимально повне задоволення потреб роботодавців щодо професійної, кваліфікаційної та компетентнісної структури випускників;

- фахового стратегічного планування розвитку, включаючи інтернаціоналізацію системи вищої освіти та університетів зокрема (на загальнодержавному й інституційному рівнях);

- диверсифікації фінансових джерел, а саме в частині комерціалізації результатів наукових досліджень учених закладів вищої освіти.

ти, що актуалізується в контексті розширення фінансової автономії вітчизняних університетів.

Окреслені аспекти забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства розглянуті в даній колективній монографії. Структурно монографія складається із двох томів. У першому томі висвітлено результати досліджень виконавців наукової роботи «Інтегрована модель конкурентоспроможної вищої освіти в Україні за концепцією Quadruple Helix» (державний реєстраційний № 0117U007258), що реалізована за конкурсом Міністерства освіти і науки України для молодих вчених.

Другий том колективної монографії складається із двох розділів. Перший розділ присвячено дослідженню теоретико-прикладних засад модернізації системи вищої освіти в умовах інформаційної економіки, зокрема вченими розкрито особливості впливу процесів діджиталізації економіки на вищу освіту в країнах ЄС; досліджено методи конкурентної боротьби на світовому ринку освітніх послуг; проаналізовано стан фінансового забезпечення освіти і науки в Україні. Третій розділ монографії об'єднав дослідження, пов'язані з апробацією педагогічних інновацій в освітньому просторі сучасного конкурентоспроможного університету. У даному розділі відображено наукові результати вивчення методичних і практичних аспектів імплементації дуальної форми навчання, інтерактивних методів та STEM-технологій у роботі зі здобувачами вищої освіти різних спеціальностей і напрямів підготовки.

Презентовані в монографії результати дослідження ґрунтуються на особистих наукових пошуках авторів і на наукових публікаціях вітчизняних та іноземних учених. Монографія може бути корисною для науковців, викладачів, спеціалістів органів державної влади, керівників закладів вищої освіти, здобувачів вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

СТРАТЕГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Концепція інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти

Глобалізація та діджиталізація науково-освітнього простору формують сукупність викликів до системи вищої освіти, вимагаючи суттєвої трансформації принципів і напрямів діяльності закладів вищої освіти. У таких умовах актуальності набуває необхідність розробки нових підходів до забезпечення конкурентоспроможності університетів. Сучасний конкурентоспроможний навчальний заклад не може бути лише ретранслятором знань та інформації від професорів до студентів. У ХХІ ст. докорінно змінюється їх роль у суспільстві, університети перетворюються на суб'єктів економічних відносин, відходячи від виконання виключно соціальної функції. У висококонкурентному освітньому просторі університети перебувають у постійному пошуку власних конкурентних переваг, спроможних підвищити їх рейтингові позиції у світових рейтингах.

Теоретико-методологічні засади забезпечення конкурентоспроможності економічних суб'єктів досліджено низкою вчених: П. Друкер, М. Портер, К. Ланкастер, Е. Хекшер, Б. Олін та ін. Різноманітні аспекти конкурентоспроможності закладів вищої освіти та системи вищої освіти в цьому вивчають Л. Антонюк, А. Асаул, В. Іноземцев, І. Каленюк, О. Куклін, О. Левченко, Д. Салмі, В. Сацик, Р. Фатхутдінов, В. Усик, Л. Федулова, Л. Цимбал та ін. Високо оцінюючи існуючі наукові напрацювання, все ж маємо відзначити, що вони потребують розширення, зокрема в напрямі наукового пошуку нових моделей забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти. У даній роботі ми ставимо перед собою дослідницьке питання розробки теоретико-прикладних за-

сад формування інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти в Україні.

На основі систематизації наукових підходів до трактування сутності конкурентоспроможності нами виокремлено такі їх групи:

– конкурентоспроможність як спроможність організації до адаптації до умов мінливого екзогенного середовища (Іванов Ю. Б.) [7; 11];
– конкурентоспроможність як спроможність організації задовольняти потреби споживачів краще за інших економічних суб'єктів (Фатхутдінов Р. А.) [18-20];

– конкурентоспроможність як здатність організації ефективно використовувати свої конкурентні переваги на ринку та позиціонувати себе відносно існуючих конкурентів (Піддубний І. О., Піддубна А. І.) [6] (Дементьєва А. Г.) [6];

– конкурентоспроможність як ефективність функціонування організації в короткостроковому періоді (Мащенко В. С.) [9];

– конкурентоспроможність як спроможність організації розробити, виготовити й реалізувати конкурентоспроможну продукцію (Райзберг Б. А.) [14];

– конкурентоспроможність як відмінна характеристика товару чи процесу його виробництва (у порівнянні з конкурентами) (Скударь Г. М., Єрмолов М. О., Романова І. Б.) [8; 16];

– конкурентоспроможність як сукупність характеристик товару, що за своїми вартісними чи якісними властивостями переважає над продукцією конкурентів (Амбарцумов А. А., Балабанова Л. В., Тихомиров М. Ю., Гаркавенко С. С., Нагапет'ян Н. А., Тарасова В. П.) [15; 10; 17; 23];

– конкурентоспроможність як становище організації на національному і міжнародному ринку, обумовлене впливом сукупності політичних і соціально-економічних факторів (Харченко Т. Б., Пахомов Ю. М., Лук'яненко Д. Г., Губський В. Б.) [21];

– конкурентоспроможність як порівняльна перевага організації на внутрішньому і зовнішньому ринках (Градов А. П.) [22].

Отже, в дослідженні конкурентоспроможності виокремлюють два вектори: а) конкурентоспроможність організації; б) конкурентоспроможність товарів та послуг організації. Зазначені вектори є взаємопов'язаними і можуть розглядатись комплексно.

У науковій літературі представлені погляди вчених щодо сутності конкурентоспроможності закладу вищої освіти. Романова І. Б. визначає цю категорію як можливість закладу протистояти перерозподілу ринку освітніх послуг на користь конкурентів [15]. Дане визначення є достатньо широким за своїм змістом і потребує, на нашу думку, конкретизації з урахуванням специфіки системи вищої освіти.

Пащенко Н. І. у публікації [12] пропонує комплексний підхід до тлумачення конкурентоспроможності закладу вищої освіти, включаючи до сутності цієї категорії можливість закладу задовольняти суспільні потреби в якісних освітніх послугах, їх спроможність розробляти методичну і науково-технічну продукцію. На нашу думку, такий підхід є цілком застосовним до аналізу конкурентоспроможності університетів, що реалізують традиційну діяльність (підготовка фахівців, проведення наукових досліджень).

У публікаціях [18-20] Фатхутдінов Р. А. розглядає три аспекти поняття конкурентоспроможності закладів вищої освіти:

- 1) як підготовка конкурентоспроможних на ринку праці фахівців;
- 2) як спроможність до генерації освітніх інновацій;
- 3) як ефективний менеджмент в усіх сферах діяльності університету.

Визначаючи цінність наведених Фатхутдіновим Р. А. аспектів конкурентоспроможності закладу вищої освіти, маємо відзначити доцільність їх синтезу в єдину дефініцію. Таким чином до визначення терміну буде включено не лише освітню діяльність університету та її результати, а й інноваційну та управлінську діяльність освітнього закладу.

У своєму дослідженні ми дотримуємось підходу Антонюк Л. Л. і Сацка В. І. щодо визначення сутності конкурентоспроможності закладу вищої освіти. Ці вчені обґрунтовують, що утримання високих конкурентних позицій університету на міжнародному ринку освітніх послуг вимагає потужного кадрового забезпечення, концентрації інтелектуального капіталу, інтенсифікації інноваційної діяльності, підвищення якості освітніх і науково-технічних послуг, забезпечення їх трансферу та комерціалізації в реальному секторі економіки, а також потребує володіння значними фінансовими

ресурсами [2]. Ми так само дотримуємось тієї точки зору, що конкурентоспроможність є складною багаторівневою економічною категорією, дослідження якої має здійснюватись на основі інтегрованого, міждисциплінарного підходу.

Забезпечення конкурентоспроможності університету чи системи вищої освіти є динамічним процесом, що обумовлюється його чутливістю до впливу низки зовнішніх факторів:

– політичні та правові чинники – розвиненість і узгодженість положень чинних нормативно-правових актів у сферах вищої освіти та науки, їх гармонізованість із міжнародними стандартами; наявність державної підтримки розвитку університетів; ефективний державний менеджмент і стратегування розвитку системи;

– економічні чинники – рівень економічного розвитку країни, ділової та інноваційної активності бізнесу; динаміка платоспроможного попиту, рівня доходів населення як споживачів освітніх послуг; стан державного бюджету країни (оскільки більшість університетів України є закладами вищої освіти державної форми власності, що отримують фінансування з державного бюджету); структура попиту на ринку праці;

– інституційні чинники – наявність ефективно діючої системи органів державного регулювання у сферах освіти і науки; розвиненість громадських організацій у цих сферах; наявність практики громадського моніторингу; ступінь автономності університетів у прийнятті рішень;

– демографічні чинники – чисельність населення, природний і міграційний рух населення, географічна і вікова структура населення; мобільність здобувачів вищої освіти;

– соціально-культурні чинники – якість життя населення; вплив культури, традицій, звичаїв і релігійної приналежності здобувачів вищої освіти на діяльність університетів; суспільне визнання ролі освіти та науки в розвитку національної економіки;

– глобалізаційні чинники – інтернаціоналізація науково-освітнього простору супроводжується уніфікацією освітнього процесу; формування глобального ринку освітніх послуг і поширення інформаційно-комунікаційних технологій відкриває молоді можливості навчання в іноземних університетах, активізуючи академічну мобіль-

ність; прискорення міжнародного трансферу знань та інформації; посилення впливу міжнародних організацій на розвиток національної системи вищої освіти.

В умовах глобалізації внутрішній ринок освітніх послуг знає імпульсів як ендогенного, так і екзогенного характеру. Вітчизняні заклади вищої освіти вимушені конкурувати не лише з українськими, а й з іноземними університетами. Вхідження зарубіжних навчальних закладів на внутрішні ринки освітніх послуг обумовлено загостренням демографічних проблем у країнах їх походження. Іноземні заклади вищої освіти у порівнянні з українськими нерідко визначаються вищими позиціями у світових рейтингах університетів, мають ґрунтовне матеріально-технічне забезпечення, оснащені сучасним обладнанням та інформаційно-комунікаційними технологіями, а також володіють розвинутою маркетинговою політикою і залучають суттєві інвестиції на реалізацію своєї діяльності. Вищезазначене і сукупність наведених факторів доцільно враховувати при формуванні інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти в Україні. Поряд із цим, до уваги необхідно брати внутрішній потенціал національної освітньої системи. До основних ендогенних факторів впливу на конкурентоспроможність такої системи відносимо:

– фінансово-економічні (обсяг фінансування; структура джерел фінансування, їх диверсифікованість; рівень фінансової автономії; обсяги надходжень із підприємницького сектору та від міжнародних організацій);

– організаційно-управлінські (ефективність організаційної структури університету, стилю і методів управління; якість системи стратегічного планування; розвиненість системи мотивації персоналу);

– кадрові (плинність кадрів; гендерний паритет; кваліфікаційна і вікова структура персоналу; результативність науково-дослідної діяльності викладачів університету; сприйнятливність персоналу до інновацій);

– техніко-технологічні (зношеність обладнання, інформаційно-комунікаційних технологій, іншого матеріально-технічного забезпечення; розвиненість інфраструктури);

– інноваційні (розвиненість інноваційної культури серед персоналу; здатність студентів і викладачів до інноваційного мислення, генерації та комерціалізації інновацій);

– маркетингові (наявність маркетингової політики та її місце в структурі університетського менеджменту; імідж університету в країні та за кордоном; позиції у світових рейтингах; ефективність реклами) тощо.

Вивчення ендогенного середовища національної системи вищої освіти в цілому та закладів вищої освіти зокрема дозволяє виявити їх конкурентні переваги і вибудувати відповідну модель забезпечення їх конкурентоспроможності на міжнародному рівні. При формуванні такої моделі ми також керувались класичним підходом до аналізу конкурентного середовища, запропонованим Портером М. [24]. Було виділено п'ять сил, що визначають конкуренцію на ринку [24]:

1) споживачі – в аналізованому нами контексті це здобувачі вищої освіти, а також їхні смаки, вподобання, інтереси, що враховуються університетами при організації навчального процесу та розробці маркетингової політики;

2) реальні конкуренти – вітчизняні та іноземні заклади вищої освіти, а також наявні у них конкурентні переваги і спроможність їх ефективно використовувати;

3) потенційні конкуренти – новостворювані освітні заклади, віртуальні університети;

4) товари-субститути – впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес обумовлює поширення дистанційних форм надання освітніх послуг (у тому числі, безкоштовні для здобувачів масові відкриті онлайн курси (МООС) на потужних освітніх порталах);

5) постачальники – адаптуючи підхід Портера М. до рушійних сил конкуренції до специфіки системи вищої освіти, можемо до цієї групи віднести інвесторів (передусім, представників підприємницького сектору).

На нашу думку, пошук конкурентних переваг національної системи вищої освіти доцільно здійснювати крізь призму основних видів діяльності університетів. У навчальній діяльності це може бути висока якість освітніх послуг і їх широка диверсифікованість

(включаючи дистанційні форми навчання та графіки індивідуального здобуття освіти). Перспективою є розробка і впровадження інноваційних освітніх програм. Окреслене вище вимагає належного кадрового забезпечення освітнього процесу, використання сучасних технологій і регулярного оновлення навчально-методичного забезпечення дисциплін.

В науково-дослідній діяльності закладів вищої освіти здобуття конкурентних переваг передбачає необхідність забезпечення високої якості та прикладної цінності досліджень, а також посилення інноваційної компоненти в наукових проектах. Важливо забезпечувати комерціалізацію результатів наукових досліджень університетів у реальному секторі економіки. Це, у свою чергу, сприятиме диверсифікації джерел фінансування закладів вищої освіти.

У міжнародній діяльності університетів конкурентні переваги сконцентровані в площині форм і методів експорту освітніх послуг. Інтеграція вітчизняних навчальних закладів у світовий науково-освітній простір вимагає перманентного моніторингу кон'юнктури міжнародного ринку освітніх послуг, аналізу маркетингових стратегій основних конкурентів, а також гармонізації власної діяльності з глобальними трендами розвитку сфер освіти і науки.

На наше переконання, забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти потребує застосування міждисциплінарного підходу, що дозволить поєднати дослідницький інструментарій різних наук та синтезувати отримані результати для побудови теоретичного конструкту відповідної моделі для вищої освіти як відкритої системи. Пропонована нами модель конкурентоспроможної вищої освіти України носить інтегрований характер (рис. 1.1). Це пояснюється, по-перше, охопленням педагогічних, методичних, соціально-економічних і управлінських аспектів імплементації такої моделі. По-друге, інтегрований характер моделі підтверджується її орієнтованістю на залучення широкого кола стейкхолдерів, суб'єктів різних секторів національної економіки. Нижче у даній публікації розкрито наше авторське бачення внутрішнього змісту структурних блоків інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти в Україні.

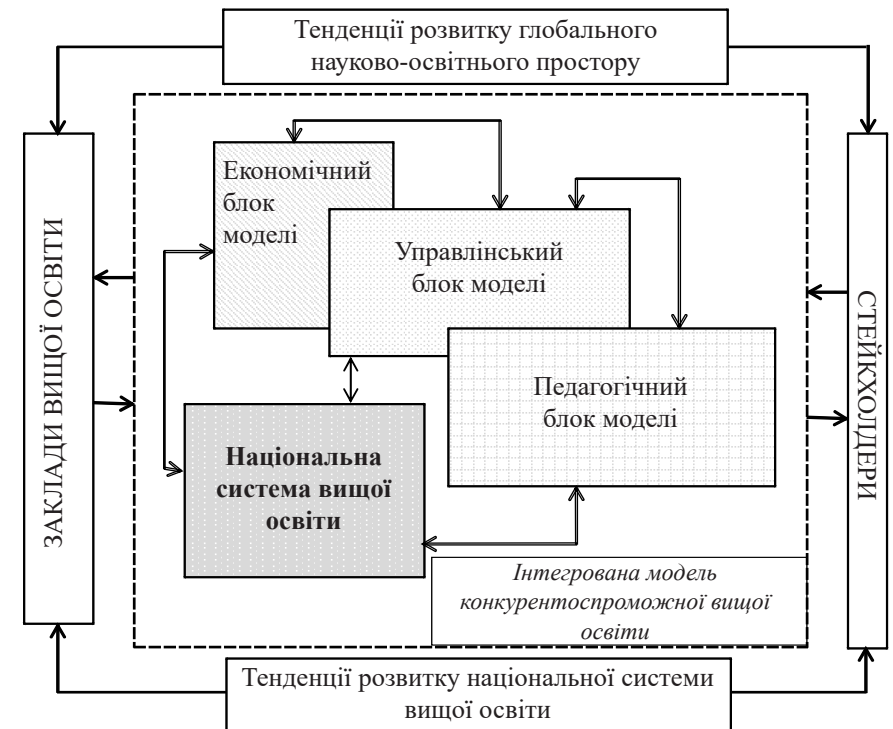


Рис. 1.1. Концептуальна схема інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти

Джерело: складено автором.

Перший блок моделі – педагогічний – охоплює комплекс аспектів з модернізації освітньої діяльності вітчизняних закладів вищої освіти (рис. 1.2).

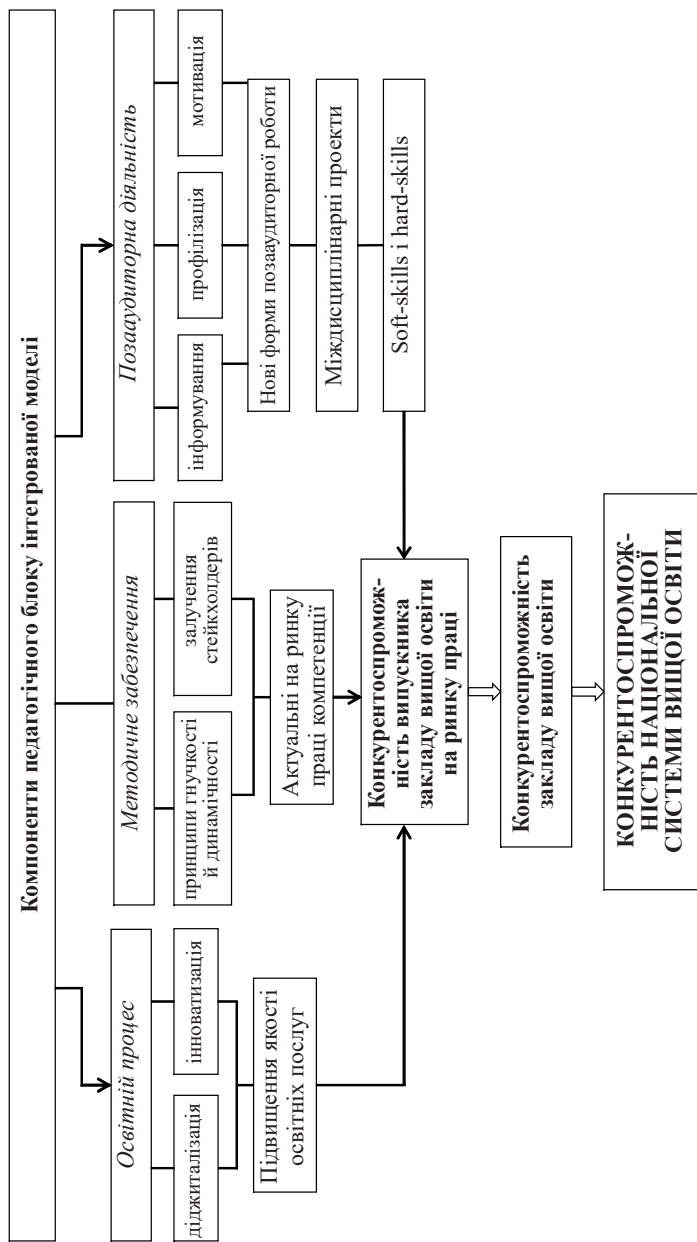


Рис. 1.2. Концептуальна схема педагогічного блоку інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти

Джерело: побудовано автором.

Систематизовано ці аспекти можемо згрупувати в кілька груп: ті, що стосуються освітнього процесу; ті, що стосуються методичного забезпечення навчального процесу; ті, що стосуються позааудиторної роботи з молоддю. Трансформація освітнього процесу має здійснюватись у напрямках діджиталізації, тобто активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційних форм навчання, а також інновацізації, під яким розуміємо розробку й імплементацію педагогічних інновацій, новітніх освітніх технологій і підходів до роботи зі студентами. Безперечно, окреслені вище трансформації вимагають оснащення університетів сучасним обладнанням, устаткуванням, комп'ютерними технологіями. Перед університетами стоїть задача залучення інвестицій для реалізації таких трансформацій і оновлення матеріально-технічної бази.

Окрім вищезазначеного, важливо знайти оптимум між традиційними (аудиторними) та інноваційними (дистанційними, позааудиторними) формами роботи зі здобувачами вищої освіти. Модернізація освітнього процесу університетів дозволить підвищити якість освітніх послуг і таким чином може посприяти зростанню рівня конкурентоспроможності вітчизняних навчальних закладів як на національному, так і на міжнародному ринку освітніх послуг. Останнє особливо актуалізується в контексті зростаючої мобільності студентів у світі.

Досягнення змін в освітньому процесі навчальних закладів, оновлення освітнього контенту неможливе без модернізації методичного забезпечення цих процесів. По-перше, воно має стати гнучким і динамічним, тобто спроможним оперативно адаптуватись до нових викликів зовнішнього середовища (глобального науково-освітнього простору, науково-технічного прогресу, локальних стейкхолдерів тощо). По-друге, розробка й оновлення методичного забезпечення навчального процесу університету повинно здійснюватись науково-педагогічними працівниками у тісному партнерстві з представниками місцевої влади, громадськості та бізнесу як потенційними роботодавцями. Це дозволить узгодити навальні програми із реальними запитами ринку праці, зокрема щодо кваліфікаційної і професійної структури випускників університетів, їх знань, практичних навичок, умінь і компетенцій. Причому широке залучення стейкхолдерів дасть змогу конкретизувати не лише сукупність hard-skills (професійних

компетенцій і навичок, обумовлених специфікою обраного студентами фаху), але і soft-skills (навичок і компетенцій, володіння якими підвищить професійну майстерність студентів завдяки розвитку їх умінь працювати в команді, генерувати інновації і виступати в якості лідера колективу). У своїй сукупності трансформації в освітньому процесі та відповідному методичному забезпеченні покликані підвищити конкурентоспроможність випускників університетів на ринках праці. А конкурентоспроможність випускників безпосередньо впливає на рівень конкурентоспроможності закладу вищої освіти.

В рамках педагогічного блоку інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти, окрім освітнього і методичного аспектів, нами виокремлено аспект, що стосується позааудиторної роботи університету. В умовах поступового скорочення аудиторного навчального навантаження зростає роль позааудиторних заходів у процесах підготовки майбутніх фахівців.

З'явившись у США (Єльський і Гарвардський університет) у ХІХ ст., позааудиторна діяльність значно змінилась у напрямі розширення її форм. З часом клуби грамотності доповнилися клубами за інтересами, мистецькими, спортивними клубами (баскетбол, атлетика, гімнастика, футбол, бейсбол, танці і т.п.). На сьогоднішній день різноманіття форм позааудиторної діяльності є набагато більшим і значною мірою залежить від специфіки закладу вищої освіти та спеціальності, яку опановують студенти. Окрім того, частина молоді може зацікавитись участю в позааудиторних заходах, що не мають прямого зв'язку з обраною ними спеціальністю або брати участь в кількох позааудиторних заходах одночасно. Як засвідчують дослідження, студенти-учасники більш ніж одного позааудиторного заходу демонструють на порядок вищі результати у навчанні і комунікації, ніж молодь взагалі не залучена до позааудиторної діяльності університету. У цілому, позааудиторна діяльність позитивно впливає на формування особистісних і професійних якостей здобувачів вищої освіти. Поряд із цим, можливі несприятливі прояви, зокрема перенесення студентом пріоритетів з навчальної діяльності на позааудиторні заходи, приділення меншої уваги та часу навчанню.

Аналіз існуючих в українських закладах вищої освіти програм позааудиторної роботи доводить доцільність їх удосконалення за такими трьома основними напрямками:

1) інформування – удосконалення каналів руху та способів подання інформації про позааудиторні заходи здобувачам вищої освіти різних спеціальностей;

2) профілізація – поглиблення програм позааудиторної роботи шляхом включення до них компоненти формування професійних компетентностей відповідно до профілю підготовки студентів;

3) мотивування – розширення системи морального і матеріального стимулювання здобувачів вищої освіти до участі в позааудиторних заходах.

Щодо першого напряму варто наголосити на актуальності осучаснення комунікаційних каналів – використання потужностей університетських сайтів, активне використання популярних серед молодіжної аудиторії соціальних мереж (Facebook, Twitter, Instagram, etc.). Також змінювати доцільно і спосіб представлення інформації сучасній молоді, що відноситься переважно до так званого «покоління Y». Роздруковані оголошення біля деканатів не спроможні зацікавити студентів; пости в соціальних мережах про організацію і проведення позааудиторних заходів повинні містити небагато текстового матеріалу, мати ілюстровані вставки та призив до дії; високий інтерес серед молоді викликає аудіо- та відеоінформація.

Щодо другого напряму вдосконалення позааудиторної роботи зі здобувачами вищої освіти можемо відзначити важливість використання активних методів навчання, гейміфікації, імітаційних та стимуляційних ігор при обов'язковій організації зворотного зв'язку від учасників позааудиторних заходів. Актуальною є необхідність диверсифікації форм позааудиторної роботи університету. До сучасних форм відносять: клуби інтелектуальної молоді, агентство соціальних проєктів, школи тьюторів, школи тренінгів, об'єднання волонтерів, різноманітні клуби за інтересами тощо. Традиційні форми позааудиторної роботи можна комбінувати з сучасними, а також доповнювати їх використанням педагогічних інновацій і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

На нашу думку, найбільш перспективною формою позааудиторної роботи є міждисциплінарні проєкти, до реалізації яких залучаються студенти різних факультетів, спеціальностей і напрямів підготовки. Перевагами такої форми є:

– розвиток комунікаційних навичок студентів, їх навичок командної роботи, лідерських якостей;

- розвиток спроможності приймати рішення і знаходити креативні шляхи розв’язання типових проблем;
- розвиток професійних компетенцій студентів у ході виконання покладених на них проектних задач;
- розвиток міжфакультетської взаємодії;
- високий інтерес студентів через наявність конкретних прикладних результатів виконаної роботи.

Особливої уваги, на нашу думку, потребує третій напрям удосконалення позааудиторної роботи зі здобувачами вищої освіти. До методів морального мотивування можна віднести: розміщення фотографій найактивніших студентів на дошці пошани університету; висвітлення інформації про активістів, їхні досягнення і заходи у студентських засобах масової інформації; відзначення найкращих студентів грамотами, подяками; надання додаткових балів при складанні заліків та іспитів; звільнення учасників позааудиторних проєктів від виконання деяких навчальних завдань з предметів; подяка від організацій-партнерів позааудиторних заходів; занесення усіх досягнень студентів у позааудиторній діяльності у їх характеристики. До матеріального заохочення можна віднести: преміювання; іменні стипендії; цінні подарунки; делегування в якості учасників на круглі столи, конференції; підтримка участі активістів позааудиторних заходів у тренінгових програмах, програмах міжнародного обміну студентами; нагородження медалями, кубками, цінними подарунками; матеріальне заохочення переможців конкурсів тощо. Методи моральної і матеріальної мотивації доречно комбінувати та змінювати у відповідь на реакцію студентів на них.

Проектуючи педагогічний блок інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти, наголошуємо на доцільності інтегрування аудиторної і позааудиторної роботи зі здобувачами вищої освіти. Отримані на аудиторних заняттях теоретичні знання мають практично реалізовуватись у ході позааудиторної діяльності. Усі позааудиторні заходи мають націлюватись не на організацію змістовного дозвілля студентів, а на формування професійно-важливих умінь, навичок і якостей студентів.

Другий блок інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти – управлінський – охоплює наступні компоненти (рис. 1.3):

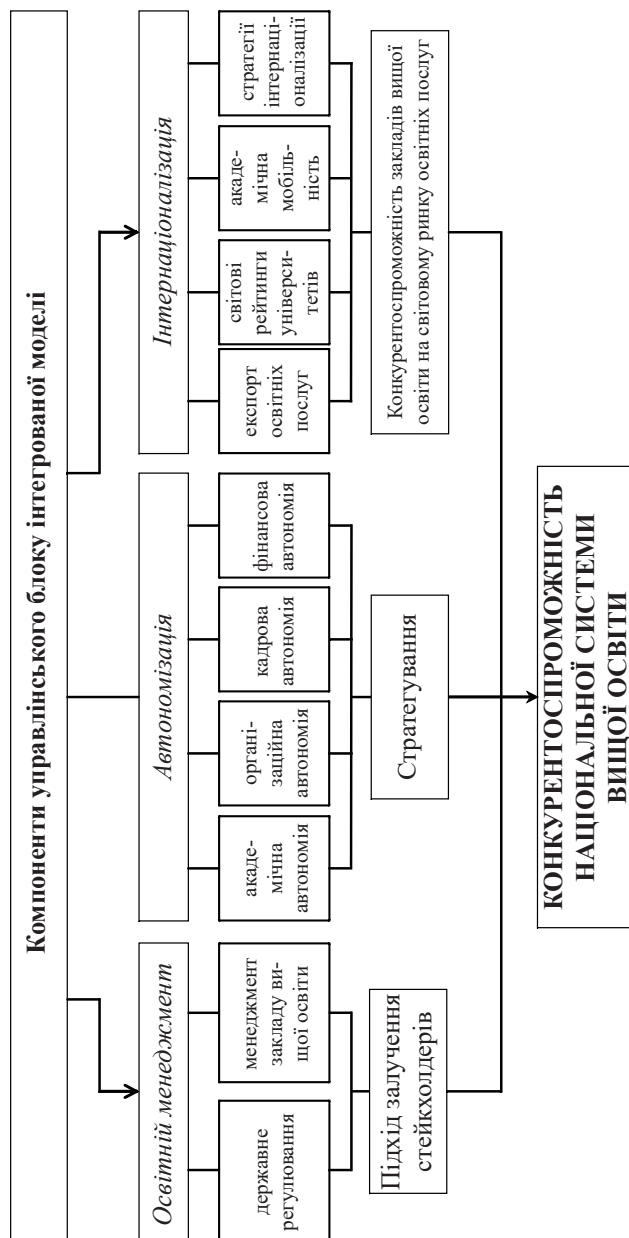


Рис. 1.3. Концептуальна схема управлінського блоку інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти

Джерело: побудовано автором.

I – освітній менеджмент – включає сукупність методів і принципів державного регулювання системи вищої освіти (національний рівень) та управління діяльністю закладів вищої освіти (мікрорівень). Ефективність освітнього менеджменту визначається спроможністю керівництва виявляти ключові тенденції розвитку глобального науково-освітнього простору, прогнозувати динаміку основних показників діяльності університетів, розробляти та впроваджувати стратегічні плани розвитку. Освітній менеджмент має реалізовуватись на засадах рівноправного партнерства і залучення широкого кола стейкхолдерів до прийняття важливих рішень у сферах вищої освіти і науки.

II – автономізація – передбачається розширення:

– академічної автономії – можливості університету самостійно приймати рішення щодо обсягів підготовки студентів, структури і змісту освітніх програм;

– організаційної автономії – самостійність університету в обранні керівників і створенні юридичних осіб (з прибутковим статусом);

– кадрової автономії – можливість самостійно приймати рішення щодо найму і звільнення працівників, оплати їх праці, а також сприяння їх професійному зростанню;

– фінансової автономії – самостійність університету в залученні і розпорядженні фінансовими ресурсами, нерухомим майном, а також в отриманні позик.

III – інтернаціоналізація – в досліджуваному контексті маємо на увазі комплекс заходів з розробки та впровадження національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. На нашу думку, інтеграція в глобальний науково-освітній простір вимагає не тільки наявності національної стратегії, а й розроблених і гармонізованих із нею інституційних стратегій інтернаціоналізації. Останні доцільно спрямовувати на врахування таких аспектів:

– промоція (інформування, маркетинг, популяризація) освітніх послуг українських університетів за кордоном;

– забезпечення гнучкості механізмів інтеграції;

– імплементація сучасних інструментів інтернаціоналізації закладів вищої освіти України;

– інтенсифікація міжнародної дослідницької діяльності (включаючи реалізацію науково-освітніх міжнародних проектів);

– гарантування транспарентності процедур нострифікації документів про освіту;

– підвищення ефективності співпраці зі стейкхолдерами (включаючи колаборацію в ході трансферу та комерціалізації результатів наукових досліджень учених університетів у реальному секторі економіки);

– налагодження довгострокових ділових контактів між закладами вищої освіти та іноземними інноваційно активними підприємствами;

– удосконалення підходів до організації навчання, дозвілля, адаптації та супроводу іноземних студентів.

Окреслений вище комплексний підхід до сприяння інтернаціоналізації системи вищої освіти і закладів вищої освіти, що ґрунтується на науково обґрунтованому стратегуванні та принципі залучення стейкхолдерів, дозволить збільшити темпи академічної мобільності, підвищити обсяги експорту освітніх послуг вітчизняних університетів, активізувати міжнародну науково-технічну співпрацю і підвищити конкурентні позиції української вищої освіти у світових рейтингах.

Третій блок інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти – економічний – включає комплекс аспектів, пов'язаних із фінансуванням університетів, забезпеченням їх економічної безпеки та автономії (рис. 1.4).

Система вищої освіти України фінансується переважно за рахунок коштів державного сектору. Однак, в умовах скорочення державного фінансування, дефіцитності державного бюджету і постійно зростаючих потреб університетів актуалізується необхідність диверсифікації джерел надходження фінансових ресурсів. Перспективним можемо визначити розширення практики формування університетських ендамент-фондів та здобуття грантів міжнародних фондів і організацій на реалізацію науково-освітніх проектів. Особливо гостро для національної системи вищої освіти постає питання співробітництва університетів з підприємницьким сектором. Розбалансованість інтересів закладів вищої освіти та бізнесу обмежує можливості залучення університетами приватних інвестицій.

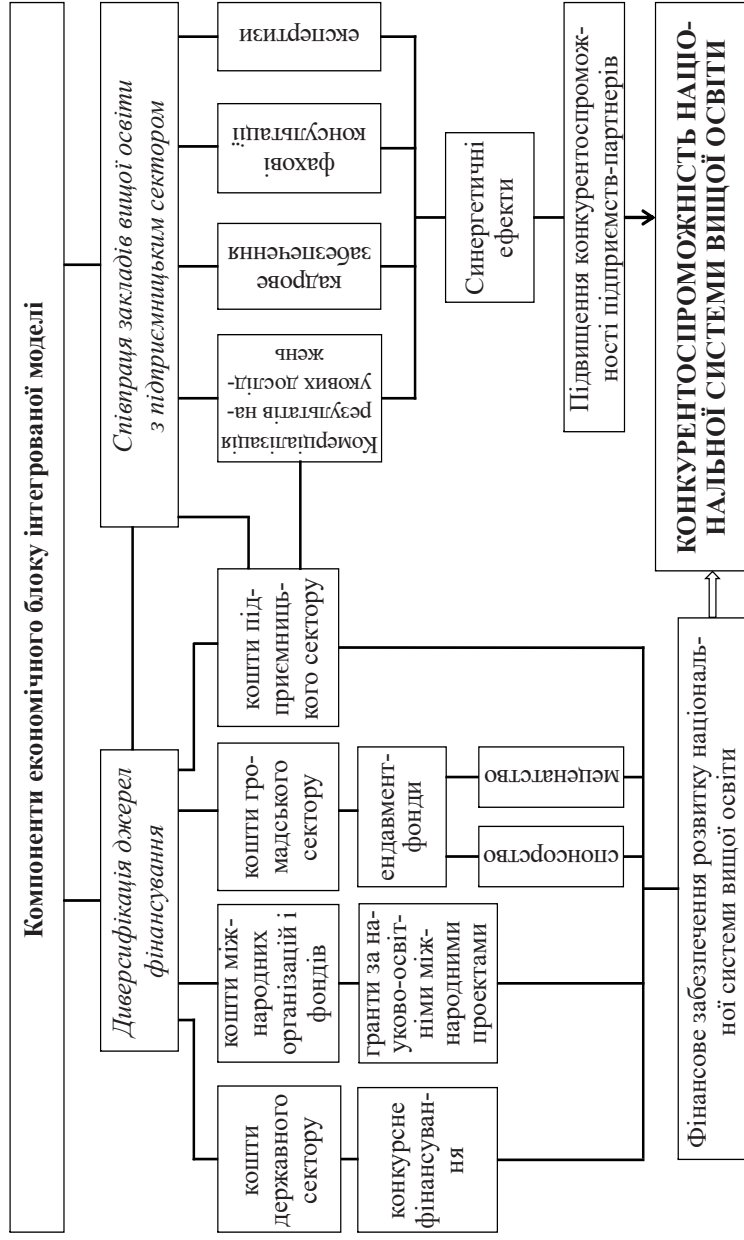


Рис. 1.4. Концептуальна схема економічного блоку інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти

Джерело: побудовано автором.

У недалекій перспективі прогнозується зростання інтересу бізнесу до співпраці із закладами вищої освіти, їхніми дослідниками і фаховими спеціалістами. Це обґрунтовується пошуком підприємствами нових інструментів підвищення конкурентоспроможності та зростаючим їх тяжінням до інноваційного шляху розвитку. Співробітництво із закладами вищої освіти розширює доступ підприємців до інформації про перспективних, здібних випускників; до консультацій висококваліфікованих експертів; до найновіших наукових розробок та їх оперативної комерціалізації із подальшим впровадженням у господарську діяльність; надає можливості перманентного розвитку ідей, економічно вигідного використання об'єктів інформаційної та інноваційної інфраструктури університетів (включаючи стартап-центри, бізнес-інкубатори, наукові парки, технополіси і т. ін.). Іншими словами, співпраця за моделлю «університет-бізнес» дозволяє суб'єктам підприємницького сектору бути сучасними, інноваційними і на цій основі – конкурентоспроможними.

Сукупність мотиваторів закладів вищої освіти до співпраці з підприємствами: 1) можливість реалізації своєї інтелектуальної місії – генерації і трансферу знань та інформації; 2) можливість апробувати результати наукових досліджень з принесенням корисних ефектів для розвитку національної економіки та суспільства в цілому; 3) розширення можливостей працевлаштування випускників; 4) розширення джерел фінансування та залучення додаткових приватних інвестицій (виплати роялті та ін.).

Проте на поточному етапі соціально-економічного розвитку України інтереси закладів вищої освіти та підприємницького сектору є слабо узгодженими, їх партнерство – несистематичним і недовготривалим; спостерігаються значні регіональні диспропорції в рівнях ділової та інноваційної активності бізнесу, що стає об'єктивною передумовою відмінностей у масштабах взаємодії бізнесу та університетів. З огляду на це, доцільним вважаємо розширення державного стимулювання підприємницького сектору до інвестування науково-дослідної діяльності закладів вищої освіти. Передумо-

сім ідеться про впровадження інструментів податкового стимулювання, найбільш дієвими із яких вважаємо:

– цільові податкові пільги – при проведенні наукових досліджень у певних сферах (позитивний досвід Сполучених Штатів Америки – у сфері енергетики);

– податкові пільги для новостворюваних організацій, що виконують наукові дослідження й розробки (Бельгія, Португалія, Франція);

– звільнення від сплати соціальних внесків (Бельгія);

– податкові знижки з прибуткового прибутку (Австрія, Бельгія, Бразилія – як відсоток від суми витрат на дослідження; Бельгія – як відсоток від доходу, отриманого від використання патентів; Бразилія – від вартості патентів);

– прискорена амортизація обладнання, що використовується у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (Сполучені Штати Америки, Німеччина, Фінляндія, Франція, Швеція, Японія, Канада, Іспанія, Великобританія та ін.).

Державне регулювання доцільно орієнтувати на стимулювання процесів комерціалізації результатів наукових досліджень учених закладів вищої освіти в реальному секторі національної економіки. Передача університетами прав на комерційне використання об'єктів інтелектуальної власності приносить додаткові фінансові ресурси до бюджетів навчальних закладів. Натомість, впровадження підприємствами результатів наукових досліджень сприяє підвищенню рівня їх інноваційності, конкурентоспроможності, а також дозволяє підвищити продуктивність праці персоналу, оптимізувати виробничий процес, знизити собівартість продукції тощо.

Систематизуючи вищевикладене, можемо виокремити сім ключових концептуальних складників впровадження стратегічних імперативів розвитку співпраці закладів вищої освіти та суб'єктів підприємницького сектору – концепція 7 «S» (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Сутнісні характеристики складників концепції 7 «S»

Джерело: побудовано автором

Складниками пропонованої концепції 7 «S» визначено наступні:

- синхронізація (**Synchronization**) як об'єднання потенціалів суб'єктів на основі спільності їх інтересів;
- синергія (**Synergy**) як позитивні ефекти, отримувані від співпраці стейкхолдерів;
- науковість (**Science**) як теоретичне і методологічне обґрунтування заходів з розвитку співпраці університетів та бізнесу;
- систематика (**Systematization**) як приведення сукупності взаємозв'язків між економічними агентами в єдину упорядковану систему;
- стабільність (**Stabilization**) як забезпечення стійкості та лонгтюдності співпраці університетів і бізнесу;

– стимулювання (*Stimulation*) як задіяння й активізація внутрішніх стимулів суб'єктів різних секторів національного господарства до взаємовигідного партнерства;

– специфікація (*Specification*) як конкретизація тактичних заходів з поглиблення співпраці університетів і бізнесу.

На наше стійке переконання, забезпечення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти можливе лише на основі налагодження взаємодії університетів зі стейкхолдерами – представниками державного, підприємницького і громадського секторів (табл. 1.1).

Підсумовуючи, наголошуємо на актуальності впровадження інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти, що передбачає синхронізацію інтересів суб'єктів підприємницького, державного, громадського й освітнього секторів, а також охоплює трансформацію педагогічних, управлінських і економічних аспектів забезпечення конкурентоспроможності як на макро-, так і на мікроекономічному рівні. Управлінський блок інтегрованої моделі націлено на вдосконалення системи освітнього менеджменту на національному, регіональному і локальному рівнях; активізацію процесів інтеграції національної системи вищої освіти у глобальний науково-освітній простір; стимулювання інноваційного розвитку; модернізацію підходів до стратегічного планування і прогнозування; прискорення діджиталізації та гарантування транспарентності діяльності закладів вищої освіти. Педагогічний блок моделі спрямовано на вдосконалення і забезпечення гнучкості навчально-методичного процесу в університетах; залучення широкого кола стейкхолдерів до розробки й оновлення навчальних курсів і програм; поглиблення дослідницької компоненти в структурі навчальних програм. Економічний блок моделі включає аспекти диверсифікації джерел фінансування; фандрейзингу; оптимізації структури витрат закладів вищої освіти; активізації процесів комерціалізації результатів наукових досліджень у реальному секторі економіки (включаючи підвищення практичної і наукової цінності результатів досліджень, організацію їх трансферу, патентування університетами винаходів і розробок) тощо.

Таблиця 1.1

Елементи досягнення інтегральних синергетичних ефектів взаємодії стейкхолдерів

Площина взаємодії	Отримувані ефекти синергії	Очікуване посилення ефектів синергії	Пропозиції суб'єктів системи вищої освіти партнерами	Очікувані ефекти синергії – для системи вищої освіти
<i>Кадри</i>	Синергія кадрового забезпечення	3 – зростання продуктивності праці персоналу підприємств; – підвищення конкурентоспроможності випускників на ринках праці	4 – залучення підприємців до формування переліку компетентій фахівців; – забезпечення підприємств висококваліфікованими фахівцями	5 – підвищення якості освітніх послуг; – приведення освіти у відповідність до запитів бізнесу; – зростання конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти
<i>Менеджмент</i>	Синергія управління	– оптимізація структури управління; – підвищення ефективності систем мотивації кадрів	– генерація нових дієвих підходів до мотивації персоналу; – дослідження й адаптація світового досвіду сучасного менеджменту	– імплементація кращих світових практик управління організаціями та персоналом; – осучаснення і забезпечення гнучкості організаційної структури університетів
<i>Наука</i>	Синергія у науково-технічній сфері	– модернізація виробничих процесів; – економія витрат за рахунок впровадження ресурсо-, енерго-, матеріалозберігаючих технологій	– розробка сучасних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних технологій; – активізація науково-технічного розвитку національної економіки	– комерціалізація результатів наукових досліджень; – забезпечення відповідності наукових розробок реальному сектору економіки

1 <i>Інновації</i>	2 Синергія інновацій	3 – забезпечення інноваційного характеру виробництва; – підвищення конкурентоспроможності підприємств завдяки впровадженню інноваційної продукції; національної економіки – за рахунок зростання її інноваційності	4 – генерація інновацій; – імплементація інноваційних проєктів	5 – комерціалізація інновацій у промисловості; – зростання ролі вищої освіти і науки в національному розвитку національної економіки; – перетворення закладів вищої освіти на інноваційні центри
Соціальна площина	Синергія у громадському секторі	– підвищення рівня довіри в суспільстві; – розвиток публічно-приватного партнерства	– реалізація проєктів соціальної дії; – залучення молоді до волонтерської діяльності, розвиток громадської активності	– поліпшення репутації закладів вищої освіти; – зростання цінності освіти та науки
Інтегральні синергетичні ефекти	Синергія модернізації системи вищої освіти	– підвищення рівня конкурентоспроможності вищої освіти; – подолання розриву між освітою, наукою та бізнесом; – активізація інноваційного та науково-технічного розвитку; – диверсифікація джерел фінансування закладів вищої освіти; – збалансування національного ринку праці; – інтеграція національної системи вищої освіти в глобальний освітній простір		

Джерело: складено автором

Реалізація запропонованої інтегрованої моделі на основі врахування впливу комплексу екзогенних та ендогенних чинників і за умови оптимального поєднання зусиль усіх стейкхолдерів може стати одним із основних каталізаторів розвитку національної системи вищої освіти та підвищення рівня її конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Амбарцумов А. А., Стерликов Ф. Ф. Тысяча терминов рыночной экономики: справ. учеб. пособие. – Москва: Крон-Пресс, 1993. – 302 с.
2. Антонюк Л. Л., Сазик В. І. Концепції міжнародної конкурентоспроможності університетів. URL: kneu.edu.ua/get_file.php?id=2292.
3. Балабанова Л. В. Маркетинг: підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ: Знання-Прес, 2004. – 645 с.
4. Балабанова Л. В., Холод В. В. Стратегічне маркетингове управління конкурентоспроможністю підприємств: навч. посіб. – Київ: ВД «Професіонал», 2006. – 448 с.
5. Гаркавенко С. С. Маркетинг: підручник. – Київ: Лібра, 2002. – 712 с.
6. Деметтьєва А. Г. Конкурентоспособность международных компаний. *Маркетинг в России и за рубежом*. 2000. № 6.
7. Иванов Н. Глобализация и общество: проблемы управления. *Мировая экономика и международные отношения*. 2008. № 4. С. 3–15.
8. Маркетинг: учебник / под ред. А. Н. Романова. – Москва: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1996. – 560 с.
9. Машенко В. Е. Системное корпоративное управление. – Москва: Сирин, 2003. – 251 с.
10. Нагапетьянц Н. А. Прикладной маркетинг: учеб пособие для вузов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 272 с.
11. Омеляненко Т. В., Барабась Д. О., Вакуленко А. В. Управління конкурентоспроможністю підприємства: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Вид. 2-ге, без змін. – Київ: КНЕУ, 2009. – 272 с.
12. Пашенко Н. И. Конкурентоспособность высших учебных заведений и стратегии их деятельности в условиях региональной конкуренции: дис. ... канд. экон. наук / Уфимский государственный авиационный технический университет. – Уфа, 1999. – 191 с.
13. Піддубний І. О., Піддубна А. І. Управління міжнародною конкурентоспроможністю підприємства: навч. посіб. / за ред. І.О. Піддубного. – Харків: ІНЖЕК, 2004. – 264 с.

14. Райзберг Б. А. Курс управления экономикой. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 528 с.: ил.
15. Романова И. Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения. Ульяновск: Средневолжский научный центр, 2005. – 140 с.
16. Скударь Г. М. Управление конкурентоспособностью крупного акционерного общества: проблемы и решения. – Киев: Наук. думка, 1999. – 496 с.
17. Тарасова В. П., Крутикова Ф. А. Толковый словарь рыночной экономики. – Москва: Глория, 1993. – 302 с.
18. Фатхутдинов Р. А. Конкурентоспособность: экономика, стратегия, управление. – Москва: ИНФРА-М, 2000. – 312 с.
19. Фатхутдинов Р. А. Стратегический менеджмент: учебник для высших учебных заведений. – Москва: ЗАО бизнес-школа «Интел-синтез», 1998. – 359 с.
20. Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью высших учебных заведений. *Высшее образование в России*. 2006. № 9. С. 37–38.
21. Харченко Т. Б. Забезпечення конкурентоспроможності підприємств як засіб ринкового реформування економіки. Актуальні проблеми економіки. 2003. № 2. С. 71.
22. Экономическая стратегия фирмы: учеб. пособие / под ред. А. П. Градова. – Санкт-Петербург: Спец. л-ра, 1999. – 414
23. Юридическая энциклопедия / под ред. М. Ю. Тихомирова. – Москва, 1999. – 526 с.
24. Michael E. Porter. The Five Competitive Forces that Shape Strategy. *Harvard Business Review*, January, 2008. 86 p.

1.2. Практичне оцінювання функціонування освітньої компоненти соціальної інфраструктури в межах соціогуманітарного простору регіону

Неминучим наслідком глобалізації світової економіки, на наше переконання, є визначення тенденцій розвитку глобального соціогуманітарного простору, що в умовах сьогодення проявляється в уніфікації стандартів виробництва і споживання товарів та послуг соціальної інфраструктури, у тому числі освітніх, а також поширенні масової культури, розвитку інформаційних технологій та оцінки якості знань.

В умовах євроінтеграційних процесів об'єктивно обумовленим є базування модернізації соціальної інфраструктури на трансформаціях регіонального соціогуманітарного простору. Тенденції глобалізації дають можливість не тільки поєднати інфраструктурні комплекси деяких регіонів та країн в єдину глобальну світову інфраструктуру, але й змістити акценти трансформації на нижчий рівень – регіональний та локальний [10].

Структура соціогуманітарного простору регіону

На думку професора Хвесика М. А., соціогуманітарний простір включає функціональну, інституційну та територіальну структуру. Функціональна структура соціогуманітарного простору представлена такими сегментами: ринок праці (перш за все у частині механізму формування і збалансування відповідної пропозиції та попиту); соціально-територіальні спільноти населення (соціальні статуси, громади, інститути родини); споживчий ринок, система соціального забезпечення, система формування світогляду, етики та моралі, відтворення професійно-кваліфікаційного, інтелектуального та інноваційного потенціалу продуктивних сил (насамперед у сфері культури та мистецтв, освіти і науки), соціальні комунікації.

На розбудову інституційної структури соціогуманітарного простору впливають властивості і динаміка суспільних інститутів, культурних (зокрема інституціалізації моралі, ідеології, етики як засад функціонування і розвитку культурного простору), економічних (у тому числі інституту власності), правових (включаючи інститути координації фінансових, матеріальних та інших ресурсів, завдяки котрим функціонує соціальна інфраструктура).

Територіальну структуру соціогуманітарного простору формують наступні елементи просторової організації суспільного відтворення: регіональні господарські системи, система розселення, соціально-культурна та матеріально-побутова інфраструктура [11, с. 12, 15].

На нашу думку, структурно-функціональна компонента соціогуманітарного простору регіону представлена соціальною інфраструктурою, яка прив'язана до певного простору та включає такі сфери, як (рис. 1.6):



Рис. 1.6. Функціональна структура соціогуманітарного простору регіону

Джерело: розроблено автором.

– освітня інфраструктура, що представлена дошкільними закладами освіти, загальноосвітніми та професійно-технічними закладами освіти, а також закладами вищої освіти;

– медична інфраструктура, що включає медичні центри, лікарські амбулаторно-поліклінічні заклади, аптеки та рекреаційні ресурси;

– культурологічна інфраструктура, що складається з бібліотек, клубних закладів, театрів, музеїв, кіно, концертних організацій та мистецьких шкіл;

– спортивно-фізкультурна інфраструктура, що представлена спортивними школами та залами, стадіонами, фітнес-клубами та фізкультурними центрами;

– інформаційна інфраструктура, котра представлена місцевим радіомовленням та телебаченням, виданням газет і журналів, комп'ютерними центрами та ІТ компаніями.

Базисом функціонування соціальної інфраструктури є людина. Отже, розбудову соціальної інфраструктури регіону слід здійснювати з позиції людиноцентризму, під яким слід розуміти гуманістично орієнтовану парадигму функціонування соціальної інфраструктури регіону з метою забезпечення умов для всебічного розвитку та формування креативної, творчої, активної, енергійної людини, шляхом створення комплексу життєвих благ, що необхідні для розширеного відтворення. Зазначена парадигма має базуватися та комплексно охоплювати знаннєво-освітній, мовно-культурний, духовно-інтелектуальний та морально-ідеологічний напрями життєдіяльності держави завдяки створення рівного доступу до якісної освіти й медицини, розвитку мистецтва, пропаганди здорового способу життя та фізичної культури, забезпечення можливостей для духовного розвитку людини та поліпшенню добробуту населення в цілому.

Послуги соціальної інфраструктури у сфері освіти, культурної діяльності, медицини є частиною державних послуг у системі соціогуманітарного простору регіонів та скеровані на конкретного споживача. Однак, у контексті трансформаційних перетворень соціальна інфраструктура зазнала суттєвих змін, що значною мірою позначилися на стані інфраструктурних об'єктів. У наслідок скорочення не тільки видатків державного бюджету, а й будь-яких інвестицій у об'єкти соціальної інфраструктури порушився їх відтворювальний цикл, що прискорило зношення та виведення основних фондів з експлуатації. З огляду на це, сучасний стан об'єктів соціальної інфраструктури регіонів України не відповідає існуючим потребам та вимогам.

Слід зазначити, що стан лише основних фондів освітньої сфери зношений на понад 56 %, соціально-культурної – на 50 %. Крім того, у закладах освіти термін використання більше ніж 80 % навчального обладнання перевищує 25 років. У професійно-технічних закладах освіти не вистачає близько 1 тис. кабінетів і лабораторій, 150 навчально-виробничих майстерень тощо. Все це негативно впливає на функціонування соціальної інфраструктури, роль якої є надважливою в розбудові соціогуманітарного простору регіону [1, с. 178].

Структурно-динамічна характеристика освітньої компоненти соціальної інфраструктури України

Праксеологічний вимір функціонування соціальної інфраструктури в контексті посилення євроінтеграційних процесів полягає в забезпеченні повноцінних умов для формування людського потенціалу в межах певного соціогуманітарного простору завдяки рівному доступу до якісної освіти, розвитку мистецтва, а також поліпшенню добробуту населення та забезпечення можливостей для духовного розвитку кожної людини.

Слід зазначити, що праксеологія – це наука про ефективну діяльність. Загальні питання розвитку праксеології були ґрунтовно досліджені вченими австрійської школи економіки, особливо у роботах Людвіга фон Мізеса. Уперше дане поняття було використано в науковій праці французького вченого А. Аспінаса у 1899 році. Практичне використання праксеології мала значний розвиток у Польщі завдяки зусиллям ученого Тадеуша Котарбінського, котрий визначав загальну ідею праксеології з позиції практичного реалізму, відповідно до якої при виконанні будь-яких дій необхідно враховувати реальність. У нашій країні наукові підвалини праксеології як науки відродив видатний український учений-економіст Є. Слущкий, котрий у 1926 році опублікував дослідження «Етюд до проблем будівництва формально-праксеологічних засад економіки». Як зауважує Є. Слущкий, базисом формування праксеології є предмет влади та відповідальності [9, с. 325].

Детермінантою функціонування соціальної інфраструктури у складі соціогуманітарного простору регіону, що забезпечує всебічний якісний розвиток людини через реалізацію комплексу послуг, необхідних для удосконалення людського потенціалу, є освіта [7]. Вона є фундаментом формування економіки знань, розвитку сучасного світу та каталізатором соціальних змін, що є базисом розбудови надійного економічного каркасу регіонів та держави в цілому [13, с. 32-33].

За переконанням польського вченого К. Вітковського, якість інфраструктурних послуг залежить, в першу чергу, від компетентності працівників, що працюють в інституціях соціальної інфраструктури. Отже, однією з надважливих засад функціонування соціальної інфраструктури є професіоналізм надання інфраструктурних послуг.

Більше того, об'єкти соціальної інфраструктури регіону характеризуються тривалим терміном використання та повинні бути адапто-

вані до соціально-демографічних змін. З огляду на це, можемо стверджувати про існування зв'язку соціальної інфраструктури регіону з населенням, що мешкає на певній території, та самою територією, що обслуговується [15, с. 184].

Структурно-динамічна характеристика освітньої компоненти соціальної інфраструктури України представлена на рис. 1.7.



Рис. 1.7. Структурно-динамічна характеристика освітньої компоненти соціальної інфраструктури України в 2010–2017 рр.

Джерело: складено автором на підставі даних Державної служби статистики України.

Чисельність освітніх закладів України впродовж 2010-2017 рр. мала негативну динаміку. Кількість майже всіх закладів освіти мала тенденцію до зменшення. Так, кількість загальноосвітніх закладів зменшилась на 20 %, професійної (професійно-технічної) освіти – на 22 %.

Слід відмітити, що дещо по-іншому склалася ситуація з закладами вищої освіти, підтвердженням цього є значне зменшення їх кількості з 854 од. у 2010 році до 661 од. у 2017 році. Однак, на наше переконання, це об'єктивний процес у напрямку адаптації закладів вищої освіти до глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти та вимог Болонського процесу.

В Україні спостерігається неоднорідність просторової організації об'єктів освітньої компоненти соціальної інфраструктури, що впливає на нездатність держави забезпечити в повному обсязі потреби населення в інфраструктурних послугах, що порушує соціальну безпеку регіонів держави [5, с. 8].

Слід зауважити, що реалізація права громадян України на освіту вимагає постійного розвитку освітньої компоненти соціальної інфраструктури на всіх рівнях, у тому числі і на вищому. Від можливості використання освітніх інституцій і якості послуг, котрі вона реалізовує, а також від кількості закладів освіти, їх оснащення та рівня кваліфікації персоналу, матеріальної бази освітніх інституцій залежить рівень задоволення потреб населення регіону в освітніх послугах.

Рисунок 3 демонструє, що найбільшими центрами вищої освіти в Україні у 2017 році були Харківська (65 закладів), Дніпропетровська (55 закладів), Львівська (43 заклади) та Одеська (40 закладів) області, де зосереджена найбільша кількість вищих закладів освіти. Більше того, Харківська (636 осіб), Львівська (487 осіб) та Одеська (451 особа) області у 2017 році мали найбільшу кількість здобувачів вищої освіти в розрахунку на 10 тис. населення.

Регіони, в котрих спостерігалась найменша кількість вищих закладів освіти, були Рівненська (14 закладів), Сумська (14 закладів), Волинська (14 закладів) та Закарпатська (14 закладів) області. У цих регіонах України склалася найгірші умови формування та розвитку людського потенціалу.

Слід відмітити, що в 2017 році найменша кількість здобувачів вищої освіти в розрахунку на 10 тис. населення спостерігалась у шести областях України: Кіровоградська (151 особа), Київська (157 осіб), Закарпатська (188 осіб), Чернігівська (197 осіб), Хмельницька (243 особи) та Житомирська (243 особи).

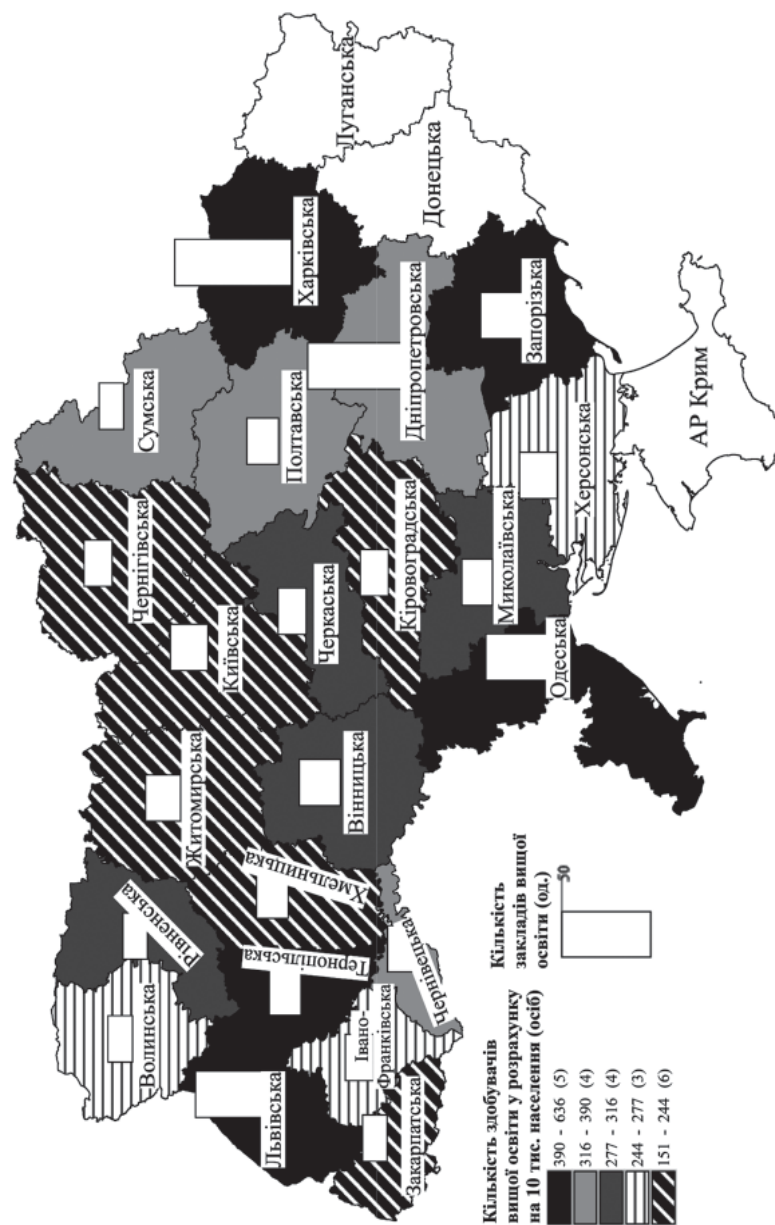


Рис. 1.8. Кількість здобувачів та закладів вищої освіти в Україні в 2017 році в регіональному розрізі
Джерело: розроблено автором за даними Державної служби статистики України.

Варто зауважити, що протягом 2008-2017 рр. в регіонах України спостерігалась неухильна тенденція зменшення кількості здобувачів вищої освіти в розрахунку на 10 тис. населення (рис. 1.9).

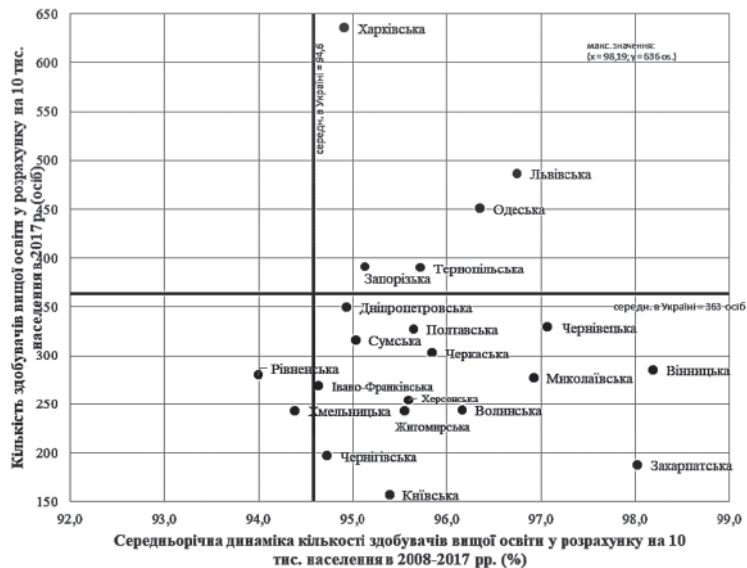


Рис. 1.9. Середньорічна динаміка контингенту здобувачів вищої освіти в регіонах України у розрахунку на 10 тис. населення протягом 2008-2017 рр.

Джерело: розроблено автором за даними Державної служби статистики України.

Протягом 2008-2017 рр. в регіонах України спостерігалась неухильна тенденція зменшення контингенту здобувачів вищої освіти з 8 % у Рівненській до 2 % у Вінницькій областях. Середньорічна динаміка контингенту здобувачів вищої освіти в Україні відображає ставлення суспільства до вищої освіти, демографічні тенденції, а саме зменшення числа осіб відповідного віку, а також збільшенням кількості здобувачів вищої освіти, котрі виїжджають навчатися за кордон. Більше того, дана тенденція не створює умов для всебічного розвитку особистості та формування якісного людського потенціалу.

Отже, праксеологічний вимір функціонування соціальної інфраструктури регіонів України залежить від зміни демографічної ситуації

ції за різними віковими групами, а також від зміни в розподілі населення в просторі. У зв'язку з цим в умовах економічних та соціальних демографічних змін, наприклад зростання кількості населення, відбувається еволюція соціальної інфраструктури [15, с. 184].

В умовах сьогодення в Україні головними суб'єктами фінансування вищої освіти є адміністратори бюджету (центральні та регіональні або місцеві урядові установи). Частка інвестицій центрального уряду у загальних витратах протягом 2010-2016 рр. зростає з 59,56% до 62,38%. Друге місце за величиною інвестицій в вищу освіту займають кошти домашніх господарств. У 2010-2016 рр. вони мали нестабільну динаміку та коливались від 32,81% у 2015 році до 28,26% у 2014 році (рис. 1.10).

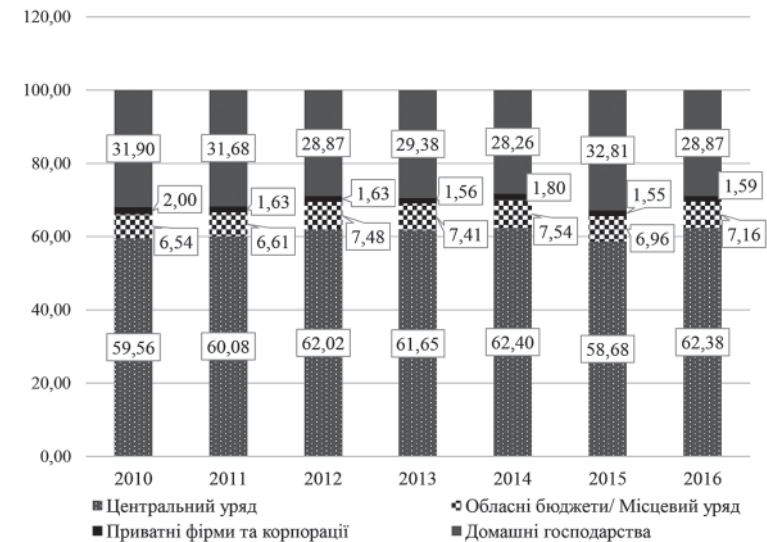


Рис. 1.10. Структура загальних витрат на вищу освіту в Україні за суб'єктами фінансування у 2010-2016 рр., %

Джерело: розроблено автором за даними Державної служби статистики України.

З огляду на зазначене вище, спостерігається все відчутніший вплив ринкових відносин на систему доступу громадян України до здобуття вищої освіти. Так, протягом останніх років здобувачі вищої

освіти, котрі зараховані на навчання на контрактній основі, складають більшу частину.

Інвестиції в розвиток людського потенціалу на рівні домогосподарств мають важливе значення, тому що всі складові людського потенціалу формуються завдяки інвестиціям, котрі домашні господарства вкладають, перш за все, у свою дитину. Між іншим, інвестиції в формування та розвиток потенціалу дітей є не тільки основою їх власного розвитку, але й базисом формування сукупного людського потенціалу майбутніх поколінь. Відтак, найкращими інвестиціями є інвестиції в людину, а найефективнішими – в молодь та дітей [3, с. 91].

Нині особливо гострою залишається проблема залучення коштів приватних фірм та корпорацій у сферу освіти. Протягом 2010-2016 рр. їх частка в структурі загальних витрат на вищу освіту є мізерною – в межах 2 % і демонструє тенденцію до зниження, на відміну від зарубіжних країн, де цей показник досягає 10-30 % [4, с.262].

З огляду на зазначене, до праксеологічних засад розвитку соціальної інфраструктури регіону, що впливають на формування дієвого соціогуманітарного простору, на наше переконання, мають бути розвиток потенціалу територіальних громад та активізація їх соціальної активності задля вдосконалення системи соціальної інфраструктури регіону. Важливо зазначити, що ефект від діяльності інфраструктури повинен розглядатися не тільки в кількісному вимірі, але і, перш за все, у якісному [8, с. 163-164].

Напрями модернізації освітньої компоненти соціальної інфраструктури регіону в умовах формування інклюзивного просторового розвитку

Якісний розвиток освітньої компоненти соціальної інфраструктури в межах соціогуманітарного простору регіону вимагає формування соціального діалогу та налагодження ефективної співпраці між органами місцевого самоврядування, центральним урядом, бізнесом та громадянським суспільством. Більше того, у європейській соціальній політиці інститути громадянського суспільства займають особливе місце, оскільки вони виконують роль одного з головних посередників між державою та громадянином. Між іншим, уряд високорозвинених країн всіляко сприяє залученню територіальних громад до участі у

вирішенні певних проблем країн, так званої соціальної партисипації, у тому числі й у сфері освіти [8, с. 123].

Нестійке економічне середовище вимагає використання новітнього підходу до розподілу коштів та забезпечення освітньої компоненти соціальної інфраструктури. Одним із досвідів управління та розробки механізмів залучення коштів до освітньої сфери є розбудова публічно-приватного партнерства (ППП) [6, с. 155].

Публічно-приватне партнерство є новаторською ідеєю, котра дозволяє використовувати приватні ресурси, підвищувати конкурентоспроможність та ефективність надання освітніх послуг. Уряди багатьох країн у всьому світі досліджують різні способи залучення приватного сектору та інститутів громадянського суспільства до надання освітніх послуг, включаючи ваучери, гранти, субсидії, стипендії та контракти [12, с. 47]. Серед країн, що активно використовують публічно-приватне партнерство в освітній сфері соціальної інфраструктури, варто відмітити Австралію, Канаду, Великобританію, Німеччину та Голландію.

Крім того, модернізація соціальної інфраструктури має базуватися на впровадженні заходів щодо вдосконалення інституційного середовища, формування концепції знанневої економіки, урегулювання відносин власності, а також перехід до інклюзивного просторового розвитку, ключовим елементом якого є людина [2, с. 63-64].

Саме інклюзивний розвиток впливає на впровадження засад прямої демократії (реалізації суспільних, громадянських та політичних прав), а також на розподіл суспільних благ (послуг закладів культури, освіти та соціальної інфраструктури в цілому) із залученням до цих процесів усіх членів суспільства [14], що сприяє зростанню добробуту.

Ідеї інклюзивності мають дедалі більше поширення в глобальному вимірі. На Саміті ООН зі сталого розвитку, котрий відбувся у вересні 2015 р. на 70-тій сесії Генеральної асамблеї ООН, було прийнято звітний документ «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року», у котрому зазначено 17 цілей (забезпечення доступу до якісної освіти, здорового способу життя, гендерної рівності, подолання бідності тощо) і 169 завдань сталого розвитку. При цьому питання інклюзивного розвитку в різних аспектах (наприклад, «сприяння ... гідній праці для всіх») включено до

формулювання майже кожної з цілей, а в деяких з них безпосередньо вживається термін «інклюзивний», використаний в українському перекладі як: «всеохоплюючий» і «загальний».

На нашу думку, стратегія модернізації освітньої компоненти соціальної інфраструктури регіону має базуватися на інклюзивному просторовому розвитку, під яким слід розуміти сталий розвиток соціогуманітарного простору, що характеризується рівним доступом до послуг соціальної інфраструктури регіону, сприянням згуртованості громади, створенням можливостей для формування людського потенціалу всіх верств населення та його ринкової капіталізації.

До стратегічних напрямів модернізації освітньої інфраструктури в межах соціогуманітарного простору регіону, що забезпечують умови для отримання інклюзивної якісної освіти слід віднести (рис. 1.11):



Рис. 1.11. Напрями модернізації освітньої інфраструктури в умовах інклюзивного просторового розвитку

Джерело: розроблено автором.

1. Забезпечення умов для реалізації принципу «навчання протягом життя»:

- поширення інноваційних освітніх продуктів;
- підтримка ініціатив закладів фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти щодо залучення до перекваліфікації визначених цільових категорій громадян;
- розробка та просування нових освітніх продуктів на ринку освітніх послуг;
- стимулювання розширення застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі;
- підтримка розвитку міжрегіонального та міжнародного співробітництва в сфері передвищої, вищої та післядипломної освіти;
- стимулювання створення та підтримка діяльності саморегульованих організацій закладів передвищої, вищої та післядипломної освіти.

2. Модернізація освітнього середовища закладів вищої освіти відповідно до потреб регіонального ринку праці:

- залучення потенційних роботодавців до участі в підготовці кваліфікованих працівників шляхом розвитку дуальної форми освіти;
- створення на базі окремих закладів освіти центрів професійної досконалості;
- оптимізація мережі закладів освіти шляхом створення багатопрофільних регіональних центрів;
- оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти;
- упровадження в освітній процес стандартів освіти з модульно-компетентнісним підходом;
- задоволення потреб молоді й дорослого населення в здобутті якісної освіти.

3. Організація ефективної профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю:

- моніторинг та прогнозування потреб локального ринку праці;
- створення центрів професійної орієнтації молоді;
- розвиток локального партнерства в освітній сфері;
- створення умов для розвитку підприємницьких компетенцій учнівської молоді.

4. Створення сучасного інклюзивного освітнього середовища:

- забезпечення інклюзивним навчанням у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), ви-

щої та фахової передвищої освіти осіб з особливими освітніми потребами;

– збереження та розвиток мережі закладів позашкільної освіти для забезпечення рівного доступу дітей відповідної категорії з урахуванням їх особистісних потреб;

– забезпечення умов для організованого та безпечного підвозу учнів з особливими освітніми потребами до місць навчання та додому.

Таким чином, в умовах інноваційних трансформацій та євроінтеграційних процесів домінантами впливу освітньої компоненти соціальної інфраструктури регіону на розвиток людського потенціалу є підготовка у закладах вищої освіти інноваційно активного та креативного покоління фахівців, формування у здобувачів освіти професійних компетенцій, пов'язаних із соціальним підприємництвом, підвищення рівня відповідності освітніх послуг запитам ринку праці, активізація участі територіальних громад у розвитку освіти, приведення параметрів якості життя населення до стандартів ЄС, заохочення самоосвіти і навчання протягом життя.

Список використаних джерел

1. Бандур С. І., Заяць Т. А., Куценко В. І. Соціальний розвиток України: сучасні трансформації та перспективи: монографія. – Черкаси: Брама–Україна, 2006. – 620 с.
2. Бутко М. П. Біфуркаційний стан державотворчого ядра України в умовах реалізації євроінтеграційного курсу. *Економіка України*. 2017. № 10. С. 49–64.
3. Бутко М. П., Ревко А. М. Соціальні імперативи якісного розвитку продуктивних сил регіонів України: монографія / за заг. наук. кер. д-ра екон. наук, проф. М. П. Бутка. – Чернігів: Черніг. нац. технол. ун-т, 2016. – 276 с.
4. Бучковська Я., Баранецька О. Фінансування освіти в Україні: стан та перспективи. *Університетські наукові записки*. 2017. № 64. С. 259–271.
5. Ковальська Л. Л., Салівончик О. М. Чинники формування соціальної інфраструктури регіону. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ekfor/2011_3/15.pdf.
6. Осипенко М. В. Соціальна інфраструктура як чинник відтворення людського капіталу. *Наукові праці НДФІ*. 2016. №3(76). С. 149–158.

7. Ревко А. М. Модернізаційні аспекти фінансування освітньої підсистеми соціальної інфраструктури регіону. *Фінансові дослідження*. 2018. № 2(5). URL: <https://fr.stu.cn.ua/tmp/pdf/120.pdf>.
8. Ревко А. М. Освітня домінанта у парадигмальному вимірі соціогуманітарного простору регіону: монографія. – Чернігів: Видавець Брагинець О. В. 2019. – 354 с.
9. Слущкий Є. Етюд до проблем будівництва формально-праксеологічних засад економіки / наук. ред. С. М. Злупко. – Київ: Знання, 1998. С. 322–333.
10. Сонько С. П. Просторовий розвиток соціо-природних систем: шлях до нової парадигми. – Київ: Ніка Центр, 2003. – 287 с.
11. Соціогуманітарний простір і розвиток продуктивних сил України: методологічні аспекти визначення взаємодії: монографія / наук. ред. М. А. Хвесик. – Київ: НАН України, Рада по вивченню продуктивних сил України, 2009. – 92 с.
12. Jayanti Kumari. Public-private Partnerships in Education: An Analysis with Special Reference to Indian School Education System. *International Journal of Educational Development*. 2016. Vol. 47. P. 47–53.
13. Kupiec L., Gołębiowska A., Wyszowska D. *Gospodarka Przestrzenna. Tom VI Infrastruktura Społeczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Białystok, 2004. 246 s.
14. Sachs I. Inclusive Development Strategy in an Era of Globalization. *Work Paper No. 35*. Geneva: International Labour Organization, 2004. P. 1–28. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.6665&rep=rep1&type=pdf>.
15. Witkowski K., Starościc D. System Infrastruktury Społecznej w Gminie. *PWSZ IPiA STUDIA LUBUSKIE*. Tom IV. Sulechów, 2008. S. 177–194.

1.3. Оцінка впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інтернаціоналізації

В умовах глобалізації головним пріоритетом державної освітньої політики багатьох країн світу є забезпечення якості вищої освіти. Це можливо за рахунок тісної та ефективної співпраці між майбутніми спеціалістами, закладами вищої освіти, роботодавцями та державою.

Аналіз світового досвіду засвідчує, що в умовах інтернаціоналізації вищої освіти, залучення регіональних інноваційних кластерів до наукового та освітнього простору сприяє покращанню спроможності

випускників ЗВО до працевлаштування, поліпшення їх мобільності на світовому ринку праці, а також підвищенню конкурентоспроможності вищої освіти.

Конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інтернаціоналізації є одним із важливих стратегічних факторів розвитку економіки країн світу. Особливо важливим вирішення проблеми підвищення рівня конкурентоспроможності вищої освіти виникає в умовах розвитку інформаційного суспільства, в межах якого інтелектуальна складова населення є ключовою. Систему вищої освіти можна вважати відтвореною для будь-якої країни, оскільки інвестування у вищу освіту в поточному періоді має ефект у майбутньому. Тому підвищення конкурентоспроможності вищої освіти є дуже актуальним питанням для кожної країни.

Щодо України, то аспект підвищення конкурентоспроможності вищої освіти є актуальним, і на жаль, проблематичним, оскільки якість надання освітніх послуг закладами вищої освіти національної системи щороку знижується, що негативно впливає на імідж країни на зовнішньому ринку освітніх послуг [2].

Необхідно зазначити, що важливу роль у діяльності вищої освіти відіграє її взаємодія з інноваційними кластерами. Сучасні тенденції свідчать про необхідність тісної взаємодії між інноваційними структурами, закладами вищої освіти та науковою сферою. Міжнародний досвід управління інноваційним, науково-технічним розвитком регіонів показує, що на цьому рівні відбуваються процеси синтезу наукової, виробничої, економічної та соціальної політики у формі інноваційних кластерів [3; 4; 5]. Метою їх функціонування є створення та підтримка середовища, сприятливого для активного використання інновацій.

Однак, відсутність чітких критеріїв, зокрема, формалізованих показників, які б дозволили комплексно оцінити вплив регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти, не дозволяє аргументовано свідчити про позитивний вплив таких кластерів. У зв'язку з цим, актуальним постає питання розробки системи показників, які б дозволили оцінити вплив регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти.

Вважаємо, що перш ніж перейти до аналізу та оцінки таких показників, необхідно надати деякі пояснення щодо основних дефініцій, які стосуються даного дослідження.

Як зазначає Янченко Я. Б. [8], інноваційний кластер – це структура зі значимою (у порівнянні з галузевими та національними показниками) часткою інноваційної продукції, а також із сформованою інноваційною інфраструктурою, що включає взаємодію між собою стейкхолдерів регіональної інноваційної системи (освітні та наукові установи, центри досліджень і розробок, центри трансферу технологій, бізнес-інкубатори, технопарки, громадські організації, фінансові інститути, центри кластерного розвитку тощо).

На думку авторів [7], інноваційні регіональні кластери – це об'єднання та кооперація наукових, технічних, виробничих, фінансових, інвестиційних та інших установ (підприємств, організацій) з метою узгодження спільних інтересів у забезпеченні інноваційної взаємодії, реалізації новітніх технологій та інноваційної продукції на регіональному рівні.

Щодо поняття «вища освіта», то воно визначається Законом України «Про вищу освіту» від 28 вересня 2017 року № 1556-18 як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [6].

Як стверджують Koen Jonkers, Robert Tijssen, Athina Karvounaraki, Xabier Goenaga, конкурентоспроможність вищої освіти проявляється у формуванні конкурентоспроможної економіки, а збільшення ступеня завершення навчання студентами в коледжах і університетах має вирішальне значення для довгострокового економічного зростання країни [13].

Відома дослідниця Jane Knight сформулювала визначення інтернаціоналізації як «процесу цілеспрямованого надання вищої освіти міжнародного, міжкультурного або глобального виміру з метою підвищення якості освіти і науки для всіх студентів та співробітників вищих навчальних закладів, а також здійснення вагомого внеску в життя суспільства» [12]. Формулювання поняття підкреслює, що інтернаціоналізація не є самоціллю, а механізмом підвищення якості вищої освіти. Більшість національних стратегій інтернаціоналізації, в тому

числі європейських, спрямовані на підвищення мобільності, залучення та підготовку талановитих студентів і співробітників, підвищення репутації та впізнаваності, зазначає у своїй роботі Вербицька А. В. [1].

Покращання ефективності наукової і дослідницької роботи з обдарованою молоддю неможливе без спільної взаємодії закладів вищої освіти з інноваційними структурами – кластерами. За даними European Commission [11], у Європі існує близько 3000 спеціалізованих кластерів, що складає 54 мільйони робочих місць. Заробітна плата на підприємствах, що входять до кластерів в середньому на 3% вища ніж на інших підприємствах, крім того вони виявилися більш стійкими під час економічних криз. Оновлена стратегія промислової політики ЄС визнає кластери як потужний інструмент економічного розвитку для підтримки та впровадження інновацій. На початок 2020 року, за даними European Cluster Observatory та European Cluster Collaboration Platform [9; 10] більше 50 інноваційних кластерів діють на території Європейського Союзу (рис. 2.1).

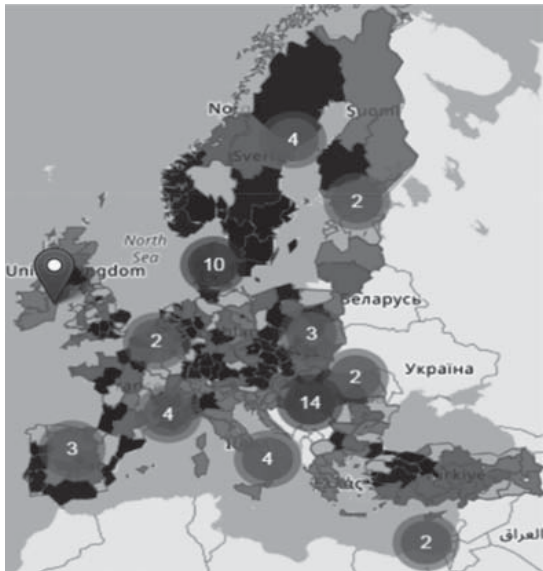


Рис. 1.12. Картографічне зображення діючих інноваційних кластерів на території країн Європейського Союзу
Джерело: European Cluster Collaboration Platform [9].

З метою оцінки впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти за допомогою кореляційно-регресійного аналізу та економетричного моделювання визначимо залежність і тісноту зв'язків між рівнем кластерного розвитку, рівнем розвитку освіти, інновацій, бізнесу та індексом глобальної конкурентоспроможності серед 141 країни світу.

Для кращого розуміння принципів розрахунку цього індексу надамо деякі пояснення. Індекс глобальної конкурентоспроможності – це глобальне дослідження, за яким визначається рейтинг країн у всьому світі з точки зору економічної конкурентоспроможності. Всесвітній економічний форум визначає національну конкурентоспроможність як здатність країни та її інституцій забезпечувати стабільні темпи економічного зростання, які є стійкими в середньостроковій перспективі [14].

Індекс глобальної конкурентоспроможності складається з 103 показників, які детально описують конкурентоспроможність країн світу на різних рівнях економічного розвитку. Сукупність змінних на 2/3 складається з результатів опитування керівників компаній (щоб охопити широкий спектр факторів, що впливають на бізнес-клімат у країнах, що досліджуються) та 1/3 відкритих джерел (статистика та результати досліджень регулярно надаються міжнародними організаціями).

Представники Світового економічного форуму зазначають, що конкурентоспроможність національних економік визначається численними та дуже різноманітними факторами. Вони об'єднані в 12 показників, що визначають національну конкурентоспроможність: інституції, інфраструктура, впровадження ІКТ, макроекономічна стабільність, здоров'я, навички, ринок продукції, ринок праці, фінансова система, розмір ринку, динамізм бізнесу та інноваційна спроможність. Вибір цих змінних пояснюється теоретичними та емпіричними дослідженнями, і жоден фактор не може забезпечити конкурентоспроможність економіки. Країни, що мають високі показники національної конкурентоспроможності, як правило, забезпечують більш високий рівень добробуту своїх громадян.

Наприклад, у 2019 році за показником індексу глобальної конкурентоспроможності Україна посіла 85 місце серед 141 країни світу,

за показником «навички», який оцінює загальний рівень кваліфікації робочої сили, охоплення та якість вищої освіти – 44 місце, розвитку інновацій – 60 місце, динамізм бізнесу – 85 місце у рейтингу глобальної конкурентоспроможності (рис. 2.2).

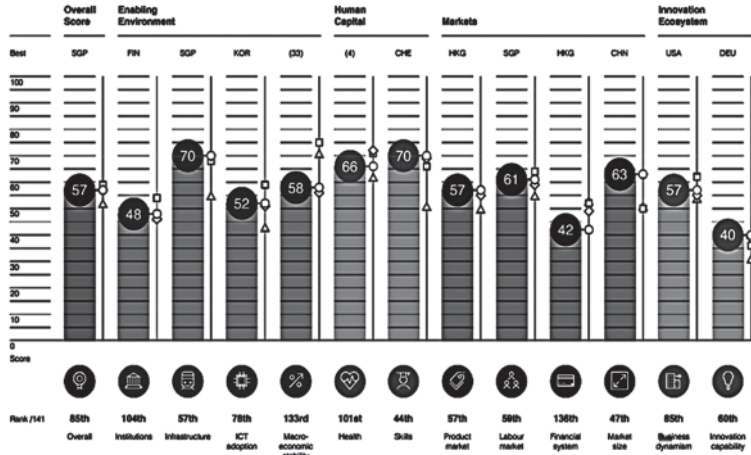


Рис. 1.13. Рейтинг України за основними показниками конкурентоспроможності

Джерело: The Global Competitiveness Report 2019 [14].

Поряд з інституційними чинниками, освіта та підвищення кваліфікації робочої сили, постійний доступ до нових знань та технологій може мати вирішальне значення. Наприклад, ефект збільшення витрат на освіту може бути зменшений через неефективність ринку праці, інших недоліків інституційних структур і, як наслідок, відсутність можливості адекватного працевлаштування випускників.

Для комплексної оцінки впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти використано статистичні дані, що наведені у The Global Competitiveness Report 2019 [14]. З метою проведення кореляційно-регресійного аналізу, економетричного моделювання та розрахунків виконано авторську вибірку серед 103 показників, які зведено у таблицю 1.2.

По кожному показнику використовується шкала від 0 до 100, щоб показати, наскільки близька економіка до ідеального стану чи «межі» конкурентоспроможності в цій галузі.

Таблиця 1.2
Статистичні дані щодо показників індексу глобальної конкурентоспроможності, рівня розвитку кластерів, вищої освіти, інновацій, бізнесу серед 141 країни світу (авторська вибірка)

№ п/п	Країна	Оцінка (0-100)						Оцінка (0-100)					
		Ігк	Ркл	Рво	Рінн	Рбіз	Ігк	Ркл	Рво	Рінн	Рбіз		
1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	
1	Сінгапур	84,8	69,2	73,3	75,2	75,6	Йорданія	60,9	57,5	53,1	38,8	56,6	
2	Сполучені Штати Америки	83,7	74,8	70,7	84,1	84,2	Сербія	60,9	40,0	48,7	40,2	63,1	
3	Гонконг	83,1	72,1	67,9	63,4	75,4	Чорногорія	60,8	44,8	49,8	33,3	64,0	
4	Нідерланди	82,4	70,4	77,1	76,3	80,6	Грузія	60,6	34,8	34,9	32,7	62,2	
5	Японія	82,3	67,7	65,3	78,3	75,0	Марокко	60,0	42,9	46,2	35,1	59,8	
6	Швейцарія	82,3	71,9	90,8	81,2	71,5	Сейшельські острови	59,6	53,4	55,1	46,1	61,5	
7	Німеччина	81,8	73,5	71,7	86,8	79,5	Барбадос	58,9	34,5	52,4	39,1	60,4	
8	Данія	81,2	67,1	76,8	76,2	80,0	Домініканська республіка	58,3	50,2	48,1	34,6	57,1	
9	Швеція	81,2	64,8	64,6	79,1	79,4	Ямайка	58,3	46,5	60,2	34,9	68,3	
10	Велика Британія	81,2	65,9	64,7	78,2	77,0	Тринідад і Тобаго	58,3	42,3	52,8	34,4	56,7	
11	Фінляндія	80,2	64,0	76,4	75,8	78,1	Албанія	57,6	30,4	54,7	29,8	61,8	
12	Тайвань, Китай	80,2	74,3	62,4	80,2	73,1	Північна Македонія	57,3	38,6	36,1	31,8	61,2	
13	Канада	79,6	63,8	67,6	74,0	76,5	Аргентина	57,2	40,8	62,9	41,7	58,3	
14	Республіка Корея	79,6	60,0	63,9	79,1	70,5	Шрі-Ланка	57,1	48,7	54,8	34,9	60,0	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
15	Франція	78,8	62,1	62,1	77,2	71,4	85	Україна	57,0	40,9	53,4	40,1	57,2
16	Австралія	78,7	54,2	63,8	69,5	75,3	89	Молдова	56,7	26,1	41,6	29,9	60,1
17	Норвегія	78,1	64,6	69,8	68,0	76,9	87	Туніс	56,4	38,1	44,6	32,6	59,0
18	Люксембург	77,0	68,8	70,6	68,4	65,8	88	Алжир	56,3	48,3	46,5	34,4	56,2
19	Ізраїль	76,7	56,8	59,6	74,2	79,6	89	Ліван	56,3	48,8	43,1	38,5	53,0
20	Нова Зеландія	76,7	49,5	63,2	60,6	75,8	90	Еквадор	55,7	39,0	54,2	33,0	45,7
21	Австрія	76,6	65,7	78,9	74,5	69,3	91	Ботсвана	55,5	36,3	46,8	31,4	53,8
22	Бельгія	76,4	64,9	67,8	71,4	74,4	92	Боснія і Герцеговина	54,7	33,6	35,0	28,4	51,1
23	Іспанія	75,3	55,3	58,5	64,3	67,3	93	Єгипет	54,5	63,6	36,7	39,6	56,1
24	Ірландія	75,1	58,3	64,1	65,5	76,9	94	Намібія	54,5	45,4	49,5	35,6	51,2
25	Об'єднані Арабські Емірати	75,0	69,5	63,3	52,3	69,3	95	Кенія	54,1	53,5	54,4	36,3	63,9
26	Ісландія	74,7	52,2	69,3	65,1	77,1	96	Киргизька Республіка	54,0	29,1	38,8	26,2	58,6
27	Малайзія	74,6	69,8	68,1	55,0	74,6	97	Парагвай	53,6	35,6	35,6	22,4	51,2
28	Китай	73,9	59,6	58,9	64,8	66,4	98	Гватемала	53,5	44,3	57,7	31,5	55,8
29	Кагар	72,9	65,5	67,5	50,0	66,0	99	Іран	53,0	42,1	41,5	38,0	44,3
30	Італія	71,5	74,9	58,4	65,5	65,7	100	Руанда	52,8	47,7	50,4	30,9	65,6
31	Чеська Республіка	70,9	46,8	58,1	56,9	68,7	101	Сальвадор	52,6	32,1	44,2	27,9	52,7
32	Естонія	70,9	43,9	61,7	52,1	69,9	102	Гондурас	52,6	46,0	48,9	30,6	54,0
33	Чилі	70,5	45,6	65,3	42,5	65,3	103	Монголія	52,6	33,7	44,4	32,3	53,3
34	Португалія	70,4	54,6	55,3	53,7	69,7	104	Таджикистан	52,4	36,8	55,4	28,0	54,8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
35	Словенія	70,2	45,9	53,5	58,2	70,1	105	Бангладеш	52,1	43,9	39,4	30,7	49,9
36	Саудівська Аравія	70,0	66,1	60,2	50,6	53,1	106	Камбоджа	52,1	48,1	42,1	30,9	46,6
37	Польща	68,9	46,8	42,2	49,7	62,0	107	Болівія	51,8	30,7	43,9	27,7	46,6
38	Мальта	68,5	53,1	57,8	50,5	59,4	108	Непал	51,6	37,6	38,7	29,4	55,8
39	Литва	68,4	40,8	54,2	47,1	65,6	109	Нікарагуа	51,5	33,7	34,3	27,8	49,8
40	Таїланд	68,1	51,4	51,6	43,9	72,0	110	Пакистан	51,4	48,8	48,6	35,8	63,3
41	Латвія	67,0	48,6	53,5	42,4	65,9	111	Гана	51,2	49,5	50,1	32,9	54,1
42	Словацька Республіка	66,8	46,6	43,9	46,3	62,8	112	Кабо-Верде	50,8	42,3	50,1	24,8	44,0
43	Російська Федерація	66,7	40,3	50,9	52,9	63,1	113	Лаос	50,1	50,8	45,7	28,0	36,8
44	Кіпр	66,4	48,2	55,7	46,3	66,2	114	Сенегал	49,7	42,4	60,4	31,9	55,6
45	Бахрейн	65,4	55,8	61,0	33,7	64,3	115	Уганда	48,9	42,0	46,5	29,5	56,4
46	Угорщина	65,1	47,2	42,6	47,4	58,1	116	Нігерія	48,3	46,3	30,5	32,2	58,5
47	Кувейт	65,1	51,3	48,7	30,3	56,1	117	Танзанія	48,2	49,4	52,8	27,7	53,3
48	Болгарія	64,9	52,8	46,7	45,0	61,9	118	Кот-д'Івуар	48,1	38,3	53,4	30,7	57,6
49	Мексика	64,9	54,7	53,9	43,6	65,8	119	Габон	47,5	25,3	36,5	29,0	46,4
50	Індонезія	64,6	59,4	60,1	37,7	69,6	120	Замбія	46,5	41,7	41,0	28,6	56,4
51	Румунія	64,4	38,2	42,2	42,3	59,7	121	Есватіні	46,4	41,9	40,6	24,5	50,7
52	Маврикій	64,3	48,8	54,6	38,1	66,1	122	Гвінея	46,1	52,5	61,3	34,9	58,2
53	Оман	63,6	59,4	59,7	41,2	62,8	123	Камерун	46,0	40,0	51,4	30,8	52,4
54	Уругвай	63,5	40,8	59,6	38,3	58,1	124	Гамбія	45,9	49,1	53,1	30,5	51,0
55	Казахстан	62,9	33,9	46,8	32,0	66,6	125	Бенін	45,8	36,5	55,8	28,4	53,7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
56	Бруней Дарус-салам	62,8	44,2	57,7	43,8	61,8	126	Ефіопія	44,4	37,7	40,1	28,3	45,3
57	Азербайджан	62,7	58,3	58,4	38,3	71,5	127	Зімбабве	44,2	31,4	43,8	27,2	45,8
58	Колумбія	62,7	43,2	57,7	36,4	64,2	128	Малаві	43,7	35,9	41,9	26,9	48,8
59	Греція	62,6	31,8	42,4	45,1	58,8	129	Малі	43,6	44,5	45,8	29,0	51,8
60	Південна Африка	62,4	55,1	41,0	45,2	61,9	130	Буркіна-Фасо	43,4	28,7	47,5	24,8	49,9
61	Туреччина	62,1	47,5	36,9	44,5	58,8	131	Лесото	42,9	38,1	39,7	21,8	50,1
62	Коста-Ріка	62,0	47,9	66,7	40,3	56,3	132	Мадагаскар	42,9	39,1	43,8	25,3	51,3
63	Хорватія	61,9	30,7	41,2	37,8	54,6	133	Венесуела	41,8	25,9	54,4	30,9	28,6
64	Філіппіни	61,9	48,1	62,4	38,0	65,7	134	Мавританія	40,9	43,7	41,1	26,3	38,9
65	Перу	61,7	40,1	47,0	32,7	55,8	135	Бурунді	40,3	40,7	52,5	24,4	53,7
66	Панама	61,6	45,8	45,6	37,3	58,8	136	Ангола	38,1	25,1	25,6	18,8	36,7
67	В'єтнам	61,5	52,6	44,0	36,8	56,5	137	Мозамбік	38,1	35,0	33,6	27,4	46,8
68	Індія	61,4	54,3	53,3	50,9	60,0	138	Гаїті	36,3	20,1	33,4	18,9	14,1
69	Вірменія	61,3	46,3	48,3	39,4	62,5	139	Конго	36,1	23,5	36,0	18,0	40,5
70	Бразилія	60,9	48,7	38,6	48,9	60,2	140	Ємен	35,5	30,8	28,1	25,3	37,4

Джерело: складено автором на основі даних World Economic Forum: The Global Competitiveness Report 2019[14].

З метою встановлення кореляційного зв'язку між станом кластерного розвитку та рівнем розвитку вищої освіти використаємо лінійну однофакторну модель, яка, як показує розрахунок, найточніше відображає зв'язок між досліджуваними параметрами. Отже, рівняння регресії матиме вигляд:

$$y = bx + a, \quad (2.1)$$

де y – результативна ознака;

b – коефіцієнт моделі, чисельно рівний зміні y , при зміні x на одиницю;

x – факторна ознака;

a – коефіцієнт моделі, чисельно рівний значенню y при x , що дорівнює нулю.

Розрахунок коефіцієнта b виконаємо за формулою (2.2):

$$b = \frac{\sum(P_{кл} - P_{клер}) \cdot (P_{во} - P_{вокр})}{\sum(P_{кл} - P_{клер})^2},$$

де $P_{кл}$ – рівень розвитку кластерів;

$P_{клер}$ – середнє значення рівня розвитку кластерів;

$P_{во}$ – рівень розвитку вищої освіти;

$P_{вокр}$ – середнє значення рівня розвитку вищої освіти.

Тоді розрахунок коефіцієнту a виконаємо за формулою (2.3):

$$a = P_{вокр} - b \cdot P_{клер}, \quad (2.3)$$

де $P_{вокр}$ – середнє значення рівня розвитку вищої освіти;

$P_{клер}$ – середнє значення рівня розвитку кластерів;

b – коефіцієнт регресії.

Розрахунки коефіцієнтів рівняння регресії виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано такі значення коефіцієнтів: $b = 0,687$; $a = 19,567$.

Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$y = 0,687x + 19,567,$$

де y – рівень розвитку вищої освіти;

x – рівень розвитку кластерів.

З метою встановлення міри залежності варіації змінної y від варіації змінної x розраховано коефіцієнт детермінації за формулою (2.4):

$$R^2 = \frac{\sum(P_{во роз.} - P_{вокр})^2}{\sum(P_{во} - P_{вокр})^2}$$

де R^2 – коефіцієнт детермінації;

$P_{\text{вороз}}$ – розрахункове значення рівня розвитку вищої освіти;

$P_{\text{во ср}}$ – середнє значення рівня розвитку вищої освіти.

Розрахунки коефіцієнту детермінації виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано значення коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,540$). Оскільки $R^2 > 0,5$, то можна зробити висновок про узгодженість рівняння регресії з вихідними даними. Отже, коефіцієнт детермінації показав, що варіація змінної y (рівень розвитку вищої освіти) на 54% пояснюється варіацією змінної x (стан розвитку кластерів). Для наочного відображення зв'язку між досліджуваними параметрами побудовано точкову діаграму з лінією тренду за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel (рис. 1.14).



Рис. 1.15. Залежність між рівнем розвитку кластерів і рівнем глобальної конкурентоспроможності серед 141 країни світу

Джерело: побудовано автором на основі даних таблиці 1.2.

Розрахунки коефіцієнтів рівняння регресії виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано такі значення коефіцієнтів: $b = 0,776$; $a = 23,673$.

Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$y = 0,776x + 23,673,$$

де y – рівень конкурентоспроможності;

x – рівень розвитку кластерів.

Розрахунки коефіцієнту детермінації виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано значення коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,604$).

Оскільки $R^2 > 0,5$, то можна зробити висновок про узгодженість рівняння регресії з вихідними даними. Отже, коефіцієнт детермінації показав, що варіація змінної y (рівень конкурентоспроможності) на 60,4% пояснюється варіацією змінної x (стан розвитку кластерів).

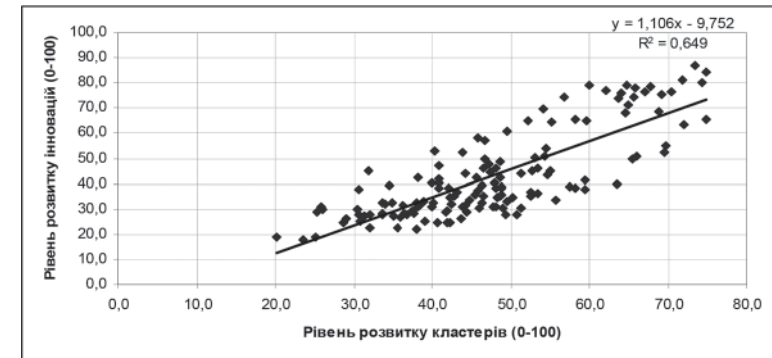


Рис. 1.16. Залежність між рівнем розвитку кластерів і інновацій серед 141 країни світу

Джерело: побудовано автором на основі даних таблиці 1.2.

Розрахунки коефіцієнтів рівняння регресії виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано такі значення коефіцієнтів: $b = 1,106$; $a = 9,752$.

Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$y = 1,106x + 9,752,$$

де y – рівень розвитку інновацій;

x – рівень розвитку кластерів.

Розрахунки коефіцієнту детермінації виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано значення коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,649$). Оскільки $R^2 > 0,5$, то можна зробити висновок про узгодженість рівняння регресії з вихідними даними. Отже, коефіцієнт детермінації показав, що варіація змінної y (рівень розвитку інновацій) на 64,9% пояснюється варіацією змінної x (стан розвитку кластерів).

Розрахунки коефіцієнтів рівняння регресії виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано такі значення коефіцієнтів: $b = 0,663$; $a = 28,380$.

Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$y = 0,663x + 28,380,$$

де y – рівень розвитку бізнесу;
 x – рівень розвитку кластерів.

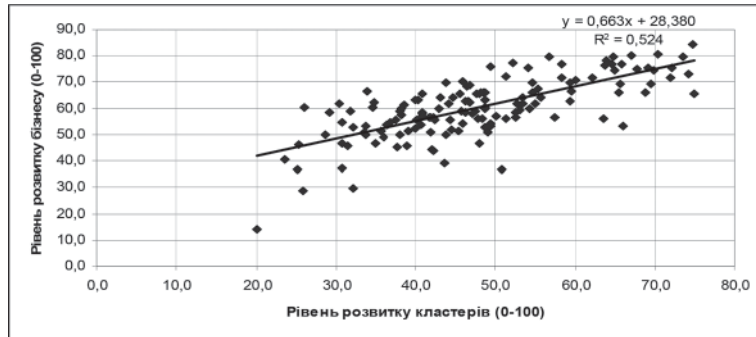


Рис. 1.17. Залежність між рівнем розвитку кластерів і бізнесу серед 141 країни світу

Джерело: побудовано автором на основі даних таблиці 1.2.

Розрахунки коефіцієнту детермінації виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано значення коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,524$). Оскільки $R^2 > 0,5$, то можна зробити висновок про узгодженість рівняння регресії з вихідними даними. Отже, коефіцієнт детермінації показав, що варіація змінної y (рівень розвитку бізнесу) на 52,4% пояснюється варіацією змінної x (стан розвитку кластерів).

Розрахунки коефіцієнтів рівняння регресії виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано такі значення коефіцієнтів: $b = 0,797$; $a = 18,975$.

Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$y = 0,797x + 18,975,$$

де y – рівень конкурентоспроможності;
 x – рівень розвитку вищої освіти.

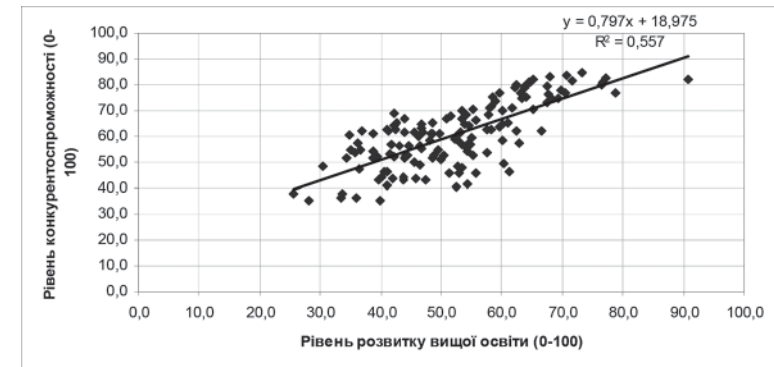


Рис. 1.18. Залежність між розвитком вищої освіти і рівнем конкурентоспроможності серед 141 країни світу

Джерело: побудовано автором на основі даних таблиці 1.2.

Розрахунки коефіцієнту детермінації виконаємо за допомогою програмного продукту Microsoft Office Excel. За результатами розрахунків отримано значення коефіцієнту детермінації ($R^2 = 0,557$). Оскільки $R^2 > 0,5$, то можна зробити висновок про узгодженість рівняння регресії з вихідними даними. Отже, коефіцієнт детермінації показав, що варіація змінної y (рівень конкурентоспроможності) на 55,7% пояснюється варіацією змінної x (рівень розвитку вищої освіти).

Отже, з проведених розрахунків бачимо, що між станом кластерного розвитку країн світу та розвитком вищої освіти спостерігається тісна лінійна залежність, що дозволяє розглядати інноваційні кластери, як один із ключових факторів зростання конкурентоспроможності вищої освіти.

Крім того, можемо із впевненістю стверджувати, що наявність причинно-наслідкових зв'язків між рівнем розвитку бізнесу, інновацій та конкурентоспроможності, дозволяє обґрунтовано говорити, що від рівня розвитку вищезазначених показників залежить конкурентоспроможність та якість вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці та обґрунтуванні теоретичних і практичних засад щодо оцінки впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інтернаціоналізації. Вперше проведено оцінку впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти, в результаті чого визначено тісний взаємозв'язок між рівнем

розвитку кластерів, показниками розвитку бізнесу, інновацій та конкурентоспроможністю вищої освіти. Ці фактори тісно взаємопов'язані з рівнем конкурентоспроможності вищої освіти і не включають один одного.

Підводячи підсумки, зауважимо, що в умовах інтернаціоналізації важливими чинниками якості та конкурентоспроможності сучасної вищої освіти є: розвиток цифрової грамотності, міжособистісних навичок, вміння критично і творчо мислити, залежить не лише від технічних досягнень, винаходів, створення знань, але й від організаційних змін, що сприяють комерціалізації результатів науково-технічних розробок та маркетингових інновацій.

Список використаних джерел

1. Вербицька А. В. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 160–164.
2. Левченко О. М., Царенко І. О. Конкурентоспроможність вищої освіти України у вимірі міжнародних систем ранжування. *Економіка і організація управління*. 2016. № 3 (23). С. 73–81.
3. Лисенко І. В. Аналіз світового досвіду взаємодії регіональних інноваційних кластерів та вищої освіти. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2019. № 3 (19). С. 229–239.
4. Лисенко І. В. Механізм взаємодії регіональних інноваційних кластерів та вищої освіти. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2019. № 1 (17). С. 143–154.
5. Оніпко Т. А. Інноваційно-кластерний розвиток як чинник зростання конкурентоспроможності економічних систем: дис. ... канд. екон. наук: 08.00.01 / «Полтавський університет економіки і торгівлі». Полтава, 2019. 280 с.
6. Про вищу освіту: Закон України від 28 вересня 2017 року № 1556-18. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Регіональна економіка: словник термінів: навч. посіб. / за заг. ред. А. А. Мазаракі. – Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 352 с.
8. Янченко З. Б. Інноваційні кластери. Адаптація кращого світового досвіду до вітчизняних реалій. *Бізнес Інформ*: науковий журнал. 2017. № 5. С. 62–66.
9. European Cluster Collaboration Platform. URL: <https://www.clustercollaboration.eu/clusterorganisations>.

10. European Cluster Observatory. URL: <https://www.clusterobservatory.eu>.
11. European Commission. URL: https://ec.europa.eu/growth/industry/policy/cluster_en.
12. Jane Knight. Updating the Definition of Internationalization. *Updated definition of internationalization. International higher education*. 2015. Vol. (33). URL: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>.
13. Koen Jonkers, Robert Tijssen, Athina Karvounaraki, Xabier Goenaga. A Regional Innovation Impact Assessment Framework for universities. URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109020/jrc109020_iiu27.pdf.
14. The Global Competitiveness Report 2019. *World Economic Forum*. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf.

1.4. Мотивація здобувачів вищої освіти до участі в позааудиторній діяльності університету

В епоху інформатизації економіки та інтернаціоналізації науково-освітнього простору сучасні університети постають перед низкою викликів, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців. По-перше, головною метою є підготовка студентів, конкурентоспроможних як на внутрішньому, так і на світовому ринку праці. Це висуває нові вимоги до змісту, структури та контенту навчальних програм і дидактичних матеріалів. Зокрема, вони мають бути гнучкими, узгодженими з роботодавцями, а також включати модулі з формування компетенцій, затребуваних на внутрішньому і світовому ринках праці. По-друге, сучасний освітній процес в університетах не може орієнтуватись на формування лише hard-skills у студентів. Особливої актуальності у XXI ст. набувають soft-skills кадрів. По-третє, спостерігається поступове скорочення аудиторного навантаження, що у свою чергу обумовлює зростання ролі позааудиторної роботи зі студентами. У таких умовах постає проблема дієвої мотивації студентів до участі в позааудиторній діяльності університету.

Для досягнення поставленої мети статті використано наступні загальнонаукові і специфічні методи дослідження:

– методи аналізу й синтезу – для вивчення наукових підходів до визначення сутності позааудиторної роботи; узагальнення наукових підходів до мотивації студентів до участі в позааудиторних активностях;

– методи педагогічного спостереження, анкетування, бесіди – для виявлення рівня замученості студентів до позааудиторної діяльності закладу вищої освіти, а також готовності до активізації та диверсифікації їх участі;

– метод статистичного аналізу – для кількісного і якісного аналізу отриманих результатів дослідження;

– метод візуалізації – для графічної інтерпретації отриманих результатів дослідження.

Для проведення педагогічного експерименту ми розробили авторську анкету, що складалась із 33 запитань, а саме: 3 питання загального характеру (визначення статі респондентів, року навчання, освітньо-кваліфікаційного рівня і факультету) і 30 питань вузькопрофільного призначення (для визначення параметрів участі студентів у позааудиторних заходах). В авторській анкеті наведено як закриті, так і відкриті запитання. Окрім цього, авторську анкету було доповнено опитуванням, питання якого спрямовано на визначення міри розвиненості soft-skills у студентів, зокрема творче мислення (15 запитань), стресостійкість (20 запитань), комунікативні навички (15 запитань), лідерські навички (10 запитань), навички командної роботи (11 запитань). З респондентами також було проведено неформальну бесіду для визначення їх бажання активізувати свою участь у позааудиторних заходах.

Педагогічний експеримент проведено на базі Національного університету «Чернігівська політехніка» з дотриманням всіх етичних норм щодо респондентів. Вибірку сформували студенти інженерних і технічних спеціальностей факультету електронних та інформаційних технологій, механіко-технологічного факультету, а також Навчально-наукового інституту механічної інженерії, технологій та транспорту Університету. До вибірки було включено студентів інженерних спеціальностей третього курсу бакалаврських програм, оскільки вони вже є обізнаними зі специфікою обраної професії, затребуваними професійними компетенціями, особливостями позааудиторної роботи та

мали можливість участі в позааудиторних заходах університету. Дослідження проводилось протягом 2018-2019 рр.

Проблематика мотивації студентів до навчання є однією із найбільш опрацьованих у науковій літературі, оскільки стосується актуальної для всіх університетів проблеми. Аспекти мотивації студентів досліджуються вченими Figas P., Hagel G., Bartel A. (2013) і Zimmerman B. (2008). Також у контексті нашого дослідження інтерес становить праця of Kim A., Benson L. (2013), присвячена кількісній оцінці мотивації студентів.

Для підвищення рівня зацікавленості студентів освітнім процесом низка дослідників освіти пропонує використання активних методів навчання. Особливості гейміфікації освітнього процесу розкривають Hsieh T., Huang H. (2014). Специфіка застосування активних методів навчання при підготовці студентів інженерних спеціальностей вивчається Raud Z., Vodovozov V., Aksjonov A., Petlencov E. (2015-2017). Навчання, що ґрунтується на вирішенні прикладних проблем, є об'єктом дослідження Spronken-Smith R., Harland T. (2009). Тенденції діджиталізації освітнього простору актуалізують дослідження особливостей імплементації інформаційно-комунікаційних технологій та сучасного програмного забезпечення в освітній процес закладів вищої освіти (Ye., Peng, 2004).

Забезпечення зростання вмотивованості студентів науковцями Bovill C., Cook-Sather A., Felten P. (2011) і Cavanagh M. (2011) вбачається у залученні студентів до організації та проведення лекційних і семінарських занять. Зокрема, студенти розглядаються в якості партнерів викладачів при розробці курсу, його структури, підходів до навчання (Bovill, Cook-Sather, Felten, 2011).

На нашу думку, вагомий потенціал в активізації студентського інтересу студентів до навчання мають позааудиторні заходи при університетах. Систематизований огляд підходів до тлумачення сутності позааудиторної діяльності наведено у статті Bartkus K., Nemelka M. (2012). Різні форми позааудиторної роботи з молоддю розкриваються by Eccles J., Barber B. (1999). Взаємозв'язок між позааудиторними заходами, навчальними активностями, академічними результатами показано в статті Clegg S., Stevenson J., Willot J. (2010). У науковій літературі також описано вплив кількості, різноманітності та частоти проведення

позааудиторних заходів на формування особистості майбутніх фахівців (Fredricks, Eccles, 2006), а також на їх успішність у навчанні (Wang, Jonathan, 2009; Stuart, Lido, Morgan, 2011; Seow, Pan, 2014).

Різні аспекти організації та проведення позааудиторної роботи закладів вищої освіти розкриваються у наукових публікаціях: оцінка впливу позааудиторної діяльності на формування навичок міжкультурних комунікацій (Rubin, Bommer, Baldwin, 2002); оцінка участі в позааудиторних заходах в резюме (Nemanick, Clark, 2002); роль позааудиторної діяльності в розвитку громадської активності молоді (Keser, Akar, Yildirim, 2011); зв'язок між участю в позааудиторних заходах та отримуваними вигодами (Fredericks, Eccles, 2006) тощо.

Високо оцінюючи наукові напрацювання згаданих вище вчених, все ж маємо констатувати, що теоретичні, методичні та прикладні аспекти мотивації студентів інженерних спеціальностей до активізації їх участі в позааудиторних заходах університету залишаються недостатньо вивченими. Це обґрунтовує актуальність даної статті, підтверджує її теоретичну і практичну значущість.

Параметри участі студентів інженерних спеціальностей в позааудиторній діяльності університету

Із сукупної кількості респондентів 46 % брали участь у позааудиторній діяльності університету (рис. 1.19). 27 % опитаних студентів інженерних спеціальностей констатувати свою незацікавленість участю у позааудиторних заходах. Важливо відмітити, що 15 % заявили про своє бажання участі в позааудиторній роботі, а 12 % – про свою необізнаність щодо можливості такої участі. Виходячи з цього, доцільно наголосити, що педагогічне стимулювання має бути диверсифікованим і націлюватись на щонайменше 3 категорії студентів:

- студенти інженерних спеціальностей, які брали участь в позааудиторних заходах, – стимулювання до продовження такої активності;
- студенти інженерних спеціальностей, які не знають і бажають долучитись до позааудиторної діяльності, – інформування та мотивація до участі в позааудиторних заходах;
- студенти інженерних спеціальностей, які не зацікавлені участю в позааудиторних заходах, – інформування про переваги, що отримують учасники позааудиторних заходів.

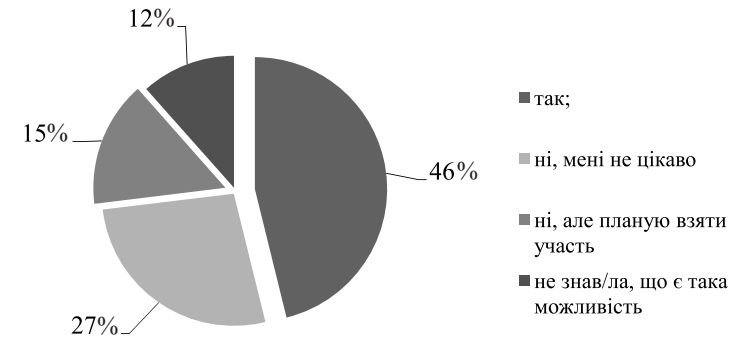


Рис. 1.19. Розподіл відповідей респондентів на питання щодо наявності досвіду участі у позааудиторних заходах університету

У табл. 1.3 деталізовано ті форми позааудиторної роботи, до яких залучались як учасники студенти інженерних спеціальностей Національного університету «Чернігівська політехніка». З таблиці видно, що майже 33 % респондентів, які повідомили про наявність у них досвіду позааудиторної діяльності, залучались до роботи студентських рад університету чи його окремих структурних підрозділів. Однак треба розуміти, що студентське самоврядування через відсутність регулювання з боку викладачів і адміністрації університету достатньо рідко опікується питанням формування професійних компетенцій учасників їх заходів. Натомість позааудиторні заходи університету, організовані науково-педагогічними працівниками, завжди орієнтовані на розвиток hard-skills і soft-skills студентів.

Як продемонструвало анкетування, невиправдано мала частка студентів інженерних спеціальностей бере участь у роботі студентських професійно-спрямованих об'єднаннях (1,92 % респондентів) або в студентській PR-агенції університету (1,92 %). Лише 9,62 % опитаних були учасниками тренінгів; 13,46 % – брали участь у впровадженні проектів. На нашу думку, саме на цих напрямках має, у першу чергу, зосереджуватись діяльність викладачів з мотивації студентів до участі в позааудиторній діяльності університету.

Таблиця 1.3

Розподіл відповідей респондентів на питання щодо форм позааудиторної роботи університету, в яких вони брали участь

Форма позааудиторної роботи	% опитаних
участь у студентських олімпіадах, тематичних інтелектуальних іграх, науково-практичних конференціях	17,31
участь в роботі студентської ради університету / інституту / факультету	32,69
участь в роботі студентських професійно-спрямованих об'єднаннях (студентська соціальна служба, волонтерський центр, юридична клініка, психологічна служба університету та ін.)	1,92
участь в роботі студентської PR-агенції	1,92
участь у проектах	13,46
участь у тренінгах	9,62
студентські творчі/спортивні клуби та гуртки	19,23

Показово, що при такій невисокій участі студентів інженерних спеціальностей в позааудиторній діяльності університету лише 16 % із них виступали в якості генератора ідей і 9 % – лідера (рис. 1.20).

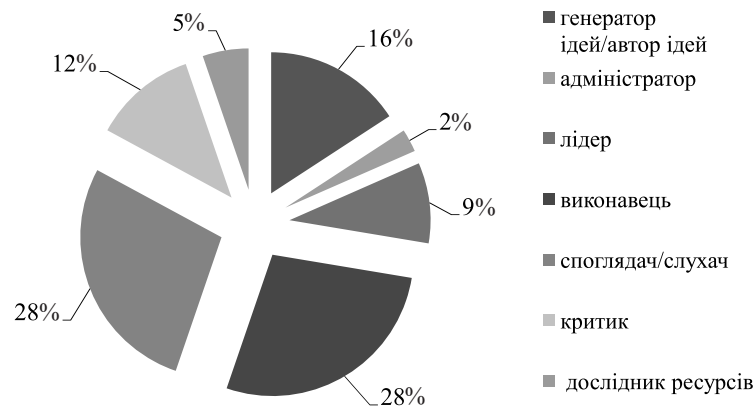


Рис. 1.20. Розподіл відповідей респондентів на питання щодо їх ролі в позааудиторних заходах

Більшість опитаних виступали в ролі виконавців (28 %) чи споглядачів/слухачів (28 %). Педагогічний експеримент, проведений зі студентами гуманітарних спеціальностей, продемонстрував кардинально інакші результати: високий рівень залученості до позааудиторної діяльності університету, включаючи високу участь в якості генераторів ідей і лідерів. Беручи до уваги зазначені результати анкетування, можемо відзначити актуальність включення до позааудиторних заходів зі студентами інженерних спеціальностей блоків з розвитку їх лідерських якостей і креативності.

У ході опитування респондентам було поставлено питання «Оцініть від 1 до 5, наскільки участь в позааудиторній роботі є корисною для вашого особистісного та професійного зростання». 38,46 % респондентів оцінили на 4 бали, а 32,69 % – на 3 бали. Лише приблизно 19 % учасників опитування поставили найвищий бал «5» у відповідь на це питання. Тому можемо констатувати, що студенти інженерних спеціальностей усвідомлюють роль позааудиторної діяльності в професійному ставленні майбутніх фахівців. Проте зазвичай недооцінюють важливість soft-skills, що формуються в ході реалізації позааудиторних заходів, для їх професії.

Дослідження мотивів участі студентів інженерних спеціальностей в позааудиторній діяльності університету

Ми визначили ставлення студентів інженерних спеціальностей до позааудиторної діяльності, до якої вони залучаються протягом навчання в університеті. Більше 40 % опитаних відзначили, що участь у позааудиторних заходах є для них можливістю отримати додаткові бали до оцінки їх успішності в навчанні. Близько 36,5 % респондентів відповіли, що участь у таких заходах принесла їм нові знайомства і розширила коло друзів. Менше 30 % анкетованих студентів повідомили, що в позааудиторних заходах вони тренують свої навички лідерства та командної роботи. До 29 % опитаних сприймають участь у позааудиторних заходах як досвід, корисний для їх подальшого професійного становлення.

Опрацювання результатів виявило також деякі негативні прояви. Зокрема, більше 17 % студентів інженерних спеціальностей відповіли, що участь у позааудиторних заходах є для них приводом пропу-

стити заняття. Лише 19 % респондентів сприймають позааудиторну діяльність в університеті як прояв внутрішнього бажання, яке приносить велике задоволення.

На рис. 1.21 і 1.22 наведено розподіл думок студентів інженерних спеціальностей щодо мотиваторів їх участі в позааудиторних заходах. З рисунків видно, що для студентів важливо отримувати вигоди від участі в позааудиторній діяльності (додаткові бали до підсумкової оцінки з навчальних дисциплін). На другому місці серед засобів мотивації респонденти відзначили перспективи подальшого працевлаштування; на третьому місці – матеріальна винагорода (премії, стипендії).

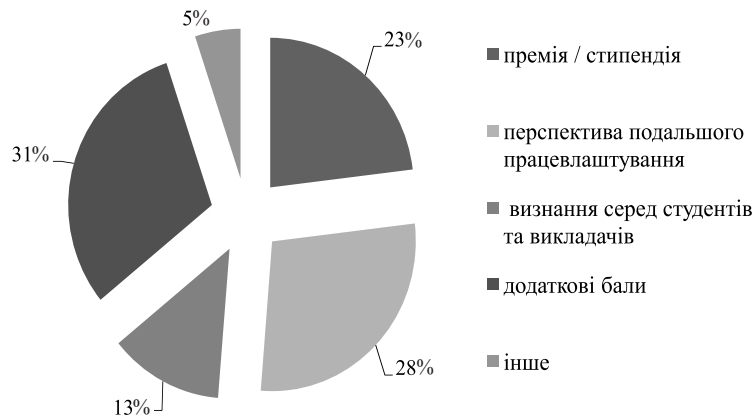


Рис. 1.21. Розподіл відповідей респондентів на питання «Які засоби мотивації спонукатимуть Вас брати участь в позааудиторній роботі?»

Із вищезазначеного можемо зробити такі проміжні висновки:

а) необхідність інформування студентів про переваги участі в позааудиторній діяльності університету;

б) посилення в структурі програм позааудиторної діяльності компоненти, націлені на розвиток професійних компетенцій студентів;

в) розширення системи інструментів стимулювання студентів інженерних спеціальностей до участі в позааудиторних заходах, зокрема шляхом зарахування додаткових балів у підсумкову оцінку з окремих навчальних дисциплін або преміювання учасників позааудиторної діяльності.

Як видно з рис. 1.22, для студентів інженерних спеціальностей важливо отримати конкретні результати від реалізації позааудиторних заходів – дохід чи можливість на практиці протестувати свої професійні навички та вміння. Для 17 % опитаних головним стимулом участі в позааудиторних проектах є бажання допомагати людям. Для порівняння: студенти гуманітарних спеціальностей університету ставлять бажання допомагати людям на перше місце серед стимулів участі в позааудиторних заходах; тоді як матеріальній вигоді вони надають нижчу пріоритетність.

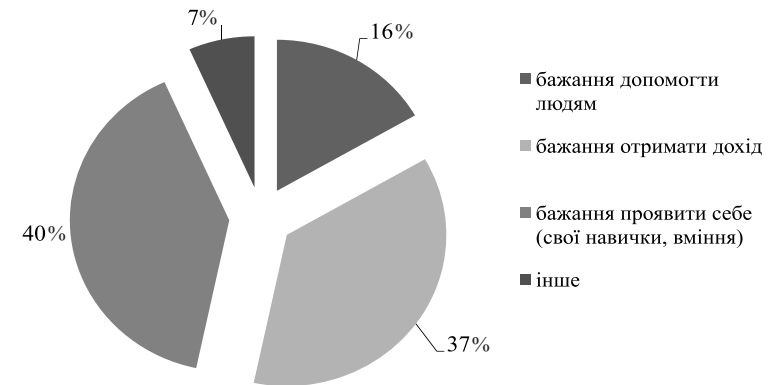


Рис. 1.22. Розподіл відповідей респондентів на питання «Що для Вас є головним стимулом для участі в позааудиторних проектах?»

Із вищеприведеними результатами анкетування корелює відповідь респондентів на питання щодо важливості отримання оплати за діяльність у рамках позааудиторних заходів (рис. 1.23). Більшість опитаних (67 %) відзначили, що наявність оплати є достатньо потужним стимулом до участі в позааудиторній діяльності. У цьому контексті варто відмітити цікавий факт: 90,39 % опитаних уже мають досвід оплачуваної роботи (61,54 % – не за фахом; 28,85 % – за фахом). Отже, ми знову приходимо до висновку про актуальність трансформації підходів до мотивування студентів інженерних спеціальностей до участі в позааудиторних заходах – в напрямі посилення прикладного характеру таких заходів, підвищення їх орієнтованості на розвиток професійних компетенцій, розширення інструментів стимулювання молоді.

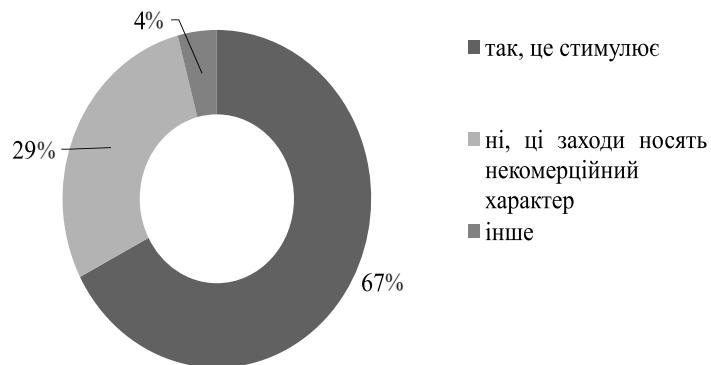


Рис. 1.23. Розподіл відповідей респондентів на питання щодо важливості отримання оплати за діяльність у рамках позааудиторних заходів

У ході проведення педагогічного експерименту ми провели анкетування студентів інженерних спеціальностей Національного університету «Чернігівська політехніка». У результаті ми визначили ставлення студентів до позааудиторної роботи, частоту їх участі в позааудиторних заходах, найбільш цікаві форми такої роботи, а також бажані стимули до залучення до позааудиторної роботи закладу вищої освіти. Відповідно, одним із обмежень нашого дослідження є суб'єктивізм, що властивий відповідям респондентів. Окрім цього, на отримані результати також суттєво впливає рівень самооцінки студентів.

Ми погоджуємось із Eccles J. (2003) у тому, що завдяки навичкам комунікації, які отримуються у ході позааудиторної діяльності, студенти демонструють кращі результати навчання. Цю позицію своїм дослідженням також доводить Brown R., який відзначає, що учасники позааудиторних заходів демонструють кращі результати тестів з навчальних дисциплін. Вважаємо, що вищезазначене потребує уточнення. Зокрема, для сучасних студентів необхідно створювати додаткові стимули для їх залучення до позааудиторних проєктів. Окрім цього, їм треба пропонувати розширену систему форм позааудиторної діяльності при університеті.

З'явившись у США (Єльський та Гарвардський університети) у ХІХ ст., позааудиторна діяльність значно змінилась у напрямі розши-

рення її форм (Casinger, n.d.). З часом клуби грамотності доповнились клубами за інтересами, мистецькими, спортивними клубами (баскетбол, атлетика, гімнастика, футбол, бейсбол, танці і т.п.). Сьогодні різноманіття форм позааудиторної діяльності є набагато більшим і значною мірою залежить від специфіки закладу вищої освіти та спеціальності, яку опановують студенти. Окрім того, частина молоді може зацікавитись участю в позааудиторних заходах, що не мають прямого зв'язку з обраною ними спеціальністю, або брати участь в кількох позааудиторних заходах. Як засвідчує дослідження Reeves D. (2008), студенти-учасники більш ніж одного позааудиторного заходу показують на порядок вищі результати у навчанні і комунікації, ніж молодь взагалі не залучена до позааудиторної діяльності університету.

Результати проведеного нами педагогічного експерименту в Національному університеті «Чернігівська політехніка» співзвучні з результатами дослідження Reeves D. (2008) і Massoni E. (2011). Зокрема, мова йде про ідентифіковані ефекти позааудиторної діяльності: позитивний вплив на формування особистісних і професійних якостей студентів (Massoni, 2011); потенційно негативний вплив на успішність студентів (через перенесення пріоритетів з навчальної діяльності на позааудиторну діяльність, приділення меншої уваги та часу на навчання) (Reeves, 2008). Отже, можемо відзначити релевантність отриманих нами результатів педагогічного експерименту та їх узгодженість із результатами досліджень, отриманих іноземними вченими.

Поряд із цим, слід зауважити, що в проаналізованих нами наукових публікаціях акцент зроблено лише на певному одному аспекті позааудиторної діяльності закладу вищої освіти. Натомість у нашому дослідженні наголос становиться на міждисциплінарному характері позааудиторної діяльності. Окрім того, на відміну від проаналізованих наукових публікацій, ми поставили перед собою дослідницьке завдання – визначити дієві інструменти мотивації студентів до позааудиторної активності. Причому ми обрали для дослідження достатньо специфічну цільову аудиторію – студентів інженерних спеціальностей, для яких характерна низька соціальна активність та високе прагнення до отримання

практичних результатів від своєї діяльності (бонуси, бали, премія, стипендія, доплати тощо).

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, можемо виокремити три основні напрями, за якими доцільно вдосконалити програми позааудиторної роботи зі студентами інженерних спеціальностей:

1) інформування – удосконалення каналів руху та способів подання інформації про позааудиторні заходи студентам інженерних спеціальностей;

2) профілізація – поглиблення програм позааудиторної роботи шляхом включення до них компоненти формування професійних компетентностей студентів інженерних спеціальностей;

3) мотивування – розширення системи морального і матеріального стимулювання студентів інженерних спеціальностей до участі в позааудиторних заходах.

Щодо першого напрямку варто наголосити на актуальності осучаснення комунікаційних каналів – використання потужностей університетських сайтів, активне використання популярних серед молодіжної аудиторії соціальних мереж (Facebook, Twitter, Instagram тощо). Також змінювати доцільно і спосіб представлення інформації сучасній молоді, що відноситься переважно до так званого «покоління Y». Роздруковані оголошення біля деканатів не спроможні зацікавити студентів; пости в соціальних мережах про організацію і проведення позааудиторних заходів мають містити небагато текстового матеріалу, мати ілюстровані вставки та містити призив до дії; високий інтерес серед молоді викликає аудіо- та відеоінформація.

Щодо другого напрямку вдосконалення позааудиторної роботи зі студентами інженерних спеціальностей можемо відзначити важливість використання активні методи навчання, гейміфікації, методів імітаційної та стимуляційної ігор при обов'язковій організації зворотного зв'язку від учасників позааудиторних заходів. Сам процес проведення позааудиторних заходів має бути цікавим для студентів, а також націленим на розвиток їх soft-skills і hard-skills. У даному ракурсі доцільно відзначити необхідність диверсифікації форм позааудиторної роботи університету. Серед сучасних форм можемо назвати клуби інтелектуальної молоді, агентство соціальних проєктів,

школи тьюторів, школи тренінгів, об'єднання волонтерів, різноманітні клуби за інтересами та ін. Традиційні форми позааудиторної роботи можна комбінувати з сучасними, а також доповнювати їх використанням педагогічних інновацій і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

На нашу думку, найбільш перспективною формою позааудиторної роботи є міждисциплінарні проєкти, до реалізації яких залучаються студенти різних факультетів і спеціальностей. Перевагами такої форми є:

– розвиток комунікаційних навичок студентів, їх навичок командної роботи, лідерських якостей;

– розвиток спроможності приймати рішення і знаходити креативні шляхи розв'язання типових проблем;

– розвиток професійних компетенцій студентів у ході виконання покладених на них проєктних задач;

– розвиток міжфакультетської взаємодії;

– високий інтерес студентів через наявність конкретних результатів виконаної роботи.

Особливої уваги, на нашу думку, потребує третій напрям удосконалення позааудиторної роботи зі студентами інженерних спеціальностей. До методів морального мотивування можна віднести: розміщення найактивніших студентів на дошці пошани «Кращі студенти університету»; створення у студентських ЗМІ (студентське радіо, газета, телебачення) рубрики «Гордість університету», де періодично буде висвітлюватись інформація про активістів; створення в соціальних мережах груп, присвячених різним напрямкам позааудиторної діяльності, де буде розміщена інформація про діяльність студентів, їхні досягнення, фотозвіти з різних заходів і т. ін.; нагородження найкращих грамотою та званням «студент року», «гордість університету» і т.п.; додаткові бали при складанні заліків та іспитів; звільнення від виконання певних навчальних завдань з предметів; подяка від організацій-партнерів позааудиторних заходів; подяка із занесенням в особову справу; запис у характеристиці випускника про всі його досягнення у позааудиторній діяльності. До матеріального заохочення можна віднести: преміювання найкращих студентів; іменна стипендія; делегування на

виставки, круглі столи, прес-конференції, тренінгові програми, програми по обміну досвідом та ін., тематика яких безпосередньо стосується напряму позааудиторної роботи, якою займається студент; нагородження цінними подарунками, кубками, медалями та ін. пам'ятними речами; матеріальна винагорода за перемогу в конкурсах тощо. Методи моральної і матеріальної мотивації доречно комбінувати та змінювати у відповідь на реакцію студентів на них. Однак при роботі зі студентами інженерних спеціальностей треба пам'ятати про важливість отримання вигоди для них.

Окремо хочемо наголосити на доцільності інтегрування аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами інженерних спеціальностей. Отримані на аудиторних заняттях теоретичні знання мають практично реалізовуватись у ході позааудиторної діяльності. Усі позааудиторні заходи мають націлюватись не на організацію культурного дозвілля студентів, а на формування професійно-важливих умінь, навичок, якостей студентів інженерних спеціальностей.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні на практиці міждисциплінарних проектів в рамках позааудиторної діяльності університету, а також оцінка впливу участі в них на формування soft-skills і hard-skills студентів інженерних спеціальностей університету.

Список використаних джерел

1. Bartkus, KR, Nemelka, B, Nemelka, M. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693–703.
2. Bovill, C, Cook-Sather, A, Felten, P (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: *Implications for academic developers*. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.
3. Brown, M. D. (2000). Science or soccer? – how important are extracurricular activities? *Education World website*. Retrieved from http://www.educationworld.com/_curr/.shtml.
4. Brown, R. (n.d.). Extracurricular activity: How does participation encourage positive youth development?
5. Casinger, J. (n.d.). College extracurricular activities: the history of activities [Article Directory]. *Article Dashboard website*. Retrieved

from <http://www.articledashboard.com//Extracurricular-Activities--the-History-of-Activities>.

6. Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23–33.
7. Chan, Y.-K. (2016). Investigating the relationship among extracurricular activities, learning approach and academic outcomes: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 223–233.
8. Clegg, S., Stevenson, J., & Willot, J. (2010). Staff conceptions of curricular and extracurricular activities in higher education. *Higher Education*, 59(5), 615–626.
9. Eccles, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865–889.
10. Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10–43.
11. Figas, P., Hagel, G. and Bartel, A. (2013). The furtherance of motivation in the context of teaching software engineering. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1299–1304). Berlin, Germany.
12. Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132–146.
13. Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes: Concurrent and longitudinal relations? *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.
14. Hsieh T. H., Huang H. C. (2014). Happy studying by gamificational role playing. *International Conference on Orange Technologies* (pp. 69–72). Hian, China.
15. Keser, F., Akar, H. & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809–837.
16. Kim, A., Benson, L. (2013). Quantitative assessment of student motivation to characterize differences between engineering majors. *IEEE Frontiers in Education Conference, Oklahoma City* (pp. 23–26). OK, USA.
17. Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9, 27. Retrieved from <http://dc.cod.edu/essai/vol19/iss1/27>.

18. Nemanick, R. C., & Clark, E. M. (2002). The differential effects of extracurricular activities on attributions in résumé evaluation. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(3), 206–217.
19. Raud, Z., Vodovozov, V., Aksjonov, A., Petlencov, E. (2017). Promotion of the Students' Success in Higher Engineering Education. *58th International Scientific Conference on Power and Electrical Engineering of Riga Technical University (RTUCON)*. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/8124806>.
20. Raud, Z., Vodovozov, V. (2015). Self-assessment methodology in active learning Electrical Engineering. *International Conference on Education and Educational Technologies (EET)* (pp. 58–62). Barcelona, Spain.
21. Reeves, D. B. (2008). The extracurricular advantage. *Education Leadership*.
22. Rubin, R. S., Bommer, W. H., & Baldwin, T. T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? *Human Resource Management*, 41(4) 441–454.
23. Seow, P-S, Pan, G (2014) A literature review of the impact of extracurricular activities participation on students' academic performance. *Journal of Education for Business*, 89(7), 361–366.
24. Spronken-Smith, R., Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 138–153.
25. Stuart, M, Lido, C, Morgan, J. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203–215.
26. Wang, Jing & Shiveley, Jonathan. (2009). The impact of extracurricular activity on student academic performance. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228472976_The_impact_of_extracurricular_activity_on_student_academic_performance.
27. Ye, J., Peng, Z. (2004). A Squeak-based educational software. Happy Learning. *International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing* (pp. 138–145). Washington, DC, USA.
28. Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

1.5. Конкуренетоспроможність систем вищої освіти в глобальному науково-освітньому просторі

Питання забезпечення конкурентоспроможності систем вищої освіти перебуває в полі наукових досліджень теоретиків та практиків академічної спільноти, експертів ООН, ЮНЕСКО, Світового Банку, Світового Економічного Форуму. Епоха глобалізації посилила інтерес освітньо-наукової спільноти до механізмів удосконалення теоретичних, методологічних та прикладних засад підвищення конкурентоспроможності національних систем вищої освіти [1].

Закордонні та вітчизняні дослідники сфери вищої освіти приділяли увагу національній конкурентоспроможності в різних аспектах. М. Стонкен, Р. Маткевічен, Е. Вейджінен обґрунтували застосування інтегрованого та міждисциплінарного підходів для дослідження конкурентоспроможності національних систем вищої освіти. П. Едер, Ф. Шуллер, С. Вілмс у дослідженнях акцентували увагу на соціальній функції як основній для конкурентоспроможності національної системи вищої освіти [3]. Р. Вільямс та ін. [14], М. Мартін, К. Соваджеот [7], М. Стонкін та ін. [10], Л. Антонюк та ін. [2], І. Каленюк та ін. [5] вивчали методи та інструменти аналізу конкурентних позицій університетів на глобальному ринку освітніх послуг. У фокусі досліджень Б. Міллот [8] і Е. Хазелкорн – питання становлення та розвитку університетів світового рівня [4].

Рейтинги університетів є сьогодні популярним джерелом інформації про рівень конкурентоспроможності для абітурієнтів та інших стейкхолдерів (міжнародні партнери, органи влади, роботодавці, фонди та донори тощо).

Міжнародні рейтинги університетів першочергово враховують індикатори, які відображають результати та досягнення освітньої та наукової діяльності. Водночас поза увагою залишається соціальна складова – внесок університет у розвиток суспільства.

Питання університетських та національних рейтингів є сьогодні дискусійними в науковій спільноті. Експерти у сфері вищої освіти аналізують рейтинги на предмет їхніх недоліків та недосконалого інструментарію для збору та аналізу даних. Разом із тим результати рейтингів набувають дедалі більшого значення як для окремих закладів вищої освіти, так для країн загалом.

Аналізуючи питання конкурентоспроможності систем вищої освіти, важливо розрізнати рейтинги закладів вищої освіти, які порівнюють конкретні університети, та рейтинги систем вищої освіти в розрізі країн або регіонів. Результати інституційних рейтингів було би помилково екстраполювати в національному вимірі, адже першість окремих університетів ще не означає, що система вищої освіти всієї країни є конкурентною.

Universitas (U21) є першим рейтингом національних систем вищої освіти. Це глобальне дослідження, за результатами якого складається рейтинг національних систем вищої освіти, що порівнює досягнення країн. Дослідження проводиться щорічно починаючи з 2012 року та є частиною світового проекту міжнародної мережі, до якої входять 17 країн (Австралія, Бельгія, Нідерланди, Сполучені Штати, Канада, Індія, Китай, Японія, Великобританія, Ірландія, Мексика, Чилі, Південна Африка, Сінгапур, Швейцарія, Швеція, Нова Зеландія).

Основна мета проекту U21 – сформувати рейтинг національних систем вищої освіти. Методологія проекту ґрунтується на переконанні в тому, що економічний розвиток і конкурентоспроможність сучасних країн значною мірою залежить від наявності освічених та компетентних фахівців, які можуть розробити технології для підвищення своєї продуктивності, при цьому вирішальною є роль вищої освіти. Якісна система вищої освіти, що має широкі зв'язки на міжнародному рівні, сприяє глобальному розвитку завдяки мобільності студентів, науковців, обміну знаннями та досвідом [6].

В основі рейтингу U21 – методологія Інституту Прикладних Економічних та Соціальних Досліджень Мельнбурзького Університету (Австралія), що ранжує національні освітні системи за 25 ключовими показниками, згрупованими у 4 категорії:

- 1) ресурси (державне та приватне фінансування) – 25 %;
- 2) результати (наукові дослідження та публікації, взаємозв'язок вищої освіти із ринком праці, зокрема і показники працевлаштування випускників) – 40 %;
- 3) комунікації (міжнародна співпраця, що характеризує рівень відкритості системи вищої освіти) – 10 %;
- 4) середовище (державна політика у сфері вищої освіти) – 25%.

Перша категорія включає показники обсягів державного та приватного фінансування у сфері вищої освіти щодо обсягу ВВП країни

та обсяги витрат у розрахунку на одного студента. Друга категорія відображає рівень фінансової та академічної автономії інституцій, їх різноманітність, систему моніторингу якості вищої освіти та рівень залучення представників бізнесу. До третьої категорії відноситься взаємодія з промисловим сектором, кількість публікацій, підготовлених спільно з представниками кампаній та міжнародними партнерами, представленість на онлайн-ресурсах та залучення іноземних студентів. Четверта категорія враховує чисельність населення в досліджуваних країнах. Усі ці показники ефективності систем вищої освіти підсумовуються у фінальному індексі, що визначає позицію кожної з країн у світовому рейтингу відповідно до результатів міжнародного порівняння. Джерелом отримання інформації для більшості показників є бази даних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Світовий банк, Організація економічного співробітництва та розвитку та ін.) [11].

U21, як і інші рейтинги, зіштовхується з методологічними викликами, оскільки враховує як кількісні, так і якісні індикатори. Дослідник Сох визначає такі проблемні моменти рейтингу: кореляція даних (у загальному рейтингу вихідні дані враховуються двічі прямим та непрямим способами); залежність обраних порівняльних індикаторів від наявних даних (наприклад, не враховується якість навчання та викладання, оскільки така інформація по країнах відсутня)); лише 50 країн включено до рейтингу, оскільки відомості щодо інших країн відсутні у базах даних; кожного року до методології рейтингу вносять зміни [9].

У таблиці 1.4 наведені зміни рейтингових позицій за рейтингом U21 у 15 обраних для дослідження країнах протягом 2010–2019 рр. Окремі країни суттєво не змінили своїх позицій протягом семи років (Сполучені Штати, Норвегія, Швейцарія, Німеччина, Франція, Австрія та Іспанія). Водночас рейтингові місця китайської та британської систем вищої освіти значно зросли, а фінська, польська та українська системи втратили свої позиції. Цілом імовірно, що зміни позицій у рейтингу можуть бути результатом зміни порівняльних показників упродовж років. Для України, наприклад, динамічні зміни показників протягом 2014-2016 років є цілком обґрунтованими, оскільки внаслідок воєнного конфлікту на сході українська система вищої освіти дійсно зазнала викликів.

Таблиця 1.4

Зміни рейтингових показників ефективності національних систем вищої освіти в досліджуваних країнах за рейтингом U21, 2012-2019 рр.

Країна	Рейтингова позиція								Зміни між 2012/2019	Зміни між 2016/2019
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019		
США	1	1	1	1	1	1	1	1	Без змін	Без змін
Швейцарія	5	3	6	2	2	2	2	2	3	Без змін
Великобританія	10	10	8	8	4	3	3	3	7	1
Швеція	2	2	2	5	5	5	4	4	-2	1
Данія	6	5	3	3	3	4	5	5	1	-2
Канада	3	4	4	6	9	7	8	6	-3	3
Фінляндія	4	6	5	4	6	9	6	9	-5	-3
Норвегія	9	12	11	12	12	13	12	11	-2	-1
Україна	24	36	43	42	42	35	38	38	-14	4
Німеччина	17	15	18	14	16	16	15	16	1	Без змін
Франція	15	17	19	17	17	18	16	17	-2	Без змін
Австрія	12	11	12	13	13	11	11	12	Без змін	1
Польща	26	30	31	32	32	32	31	31	-5	1
Китай	38	42	35	34	30	30	30	27	11	3
Іспанія	23	20	23	24	24	23	25	24	1	Без змін

Джерело: складено за даними онлайн-ресурсу «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>).

Одним із недоліків рейтингу, на думку Коватса, є те, що така методологія не відображає відмінності між системами. Країни, які є різними за станом та іншими особливостями, оцінюються за однаковими критеріями, а отже, залишаються поза увагою сильні та слабкі сторони систем [6].

У межах дослідження ми проаналізували кореляцію між позиціями систем у рейтингу U21 та іншому рейтингу (табл. 1.5). Варто зауважити, що інституційні рейтинги, що враховують показники окремих університетів, не є аналогами для U21, тому для порівняння використано дані

рейтингу «QS Higher Education System Strength Ranking», який визначає найпотужніші світові освітні системи. Рейтинг порівнює конкурентність систем у чотирьох сферах: сильні сторони, доступ, діяльність університетів-флагманів, економічний контекст. Для порівняння обрано 2018 рік. Показовою є позиція Сполучених Штатів: у обох рейтингах це перше місце. Рейтинги оцінюють різні показники, тому відповідно інші обрані для дослідження країни посідають різні позиції U21 та QS.

Таблиця 1.5

Співвідношення рейтингових позицій національних систем вищої освіти в досліджуваних країнах за рейтингами U21 та QS, 2018 р.

Країна	U21	QS
	2018	2018
Сполучені Штати	1	1
Швейцарія	2	13
Великобританія	3	2
Швеція	4	14
Данія	5	22
Канада	8	5
Фінляндія	6	20
Норвегія	12	30
Україна	38	44
Німеччина	15	4
Франція	16	6
Австрія	11	27
Польща	31	46
Китай	30	8
Іспанія	25	12

Джерело: складено за даними онлайн-ресурсів «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>), «QS Higher Education System Strength Ranking» (<https://www.topuniversities.com>).

Існує також додатковий рейтинг U21, що залежить від рівня економічного розвитку, у якому країни ранжуються залежно від рівня

ВВП на душу населення. У порівнянні із загальним рейтингом Китай та Україна мають вищі позиції, а Сполучені Штати навпаки змістилися на 17-у позицію (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Додатковий рейтинг U21 (за рівнем економічного зростання), вибрані країни, 2019 р.

Країна	U21 ranking (general)	U21 ranking (controlling for level of economic development)
	2019	2019
1	2	3
США	1	17
Швейцарія	2	9
Великобританія	3	1
Швеція	4	7
Данія	5	5
Канада	6	6
Фінляндія	9	2
Норвегія	11	22
Україна	38	16
Німеччина	16	29
Франція	17	21
Австрія	12	15
Польща	31	24
Китай	27	18
Іспанія	24	31

Джерело: складено за даними «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>).

Конкурентоспроможна система вищої освіти формується за наявності сприятливої державної підтримки та достатніх ресурсів. Розглядаючи методологію рейтингу U21, помітною є взаємозалежність між кластерами індикаторів. Відсоток випускників із вищою освітою значно корелює з обсягами фінансування у сферу

вищої освіти, незалежно від джерела фінансування. З іншого боку, наукові показники корелюють із витратами закладів вищої освіти на дослідження, загалом це державне фінансування. Інтегрована ефективність системи вищої освіти оцінює загальну віддачу від інвестованих державою вкладень. Показовими в цьому контексті є китайська та британська системи вищої освіти, які характеризуються високими показниками наукової діяльності, але при цьому порівняно низькими вкладеннями в цей напрям. Уряди обох країн підтримують лише відібрані заклади вищої освіти, що є механізмом конкурентної боротьби та збільшення наукової продуктивності [12].

Проаналізуємо кластер наукових результатів за методологією U21. У рейтингу визначено семирічний період та чотири індикатори (витрати на дослідження, публікаційна активність, міжнародні дослідницькі зв'язки, освітні кваліфікації на ринку праці) для аналізу змін та визначення трендів у модернізації світової системи вищої освіти.

Відсоток зміни витрат на дослідження протягом 2009-2016 рр. представлений на рис. 1.24. Найбільше зростання спостерігається в Китаї, Швейцарії, Норвегії та зменшення для України й Іспанії відповідно.

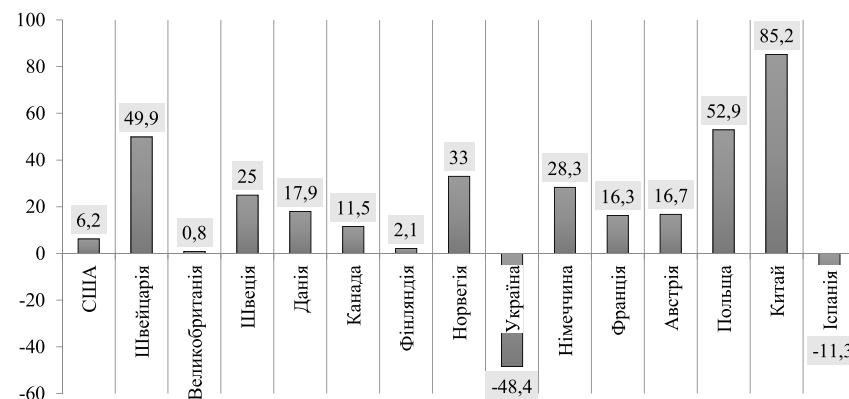


Рис. 1.24. Витрати на дослідження, 2009-16, % зміни

Джерело: складено за даними «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>).

Відсоток зміни публікаційної активності протягом 2010-2017 рр. наведений на рис. 1.25. Китайська система вищої освіти характеризується показовими індикаторами – протягом семи років публікаційна активність зросла майже вдвічі.

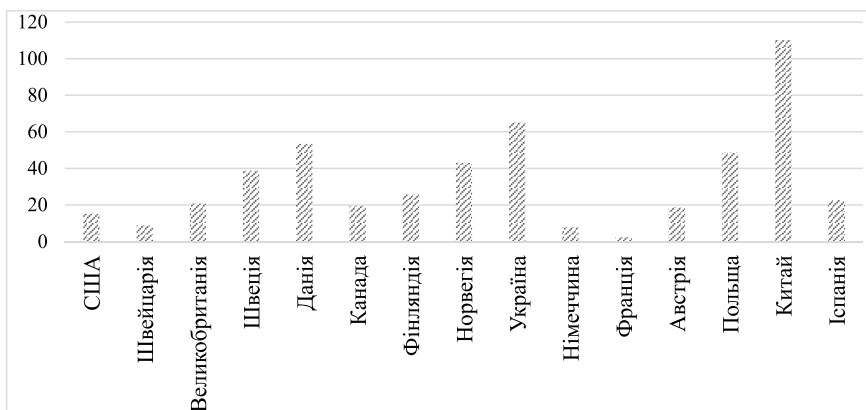


Рис. 1.25. Наукові публікації, 2010-17, % зміни

Джерело: складено за даними «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>)

Згідно зі звітом U21, спостерігається конвергенція: найбільше зростання в показниках наукових публікацій характерне для країн із порівняно низькою дослідницькою базою. Водночас країни, що мали високі показники розвитку наукової діяльності у 2010 р., через сім років демонструють найменше зростання в кількості наукових публікацій, зокрема Швейцарія, Німеччина та Франція [11].

У контексті інтернаціоналізації важливо розглянути показник спільних публікацій із закордонними співавторами. Протягом періоду 2010–2017 рр. середнє значення за критерієм зростання кількості міжнародних досліджень у співавторстві становить 4,4% [11]. Фінляндія та Великобританія характеризуються кількості зростанням таких публікацій понад 10 %. На жаль, кількість спільних публікацій із закордонними науковцями в Україні зменшилася (рис. 1.26).



Рис. 1.26. Спільні публікації з іноземними співавторами, 2010-2017

Джерело: складено за даними «U21 Data Comparison Tool» (<https://universitas21.com>)

У контексті попередніх досліджень та розробленої інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти за концепцією Quadruple Helix важливо проаналізувати співпрацю у ланцюгу освіта-бізнес як драйвера розвитку інноваційного потенціалу [15-16]. Співпраця університетів та бізнес-сектору сприяє економічному зростанню завдяки впровадженню нових технологій та їх комерціалізації, врахуванні думки представників бізнес-середовища при формуванні професійних компетенцій майбутніх фахівців, які будуть конкурентними на ринку праці. Варто зазначити, що така тенденція є світовою; представники влади та бізнесу вимагають більш активної участі від закладів вищої освіти і навпаки. Така взаємодія тісно пов'язана з процесами інтернаціоналізації: міжнародні зв'язки активізують процеси трансферу знань і технологій, міжнародна академічна мобільність дозволяє студентам та викладачам отримати міжкультурний досвід та здобути глобальні компетенції, завдяки чому вони зможуть розвивати міжнародні партнерства.

Рівень залученості та взаємодії є одним із чотирьох кластерів проекту U21. Методологія враховує п'ять індикаторів залучення у взаємодію: відсоток міжнародних студентів; відсоток наукових публікацій у співавторстві із іноземними науковцями; відсоток публікацій, підготовлених у результаті співпраці із сектором промисловості; думка представників бізнесу; показники webometric. Серед країн, обраних для дослідження, найвищі показники за рівнем залучення у взаємодію мають

Швейцарія, Австрія та Великобританія. Вага кожного індикатора не відображає цілісного стану системи вищої освіти у країні. Наприклад, на національному рівні відсоток іноземних студентів не є гомогенним, що залежить від освітнього ступеня. Для порівняння, на бакалаврському рівні в університетах Австрії та Великобританії відсоток іноземних студентів становить 14–18 %, у Сполучених Штатах – лише 4 %, у той же час на докторських програмах відсоток іноземців досягає 40 % [13].

Рейтинги та опитування експертів підтверджують, що значно простіше розбудувати відносини в моделі Quadruple Helix «державо-освіта-бізнес-суспільство» у невеликих країнах. У великих за площею та населенням країнах таку взаємодію на національному рівні досить складно розбудувати формально. У таких випадках університети встановлюють міжнародні та партнерські зв'язки на локальному рівні. На нашу думку, держава є невід'ємною ланкою моделі Quadruple Helix та відіграє в ній вагомий роль. Влада може сприяти співпраці університет-бізнес, впроваджуючи конкурси та гранти для сектору освіти та податкові пільги для бізнес-середовища; удосконалити міграційне законодавство як сприятливий фактор для залучення закордонних студентів і дослідників тощо.

Підсумовуючи, можемо зауважити, що не існує ідеальної моделі системи вищої освіти. Різні системи мають як сильні сторони, так і недоліки. Припустимо, для скандинавської системи вищої освіти характерна тісна взаємодія уряду з бізнес-сектором, а також значні інвестиції в науку. Це властиво і Швейцарії, в якій університети беруть активну участь у міжнародній діяльності та в житті місцевих громад. Система вищої освіти в США, яка в низці світових рейтингів потрапляє на найвищі позиції, суттєво відрізняється від інших систем, оскільки вона менш залежить від підтримки уряду. Відповідно, це свідчить про те, що в сучасних умовах системи вищої освіти, які вагомим чином залежні від державного фінансування та перебувають під контролем органів державної влади, зазвичай виявляються менш конкурентоспроможними в глобальному науково-освітньому просторі. Удосконалення системи вищої освіти України має здійснюватися на основі адаптації кращого світового досвіду до вітчизняних соціально-економічних реалій. При цьому державну політику доцільно орієнтувати на досягнення країн із подібним розміром та рівнем доходу населення.

На наше переконання, підвищення рівня глобальної конкурентоспроможності національної системи вищої освіти потребує застосування інтегрованого підходу до менеджменту університетів. Цей підхід має комбінувати диференційовані аспекти розвитку закладів вищої освіти. До таких головних аспектів відносимо:

– освітні аспекти – орієнтація освітнього процесу університету на формування міжкультурних компетентностей студентів і поглиблення дослідницької компоненти в навчанні;

– дослідницькі аспекти – посилення прикладної компоненти університетських досліджень та розширення масштабів їх презентації в публікаціях у закордонних наукових журналах;

– фінансові аспекти – диверсифікація джерел фінансування університетів та активізація процесів комерціалізації результатів наукових досліджень;

– інтернаціоналізаційні аспекти – нарощення обсягів експорту освітніх послуг і розробка інституційних стратегій інтернаціоналізації університетів;

– управлінські аспекти – розширення спектру довгострокового партнерства зі стейкхолдерами в межах моделі Quadruple Helix (уряд, підприємницький сектор, громадськість).

Високі конкурентні позиції освітніх систем вимагають кваліфікованого управління із зазначенням ключових параметрів (KPI) оцінки рівня досягнення цілей на мікроекономічному та макроекономічному рівнях. Крім цього, необхідно розробити й імплементувати ефективну систему моніторингу досягнутих результатів.

Список використаних джерел:

1. Altbach, P.G., & De Wit, H. (2015). Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of studies in international education*, 19 (1), 4-10. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.81.8726>.
2. Antonyuk, A., Ilnytsky, D., Barabas, D., & Sandul, M. (2017). International Competitive Disposition of National Higher Education Systems. *International Economic Policy*, 2, 7-38. Retrieved from http://iepjournals.com/journals_eng/27/2018_1_Antoniuk_Ilnytsky_Barabas_Sandul.pdf.
3. Ederer, P., Schuller, P. & Willms S. (2008) *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. Lisbon Council, Brussels: 28. <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208182358/Evrop.pdf>.

4. Hazelkorn, E. (2013). World-class Universities or World-class Systems: Rankings and Higher Education Policy Choices. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*, UNESCO, Paris.
5. Kalenyuk, I., Tsybal, L., Djakon, A., & Panchenko, E. (2018). Assessment of intellectual leadership under global competition. *Problems and Perspectives in Management*, 16(4), 212-223. Retrieved from [https://doi.org/10.21511/ppm.16\(4\).2018.18](https://doi.org/10.21511/ppm.16(4).2018.18).
6. Kováts, G. (2015). "New" Rankings on the Scene: The U21 Ranking of National Higher Education Systems and U-Multirank. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham.
7. Martin, M. & Sauvageot C. (2011) *Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide*. International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2011.
8. Millot, B. (2015). International rankings: Universities vs. higher education systems. *International Journal of Educational Development*, 40, 156-165. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.004.
9. Soh, K. C. (2012). The U21 rankings of national higher education systems: Re-analyze to optimize. *European Journal of Higher Education*, 2(1-2), 205-217.
10. Stonkienė, M., Matkevičienė, R. & Vaiginienė E. (2016). Evaluation of the national higher education system's competitiveness: Theoretical Model. *Competitiveness Review. An International Business Journal*, 26, 116-31.
11. Williams, R. & Leahy, A. (2019). *U21 Ranking of National Higher Education Systems 2019*. The report. Retrieved from <https://universitas21.com>.
12. Williams, R. (2016). National Systems of Higher Education: The U21 Rankings. *International Higher Education*, (84), 6-7. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2016.84.9107>.
13. Williams, R. (2019). Connectivity of National Systems of Higher Education: Evidence from the U21 Rankings. *International Higher Education*, (98), 2-3. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11175>.
14. Williams, R., Marginson, S., Jensen, P. & Rassenfosse de G. (2017) *U21 Ranking of National Higher Education Systems*. Melbourne University, Universitas 21. Retrieved from <http://www.universitas21.com/RelatedFile/Download/664>.
15. Kholiavko, N. I., Verbytska, A. V., Detsiuk, T. M. (2019). Kontseptualizatsiia blokiv intehrovanoi modeli konkurentospromozhnoi vyshchoi osvity

ukrainy za kontseptsiieiu Quadruple Helix [Conceptualization of blocks of integrated model of competitive higher education of Ukraine according to Quadruple Helix concept]. *Intelekt XXI – Intellect XXI*, 4, 107-116 [in Ukrainian].

16. Vdovenko, N., Deriy, J., Seliverstova, L., Kurmaiev, P. (2019). Formation of the information economy: Organizational and financial aspects. *Journal of Supply Chain Management*, 8(4), 956-961.

1.6. Інструменти оцінювання якості інтернаціоналізації вищої освіти в європейському освітньо-науковому просторі

У сучасних умовах у всьому світі зростає вагомість міжнародного виміру вищої освіти як на національному, так і на інституційному рівні. Підтвердженням цьому є критерії, які висувають акредитаційні агентства до закладів вищої освіти. Україна не є виключенням. Нова парадигма акредитації освітніх програм вимагає від закладів вищої освіти продемонструвати у якій мірі вони є інтернаціоналізованими на рівні інституції загалом та в межах конкретної освітньої програми зокрема.

Інтернаціоналізація є гнучким та адаптивним процесом, що є результатом реагування на глобальні зміни та спробою пристосуватися до нових умов. Не зважаючи на те, що питання інтернаціоналізації не є новими для академічної спільноти, тенденції у світовому просторі вищої освіти зазнають трансформацій та відповідно віддзеркалюються на міжнародному вимірі. Сучасні процеси інтернаціоналізації у сфері вищої освіти характеризуються зміщенням акцентів щодо пріоритетних напрямків та сфер міжнародної співпраці у напрямках цифровізації, інклюзивності та підвищення ролі соціального контексту.

Як стверджує Г. де Віт, інтернаціоналізація закладів вищої освіти, що не є ізольованим процесом, а вбудованим у широкий контекст світової вищої освіти, має стати більш інклюзивною. Інклюзивний підхід повинен бути націлений на вирішення проблем більшості сучасних стратегій інтернаціоналізації: зміщення акценту від академічної мобільності до інтернаціоналізації змісту навчання, через що багато студентів по всьому світу залишаються поза увагою та не отримують міжкультурних компетентностей. Комерціалізація, висока вартість навчання, корупція, порушення норм доброчесності, акцент на кількість, а

не на якість – усі ці питання є дискусійними у наукових колах та, звичайно, впливають на інтернаціоналізацію. Інклюзивний підхід повинен враховувати різноманіття та встановлювати баланс соціально-політичних, економічних і демографічних контекстів у різних країнах світу [7].

В аспекті вищезгаданого набуває розвитку так звана «внутрішня інтернаціоналізація» або «інтернаціоналізації навчальних планів і програм», метою якої є формування міжкультурних компетентностей здобувачів вищої освіти. Основними напрямками діяльності в рамках розвитку внутрішньої інтернаціоналізації виступають: включення в навчальний план обов'язкових і факультативних дисциплін, у рамках яких розглядаються міжнародні та національні питання; залучення до процесу навчання запрошених закордонних викладачів і дослідників; запрошення на заняття іноземних студентів, що навчаються на даний момент в університеті; введення як для викладачів, так і для студентів курсів країнознавства; викладання дисциплін іноземною мовою; створення віртуальної аудиторії студентів з різних країн [4].

Вплив інтернаціоналізації вищої освіти, на думку експертів, відчувається далеко за межами освітньої сфери. За результатами П'ятого Всесвітнього дослідження інтернаціоналізації вищої освіти (онлайн-опитування), проведеного Міжнародною асоціацією університетів в 2018 році, у якому взяли участь 907 закладів вищої з 126 країн, значна більшість респондентів зазначили, що інтернаціоналізація є невід'ємною частиною стратегічних планів розвитку закладів. Це означає, що інтернаціоналізація університетів дійсно стала світовим феноменом [14].

Експерти у сфері інтернаціоналізації вищої освіти відзначають, що, безумовно, остання вже пройшла період свого становлення. Інтернаціоналізація у більшості випадків сьогодні більше не є ситуативним відокремленим елементом вищої освіти. Стратегічні плани закладів вищої освіти, національні освітні стратегії, регіональні ініціативи, міжнародні декларації та наукові дослідження – усе вказує на центральне місце інтернаціоналізації в сфері вищої освіти. З іншого боку, науковці наголошують, що термін «всеохоплююча інтернаціоналізація» не виправдовує себе та не відображає реалій: для більшості університетів світу інтернаціоналізація залишається фрагментарними активностями ініціативних груп. Разом із тим основною метою зростаючої тенденції перетворення вищої освіти на товар залишається

досягнення визначених кількісних показників без виявлення потенційних ризиків та етичних наслідків такого підходу. Відтак, зростає розуміння, що інтернаціоналізація переходить у соціально-культурну площину, оскільки пов'язана не лише з відносинами між країнами, а відносинами між культурами і реаліями глобального та локального рівнів. Економічні та політичні підстави все частіше стають ключовими факторами інтернаціоналізації вищої освіти на рівні національної політики, у той час як роль академічних і соціально-культурних чинників зростає не так швидко [12].

Як стверджує Ф. Альтбах, нові реалії тягнуть за собою значні наслідки для вищої освіти в цілому і для інтернаціоналізації зокрема. Важливим є те, що світова спільнота стурбована питаннями якості, академічної свободи та етики. Заклики експертів більше уваги приділяти внутрішньоуніверситетській інтернаціоналізації, а також заклики Е. Джонса та Г. де Віта щодо інклюзивної інтернаціоналізації можна розглядати як перспективну можливість, яка дозволить переставити акцент з кількості на якість [2].

Дискусії навколо інтернаціоналізації вищої освіти в Європі та в інших регіонах все частіше обертаються навколо обговорення наслідків інтернаціоналізації, а також етапів, які університетам потрібно пройти для досягнення поставлених завдань по інтернаціоналізації та суміжних з ними задач. Посилення ролі міжнародного аспекту вищої освіти підштовхнуло заклади вищої освіти більш стратегічно підходити до планування та втілення інтернаціоналізації. У 2018 році Європейська асоціація міжнародної освіти підготувала доповідь «EAIЕ Barometer: Internationalisation in Europe (second edition)», покликану надати співробітникам закладів вищої освіти Європейського простору вищої освіти, що відповідають за розробку і реалізацію інституційних стратегій інтернаціоналізації, необхідні дані, які допоможуть їм зрозуміти обґрунтовані рішення. В основу цього дослідження покладені результати опитування, в якому взяло участь 2317 осіб, які безпосередньо працюють з темою інтернаціоналізації, з 1292 закладів вищої освіти в 45 країнах-учасниках ЕПВО [8].

Згадані вище дані були використані для іншого дослідження, яке відповідає на нові питання: як розвивається інтернаціоналізація, як реалізується і підтримується в успішних з точки зору розвитку міжнарод-

ної діяльності закладах вищої (на думку учасників опитування), якими міжнародними досягненнями пишаються представники закладів вищої освіти і з якими перспективами планують розвиватися у майбутньому. Даним дослідженням автори ставили за мету можливість виділити ключові фактори успіху інтернаціоналізації вищої освіти, які можна поширити як кращі практики. Експертам було важливо розібратися зі сприйняттям успіху інтернаціоналізації закладами вищої освіти. Проведений аналіз показав, що співробітники університетів, основним завданням яких вважається підвищення якості наукової та викладацької діяльності, більш оптимістично оцінюють перспективи інтернаціоналізації, ніж їх колеги із закладів вищої освіти, де інтернаціоналізацією займаються в першу чергу заради економічної вигоди. Представники першої групи також частіше схильні вважати, що їх інституції в межах своєї країни працюють на рівні вище середнього. Відсутність оптимізму і більш стримана оцінка діяльності своїх закладів серед представників другої групи можуть бути викликані декількома факторами, на думку авторів. Першочергова увага до економічного прибутку може бути пов'язана з нестабільною фінансовою ситуацією університету, яка, в свою чергу, негативно впливає на сприйняття респондентами перспектив інтернаціоналізації. Той факт, що деякі заклади роблять акцент на фінансовому аспекті інтернаціоналізації, може розглядатися як суперечливий до традиційної освітньої місії університетів. Через це, звичайно, деякі респонденти можуть недооцінювати діяльність своїх закладів у порівнянні з тими, які змогли збалансувати свою академічну місію з потребами інтернаціоналізації. Сприйняття успішності також залежить від того, як саме заклади вищої освіти організують свій стратегічний підхід до інтернаціоналізації. Наприклад, 47 % представників закладів вищої освіти, де є окрема стратегія інтернаціоналізації, і 43 % – де міжнародна складова вбудована в загальну інституційну стратегію, оцінюють рівень інтернаціоналізації своїх інституцій як вище середнього. В університетах, де стратегії інтернаціоналізації існують лише на рівні окремих факультетів або підрозділів, цей показник становить всього 26%. Крім того, респонденти високо оцінюють рівень інтернаціоналізації, якщо при реалізації міжнародних завдань співпрацюють кілька різних управлінь, на протипагу таким варіантам, як створення єдиного централізованого управління, незалежна робота декількох не

пов'язаних між собою управлінь або діяльність окремих співробітників. Ці респонденти також більш схильні позитивно оцінювати успіх своїх закладів у реалізації пріоритетних напрямів інтернаціоналізації. У підсумку дослідження фахівці наводять досить прості, але вагомі рекомендації щодо успіху у здійсненні інтернаціоналізації: взаємозв'язок завдань інтернаціоналізації з інституційною місією, визначення відповідального підрозділу за стратегію інтернаціоналізації, а також реалізація широкомасштабних задач, підкріплена відповідними ресурсами. Такі рекомендації важливо враховувати при розробці та впровадженні стратегії інтернаціоналізації інституційного рівня, крім того ці критерії є відправними, якщо аналізувати методи оцінювання якості інтернаціоналізації [17].

Перш ніж перейти до оцінки якості інтернаціоналізації важливо зрозуміти, які характеристики складають це поняття. У наукових колах існують різні погляди на поняття якості: від заперечення необхідності визначати цей термін до трактування якості через стандарти ISO. Вважається доцільним проаналізувати основні поняття у контексті дослідження.

Якість об'єкта може визначатися шляхом порівняння комплексу притаманних характеристик із встановленими вимогами. Разом із тим визначення якості у сфері вищої освіти пов'язане із різноманітними викликами [21]. Огляд наукової літератури підтверджує, що не існує єдиного підходу до поняття якості вищої освіти. Аналіз наукових праць дозволив визначити чотири концептуалізації щодо якості: цілеспрямованість (відповідність місії, візії та визначеним стандартам); трансформативність (позитивні зміни у процесі навчання); унікальність (наявність високих стандартів); підзвітність (узгодженість зі стейкхолдерами) [19].

Інтернаціоналізація у контексті вищої освіти може інтерпретуватися по-різному залежно від стейкхолдерів, які у ній зацікавлені. Загальноприйняте визначення інтернаціоналізації Дж.Найт було оновлено через сім років у контексті нових викликів та змін у глобальному просторі вищої освіти [11]. Г. де Віт та Ф. Гантер запропонували зміни до визначення у напрямку інклюзивності, зміщення фокусу з мобільності на інтернаціоналізацію кар'єри, що забезпечує інтернаціоналізацію для всіх здобувачів вищої освіти, а не лише для учасників програм академічної мобільності [6]. Вище викладене підтверджує,

що існують різні виміри розуміння інтернаціоналізації вищої освіти, оскільки це динамічний процес інституційних та національних змін.

Питання якості інтернаціоналізації не є новим. Ще у 1993 році Європейська Асоціація Міжнародної вищої освіти (European Association for International Education) присвятила свою конференцію темі «Якість міжнародної освіти», за результатами якої було опубліковано документ, де піднімалися питання якості інтернаціоналізації вищої освіти. Дискусії продовжилися у публікації «Якість та інтернаціоналізація вищої освіти», де підкреслювалося, що складно визначити єдине поняття інтернаціоналізації, яке б стосувалося систем вищої освіти та культур різних країн [15, с. 17].

Враховуючи вищезгадані визначення, у контексті дослідження під якістю інтернаціоналізації вищої освіти будемо розуміти рівень відповідності її характеристик визначеним вимогам. Ці вимоги можуть бути встановлені різними стейкхолдерами. Зростаюча роль інтернаціоналізації та різноманітність підходів і стратегій на інституційних рівнях створює необхідність визначення якості інтернаціоналізації на рівні програм та інституційному рівні.

Термін «оцінка» може мати різне значення залежно від сфери застосування. Згідно з М. Вуйчіцькою, визначення якості вищої освіти є специфічним аспектом процесу оцінювання. Це означає систематизацію інформації про освітні програми та умови їх реалізації, що уможливує виражати думку щодо їх якості [22, с. 89]. Відтак, оцінювання можна визначити як процес досягнення закладами вищої освіти якості власного міжнародного виміру відповідно до цілей і завдань. Інтернаціоналізація є комплексним феноменом, на який впливає контекст, що може виявлятися у різних формах. Це означає, що контекст необхідно враховувати при оцінюванні якості інтернаціоналізації.

Дж. Гудзік та М. Стол визначають, що оцінювання міжнародної діяльності має фокусуватися на трьох ключових питаннях:

- 1) Якими є інституційні цілі, пов'язані з інтернаціоналізацією?
- 2) Яким чином вимірюється досягнення поставлених цілей?
- 3) Яким чином здобутки інтернаціоналізації сприяють досягненню місії та стратегічних цілей інституції? [10, с. 9]

На думку авторів, оцінювання інтернаціоналізації доцільно здійснювати в трьох вимірах:

1. Вхідні ресурси: ресурси, які наявні для підтримки зусиль у напрямку інтернаціоналізації;
2. Вихідні показники: обсяг діяльності у сфері інтернаціоналізації;
3. Результати: вплив, який здійснено завдяки процесу інтернаціоналізації [10, с. 14]

Вимірювання результатів є найбільш вагомим показником. Важливо оцінювати також вхідні ресурси і вихідні показники, оскільки це дозволить визначити динаміку та прогрес у досягненні цілей, а також співвідносити доцільність витрачених ресурсів із отриманим ефектом. Вимірювання результатів має інкорпорувати комплекс індикаторів, що дозволять зробити міжінституційне порівняння та специфічні критерії для інституції, оскільки кожен заклад вищої освіти ставить собі різні цілі та відповідно очікувані результати.

У міжнародній практиці були розроблені різноманітні інструменти для оцінювання якості інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Відповідно було визначено різні індикатори визначення рівня досягнення цілей і завдань інтернаціоналізації закладами вищої освіти. Загалом найбільш поширеними є кількісні індикатори (наприклад, кількість іноземних студентів, які навчаються у закладі вищої освіти; кількість запрошених іноземних лекторів; кількість учасників програм вихідної мобільності тощо). При визначенні індикаторів важливим є залучення стейкхолдерів, які допоможуть визначити пріоритетні показники. Визначення якості інтернаціоналізації вищої освіти дозволяє відстежити розвиток закладу вищої освіти у досягненні поставлених цілей і завдань у міжнародному вимірі. Процес оцінювання складається зі збору інформації та верифікації методів. Збір інформації стосується як інституційної системи систематизації та аналізу даних, так і показників із зовнішніх баз даних або досліджень. Верифікація методів оцінювання може бути здійснена шляхом експертного дослідження.

Г. де Віт підкреслює, що не існує єдиної моделі інтернаціоналізації, яка б задовольняла інтереси всіх закладів вищої освіти, отже при оцінюванні інтернаціоналізаційної спроможності важливо враховувати контекст, підходи, цілі та стратегії на національному, регіональному та інституційному рівнях [5, с. 3].

Проаналізовані світові інструменти оцінювання якості інтернаціоналізації закладів вищої освіти систематизовані у табл. 1.7.

Таблиця містить перелік окремих інструментів, які можуть використовуватися на інституційному рівні для оцінки якості інтернаціоналізації закладу вищої освіти або окремих освітніх програм. Варто зазначити, що цей перелік не є вичерпним, він містить обрані інструменти у рамках дослідження, які відображають різноманітність підходів, стратегій та контекстів. Проаналізуємо такі інструменти.

Таблиця 1.7

Порівняння інструментів оцінювання якості інтернаціоналізації закладів вищої освіти

Інструмент оцінювання	Назва організацій-розробника інструменту	Ціль оцінювання	Рівень оцінювання
Internationalization Quality Review Process (IQRP)	Програма інституційного управління вищою освітою Організації Економічної співпраці та Розвитку у співпраці з Асоціацією Академічної співпраці	Сприяння закладам вищої освіти у покращенні діяльності у напрямку інтернаціоналізації	Інституційний
Mapping Internationalisation (MINT)	Данська організація з питань інтернаціоналізації освіти	Самооцінювання та бенчмаркінг для розвитку та управління політикою інтернаціоналізації закладів вищої освіти, факультетів, програм	Програмний, інституційний
CeQuInt project	Європейський Консорціум Акредитації	Оцінка якості інтернаціоналізації у вищій освіті	Програмний, інституційний
The project Dutch-Flemish pilot certifying internationalisation	Нідерландсько-фламандська акредитаційна організація	Оцінка якості інтернаціоналізації у вищій освіті	Програмний, інституційний
Quality Improvement Program (QUIP)	Форум закордонної освіти	Сприяння закладам вищої освіти у покращенні якості закордонних освітніх програм	Програмний
Mapping Internationalization on U.S. Campuses (MI)	Американська Рада Освіти	Оцінка поточного стану інтернаціоналізації закладів освіти США, аналіз прогресу, визначення майбутніх пріоритетів розвитку	Інституційний

Джерело: систематизовано автором за [1; 9; 13; 15; 16; 20].

Процес перевірки якості інтернаціоналізації (*Internationalization Quality Review Process, IQRP*) – оцінювання включає політики інтернаціоналізації, структури підтримки, освітні програми, гранти та угоди, здобувачів вищої освіти, науково-дослідну співпрацю та програми розвитку людських ресурсів. IQRP є процесом, завдяки якому окремі заклади вищої освіти розширюють свій міжнародний вимір відповідно до поставлених цілей і завдань. Цей інструмент може застосовуватися у великих та малих університетах, які мають намір оцінити існуючу стратегію інтернаціоналізації або ініціювати таку стратегію. IQRP включає процедури, керівні принципи та методи забезпечення підтримки закладам вищої освіти у розробці стратегії інтернаціоналізації. Цей процес базується на двох основних компонентах: самооцінювання та зовнішня експертиза, яка здійснюється міжнародною групою експертів. Мета самооцінювання полягає у формуванні критичної думки щодо питань якості інтернаціоналізації. На цьому етапі університет має провести дослідження щодо наявних та реалізованих ініціатив у сфері інтернаціоналізації. Звіт самооцінювання за такого підходу є більше, ніж просто опис питань інтернаціоналізації; такий документ має відображати критичну самооцінку та шляхи щодо покращення якості інтернаціоналізації. Завдання зовнішньої експертизи – віддзеркалити процес самооцінювання, надати зворотній зв'язок та додатковий аналіз з точки зору зовнішньої та міжнародної перспективи [15, с. 241].

Мапування інтернаціоналізації (*Mapping Internationalisation, MINT*) – інструмент, спрямований на підтримку закладів вищої освіти шляхом забезпечення комплексного аналізу їх політики та заходів у сфері інтернаціоналізації. Інструмент поєднує самооцінювання та бенчмаркінг. MINT включає електронну форму самооцінювання, яка генерує інформацію про різноманітні заходи та цілі у сфері інтернаціоналізації. Інструмент дозволяє закладам вищої освіти отримати огляд діяльності у сфері інтернаціоналізації, розробити чіткий інституційний профіль інтернаціоналізації, визначити план щодо покращення та підготуватися до експертного візиту [13].

Мета проекту «*CeQuInt project*», реалізованого Європейським Консорціумом Акредитації, розробка методології оцінювання інтернаціоналізації закладів вищої освіти та освітніх програм у Європі,

що може бути підставою для Європейської сертифікації щодо інтернаціоналізації. У рамках проекту визначено кілька цілей: розробка Європейської методології, апробація, аналіз результатів та впливу на заклади вищої освіти та їх стейкхолдерів. Отримати сертифікат мають можливість інституції/освітні програми, які успішно інкорпують міжнародний та міжкультурний вимір у зміст та форми навчання і викладання. Це є підтвердженням успіху здійснених зусиль та може використовуватися для брендингу інституції на міжнародному рівні. Така експертиза є добровільною для закладів вищої освіти, може бути комбінована із національною або міжнародною акредитацією освітніх програм або бути додатковою [20].

Пілотний проект «*Dutch-Flemish pilot certifying internationalisation project*» має на меті якісне оцінювання інтернаціоналізації закладів вищої освіти Нідерландів та Фландрії. Проект бере до уваги різноманітність стратегій та враховує рівень досягнення результатів навчання. Ключовим результатом проекту є розробка нового методу оцінки інтернаціоналізації, що підкреслює потребу у розширенні рамок інтерпретації критеріїв якості та фокусується на відповідних інституційних контекстах [1].

Програма Форуму закордонної освіти завдяки інструменту «*Quality Improvement Program, QUIP*» оцінює рівень відповідності програм закордонної освіти стандартам та має на меті виявити кращі практики, а також надати керівні рекомендації щодо покращення освітніх програм [16].

«*Mapping Internationalization on U.S. Campuses, MI*» є дослідницьким проектом, що аналізує питання управління інтернаціоналізацією, зміст освітніх програм, стратегічний підхід та інше. Ключовим принципом MI є оцінка інтернаціоналізації закладу вищої освіти з позиції комплексного підходу, що передбачає активне залучення всіх стейкхолдерів [9].

Для прикладу, у Польщі, з 2015 року Польська акредитаційна Комісія є уповноваженим органом із координації процедур видачі сертифікатів якості інтернаціоналізації. Ця процедура може стосуватися окремих освітніх програм закладів вищої освіти або структурних підрозділів та складається з чотирьох етапів: звіт самооцінювання, в'їзний візит, звіт про оцінку та прийняття рішення. Визначення яко-

сті інтернаціоналізації надає закладам вищої освіти можливість переосмислити діяльність у сфері інтернаціоналізації та її місце у контексті окремої освітньої програми, а також забезпечує рекомендаціями щодо покращення [21].

З метою проведення оцінки ефективності реалізації стратегії інтернаціоналізації європейські заклади вищої освіти здійснюють регулярний моніторинг досягнення поставлених цілей. Проведення даного моніторингу дозволяє визначити рівень інтернаціоналізації на момент отримання інформації та простежити зміни, які відбулися за певний період, і визначити подальші завдання з розвитку інтернаціоналізації. Найбільш поширеними процедурами оцінки інтернаціоналізації вищої освіти є самооцінювання, акредитація, аудит і сертифікація, ранжування і бенчмаркінг. Незважаючи на відмінності в організації та проведенні даних процедур, ці оціночні інструменти застосовуються з метою встановлення відповідності окремих освітніх програм або закладу в цілому встановленим стандартам або показниками.

Аналіз вищевказаних інструментів оцінки інтернаціоналізації вищої освіти дозволяє зробити висновок, що проведення самооцінювання є найбільш оптимальним методом оцінки інтернаціоналізації, оскільки періодичність перевірки, а також набір показників встановлюються закладом самостійно в залежності від поставлених цілей. Дана можливість виключається, якщо заклад проходить акредитацію або бере участь у рейтингах. Слід зазначити, що процедура самооцінювання може проводитися закладом/програмою в рамках внутрішнього моніторингу розвитку інтернаціоналізації або бути одним із етапів акредитації, що проводиться зовнішньою незалежною організацією. Набір показників, в свою чергу, може включати як кількісні, так і якісні критерії оцінки.

Одним із існуючих інструментів оцінки рівня інтернаціоналізації, що дозволяють закладам самостійно обирати набір показників для проведення самооцінювання, є інструмент, розроблений чотирма університетами Німеччини спільно з німецьким Центром розвитку вищої освіти (СНЕ) в 2006 році. Відмінною рисою даного інструменту є те, що в результаті проведення самооцінювання університет отримує кількісні і якісні (описові) значення показників інтернаціоналізації.

Загальна кількість показників становить 186, які об'єднані в кілька груп. З великого числа кількісних показників, що застосовуються в даному інструменті оцінки інтернаціоналізації, відібрано ті показники, які, на нашу думку, є базовими і можуть бути використані для моніторингу інтернаціоналізації українських закладів вищої освіти [1].

Список базових показників представлений в таблиці 1.8.

Таблиця 1.8

*Базові показники оцінки ефективності
інтернаціоналізації вищої освіти*

Студенти та випускники	Міжнародні партнерства та проекти
1	2
<ul style="list-style-type: none"> – кількість і частка студентів-учасників програм академічної мобільності (вхідної та вихідної); – кількість студентів, які приїжджають/виїжджають за програмами обміну в рамках партнерських угод; – кількість і частка іноземних студентів, які закінчили університет; – кількість і частка студентів, які пройшли зарубіжну практику; – кількість і частка студентів, які навчаються за програмами, що передбачають «вікна мобільності» (не менше 3 міс.); – кількість і частка студентів, що навчаються за програмами спільних/подвійних дипломів 	<ul style="list-style-type: none"> – кількість партнерств, у рамках яких реалізуються програми академічної мобільності; – кількість дослідницьких проектів, які виконуються спільно із зарубіжними партнерами; – кількість дослідницьких проектів, які виконуються спільно із зарубіжними партнерами за рахунок зовнішнього фінансування; – обсяг і співвідношення зовнішнього фінансування на виконання міжнародних проектів із зарубіжними партнерами на рік;
Викладацький склад	Освітні програми
<ul style="list-style-type: none"> – кількість і частка зарубіжних запрошених викладачів; – кількість і частка викладачів, які читають лекції іноземною мовою; – кількість і частка викладачів, які працювали в зарубіжному вузі в якості запрошених викладачів як мінімум один семестр; – кількість і частка викладачів, які отримали вчений ступінь за кордоном 	<ul style="list-style-type: none"> – частка дисциплін, що викладаються іноземною мовою; – частка кредитних одиниць, що виділяються на дисципліни іноземною мовою, по відношенню до загальної кількості кредитних одиниць; – кількість академічних годин іноземної мови в тиждень по відношенню до загальної кількості студентів; – кількість літніх курсів / програм для іноземних студентів

1	2
Ресурси	Людські ресурси, відповідальні за інтернаціоналізацію
<ul style="list-style-type: none"> – розмір і частка бюджету університету, який виділяється на міжнародне співробітництво; – кількість виділених університетом стипендій для іноземних аспірантів і докторантів; – частка бюджету університету, який виділяється на запрошення зарубіжних лекторів; – число співробітників (повна ставка) і частка співробітників (від загального числа адміністративного персоналу), відповідальних за консультування за завданнями на міжнародні проекти 	<ul style="list-style-type: none"> – кількість посад (повна ставка) в підрозділах університету, відповідальних за інтернаціоналізацію; – число співробітників, для яких володіння іноземною мовою є обов'язковою умовою при прийомі на роботу; – число і частка співробітників, що мають досвід роботи за кордоном (не менше 3 міс.)

Джерело: сформовано автором на підставі [1].

Як видно із заголовків колонок, окремі групи показників складають ресурси і результати використання цих ресурсів, які складають основу ефективного розвитку інтернаціоналізації. Підтвердженням цього є і той факт, що саме викладачі, дослідники і студенти є цільовою аудиторією найбільш відомих програм Європейського союзу в області вищої освіти (наприклад, Erasmus+), одним із завдань яких є розвиток інтернаціоналізації вищої освіти. Не менш важливу роль у підвищенні рівня інтернаціоналізації, як відомо, відіграє фінансування, як внутрішнє, так і зовнішнє, а також діяльність підрозділів закладів вищої освіти, що відповідають за міжнародну діяльність. Співробітники міжнародних офісів є сполучною ланкою між усіма підрозділами університету та зовнішніми партнерами.

Вагомим фактором підвищення рівня інтернаціоналізації університету в умовах розвитку Єдиного європейського простору вищої освіти і Єдиного європейського науково-дослідного простору є розвинене міжнародне співробітництво університету і реалізація спільних дослідницьких проектів. Варто відзначити, що на сучасному етапі розвитку вищої школи однією з перешкод

для розширення зв'язків університету з міжнародною освітньою та науковою спільнотою низький рівень розвитку внутрішньої інтернаціоналізації. Тому, як показує практика, сучасні заклади вищої освіти починають приділяти більше уваги викладанню дисциплін англійською мовою і відкриттю англомовних освітніх програм [18; 23].

На окрему увагу заслуговують описові показники, за допомогою яких проводиться оцінка управління процесом інтернаціоналізації [3, с. 13–14]:

- Організаційна структура та підпорядкування підрозділу/осіб, відповідальних за інтернаціоналізацію.
- Участь осіб, відповідальних за інтернаціоналізацію, у прийнятті рішень (рада, ректорат, комісія, збори тощо).
- Чи є інтернаціоналізація постійною темою/питанням на порядку денному нарад адміністрації.
- Чи існує стратегія інтернаціоналізації, яка містить програму заходів щодо її реалізації.
- Якою мірою стратегія інтернаціоналізації інтегрована в місію університету і чи дає це результати.

Можна визначити ряд переваг для закладів вищої освіти у розвитку інструментів та методології оцінювання якості інтернаціоналізації. Розробка таких методів збільшує можливості та заохочує до більш активного залучення у процеси інтернаціоналізації. Процедура експертизи, зокрема самооцінювання, дозволяють зібрати широкий спектр інформації з питань інтернаціоналізації, напрацювати цінні ідеї протягом дискусій та обговорень. Переваги від зовнішньої оцінки полягають у можливості отримати зворотній зв'язок та поради експертів. Оцінювання дозволяє ідентифікувати сильні та слабкі місця, виявити потенціал для розвитку та покращення. Також це можливість оцінити, у якій мірі заклад вищої освіти досягнув цілей інтернаціоналізації, визначених стратегічним планом, а також оцінити внесок інтернаціоналізації у реалізацію місії та стратегії закладу вищої освіти. Аналіз поточної ситуації є передумовою успішності процесу планування. Крім того, оцінювання дозволяє визначити кількісні та якісні показники інтернаціоналізації та провести порівняння з іншими закладами вищої освіти, що у свою чергу може бути

використано для визначення шляхів підвищення показників у міжнародних освітніх рейтингах.

Таким чином, оцінка якості інтернаціоналізації відіграє значну роль у визначенні рівня успішності міжнародних зусиль та в збільшенні рівня якості вищої освіти загалом. Інтернаціоналізація та її оцінювання не розвивається однаково у закладах вищої освіти Європи та світі в цілому. Існує багато різних акцентів та підходів, що ускладнює можливість оцінити якість інтернаціоналізації належним чином. Не існує універсальних стандартів оцінки якості інтернаціоналізації. У сучасних умовах, коли зростає роль стейкхолдерів у сфері вищої освіти, оцінка якості інтернаціоналізації стає все більш актуальною. Слід зазначити, що українська вища школа поки не володіє значним досвідом розробки і реалізації стратегій інтернаціоналізації. У зв'язку з цим використання зарубіжного досвіду оцінки інтернаціоналізації може стати важливим кроком при розробці інституційних оціночних інструментів.

Список використаних джерел

1. Aerden, A., Decker, F., Divis, J., Frederiks, M. & de Wit, H. (2013). Assessing the internationalisation of degree programmes: experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalisation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43:1, 56-78. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746562>.
2. Altbach, P., & de Wit, H. (2018). Are We Facing a Fundamental Challenge to Higher Education Internationalization? *International Higher Education*, 2(93), 2-4. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.0.93.10414>.
3. Brandenburg U. & Federkeil G. (2007). How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures. Gütersloh: Centre for Higher Education Development.
4. Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2000). *Internationalisation at Home. A Position Paper*. Amsterdam, Netherlands: European Association for International Education (EAIE).
5. De Wit, H. (2009). Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education: An Introduction. *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education. EAIE Occasional Paper 22*, European Association for International Education, Amsterdam.

6. de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2-3. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>.
7. de Wit, H., & Jones, E. (2018). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity. *International Higher Education*, 94, 16-18. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.0.10561>.
8. EAIE Barometer: Internationalisation in Europe (second edition) (2018). Retrieved from <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/eaie-barometer-second-edition.html>.
9. Helms, R. M., & Brajkovic, L. (2017). Mapping Internationalization on U.S. Campuses: 2017 Edition. Washington, DC: American Council on Education. Retrieved from <http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Mapping-Internationalization-on-U-S-Campuses.aspx>.
10. Hudzik, J. K., Stohl, M. (2009). Modelling Assessment of the Outcomes and Impacts of Internationalisation. Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education. *EAIE Occasional Paper 22*, European Association for International Education, Amsterdam.
11. Knight, J. (2015). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>.
12. Knight, J., & de Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2-4. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>.
13. Mapping Internationalisation. Project web-site. Retrieved from <https://www.eurashe.eu/library/mint-webtool-users-manual-pdf>.
14. Marinoni, G., & de Wit, H. (2019). Is Strategic Internationalization a Reality? *International Higher Education*, (98), 12-13. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11187>.
15. OECD (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org>.
16. Quality Assurance Programs. Retrieved from <https://forumea.org/get-involved/quality-assurance-programs/quip/>.
17. Rumbley, L. E., Hudson, R., & Sandstrom, A.-M. (2019). «Successful» Internationalization: *European Insights*. *International Higher Education*, (98), 10-12. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11185>.
18. Sandal, J.-U., Kolenichenko, T., Verbytska, A., & Dyvnych, H. (2019). Facilitating intercultural communicative competence of adult learners in the context of higher education internationalization. *Advanced Education*, 12, 87-93.
19. Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., Crawford, L. (2015), Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3–13.
20. The CeQuInt project. Retrieved from <http://ecahe.eu/home/about/projects/cequint/>.
21. Tutko, M. (2018). Assessment of the quality of internationalisation in higher education institutions. *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe. Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 361.
22. Wójcicka, M. (2001). Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny. *Wydawnictwa Przemysłowe WEMA*, Warszawa.
23. Mammadov, N. S., Sokolova, S. & Kholiavko, N. (2019). Development of Students' Foreign Language Communicative Competence in Context of Internationalisation and Informatisation of Higher Education. *Advanced Education*, 11, 22–29.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ
КОЛЕКТИВНОЇ МОНОГРАФІЇ**

<i>РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ МОДЕЛІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ</i>	
1.1. Концепція інтегрованої моделі конкурентоспроможної вищої освіти	<i>Холявко Наталія Іванівна,</i> доктор економічних наук, доцент Чернігівського національного технологічного університету
1.2. Праксеологічний вимір функціонування освітньої компоненти соціальної інфраструктури в межах соціогуманітарного простору регіону	<i>Ревко Альона Миколаївна,</i> кандидат економічних наук, доцент Чернігівського національного технологічного університету
1.3. Оцінка впливу регіональних інноваційних кластерів на конкурентоспроможність вищої освіти в умовах інтернаціоналізації	<i>Лисенко Ірина Володимирівна,</i> кандидат економічних наук Чернігівського національного технологічного університету
1.4. Мотивація здобувачів вищої освіти до участі в позааудиторній діяльності університету	<i>Тарасенко Олена Олександрівна,</i> кандидат економічних наук Чернігівського національного технологічного університету <i>Холявко Наталія Іванівна,</i> доктор економічних наук, доцент Чернігівського національного технологічного університету <i>Децюк Тетяна Миколаївна,</i> кандидат педагогічних наук Чернігівського національного технологічного університету

1.5. Конкурентоспроможність систем вищої освіти у глобальному науково-освітньому просторі	<i>Вербицька Анна Вікторівна,</i> кандидат наук з державного управління Чернігівського національного технологічного університету <i>Холявко Наталія Іванівна,</i> доктор економічних наук, доцент Чернігівського національного технологічного університету
1.6. Інструменти оцінювання якості інтернаціоналізації вищої освіти в європейському освітньо-науковому просторі	<i>Вербицька Анна Вікторівна,</i> кандидат наук з державного управління Чернігівського національного технологічного університету

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ВИЩОЇ
ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО
СУСПІЛЬСТВА**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

У двох томах

Том I.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ МОДЕЛІ
КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Публікація містить результати досліджень виконавців наукової роботи
«Інтегрована модель конкурентоспроможної вищої освіти в Україні за
концепцією *Quadruple Helix*» (державний реєстраційний № 0117U007258),
що реалізована за конкурсом Міністерства освіти і науки України для
молодих учених.*

Комп'ютерне складання	О. С. Смєлова
Мовне редагування	О. О. Тарасенко
Комп'ютерне верстання	Т. З. Метельська

Підписано до друку 05.05.2020. Формат 60x84 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 6,28. Обл. вид. 7,46. Тираж 200 пр. Замовне. Зам. № 4409

Видавець і виготовлювач ТОВ «Терно-граф», свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ТР № 24 від 28.12.04 р.

46400, м. Тернопіль, вул. Текстильна, 18, тел. 51-91-61, 51-91-63, 51-91-64
e-mail: terno-graf@ukr.net