

УДК 37.01:(378+331)+005.95/96

*ШТОМПЕЛЬ Георгій Олександрович,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник,  
Університет менеджменту освіти НАПН України*

## **ТЕРЦІАРНІ ВАЖЕЛІ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВО-ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ**

У контексті змін людського капіталу окреслюються важелі постбакалавріату як терціарні механізми зрівноважування освітньої та науково-інноваційної політики: опертя на відмінності терціарної освіти від вищої за економічного ракурсу мислення; застосування переваг постбакалавріату для відкритої талантам економіки; оновлення бренду таланту через підсилення професійності й професіоналізму висококваліфікованої робочої сили, зокрема науково-педагогічних працівників.

*Ключові слова:* вища, післядипломна й терціарна освіта; важелі постбакалавріату; науково-педагогічні працівники; постдипломні кваліфікації; людський капітал.

### **Постановка проблеми та її актуальність**

Всеосяжна інтернаціоналізація змушує, насамперед, вищі навчальні заклади (ВНЗ) змагатися у глобальних перегонах за талановитих людей. ВНЗ, стверджується у Комюніке Комісії «Європейська вища освіта у світі» (Брюссель, 11.07.2013 р.): «повинні посилити свою привабливість; активно просувати міжнародну мобільність студентів і персоналу; забезпечувати інноваційний зміст освіти світового класу, а також досконалість у викладанні та можливості досліджувати; вступати у співробітництво й стратегічні партнерства з іншими ВНЗ, урядовими установами, приватним сектором і громадянським суспільством у всьому світі» [13].

Позаяк частина ВНЗ України, налаштованих на участь у глобальних змаганнях за талант, враховують щорічні тенденції змін людського капіталу. Провідні індикатори цих змін вказують, як гадають їх автори Б.Адачі, М.Гретчко та Б.Пельстер, на «загрози й стратегічні можливості, що виникають».[19, с. 2]. Здійснені Deloitte у 2013 р. студії[19] виокремлюють сім **груп пріоритетів:**

- мислити як економіст;
- бачити економіку відкритою для талантів;
- оновлювати бренд талантів;
- створювати еластичні робочі місця;
- шукати позитивне, коли бракує талантів;
- відкидати міф про надлюдину у лідерстві;
- та управляти виконанням (перформативністю).

Отже гонитва за талантом формує потребу обирати важелі освітнього впливу, в першу чергу, на робочу силу найвищих–постдипломних кваліфікацій, зокрема тих осіб, які поєднують освіту й дослідження у своїй професійній діяльності.

### **Аналіз наукових праць, присвячених проблемі**

Ключовим чинником модернізації та національної безпеки є обґрунтована освітня та науково-інноваційна політика. Така політика розглядається І.Фрум'їним «як комплексний об'єкт, в котром базову роль играет политика образовательная» [9]. У постіндустріальному суспільстві суттєво зростає вплив освіти на якість людського капіталу,

що більш повно виявляється у робочій силі вищих кваліфікацій, а освіта належить і третинному (сфері послуг), і четвертинному (інформаційно-дослідницькому) сектору економіки.

Принциповим у обґрунтуванні освітньої та науково-інноваційної політики є бачення людського капіталу як чинника зростання національної економіки [7; 17; 20; 25 та ін.] й соціально-політичного розвитку [1; 9; 16; 32 та ін.], що тісно пов'язаний зі здібностями, вміннями й освітою [3; 5; 10; 24 та ін.].

З.Самчук, викладаючи сутність синергетичного ефекту взаємопов'язаного економічного, соціально-політичного та культурного життя країн, вважає, що «розв'язання проблем глобально-цивілізаційного поступу залежить від людського капіталу і якісної освіти» [1, с.31]. За різних тлумачень людського як однієї з трьох складових інтелектуального капіталу близьким до мети статті є підхід Д.-Б. Квона до нього як «елементу виробництва, що може породжувати додаткову вартість через інвестування в нього» [22, с. 4] та П.Растогі – як «знань, компетенцій, ставлень і поведінки, втілених в особі» [28, с. 30].

Учіння виступає першочерговим чинником у створенні людського капіталу, що конкретизується в новітніх психолого-педагогічних дослідженнях [5 та ін.]. Б.Корольов, характеризуючи «появу загальносвітової тенденції до зміни освітньої парадигми», зазначає: «Зміна парадигми виявляється насамперед у переході від звичайного навчання та викладання до учіння та самостійного навчання» [5, с. 90]. Це потребує нової якості викладання.

Професорсько-викладацький склад, який окрім освітньої також здійснює дослідницьку діяльність, кваліфікують у СНД як найчисельніший корпус науково-педагогічних працівників. Якість їх освітньо-наукової діяльності привертає увагу багатьох дослідників. Ці кадри одержують постдипломні кваліфікації в терціарній освіті, різні засоби впливу якої на їх якість розглядаються науковцями [7; 14; 16; 26 та ін.]. За останні 15 років стали актуальними дослідження професійності й професіоналізму в умовах інтернаціоналізації [11; 15; 27; 29; 33 та ін.] У студіях постбакалавріату (термін Д. Салмі та І.Д. Фрумїна [7]) виокремлюється зростаюча роль досліджень у суспільстві знань [3; 7; 23; 24; 26; 30 та ін.].

Теоретичне осмислення широкого спектру можливостей терціарної підготовки й освіти, їх тенденцій та напрямів еволюції з 60-х років минулого століття у контексті змін вимог до людського капіталу, сприяє обґрунтуванню в освітній та науково-інноваційній політиці за постбакалавріату проблеми *терціарних важелів* управління людським капіталом. Вони розуміються як механізми зрівноважування освітньої та науково-інноваційної політики, посилення дієвості через трансформацію вхідних ресурсів у процеси освіти й дослідження та вихідні результати у контексті пріоритетів змін людського капіталу з метою управління формуванням професійності й розвитком професіоналізму висококваліфікованої робочої сили за постбакалавріату, зокрема науково-педагогічних працівників.

### **Мета статті**

Окреслити терціарні важелі за постбакалавріату для освітньої та дослідницько-інноваційної політики ВНЗ й держави з урахуванням тенденцій змін людського капіталу, зокрема:

- спиратися на відмінності терціарної освіти від вищої за економічного ракурсу мислення;
- застосовувати переваги постбакалавріату для відкритої талантам економіки;
- підсилити професійність і професіоналізм висококваліфікованої робочої сили, зокрема науково-педагогічних працівників, через оновлення бренду.

### **Виклад основного матеріалу**

Видається парадоксальним, але у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО-2011) [21] жодного разу не використовується в оригінальному

тексті традиційне *вища* (higher) *освіта*, натомість рівні 5-8 позначаються як *терціарна* (tertiary), а четвертий рівень – як *післясередня нетерціарна* (post-secondary non-tertiary).

1. Опертя на відмінності терціарної освіти від вищої за економічного ракурсу мислення. Аналітичний перегляд випадково відібраних в електронному форматі сотні англомовних міжнародних, національних документів і власне наукових статей про вищу освіту 1998-2013 рр. засвідчує термінологічно диференційоване вживання *вищої та терціарної освіти* у понад половині документів, синонімічне – у понад третині, інше – у понад десятій частині. Помітно відрізняється розподіл в україно- і російськомовних аналогічно відібраних документах, де переважає використання *вищої освіти* (понад 95%), а в решті - *терціарна* (у К.Корсака – третинна освіта, що в російських джерелах називається *третичной*[2]). Чи пов'язані зазначені номенклатурні розбіжності з відмінностями концептуального підґрунтя такої термінології? Схвалені ЮНЕСКО підходи дають позитивну відповідь.

З одного боку, у преамбулі «Світової декларації про вищу освіту для двадцять першого століття: бачення та дії» (9.10.1998 р.) вказується, що вона передбачає «всі типи занять, підготовку або підготовку для досліджень на післясередньому рівні, що надаються університетами або іншими освітніми установами, які схвалені як заклади вищої освіти компетентними державними органами»[34]. У першій статті пізніше ратифікованій (3.12.1999 р.) Україною Лісабонській конвенції (11.04.1997 р.) [2, с. 99], дається визначення *вищої освіти*, де залишається можливість долучати до неї *післясередній* рівень, однак мова йде не про заклади, а про ширше визнану належність до системи вищої освіти. Принципове уточнення статті 8 «Диверсифікація для більшої справедливості можливостей» Світової декларації пояснює відмінність, що постає так: «Більш диверсифіковані системи вищої освіти характеризуються новими типами терціарних закладів: державні та приватні з неприбутковими серед них. Заклади повинні бути спроможними надавати широкий спектр можливостей у підготовці й освіті: традиційних ступенів, коротких курсів, вечірнього й заочного навчання, гнучких розкладів занять, модульних курсів, підтримуваного дистанційного учіння тощо»[34]. Таким чином, вже наприкінці 90-х років *вища освіта* починає змістово відрізнятися від *терціарної* меншою диверсифікованістю закладів (на зразок університетизації), а зв'язок з *післясереднім* рівнем стає незмінною терціарною характеристикою.

З іншого боку, через 13 років у підходах ЮНЕСКО, приміром МСКО-2011, посилюється значення зв'язку університетизації з післясередньою освітою. Політика щодо інвестицій у людський капітал, який впливає на конкурентоспроможність держави, організацій, індивідуальну продуктивність праці, зайнятість і винагородження дорослих, враховує вплив набутого формальним, неформальним та інформальним шляхами досвіду та мовчазного (імпліцитного) знання з віком. Більш повне втілення людського капіталу у робочій силі з постдипломними кваліфікаціями не заперечує інвестицій, за результатами досліджень, і до набуття зрілості: «Немає балансу між справедливістю й дієвістю у ранньому віці розвитку людини, проте суттєвий вииграш приходить у старшому віці» [17, с. 58].

Відомо з акмеологічних студій, що прогресивний особистісно-професійний розвиток фахівця може яскраво проявлятися через пікові досягнення у період зрілості. Вона відповідає стану повної сформованості або високому ступеню розвитку чи довершеності й настає у ранній (20-40 р. хронологічного віку) або частіше у середній дорослості (40-60 р.), що відповідає вершині професійної кар'єри за Р. Гейвігхерстом. Проте сплески особливої сили можуть спостерігатися у 80 років, коли людина наближається до вододілу між життям і смертю. Лише після 90 років вона починає згинатися під вагою власних років [12, с. 2, 201 - 284]. Прояви інваріантів професіоналізму в зрілості лімітуються низкою чинників, у першу чергу, власною творчою активністю, а також індивідуальною тривалістю життя.

На разі МСКО-2011 висуває з урахуванням «більш диверсифікованої системи вищої освіти» її нову характеристику у статті 200: «Терціарна едукація розбудовується на середній освіті, забезпечуючи освітню діяльність у різних спеціалізованих галузях. Вона обіймає те,

що зазвичай розуміється як академічна освіта, проте ширша за неї, тому що охоплює також професійно-технічну або професійну. Терціарна освіта включає рівні 5, 6, 7 і 8, які відповідно іменуються: терціарна короткого циклу, бакалаврська або еквівалентна, магістерська або еквівалентна та докторська або еквівалентна. Зміст програм на терціарних рівнях більш складний і просунутий, ніж на нижчих рівнях МСКО» [21, с. 46]. На відміну від 80-х років минулого століття, коли здебільше досліджувалися вплив і віддача інвестицій у початкову освіту, з перших років нового тисячоліття «існує повна згода щодо позитивної ролі терціарної освіти в соціально-економічному розвитку», кореляції зі зростанням ВВП, формуванням людського капіталу й поширенням технологій [25, с.1-2]. Е.Унтергальтер, аналізуючи міжнародні документи про побудову суспільства знань перших років нового сторіччя і дослідження І.Лебо та Е.Салль початку другого десятиліття, відзначає: «терціарна освіта є вирішальною у створенні, поширенні та застосуванні знань, як і у розбудові технічної та професійної дієздатності» [32, с. 9]. Це підтверджується даними за 2002 -2010 рр. з доповіді ЮНЕСКО «Молодь і вміння: спрямовуючи освіту до праці» [35, с. 240, 268, 271, 290, 341-405] про більші інвестиції в терціарну освіту й результативність за окремими показниками порівняно з післясередньою, середньою та початковою.

Таким чином, за економічного ракурсу мислення поняття *терціарної освіти* акцентує увагу на:

- наступності та світовій порівнюваності ієрархічних рівнів освіти, що робить виразним ретроспективне відхилення (у поділі найвищого рівня національних рамок кваліфікацій в Казахстані, Росії та Україні на два підрівні) від МСКО-2011 та схвалених рішень щодо визнання кваліфікацій у світі з неминучою штучною заміною у цих країнах загальноприйнятої міжнародної номенклатури PhD або доктор філософії для збереження радянської традиції розрізнення кандидатів і докторів наук усупереч інтернаціоналізації та потребам інноваційного розвитку держави;
- посиленні соціально-економічної спрямованості на зв'язок із зайнятістю, працевлаштуванням і винагородженням висококваліфікованих фахівців у контексті глобалізації та регіоналізації, зокрема з опорою на результати формування людського капіталу засобами післясередньої нетерціарної освіти;
- диверсифікації типів терціарних закладів і підприємницьких організацій для долання інноваційної інерції вищої освіти, зокрема у підготовці дослідників і науково-педагогічних кадрів. Лібералізації торгівлі освітніми й науковими послугами для більшої справедливості можливостей сприяє чисельність вітчизняних дослідників. За Доповіддю з людського розвитку 2013 р. кількість дослідників у 2002 – 2010 рр. на мільйон населення становила 471 особу в Україні, 3091 – в Росії, 3794 - у Великобританії та в середньому - 3854 в групі країн з дуже високим людським розвитком [20, с.186-187, 189]);
- врахуванні вимог ринку праці до обізнаності, вмілості та продуктивності випускника терціарного закладу для еластичного робочого місця [19; 35];
- дієвості постдипломних професійних кваліфікацій [10] за реформованої державної освітньої та науково-інноваційної політики у русі до стійкого суспільства знань тощо.

Світовий банк на своєму веб-сайті привертає увагу до змін у вищій освіті: «Університети безсумнівно відіграють ключову роль в усіх терціарних системах, однак різноманітний і зростаючий перелік державних і приватних терціарних закладів у кожній країні – університетські коледжі, інститути технічної підготовки, коледжі громад, медичні школи, дослідницькі лабораторії, центри досконалості, центри дистанційного учіння і багато інших – створює мережу інституцій, що підтримує формування потенціалу вищого порядку, необхідного для розвитку» [31]. У 2003 – 2010 рр. Світовий банк надав понад 3,7 млрд. доларів кредиту на 126 освітніх проектів з терціарними складовими в 61 країні, що становить 369 мільйонів щорічно [31].

У перспективній оцінці за глобальною інтегрованою моделлю Центру Ф.С. Парді «International Futures» для порівняльного аналізу передбачень використовуються бвнутрішніх

і 6 зовнішніх *важелів політики інтервенцій* (levers of policy interventions) [20, с. 201]. З точки зору прогнозу відповідно до мети статті важливими є важелі *людського* (освіта й охорона здоров'я) та *знаннєвого* (дослідження й розвиток) *капіталу*, де останній корелює з міжнародним *важелем оновлення технологій*.

За індексом людського розвитку 2013 р. [20, с.203] Україні присвоєно 78 ранг, що засвідчує належність до країн з **високим рівнем людського розвитку** (друга група з чотирьох). Уявлення про *роль важеля людського капіталу* в перспективній освітній політиці може дати показник зарахованих (вступників) до терціарної освіти у 2002 -2011 рр. в Україні, а в найближчому майбутньому – такі характеристики, як кількість і зайнятість випускників, адекватність працевлаштування, професійна кар'єра та їх матеріальне й моральне винагородження з опорою на чинну Національну **рамку кваліфікацій (НРК)** та інші регуляторні нормативи. Показник становить 79,5 % від офіційно розрахованої можливої кількості терціарних вступників без урахування віку, що вище, ніж у середньому по групі країн з *дуже високим рівнем людського розвитку* – 75,8 % (світовий показник зарахованих до терціарної освіти дорівнює 28,7 %)[20, с. 171, 173]. Лише у 7 країнах світу цей показник вищий, ніж в Україні: Республіка Корея (103,9 %), США (94,8 %), Фінляндія (91,6 %), Греція (89,4 %), Словенія (86,9 %), Білорусь (83,0 %) та Нова Зеландія (82,6 %)[20, с. 170]. Проте показник задоволеності українців якістю освіти у 2011 р. дорівнює 50,1 % від кількості опитаних, а якістю охорони здоров'я у 2007 – 2009 рр. – 23 % [20, с. 171, 167]. Отже, для переходу України до групи країн з дуже високим людським розвитком за ознакою терціарної освіти необхідні заходи з децентралізації управління за глобального громадянського суспільства та щодо якості вивчення навчальних предметів у середній школі, дієвості професійно-технічної освіти та втілення внутрішніх і зовнішніх стандартів якості у терціарній, результатом яких могла б бути більша кількість відповідей в опитуванні громадської думки Геллапа про задоволеність якістю освіти (61,3 % у середньому по групі України 2011 р. або дещо більше за середнім світовим показником - 64,2 %) [20, с. 173].

За Доповіддю з людського розвитку 2013 р. витрати на *дослідження й розвиток* становили 0,9 % від ВВП України (законодавча норма – 1,7 %) в 2005- 2010 рр., що менше на 1,6 ніж у групі країн з дуже високим людським розвитком [20, с. 187, 189]. Ці дані окреслюють потенційні можливості породження *знаннєвого капіталу* та перспективну питому вагу міжнародного *важеля оновлення технологій*, що актуалізує необхідність розроблення адекватної науково-інноваційної політики в Україні.

За економічного ракурсу мислення опертя на іншість терціарної освіти означає обізнаність кожного науково-педагогічного працівника з ходом досягнення стратегічних пріоритетів організації, де він працює; розуміння, які вміння, компетенції та компетентності потрібні для цього; вибір проактивної позиції щодо здійснення зв'язувально-породжувальних та інноваційно-підприємницьких функцій, створення *центрів досконалості* (*centers of excellence* або *многопрофільних центрів видаючихся досягнень* [7]) на базі топ-закладів за національними й іншими рейтингами; виокремлення інноваційного професійного й професійно-технічного змісту та відповідних методів і форм постбакалаврської підготовки дослідників і освітян для еластичного робочого місця; та інших кроків у забезпеченні конкурентоспроможності фахівця з постдипломними кваліфікаціями, організації та держави.

Таким чином, коли терціарна організація «робить ставку на майбутнє через вартісну цінність, яку можна створити завдяки управлінню людьми, квантитативно-аналітичний підхід життєво важливий, щоб осягти можливості, зменшити ризики та прийняти точно відрегульовані рішення, щоб посилити дієвість» [19, с. 5].

2. Застосування переваг постбакалавріату для відкритої талантам економіки. Більша розмаїтість закладів терціарної освіти, визначеність напрямів її розвитку (зростаюча інституційна диверсифікація; зміцнення потенціалу досліджень; поліпшення якості; введення механізмів справедливості для допомоги тим, хто знаходиться у несприятливому становищі; впровадження систем стійкого фінансування; вдосконалення ІКТ для долання «цифрової



прізви» тощо) підтверджують становлення нової системи. *Терціарна освіта* (п'ятий – дев'ятий рівні НРК, п'ятий–восьмий МСКО, Європейської РК для учіння впродовж життя[21], а також короткий, перший, другий та третій цикли за РК для Європейського простору вищої освіти (ЄПВО)включає неступеневу (non-degree), ступеневу (degree) й міжступеневу (sub- або interdegree) підсистеми підготовки. *Постбакалавріат* є своєрідною за конфігурацією підсистемою терціарної освіти після набуття особою першого ступеня на шостому рівні МСКО-2011 або НРК. Постбалавріат охоплює результати неступеневої, частково ступеневу та міжступеневу підсистеми терціарної освіти.

Ступенева підсистема надає кваліфікації бакалавра, магістра або доктора з національною інтерпретацією еквівалентної кваліфікації. У вузькому смислі цю підсистему можна характеризувати як слабко диверсифіковану вищу освіту, що за нетермінологічного використання вважається синонімом терціарної. Вища освіта як головна терціарна підсистема формує, передусім, *професійність* за ступеневими кваліфікаціями. За акредитованими фахово-посадовими програмами ВНЗ можуть також надаватися міжступеневі постдипломні кваліфікації (наприклад, свідоцтва Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова). За постбакалавріату перетинання функцій ступеневої та міжступеневої підсистем породжує феномен, який здебільшого позначають *postgraduate education* з різними національними оменами (післядипломна, постдипломна, подипломна, випускна, післявузівська, додаткова тощо). Таке перетинання функцій ступеневої та міжступеневої підсистем терціарної освіти є каменем спотикання в теорії освіти. Іншою перешкодою є методологічна тенденційність, що призводить до нехтування баченням своєрідності надання міжступеневих постдипломних кваліфікацій, яка часто проявляється як *вищеосвітнянізм*, *етатизм*, *просторовий фетишизм* і *методологічний націоналізм* [16, с. 11-19]. Наприклад, відсутність кодифікації міжступеневих траєкторій рухів НРК. Доречно нагадати, що за відсутності виходу «зі старої світоглядної парадигми» варто звернутися, на думку З.Самчука, до «проблемності, діалогічності та дискусійності»[6].

*Вищеосвітнянізм* відкидає іншість терціарної едукції, нерозчленованість цілей і функцій підсистем постбакалавріату, зокрема післядипломної освіти, та бачить найвищій рівні Національної РК тільки стосовноосвітнього сектору економіки без врахування інших сфер суспільного, виробничого державного життя(на зразок неспіврозмірності реформувальної природисхваленої НРК звимогами побудови чинних унітарних і комунікаційних рамок інших країн). *Етатизм* породжує догматизм і доктринерство внаслідок прихильності до вічності й незмінності освітніх категорій в енциклопедіях, тезаурусах, словниках, глосаріях, міжнародних базах даних і т. ін. (приміром зведення понад дюжини типів кваліфікацій до *освітнього й професійного* в українській РК [3]). *Просторовий фетишизм* спирається, з одного боку, на створення освітніх теорій місцевого, локального, регіонального або й міждержавного масштабу (нібито наукового штибу), часто в межах поширення однієї культури або мови (наприклад розгляд *виховання* як ширшої категорії ніж *освіта* або *навчального результату* як комплексного показника продуктивності спільної праці студента, викладача та управлінця). З іншого боку, загальнопланетарні категорії ідеографічних наук, зокрема теорії освіти, зароджуються й функціонують у міжнародних документах мовою оригіналу, термінологічних базах даних і т.ін., що не усуває ризиків і загроз *методологічного націоналізму* в перекладах (e.g. *дополнительное образование, аспирантура й докторантура, postgraduate qualifications, fellowships* та інші номенклатури й омени, чисельність яких обмежується швидкістю їх легалізації бюрократичним апаратом у національних і міжнародних організаціях). Виважене застосування соціально-просторового підходу й інтернаціонального зіставлення сприяло б зменшенню розбіжностей і суперечностей в перекладах Тезаурусу ЮНЕСКО [8], поняттєвій систематизації Тезаурусу для освітніх систем Європи та інших визнаних у світі термінологічних баз даних.

Міжступенева терціарна підсистема постбакалавріату виникає неодноразово (гетерохронно) для фахівців масових і поширених професій (лікарі, вчителі, правники,

військові, держслужбовці, будівельники, фахівці сфери обслуговування тощо). За політики централізації може в окремих випадках поєднуватися з професійно-технічною нетерціарною підготовкою незайнятого населення для трудових занять або загальною чи професійною додатковою освітою дорослих. Її основним призначенням стає надання міжступеневих постдипломних кваліфікацій, а також навчально-методичної та науково-методичної підтримки кадрам своєї галузі за регіональною та фахово-посадовою ознаками. В Україні (як і в Білорусі) така система підготовки позначається як *післядипломна освіта*, щопісля схвалення **НРК (21.11.2011 р.)** починає вибудовуватися на наших теренах як вершинно-поступенева терціарна підсистема [11]. Вона переважно спрямована на розвиток професіоналізму [7, 11; 13, 23; 26 та ін.]. Яскравим прикладом є трансформація інститутів удосконалення вчителів у ВНЗ, зокрема системи післядипломної педагогічної освіти, на зразок перетворення Київського міського інституту вдосконалення вчителів у Київський університет імені **Бориса**Грінченка з відповідним підрозділом. Зіставлення досвіду країн СНД з іншими переконує в глобальній тенденції збереження автономності цієї підсистеми терціарної освіти, що швидко реагує на особливості попиту й пропозиції щодо висококваліфікованих кадрів.

За відкритої для талантів економіки працедавці й талант шукають один одного на більш рівних умовах, коли робоча сила терціарних закладів є сумішшю працівників на повну й неповну ставку або й без-будь-якого формального зв'язку з організацією. Замість зосередження на таланті тільки в організації вибудовуються *мережі талантів*, що охоплюють *партнерства талантів* (науково-педагогічні працівники – члени спільних підприємств), *запозичені таланти* (позаштатні чи ті, хто працює за контрактом), *вільних* або *не за наймом* (тимчасова контрактна основа з різними працедавцями) і *таланти з відкритого джерела* (особи, які не працюють на організацію, проте є в ланцюзі цінностей і послуг).

Переформатування *мереж талантів* відбувається за рахунок інновацій, частина яких виникає за результатами роботи *масових відкритих курсів у режимі онлайн*. Їхня якість забезпечується університетами через запрошення «провідних у світі професорів і доступність для десятків тисяч слухачів у всьому світі» [19, с. 9], що трактується нашими медіа-засобами (лише як крок до просування у рейтингах ВНЗ) поза світовим досвідом призначення цих курсів. За відкритої для талантів економіки практично необхідні нові терціарні важелі:

- переглядати межі організації, застосовуючи підходи відкритих джерел і прозорості;
- приймати моделі роботи, що базуються на проектах;
- формувати сучасними технологіями постійно працюючий потенціал, який дозволяє батькам (науково-педагогічним працівникам) виконувати професійні обов'язки вдома;
- бачити у споживачах освітніх і дослідницьких послуг джерело таланту й інновацій.

3. Оновлення бренду таланту через підсилення професійності й професіоналізму висококваліфікованої робочої сили, зокрема науково-педагогічних працівників. Введений у 1974 р. Е. Гойлом [18] термін *професійність* позначає те, що стосується комплексних знань, умінь, процедур виконуваної роботи, які мають теоретичне обґрунтування, а *професіоналізм* – статусу. Типологія трудових занять для економіки, що базується на знаннях, розроблена С.Міхаїлом у 2007 р. на підставі, з одного боку, знань і аналітичних умінь, а, з іншого – технологічних умінь і компетенцій, передбачає чотири групи: наукові, професійні, парaproфесійні (середнього рівня) та професійно-технічні [24, с. 13-15]. Наукові трудові заняття (математикою, економікою, природничими й соціальними науками) більш концептуальні та менш інтуїтивні, ніж професійні (медицина, бізнес, інженерна справа). Тому за цією типологією дослідження належать до наукових занять, а освітня діяльність стосується соціальних, які у наш час все частіше називають експертними, а не науковими. Відтак науково-педагогічна діяльність передбачає дослідження й освітні дії, що зменшує обсяг поняття *науково-педагогічні працівники* у порівнянні з регіонально-правничим

визначенням у Законі України «Про науково-технічну діяльність», де організатори науки на відміну від, приміром, США, все ще вважаються науковцями.

Подальше застосування соціально-просторової теорії для усунення методологічного націоналізму вимагає визнання науково-педагогічних працівників як суб'єктів постдипломних професійних кваліфікацій, які виконують робочі завдання фахівців і керівників. Тоді науково-педагогічних працівників можна диференціювати за видами:

- 1) освітянин, який одночасно виконує академічне дослідження;
- 2) освітянин, який одночасно виконує науково-технічне дослідження;
- 3) дослідник, який одночасно здійснює педагогічну діяльність;
- 4) ті, хто по-іншому поєднує освітню й дослідницьку діяльність.

Диференціація за підвидами можлива завдяки віднесенню кожного з видів до фахівців або керівників. Подальша деталізація потребує врахування посад науково-педагогічних працівників. Така диференціація професіоналізованої діяльності *науково-педагогічних працівників* конкретизує зміст їхньої післядипломної освіти й підготовки, а їхня назва стає оновленим брендом таланту.

Професійність трудових занять науково-педагогічних працівників, як і будь-якої іншої професії, характеризуються тим, що:

- знання базуються на теоретичному обґрунтуванні (1);
- потрібна відповідна спеціальна освіта й інтелектуальна підготовка з кваліфікаційним підтвердженням (2);
- сформоване уявлення про гарантовану якість послуг суспільству за мінімальними стандартами та результатами безперервного професійного розвитку (3);
- усвідомлюється необхідність особистої професійної ідентичності, щовиокремлюється в стосунках з іншими членами професії в соціально-державному контексті (4);
- є право на професійну автономію для суджень і дій на власний розсуд, що колективно захищається фахово-посадовим об'єднанням (5);
- сумлінність у альтруїстичному наданні послуг поєднується з одержанням визнаних суспільством привілеїв (6);
- відповідальність і зобов'язання членів професії здійснюються без порушень Кодексу честі (7) тощо.

Передумовою набуття професійності є дослужбова практична підготовка або визнаний наявний досвід відповідно до вимог 6-8 рівнів МСКО або 6-9 НРК, що успішно реалізовані для наступної реєстрації членства в фахово-посадовій асоціації (або в організації з відповідними повноваженнями). Однак у супереч Міжнародній стандартній класифікації трудових занять 2008 р. чинний Національний класифікатор (2010 р.) [4], як і медіа-засоби в СНД, не розрізняє професійних і непрофесійних трудових занять, що вводить зрівнялівку замість егалітаризму. Освіта як суспільне благо перестає виконувати функції соціального ліфту, а елітарність визначається владно-фінансовими перевагами особи.

Теоретико-методологічний аналіз праць щодо взаємозв'язку професійності та професіоналізму підштовхує Л. Івенз до висновку, що «професіоналізм є амальгамою множинних професійностей», де «індивідуальна професійність» є «також окремою одиницею професійної культури» [14]. Підхід Е.Гойла у трактуванні професіоналізму Л.Івенз передбачає стосовно науково-педагогічних працівників, **що:**

- по-перше, це трудова практика, яка відповідає загальноприйнятним обмеженням науково-педагогічної професії;
- по-друге, вона робить свій внесок і відображає сприйняття мети, статусу, своєрідної природи, спектру й рівнів надання науково-педагогічних послуг;
- по-третє, відповідає характерній для професії експертизі, та загальному етичному кодексу, на якому вибудовується ця практика.



Окрім того, належність до науково-педагогічної професії зумовлює обмежений або розширений професіоналізм. *Розширений* різновид професіоналізму, зокрема дослідника, відрізняється більшою точністю, просунутими дослідницькими вміннями, постійним прагненням до методологічної компетентності, вдосконаленням методів, породженням теорії на основі результатів дослідження, більш глибоким компаративістським аналізом концептуально-теоретичних підходів, поліпшенням власних аргументів і доказовості після повернення до дослідницьких висновків, публікаціями у престижних журналах, баченням ширшого контексту застосування результатів дослідження і вироблених у процесі дослідження загальнонародових умінь тощо.

Таким чином, професіоналізм науково-педагогічного працівника передбачає:

- підтвердження набутої професійності необхідними постдипломними кваліфікаціями та занесенням до реєстру членів професії;
- якісне поєднання освітньої та дослідницької діяльності у фахово-посадових рамках;
- суспільну корисність, що визначає ступінь реалізації його покликання;
- інтелектуальну підготовку й деяку винятковість, а також зумовлену цим значну психічно-розумову експертизу й культуру;
- застосування постійнооновлюваних комплексних і складних знань для здійснення професійних і фахово-посадових зобов'язань;
- гарантовану якість науково-педагогічних послуг суспільству за мінімальними стандартами, а також завдяки безперервному професійному саморозвитку у межах парадигми *нового професіоналізму*;
- розвиток особистої професійної ідентичності, що гармонійно забезпечується через конкуренцію, співробітництво та колаборацію з іншими членами професії в суспільно-державному контексті;
- достатню професійну автономію в судженнях і діях на власний розсуд;
- альтруїстичне надання за власною ініціативою науково-педагогічних послуг та виконання посадових обов'язків за винагородження із одержанням визнаних суспільством привілеїв;
- відповідальності зобов'язання, що здійснюються без порушень Кодексу честі тощо.

Зв'язок професіоналізму зі статусом визначає його бачення як «трудової цінності» (occupational value), тому новий професіоналізм її трансформує. На думку Дж. Іветс [14] *новий професіоналізм* передбачає зміни у стосунках фахівець - працедавець та фахівець – клієнт, а також контролі робочих пріоритетів і процесів. Ці зміни у владних повноваженнях зменшують професійну автономію і збільшують підзвітність, що викликає напруження, насамперед, у відносинах фахівець – клієнт, де конкурентоспроможність індивідуальних послуг значно залежить від автономії професіонала. Це дає підставу Дж. Вітті [33] відзначити певну депрофесіоналізацію й конкуренцію професіоналізмів. Варто також навести приклад позитивної оцінки впливу конкуренції та кооперації. Завідувачі кафедрами, які відповідають за викладання іноземних мов, відмічають, що відбувається репрофесіоналізація найкращих педагогів унаслідок конкуренції, співпраці та колаборації, що стали можливими за доступності міжнародних комунікативно спрямованих навчальних ресурсів. Це можна пояснити з позиції Дж. Сакса [29], який відмічає зростання професійної автономії за *нового професіоналізму* щодо вибору освітянином можливостей власного професійного розвитку (приміром, актуальним є вибір індивідуальних траєкторій руху за маршрутами навчання, дослідження або комбінованого на бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах післядипломної підсистеми терціарної освіти [11, с. 13, 23-24]).

Водночас простежується зв'язок *нового професіоналізму* науково-педагогічних працівників з менеджериством, що дає право характеризувати новий професіоналізм як його ринкову форму. Позаяк М. Пфаденгауер [27] акцентує увагу на розмаїтті індивідуальних

проявів – постмодерних професіоналізмів. Загалом *новий професіоналізм* у своїй багатогранності виступає інструментом модернізації науково-педагогічної діяльності. Оновлення бренду таланту через підсилення професійності й професіоналізму науково-педагогічних працівників об'єднується у більш широкому концепті *професійного розвитку*, де поряд з «функціональним», що безпосередньо впливає на процедури й практику, варто виокремлювати «ставленнєвий» (attitudinal), що фокусується на «інтелектуальному й мотиваційному» [14]. Такому позитивному «ставленнєвому» розвитку можна ставити у відповідність *прогрессивное личностно-профессиональное развитие* в акмеології або *професійне (само)зростання* в українській психолого-педагогічній традиції.

### **Висновки**

Першочерговими терціарними важелями освітньої та науково-інноваційної політики у контексті змін людського капіталу, коли перегони за талантом визначають успішність конкуренції держав у глобалізованому світі, стають:

- опертя на відмінності терціарної освіти від вищої за економічного ракурсу мислення;
- застосування переваг постбакалавріату, передусім, післядипломної підготовки для відкритої талантам економіки;
- оновлення бренду таланту через підсилення професійності й професіоналізму висококваліфікованої робочої сили, зокрема численного корпусу науково-педагогічних працівників.

### **Список використаних джерел:**

1. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 318 с.
2. Корсак К.В. Вища освіта / К.В. Корсак // Енциклопедія освіти ; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 98 – 100.
3. Луговий В.І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – 2012. - № 1 (додаток 1). – Темат. вип. «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору». – С. 6-12.
4. Національний класифікатор професій ДК 003:2010. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 697 с.
5. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі / За заг. ред. В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 260 с.
6. Самчук З.Ф. Світоглядно-методологічні азимути орієнтування на місцевості сучасної освіти / З.Ф. Самчук // Вища освіта України. - 2012. - № 3 (додаток 1). –С.165–177. – (Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”).
7. Салми Дж. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Дж. Салми, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 25-68.
8. Тезаурус ЮНЕСКО. - Режим доступу : <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>.
9. Фрумин И.Д. Образовательная политика: практика анализа: путеводитель по курсу / И.Д. Фрумин. - М.: ЦИОП МВШСЭН, 2002. – 168 с.
10. Штомпель Г.О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції Міжнародної стандартної класифікації освіти / Г.О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. - № 1. – С. 54-60.
11. Штомпель Г.О. Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти / Г. О. Штомпель. – К., 2013. – 84 с.

12. Developmental Theories through the Life Cycle / Ed. by prof. Sonia G. Austrian. – N.Y.: Columbia University Press, 2008. – 440 p.
13. European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final. – 15 p. - Режим доступу: [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/com499_en.pdf).
14. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of education professionals / Linda Evans. – British Journal of Educational Studies. – 2008. – 56 (1). – P. 20-38.
15. Evetts J. A new professionalism? Challenges and opportunities / J. Evetts // Current Sociology. – 2011. - Vol. 59. - # 4. – P. 406-422.
16. Globalisation and Regionalisation in Higher Education: Toward a New Conceptual Framework / S. Robertson, R. Dale, S. Moutsios, G. Nielsen, C. Shore and S. Wright /. – Aarhus: EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. – 63 p.
17. Heckman J.J. Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe. Discussion Paper No. 4680. / J.J. Heckman, B. Jacobs. – Bonn: IZA, 2009. – 112 p.
18. Hoyle E. Professionalism, Professionalism and Control in Teaching / Eric Hoyle // London Educational Review. -1974. - # 3 (2). – P. 13 -19.
19. Human Capital Trends 2013. Leading indicators. [Annual report]. – New York: Deloitte LLP, 2013. – 28 p.
20. Human Development Report 2013. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. – New York: UNDP, 2013. – 203 p.
21. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. -Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
22. Kwon D.-B. Human Capital and its Measurement / Dae-Bong Kwon. URL: <http://www.oecd.org/site/progresskorea/44109779.pdf>.
23. McIntyre D. The profession of educational research / D. McIntyre // British Educational Research Journal. – 1997. – Vol. 23. - # 2. – P.127-140.
24. Mikhail S.W. The Alternative Tertiary Education Sector: More than Non-University Education [Working Paper 10] / S.W. Mikhail. – Washington, D.C.: The World Bank, 2008. – 115 p.
25. Montanini M. Supporting tertiary education, enhancing economic development. Strategies for effective higher education funding in Sub-Saharan Africa / Marta Montanini // Italian Institute for International Political Studies Working Paper. – 2013. – May. – # 49. – P. 1-38.
26. Quality Assurance in Postgraduate Education / A. Bitusikova, J. Bohrer, I. Borošić [et al.]; ENQA Workshop Report 12; ed. by Nathalie Costes and Maria Stalter. – Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. – 76 p.
27. Pfadenhauer M. Crisis or decline? Problems of legitimation and loss of trust in modern professionalism / M. Pfadenhauer // Current Sociology. – 2006. - # 54 (4). – P. 565 – 578.
28. Rastogi P. N. Knowledge Management and Intellectual Capital as a Paradigm of Value Creation / P. N. Rastogi // Human Systems Management. – 2002. – 21(4). – P. 229-240.
29. Sachs J. Rethinking the Practice of Teacher Professionalism / J. Sachs // The Life and Work of Teachers ; edited by C. Day, A. Fernandez, T. Hague, and J. Møller. London: Falmer, 1999. – P. 76–89.
30. Stempel G. Postgraduate Comparative Education Theory under Globalization / G. Stempel // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 3 (13). – С.12-16.
31. Tertiary Education (Higher Education). The World Bank Overview. – Режим доступу : <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/...>
32. Unterhalter E. The Power of Numbers: A Critical Review of MDG Targets for Human Development and Human Rights [Working Paper] / Elaine Unterhalter // London: Institute of Education, University of London, 2013. – 34 p.

33. Whitty G. Teacher professionalism in new times / G.Whitty // The Performing Schools: Managing, teaching and learning in a performance culture ; edited by D. Gleeson and C. Husbands. – London: Routledge/Falmer, 2001. - P. 159-173.
34. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Adopted by the World Conference on Higher Education 9.10.1998. – Режим доступа : [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm).
35. Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report. – Paris : UNESCO, 2012. – 465 p.

### **Штомпель Г.А.**

#### **Третичные рычаги в образовательной и научно-инновационной политике**

В контексте изменений человеческого капитала определяются рычаги постбакалавриата как терциарные механизмы уравнивания образовательной и научно-инновационной политики: поддержка непохожести третичного образования на высшее в ракурсе экономического мышления; применение преимуществ постбакалавриата для открытой талантам экономики; подкрепление профессиональности и профессионализма высококвалифицированной рабочей силы, в частности научно-педагогических работников, через обновление бренда таланта.

*Ключевые слова:* высшее, последипломное и третичное образование; рычаги постбакалавриата; научно-педагогические работники; постдипломные квалификации; человеческий капитал.

### **Stompel Georg**

#### **Tertiary Levers in Educational and Research-innovational Policy**

Within the context of human capital trends the post-bachelor levers are identified as tertiary mechanisms for counterbalancing educational and research-innovational policy: backing difference of tertiary education from higher in the perspective of economics thinking; exercise of postgraduate advantages for open talent economy; enhancing professionalism and professionalism of highly qualified labour force, specifically research and educational personnel, through talent brand innovation.

*Key words:* higher, postgraduate, and tertiary education; post-bachelor levers; research and educational personnel; postgraduate qualifications; human capital.