

НАУКОВО-ОСВІТНІЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ЦЕНТР  
СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

**ПАРАДИГМАЛЬНІ ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ**

Колективна монографія

ЧЕРНІГІВ



2022

УДК 316.4+330.3+34+35+37.01+6

Д81

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Науково-освітнього інноваційного центру суспільних трансформацій  
(протокол № 1 від 14 березня 2022 р.)*

**Рецензенти:**

*Сквірський Ілля Олегович* – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри адміністративного та митного права Університету митної справи та фінансів.  
*Пушкарьова Тамара Олексіївна* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, начальник відділу проєктного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України.

**Редакційна колегія колективної монографії:**

*Дука Анастасія Петрівна* – головний редактор, доктор економічних наук, професор, членкиня Правління Науково-освітнього інноваційного центру суспільних трансформацій.  
*Дерій Жанна Володимирівна* – доктор економічних наук, професор, членкиня Правління Науково-освітнього інноваційного центру суспільних трансформацій.  
*Старченко Григорій Володимирович* – доктор економічних наук, доцент, директор Науково-освітнього інноваційного центру суспільних трансформацій.  
*Лютіков Павло Сергійович* – доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри адміністративного та митного права, Університет митного права і фінансів.  
*Товмаш Дмитро Анатолійович* – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії гуманітарних наук Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Д81

Парадигмальні виклики сучасного розвитку : колективна монографія / за загальною редакцією Дуки А. П. Чернігів : ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2022. 243 с.  
ISBN 978-617-95224-1-3

У колективній монографії узагальнені міждисциплінарні аспекти сучасних трансформаційних процесів у суспільстві. Визначені та охарактеризовані основні проблеми, тенденції, перспективи та напрями зрушень у суспільстві внаслідок зміни парадигм розвитку. Розкривається об'єктивна логіка зміни парадигм розвитку внаслідок інформаційно-комунікаційних і структурних зрушень в суспільстві, що позначається на трансформації техніко-технологічної, соціально-економічної, політико-правової, державницької, освітньої і культурної реальності, обумовлює новий вимір сучасних суспільних процесів. Монографія призначена для широкого кола наукових працівників, викладачів та студентів закладів освіти, керівників некомерційних установ та бізнесових структур, представників органів публічної влади, усім зацікавленим розвитком сучасного суспільства.

Представлені у монографії матеріали учасників подані в авторській редакції та відображають власну наукову позицію авторів. Автори несуть повну відповідальність за точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, наукової термінології, імен власних, джерел посилання.

Д81

УДК 316.4+330.3+34+35+37.01+6

ISBN 978-617-95224-1-3

© ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2022  
© Автори, текст, 2022

## ЗМІСТ

### 1. ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗРУШЕННЯ ОСТАНЬНОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ

**Дем'яненко Б. Л., Дем'яненко В. М.**

РОЗДІЛ 1.1. ПОЛІТИКО-ІДЕОЛОГІЧНИЙ І ДИПЛОМАТИЧНИЙ КОНТЕКСТ  
СТРІМКОГО ПІДНЕСЕННЯ КИТАЮ..... 5

**Жежуха В. Й., Мисик В. М.**

РОЗДІЛ 1.2. ІВЕНТ-МЕНЕДЖМЕНТ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ,  
ПЕРСПЕКТИВИ ТА НАПРЯМКИ РЕІНЖИНІРИНГУ ..... 31

### 2. СУЧАСНА ПАРАДИГМА ПРАВА ТА ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

**Гудима М. М.**

РОЗДІЛ 2.1. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ НА-  
ДАННЯ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ ..... 46

**Чижов Д. А.**

РОЗДІЛ 2.2. ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ  
ЯК ОБ'ЄКТА НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ..... 68

### 3. ЕКОНОМІЧНА ДИНАМІКА СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

**Пасічник Ю. В.**

РОЗДІЛ 3.1. ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ФІНАНСОВОГО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ ..... 79

**Дронова Т. С.**

РОЗДІЛ 3.2. ДІАГНОСТИКА МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РІТЕЙЛ-БАНКУ ... 94

**Широкова М. С.**

РОЗДІЛ 3.3. СЕРВІСИЗАЦІЯ БІЗНЕСУ ТА ЇЇ ТЕРИТОРІАЛЬНИЙ ВИМІР ..... 111

**Одрехівський М. В., Пшик-Ковальська О. О.**

РОЗДІЛ 3.4. ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ МІЖНАРОДНОЇ КАРПАТСЬКОЇ  
ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ У ФОРМІ  
АГЛОМЕРАТИВНИХ УТВОРЕНЬ..... 127

**Калинка А. К., Томаш Л. В., Лесик О. Б.**

РОЗДІЛ 3.5. ЕКОНОМІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ  
СОБІВАРТОСТІ ЯЛОВИЧИНИ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РЕЗУЛЬТАТИ  
ГОСПОДАРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА В ПЕРЕДГІРСЬКОЇ  
ЗОНІ РЕГІОНУ БУКОВИНИ..... 143

### 4. ОСВІТНІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗРУШЕННЯ

**Лещук Г. В., Сорока О. В.**

РОЗДІЛ 4.1. ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ..... 156

**Дьоміна Н. А., Халанчук Л. В.**

РОЗДІЛ 4.2. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ  
ТА ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПРОГРАМНИХ ПАКЕТІВ ..... 170

## 5. ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА ЦИФРОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОСТІ

**Яворська О. Г.**

РОЗДІЛ 5.1. ЦИФРОВІЗАЦІЯ БІЗНЕСУ ТА ЕЛЕКТРОННА КОМЕРЦІЯ – ТРЕНДИ  
ТРАНСФОРМАЦІЇ СЕРВІС-ОРІЄНТОВАНИХ ПІДПРИЄМСТВ ..... 186

**Заспа Г. О., Оксамитна Л. П., Карапетян А. Р.**

РОЗДІЛ 5.2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ  
ТЕХНОЛОГІЇ В ЦИФРОВОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ..... 206

**Сосницька Н. Л., Назарова О. П., Рожкова О. П.**

РОЗДІЛ 5.3. КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ  
ЗАСОБАМИ MATHCAD ..... 223

## 4. ОСВІТНІ ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗРУШЕННЯ

**Лещук Г. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи  
та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

**Сорока О. В.**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри соціальної роботи  
та менеджменту соціокультурної діяльності  
Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

### РОЗДІЛ 4.1. ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА СУСПІЛЬСТВА ЗНАТЬ

*Розкрито сутність понять «парадигма», «педагогічна парадигма», «освітня парадигма». Схарактеризовано традиційні та сучасні освітні парадигми. Простежено генезу становлення суспільства знань у науковій думці. Окреслено сутнісні характеристики суспільства знань у соціологічному, епістемологічному, економічному та політологічному ракурсах. Зроблено висновок, що парадигмальні зрушення в різних сферах життя суспільства, зокрема, освітній, є закономірним наслідком суспільних змін. З'ясовано, що суспільство знань є новим концептом, який з одного боку, утверджує пріоритетність знань, з іншого – продукує ризики, пов'язані з якістю цих знань та наслідками їхнього впливу на соціум. Зазначено, що особливості суспільства знань стосовно сфери освіти полягають у радикальній зміні ролі освіти та знань, що зумовлює необхідність розвитку особистісного потенціалу індивіда через застосування інноваційних освітніх технологій.*

#### Вступ

Освітні парадигми пройшли довгий історичний шлях формування та розвитку. В сучасних умовах спостерігається активне звернення дослідників до парадигмального підходу з метою оновлення теорії та практики освіти, розглядаються різні парадигми освіти, які розвиваються, удосконалюються, модернізуються. Зміна освітньої парадигми на тому чи іншому етапі суспільного розвитку означає не тільки прийняття іншої вихідної концептуальної основи педагогіки і суміжних із нею наук, але й нову модель організації процесу передачі знань. Це також зміна розуміння суті процесів, що відбуваються в освіті, всіма суб'єктами цих процесів: батьками, дітьми, вихователями, педагогами, вченими й освітніми управліннями на всіх рівнях [14]. Поява нових парадигм освіти, що супроводжується розробкою її нових цілей, ціннісних орієнтацій, пере-

будовою методологічних, теоретичних, світоглядних і технологічних основ з урахуванням нових фактів, що не вкладаються в стару парадигму, становить дійсно наукову революцію.

Теоретичні та прикладні дослідження парадигмальних зрушень в освіті у зарубіжній та вітчизняній науці дозволяють говорити про сформовану наукову традицію та значні напрацювання в цьому напрямку. Так, концептуальні положення парадигмального підходу розкрито у дослідженнях Т. Куна (Tomas Kuhn) (теоретичне обґрунтування парадигми), М. Бунхе (Mario Bunge) (структура парадигми в соціальному пізнанні), В. Херфела (William Herfel) та К. Хукера (Cliff Hooker) (парадигмальний підхід у науці крізь призму інноваційності) та інших. Вітчизняні науковці В. Калін, М. Урядова, О. Чумак аналізують нові моделі сучасної освітньої парадигми з позицій інноваційності та обґрунтовують соціальний аспект доступності освітніх послуг. І. Ілінський, В. Гамідов, О. Романовський, Ю. Панфілова розглядають розвиток сучасної парадигми освіти в контексті наближення освіти до запитів конкретної особистості, її здібностей та сутності. Науковий доробок у царині парадигмального оформлення нової освітньої методології презентований також працями В. Андрущенко, І. Зязюна (освітні парадигми у вимірах філософії освіти), В. Кременя (фактори парадигмальних зрушень в освіті), А. Крисоватого, К. Ярьсько (сутнісна характеристика основних парадигм в освіті), Т. Мієр, М. Романенко (аналіз освітньої парадигми як генезисного індикатора змін в освітній галузі), В. Мадзігон, Н. Ничкало (парадигмальне осмислення соціокультурної ситуації у сфері вітчизняної освіти), К. Корсака, В. Лугового, В. Лутая (ключові підходи до осмислення соціокультурної ситуації в освіті) та інших авторів.

Наявність такої кількості як класичних, так і сучасних наукових досліджень, з одного боку, засвідчує, що парадигмальна методологія передбачає можливість її застосування у різних галузях наукового дослідження, зокрема, і в освіті, з іншого – актуалізує пошук такої освітньої парадигми, яка передбачає створення динамічної системи освіти, що розвивається, використовує сучасні технології та забезпечує досягнення освітніх цілей майбутнього.

#### **4.1.1. Освітні парадигми в контексті модернізації та розвитку освітньої сфери**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується процесами становлення нових парадигм у філософії та теорії освіти. Вони взаємопов'язані й ускладнені різноманітністю і суперечністю висхідних начал і висновків, однак їхньою спільною метою є прагнення підкреслити практичну реалізацію найновітніших ідей і концепцій у практиці освіти.

Сучасна педагогічна наука переживає період кризи: її усталені класичні парадигми, починаючи з середини ХХ ст., вступають у дедалі більшу суперечність із соціальними реаліями. Розширення та розвиток знань є неминучими, тому неминучою та необхідною є й зміна освітньої парадигми. При цьому парадигмальні трансформації в освіті в цілому

та педагогіці, зокрема, залежать насамперед від фундаментальних змін наукової картини світу, які не завжди є поступальними та повільними [11]. Зміна парадигм є важливою умовою та передумовою суспільного прогресу, дозволяє більш ефективно й успішно впливати на розвиток суспільства, передбачаючи тактичні та стратегічні наслідки такого впливу. Як правило, зміна освітніх парадигм відбувається під впливом трьох основних чинників:

1) переходу на більш високий рівень розвитку науки, виробництва і соціальної практики;

2) зміни цілі освіти – уявлень про те, яким має бути випускник освітнього закладу, зумовлених прийнятою в суспільстві системою соціальних цінностей і очікувань;

3) розуміння того, за якими закономірностями (психологічними, психолого-педагогічними тощо) здійснюється розвиток людини через освіту [7; 14].

У своїй сукупності ці чинники визначають конкретні принципи, цінності, цілі, зміст, форми і методи навчання, виховання та контролю якості освіти, педагогічне мислення, позицію педагогів і учнів, освітнє середовище та рівень життя навчальних закладів, тобто сутність тієї чи іншої освітньої парадигми.

Для осмислення та аналізу процесів, що відбуваються в еволюційному розвитку будь-якої науки, дуже важливим є саме поняття парадигми. У сучасному науковому дискурсі виокремлюють та диференціюють дефініції «парадигма», «педагогічна парадигма», «освітня парадигма».

За загальнонауковим визначенням Т. Куна парадигма (від грец. *paradigma* – приклад, зразок, взірець) – це сукупність теоретико-методологічних установок, поняття більш загальне, ніж теорія, концепція чи підхід; «визнані наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковому загалу модель постановки проблем та їх розв'язання» [20]. Парадигми, за Т. Куном, мають низку особливостей. По-перше, у кожній науці створюються свої парадигми, що відповідають провідним проблемам даної галузі знань і певною мірою достатньо незалежні від парадигм інших наук. По-друге, формування парадигми має стати безпрецедентним, що залучає на тривалий час із конкуруючих напрямків опонентів, що стають прихильниками. По-третє, парадигми є відкритими, тобто залишають простір для подальших наукових досліджень [20].

У широкому значенні під парадигмою розуміють загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві. В освітньому просторі такими дороговказами є функції навчального закладу як соціального інституту; ефективність, пріоритети та соціальні цілі освіти; виокремлення конкретних знань, вмінь і навичок, наповнення їх змістом у залежності від цільової аудиторії. Декілька педагогічних теорій, концепцій або підходів можуть відповідати одній і тій же парадигмі, яка є їхньою ідейною основою.

Можна виокремити щонайменше три аспекти розуміння парадигми:  
- парадигма як найзагальніша картина раціональної будови природи,

світогляд;

- парадигма – дисциплінарна матриця, що характеризує сукупність переконань, цінностей, технічних засобів, які об'єднують фахівців у певне наукове співтовариство;

- парадигма – загальноновизнаний взірець, шаблон для вирішення проблемних задач [10].

На думку Є. Бондаревської та С. Кульневича педагогічна парадигма – це усталений, узвичаєний погляд, певний стандарт, взірець у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань [1].

Н. Дем'яненко визначає педагогічну парадигму як «сукупність теоретичних та методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі» [4].

Педагогічну парадигму також тлумачать як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці; як культурно-історичні типи педагогічного мислення і педагогічні дії [10].

Освітня парадигма – це сукупність теоретичних і методичних передумов, що визначають конкретні дії педагога в різних видах освітньої діяльності, передумов, якими він керується як взірцем. Освітню парадигму можна розглядати як основу, ідею, підхід до проектування освітніх систем, базову модель або стратегію освіти. Таке тлумачення робить поняття освітньої парадигми дієвим інструментом у розвитку освітньої галузі, тим підґрунтям, на якому базуються наукові концепції, підходи та принципи функціонування системи освіти у той чи інший історичний період [1].

В історії розвитку суспільства склалися різні освітні парадигми, що мають не лише науково-педагогічну, а й загальнокультурну цінність. Традиційними освітніми парадигмами є:

Біхевіористська раціоналістична парадигма, яка ставить у центр уваги не зміст, а ефективні засоби засвоєння різних видів знань. В основі цієї освітньої парадигми лежить біхевіористська концепція соціальної інженерії Б. Скіннера (Burrhus Skinner), за якою мета освіти – сформувати в учнів засобами навчання, тренінгу, тестового контролю, індивідуального навчання та коригування адаптивний «поведінковий репертуар», що відповідає соціальним нормам, вимогам та очікуванням суспільства [22].

Концепція повного засвоєння знань – один із варіантів біхевіористської освітньої парадигми. Однією з провідних умов цієї концепції є нелімітованість термінів навчання. З цією концепцією безперервного засвоєння знань пов'язана концепція Б. Блума (Benjamin Bloom), який вважав, що 95% учнів можуть засвоїти весь зміст навчального курсу при знятті обмежень на терміни навчання, дотримуючись власного темпу засвоєння знань [17].

Технократична парадигма, в якій головною ціллю є передача та засвоєння об'єктивного наукового знання, необхідного для вдосконалення



практичних навичок. Цінність людини визначається при цьому її пізнавальними можливостями, оскільки індивід цінний не сам по собі, а лише як носій певного знання чи поведінки, корисних для суспільства.

Гуманістична парадигма найвищою цінністю визнає людину, яка пізнає істину. При цьому важливою є не сама істина, а ставлення до неї, бо вважається, що абсолютної істини не існує. Відносини між педагогами та учнями вибудовуються на засадах діалогу, співробітництва, співтворчості, взаємної відповідальності за вільний вибір своєї позиції. У вільній суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасники педагогічного процесу обмінюються не лише знаннями, а й особистісними сенсами. Смысловий рівень педагогічного процесу ставить у центр уваги індивідуальність, внутрішній світ учня, пізнання світу шляхом обміну духовними цінностями.

Суть езотеричної парадигми полягає у ставлення до Істини як до вічної та незмінної, яку не можна пізнати, до неї можна лише долучитися у стані осяяння. Вищий сенс педагогічної діяльності полягає у звільненні та розвитку природних сил учня для спілкування із Всесвітом, для виходу у надсвідомість. При цьому особливо важливою є захисна функція Вчителя, який здійснює моральну, фізичну, психічну підготовку та стимулює розвиток сутнісних сил учня. Таким чином, езотерична парадигма відображає найвищий рівень взаємодії людини із зовнішнім світом.

У педагогіці різні парадигми існують паралельно, не виключаючи одна одну. В освіті немає і не може бути виняткової парадигми, а чіткий поділ парадигм відбувається тільки на рівні теорії. Теоретичне узагальнення є однією з умов для визначення перспективних цілей розвитку педагогічної науки, побудови моделей та технологій педагогічної діяльності [3].

У сучасній педагогічній науці найчастіше виокремлюють такі провідні освітні парадигми:

Когнітивна парадигма. Згідно когнітивної парадигми освіта пов'язана тільки з пізнанням на основі мислення. Метою навчання виступають знання, вміння і навички, які відображають соціальне замовлення, а головним джерелом знань виступає учитель, викладач. Особистісні аспекти навчання зводяться тільки до формування пізнавальної мотивації та пізнавальних здібностей. Завдання всебічного розвитку особистості та розвитку її активності в навчанні не ставиться. Однією з основних категорій у когнітивній парадигмі є навчальна діяльність, тому вся організація процесу навчання спрямована на відображення в дидактично-методичних матеріалах наукового знання та способів його освоєння. Ключовим критерієм ефективності навчання є знання, вміння та навички, основна увага приділяється інформаційному забезпеченню особистості, а не її розвитку. Цей розвиток розглядається як «побічний продукт» навчальної діяльності.

Особистісно орієнтована парадигма. Вже в рамках когнітивної парадигми з'явилися нові підходи до навчання: вирішення творчих завдань, активізація самостійної діяльності учнів, проблемне навчання, профільні класи тощо. Провідну роль у становленні особистісно орієнтованої парадигми освіти наприкінці 1980-х років відіграли педагоги-новатори

В. Шаталов, Ш Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, І. Волков та інші. У своїй практичній діяльності вони прагнули до інтеграції різних дидактичних концепцій: проблемного навчання, програмованого навчання, розвиваючого навчання тощо. Розроблені ними практико-орієнтовані системи характеризувалися хорошим інструментальним забезпеченням і вирізнялися визначеністю та цілісністю, сприяли розвитку активності та самостійності учнів у навчанні. Системоутворюючим фактором педагогічних методів виступала унікальна і неповторна особистість учня, а комунікативна взаємодія між учителем і учнем здійснювалася через зміст, форми, методи та засоби навчання.

Функціоналістична парадигма, в якій ключову роль відіграє соціальне замовлення суспільства на освіту. Вона виходить з того, що освіта за своєю сутністю є соціокультурною технологією, тому має готувати затребувані суспільством кадри. Реалізуватися ця парадигма може або з когнітивної парадигми (підготовка фахівця), або з особистісно орієнтованої парадигми (професійний розвиток особистості).

Культурологічна парадигма, за якою освіта розглядається як соціокультурний феномен, оскільки до культури відносять досягнутий суспільством рівень розвитку освіти, науки, мистецтва, державності та моральності. За таких умов проблема взаємозв'язку культури та освіти стає предметом спеціальних досліджень, що сприяє розвитку культурологічної освітньої парадигми. Культурологічна парадигма є основним інструментом проектування особистісно орієнтованої освіти, компонентами якого виступають: відношення до індивіда як до суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як до посередника між учнем та культурою; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особисті сенси, діалог і співпраця його учасників; розуміння закладу освіти як цілісного культурно-освітнього простору, де відтворюються культурні зразки життя. У світлі культурологічного підходу центром освіти є людина як вільна, активна особистість, здатна до самодетермінації у комунікативній взаємодії та співпраці з іншими людьми та культурою [3].

Н. Батечко та М. Михайліченко на основі дефініційного аналізу виокремлюють й інші типи освітніх парадигм: авторитарно-імперативна і гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна й особистісна (Є. Ямбург); педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова); авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигма підтримки (Г. Корнетов); педагогічна парадигма традиції, раціоналістична і феноменологічна (В. Пилиповський); ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобальноісторична (Н. Розов); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагапсоев); консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька); функціоналістська, гуманістична і езотерична (Б. Родіонов, А. Татур); природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прикот) [1].

У сучасних умовах формуються та розвиваються також такі парадиг-

ми як: парадигма проектування, моделювання, екологічного управління, компетентнісна парадигми, які є найбільш затребуваними в суспільстві знань.

Вітчизняні науковці виділяють п'ять моделей сучасної освітньої інноваційної парадигми [12]:

- модель освіти як підґрунтя для формування наукової картини світу. Ставка на науку як головну цінність суспільного життя і освіти у свій час вилилися у націленість на розширення масштабів вищої освіти і в ідеал освіченої людини як людини науки та знання;

- модель освіти як професіоналізації. У більшості сучасних країн центр тяжіння в освіті в останні десятиліття явно став зміщуватися у бік вивчення прикладних наук, підготовки більшої кількості фахівців, які володіють прикладними, а не теоретичними знаннями;

- модель освіти як формування культури розумової діяльності, коли людину вчать працювати з власним мисленням, виробляти власний світогляд в умовах значної кількості альтернативних ідеологічних впливів і програмувати різноспрямовані процеси суспільних змін;

- модель освіти як підготовки до життя;

- модель безперервної освіти, яка відіграє ключову роль у забезпеченні людині можливості задоволення потреби у знаннях упродовж всього життя.

Існування такої кількості освітніх парадигм, безумовно, ускладнює їхній облік та фактично унеможлиблює уніфікацію, однак водночас є свідченням плюралізму думок та підходів до організації та наповнення змістом освіти як соціально-культурного феномену в умовах демократичного суспільства.

Таким чином, актуальність дослідження освітніх парадигм обумовлена необхідністю науково-методологічного обґрунтування освітньої діяльності. Тут найбільш перспективними для подальших наукових розробок є інтегративні підходи: від засвоєння знань та умінь до засвоєння образу світу як системи знань та способів діяльності, до самостійної побудови образу світу, творчості та генерування нових ідей. Необхідність осмислення парадигмальних зрушень освітнього простору включає в себе проблему як систематизації наявної множини розроблених освітніх парадигм, так і аналізу перспектив їхнього співіснування та інтеграції на таких принципах та методологічних засадах, які б відповідали викликам мінливої та динамічної реальності [9]. Сучасна освіта повинна розвиватися шляхом інтеграції прогресивних елементів найбільш значущих педагогічних моделей, а модернізація освіти, по суті, є формуванням майбутньої моделі подальшого цивілізаційного розвитку суспільства.

#### **4.1.2. Суспільство знань як простір освітніх та соціальних інновацій**

На фоні кількісних та якісних соціальних змін, що супроводжують розвиток сучасного суспільства, можемо говорити про появу нових характеристик цього суспільства як складної, багатоаспектної системи. У

результаті маємо появу нового концепту – суспільства знання – суспільства вищого рівня складності освітніх, соціальних, економічних, культурних, комунікативних процесів, що у свою чергу потребує ускладнення управлінських систем, котрі враховують неоднозначність та невизначеність майбутнього, нові ризики та в той же час – можливості [6]. Як наслідок, знання сьогодні стають не лише основним товаром та найважливішим економічним ресурсом, а й духовною категорією.

Серед науковців немає єдності щодо походження самого терміну «суспільство знань» («knowledge society»), який набув розповсюдження відносно недавно – на межі 1960-1970-х рр. ХХ ст. Виникнення філософського концепту суспільства знань, пов'язують з іменами П. Друкера (Peter Druker) та Ф. Махлупа (Fritz Machlup) [13]. Саме П. Друкеру належить вирішальна роль у створенні теорії суспільства знань, яка стала результатом його багаторічної дослідницької програми. У наукових працях, опублікованих в 1940-1960-х рр., П. Друкер розробляв соціально-філософську та економічну концепцію, що розкриває суть суспільства знань. У низці своїх «класичних» робіт науковець характеризує знання як «силу, здатну створити нове суспільство», вводить у науковий обіг систему базових понять, що становлять ядро парадигми суспільства знань, серед яких – «знаннева робота/праця» (knowledge work/job, 1957), «працівник знань» (knowledge worker, 1962), «суспільство знань» (knowledge society, 1968), «економіка знань» (knowledge economy, 1968) [18]. П. Друкер відрізняє працівника знань від людини інтелектуальної праці. Наприклад, він використовує термін «mind work», коли веде мову про розумову роботу, а не «knowledge work», що характеризує працю саме працівника знань. Працівники знань, за П. Друкером – це інженери, комп'ютерні фахівці, педагоги, медичні техніки, висококваліфіковані працівники аграрного сектору, авіаційні конструктори та інші. На думку П. Друкера, епоха суспільства знань починає свій відлік після Другої світової війни, коли існуюче знання стало використовуватися для виробництва знання нового, актуального, модернового. Чинниками для цього стали нова система поділу праці, що прийшла разом із працівником знань, інноваційна система, що включає науку, плюралістичне суспільство та суспільство, в основу розвитку якого покладено освіту [18]. Наукова праця Ф. Махлупа «Виробництво та розповсюдження знань у США» («The Production and Distribution of Knowledge in the United States», 1962) є першим ґрунтовним статистичним дослідженням того, що вчений назвав індустрією знань (knowledge industry) [5].

Ідею та термін «суспільство знань» часто приписують і американському політологу Р. Лейну (Robin Lane), який досліджував вплив наукового знання на сферу публічної політики та управління і сам термін «суспільство знань» використав для характеристики постіндустріального суспільства. У своїй публікації 1966 р. вчений розглядав гіпотетичну модель зниження значення політики та ідеології в умовах інтенсивного розвитку науки та освіти в сучасному йому суспільстві [21]. Проте при цьому Р. Лейн оперує поняттям «knowledgeable society», а

не «knowledge society». Поняття «knowledgeable society» можна тлумачити як «компетентне суспільство» (суспільство, що володіє знаннями, суспільство інтелектуальне, розумне, обізнане, інформоване і т.д.). Компетентне суспільство, на думку Р. Лейна, характеризується наявністю більшого обсягу знань та кількості людей, які роблять бізнес на знаннях. Науковець дає визначення п'яти провідних видів діяльності у суспільстві знань: пошук знань, отримання знань із знань, використання знань, ресурсне забезпечення цих процесів та логічна раціоналізація мислення.

Подальші звернення вчених до вивчення різних аспектів та проблем суспільства знань є свідченням актуальності даного феномена в науковій теорії філософії, освіти, культури тощо. Здійснені теоретично-прикладні дослідження представляють широку палітру думок, що виникають у ході обговорення соціальних трансформацій, рушійною силою яких є знання.

Так, німецький культуролог Н. Штер (Nico Stehr), чий дослідження кінця ХХ ст. зробили важливий внесок у розвиток уявлень про суспільство знання, пропонує розглядати знання як здатність до діяльності, що забезпечує взаємозв'язок індивідуальних акторів із соціальним середовищем. Особливу увагу вчений приділяє проблемі передачі знань в умовах глобалізації, оскільки знання здебільшого прив'язані до локального контексту [23].

Дослідник соціальної проблематики в царині міжгалузевого знання Г. Бехманн (Gotthard Bechmann) аналізує різні версії концепції суспільства знання, фокусуючи увагу на розрізненні знання та інформації, економічних та соціальних трансформаціях, зміні характеру трудових відносин. За його оцінкою, розвиток суспільства знання є одночасно еволюційним феноменом та політичною ідеологією [15].

М. Крюгер-Шарле (Michael Krüger-Charlé), не заперечуючи користі теоретичних пошуків у рамках концепції суспільства знання, пропонує зосередити основну увагу дослідників на диференціації систем знання, а для продуктивної оцінки концепту суспільства знання важливо підкреслити зростаючу релевантність дослідницької та освітньої активності як необхідної передумови суспільного життя та економічної конкурентоспроможності [19].

Також ідея «суспільства знання» знайшла відображення у Д. Белла (Daniel Bell), який спрогнозував причини переходу суспільства до нового етапу постіндустріального розвитку, заснованого на науковому знанні. Важливо відзначити, що вперше в історії філософської думки знання визначається не як гносеологічна сутність, інструмент пізнання світу, але як основа розвитку суспільного та економічного устрою – самоцінний товар, послуга, капітал і, зрештою, детермінанта розвитку суспільних відносин. Аналізуючи роль знань у суспільстві, Д. Белл наголошує, що основним виробничим ресурсом стануть знання, інтелект, а метою виробництва – не кількість матеріальних благ, а їхня якість [16].

Утвердження визначальної ролі знань у житті сучасного суспільства та індивіда знаходимо у доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань» (2005

р.), де концепція навчання упродовж життя корелює з поняттям «суспільства, яке навчається» (learning society), в якому на перший план виходять інновації як рушій суспільного розвитку. Ще П. Друкер стверджував, що «інновації – це більше, ніж новий метод. Це – новий погляд на світ... на роль людини століття у світі», коли замість утвердження людського панування відбувається прийняття відповідальності людини» [18]. За допомогою інновацій формується новий взаємозв'язок між теоретичними і прикладними дослідженнями. Результати фундаментальних досліджень, вважає П. Друкер, мають найбільший вплив на інновації. У свою чергу, застосування фундаментальних знань у формі інновацій здатне розкрити потребу суспільства в нових фундаментальних знаннях. Звідси бере початок круговий процес: фундаментальна наука – прикладні дослідження – інновації. Такий підхід формує також нову здатність до нетехнічних інновацій у суспільстві, зокрема, в сфері освіти.

У суспільстві знань нового філософсько-гносеологічного сенсу набувають поняття «знання», «істина», «раціональність», «науковий стиль мислення» як особливий тип культури, ментальності, занурений у соціальний контекст. Можна окреслити чотири ракурси, в яких концептуалізується уявлення про суспільство знань: соціологічний, епістемологічний, економічний та політологічний [5].

У соціологічному плані суспільство знань є особливою соціальною структурою – інституціями, які використовують і виробляють знання, включаючи систему їхньої мережевої взаємодії. Це засновані на знаннях професії та нова система поділу праці, котра базується на відношенні до знання і в ролі ключового актора визнає працівника знань. Це нова освітня система, спрямована на випереджувальне навчання, підготовку та перепідготовку протягом усього життя працівника знань, котра має на меті забезпечити мобільність нової робочої сили.

В епістемологічному ракурсі суспільство знань визначається через розвиток особливих якостей ракурсі людської психіки, мислення, а також епістемологічної функції організацій та виробничої системи. Людина має навчитися тому, як потрібно вчитися, причому робити це постійно, користуватися знаннями для набуття усе нових навичок, застосовувати знання на практиці. Мислення працівника знань має бути продуктивним, він повинен мати розвинену уяву, бути мотивованим до систематичного пошуку нових знань, розуміти та передбачати напрям технологічних змін, що є передумовою запровадження інновацій.

Економічно суспільство знань є системою використання знання як основного ресурсу господарювання та розвитку індустрії, яка виробляє товари та послуги з високим «знанневим» змістом. Знання стає основним економічним активом, ринок технологій, патентів та ліцензій – інструментом економічного зростання, а наукові дослідження – об'єктом комерціалізації. Тим самим відбувається перехід від економіки товарів до економіки знань, у якій продуктивність знань є ключем до продуктивності, конкурентоспроможності та економічного успіху, а інновації забезпечують економічний прогрес.

І нарешті, у політологічному ракурсі суспільство знань визначається тим, що знання – влада, тобто вчені та кваліфіковані фахівці можуть чинити потужний вплив на прийняття рішень на різних рівнях державного управління. Знання стають ключовим аргументом у міжнародній економічній конкуренції країн, основою ефективності прийнятих політичних рішень [18].

Іноді суспільство знань помилково ототожнюють із інформаційним суспільством, оскільки роль інформаційних технологій у передачі знань є визначальною. Однак суспільство знань відрізняється від інформаційного суспільства, яке ґрунтується на понятті технології, а суспільство знань має ширші соціальні, етичні та політичні параметри. До засобів поширення знань, крім інтернету та мультимедійних засобів, слід зараховувати також пресу, радіо, телебачення, а також систему освіти [8]. Знання на відміну від інформації має особливі характеристики: здатність виступати матеріальним ресурсом, залежністю від інтелектуальних та технічних умов власника, комунікаційним характером та включеністю до системи політичних взаємин. Суспільство знань стає джерелом виникнення інноваційних технологій, і в цій якості воно не тільки є фактором, що впливає на вдосконалення окремих галузей людської діяльності, але й починає визначати контури цивілізаційного розвитку, продукуючи нові форми людських взаємовідносин та засоби соціального виробництва. Нарешті, навіть поява в англійській науці терміна «інформаційне суспільство» («information society») зафіксована лише у 1970 р., тобто після виходу програмних робіт П. Друкера та Ф. Махлупа. Концепція суспільства знань є продуктом принципово іншої методології, ніж концепція інформаційного суспільства, тому що звертає особливу увагу не на онтологічний характер змін соціального простору, а на його антропологічні та гносеологічні характеристики, на компетентнісний характер сучасного соціального простору.

Трактуювання сучасного суспільства як суспільства знань, крім певних технічних моментів – які саме ознаки цього нового типу суспільства, та чи справді відбувся перехід від інформаційного суспільства до суспільства знань бодай у одній країні, – викликає низку питань та критичних зауважень, які ставлять під сумнів суспільство знань та його парадигму як ідеальну, взірцеву модель розвитку суспільства. О. Петрушенко зазначає, що суспільство знань – це не суспільство без проблем, а суспільство з новою якістю проблем і ці проблеми стосуються і теоретичного осмислення самого феномену суспільства знань [8].

Критична оцінка концепту суспільства знань крізь призму освітньої парадигми також може опиратися на той факт, що крім знань, людині притаманні ще мислення, воля, пам'ять, самосвідомість, ментальні та соціокультурні риси, котрі не завжди підлягають чіткому впорядкуванню через знання. Сфера морально-етичних відносин теж лишається поза межами суспільства знань, оскільки знання про моральні норми не забезпечує автоматично виконання цих норм. На думку М. Вебера (Max Weber) [2], суспільство знань – це лише технічний термін, який простий

за формою і зручний для сприйняття, проте є своєрідною утопією як інтелектуальна конструкція, як ідеальний тип, оскільки дає змогу висвітлити певні нові сторони у житті суспільства, проте не відповідає реальному стану суспільства як системи і тому не може цілком сприйматися як наступний етап розвитку суспільства як цілого. Проте використання цього поняття є перспективним в аспекті виявлення важливих тенденцій розвитку сучасного суспільства.

Гострі системні протиріччя, що супроводжують розвиток освіти за умов становлення суспільства знань, зумовлені також включенням освіти та науки у систему товарних відносин. Коммодифікація (товаризація) модифікує ставлення до знань у руслі монетарних тенденцій, що виключають цінності наукового провадження істини. Проте останні – неодмінна умова створення наукових інновацій, що лежать в основі процесів технологізації знань. Тим самим соціально-економічні стратегії суспільства суперечать умовам реалізованості цих стратегій, оскільки товаризація знання формує середовище, вороже творчій думці, яка це знання створює. Як наслідок, з процесу навчання виключаються творчі властивості особистості та соціокультурні зв'язки знання, творча функція навчального та навчального, зв'язок навчання з дослідженнями, що формує наукову методичність мислення та визначає високу якість освіти [5].

Підсумуємо, що суспільство знань – це не стільки посилення ролі та розширення сфери впливу знань, скільки їхня актуалізація та легітимізація, що проявляється через взаємозв'язок виробництва знання, контролю за ним і визнання в рамках певних соціальних інститутів та владних відносин. У суспільстві знання власне знання втрачають суто академічний характер і набувають характеру життєвого ресурсу індивіда.

## **Висновки**

Аналіз сучасних парадигм освіти та підходів до її організації дозволяє зробити висновок про те, що сьогодні для людини освіта є не просто певною сумою знань, умінь і навичок, а й психологічною готовністю до безперервного їх накопичення, оновлення, переробки, тобто до постійної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та вдосконалення особистості.

Чинниками, які спонукають до парадигмальних зрушень в сфері освіти є різке збільшення питомої ваги всіх видів комунікацій у науковій, освітній та культурній сферах; створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну соціальну взаємодію та комунікацію; посилення ролі освіти як фактора суспільного розвитку (як генератора й провідника знань та інформації); зростання вимог до змісту, методів та форм навчання на основі компетентнісного підходу; активізація процесів інтернаціоналізації освіти; зміна організаційних форм освітньої діяльності; глобалізація ринку освітніх послуг; формування суспільства знань, що визнає основними пріоритетами освіти і науку – сфери, які забезпечують розвиток людини і суспільства.

Особливості суспільства знань стосовно сфери освіти полягають у



радикальній зміні ролі освіти та знань, що зумовлює необхідність розвитку творчого потенціалу індивіда через застосування інноваційних освітніх технологій. Освітня парадигма суспільства знань передбачає створення динамічної системи освіти, що розвивається, використовує сучасні технології та забезпечує досягнення цілей майбутнього.

Таким чином, кожен новий етап розвитку суспільства зазвичай супроводжується парадигмальними зрушеннями у різних сферах його життєдіяльності, зокрема, освітній. Суспільство знань, як сучасний етап цивілізаційного розвитку, пріоритетними векторами розвитку визнає виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень, засвоєння знань у процесі освіти і професійної підготовки, поширення знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, використання знань як інструменту інновацій.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н., Михайліченко М. Еволюція освітніх парадигму сучасному науковому дискурсі. *Освітологія*. 2020. № 9. С. 29–37.
2. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. К.: Основи, 1998. 534 с.
3. Голосова С.В., Федоренко Л.П. Основные парадигмы современной педагогической науки. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 3. С. 36–40.
4. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.
5. Карпов А.О. Реальность и противоречия общества знания: генезис. *Общественные науки и современность*. 2016. № 6. С. 139–152.
6. Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. / РАН ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. отд. социологии и социал. психологии; Отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2010. 234 с.
7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. К.: Грамота, 2005. 448 с.
8. Петрушенко О. Поняття «суспільство знань», його аналіз та оцінка. *Філософські науки*. 2016. Vol. 2, №2. С. 105–109.
9. Світлична В.В., Чистіліна Т.О. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 83–92.
10. Старокожко О.М. Родові взаємозв'язки концептів «парадигма» та «дослідницький підхід». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 237–244.
11. Тестов В.А. О понятии педагогической парадигмы. *Образование и наука*. 2012. №1(9). С. 5–14.
12. Чумак О.В. Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf).
13. Самардин Н.Н. «Общество знаний»: философско-методологическая критика понятия. *Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право*. 2015. № 14 (211). Выпуск 33. С. 185–192.
14. Шатковська Г.І. Інновації, фактори і умови переходу до нової освітньої парадигми. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія Педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 131–134.

15. Bechmann G., Gorokhov V., Stehr N. The Social Integration of Science. Institutional and Epistemological Aspects of the Transformation of Knowledge in *Modern Society*. Berlin: Edition Sigma, 2009. 311 p.
16. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books, 1973. 622 p.
17. Bloom S.B. Taxonomy of Educational Objective. 1956. 216 p.
18. Drucker P. The Age of Discontinuity; Guidelines to Our Changing Society. 1969. 413 p.
19. Krüger-Charle M. Zeitdiagnose Wissensgesellschaft: Überlegungen zur Rekonstruktion eines öffentlichen Diskurses. IAT-Jahrbuch 2007. Gelsenkirchen: IAT, 2008. S. 71–83.
20. Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. 2nd ed., 1970. 228 p.
21. Lane R.E. The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*. 1966. V. 31. № 5.
22. Skinner B.F. Reflections on behaviorism and society. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978. 209 p.
23. Stehr N., Ufer U. Globale Wissenswelten. *Berliner Republik*. 2008. № 5. URL: <http://www.b-republik.de/archiv/globale-wissenswelten>.

Наукове видання

**ПАРАДИГМАЛЬНІ ВИКЛИКИ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ**

Колективна монографія

Видано в авторській редакції  
Підписано до друку 25.03.2022. Формат 60x84/16  
Гарнітура Arial  
Ум. друк. арк. 14,4  
Тираж 300 пр.

ГО «Науково-освітній інноваційний центр  
суспільних трансформацій»  
14032, Україна, м. Чернігів, вул. Доценка 4а  
Телефон: +38 (0462) 921-914  
Веб-сайт: <https://reicst.sgv.in.ua/>  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК номер 7528, від 03.12.2021 р.