

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Володимира Даля

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МОДЕСТОВА Тетяна Василівна

УДК 378.1

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ
БРИТАНІЇ (ДРУГА ПОЛ. XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

(011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Т.В. Модестова

Науковий консультант: ШЕВЧЕНКО ГАЛИНА ПАВЛІВНА, доктор
педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Модестова Т.В. **Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX – початок XXI ст.).** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Київ, 2019.

Дослідження присвячено проблемі розвитку сучасних тенденцій вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX – початку XXI століття. Схарактеризовано вищу освіту Великої Британії як історико-культурний феномен, що існує в умовах сталої напруги між необхідністю імплементації інноваційних підходів до організації діяльності сучасних закладів вищої освіти та доцільністю збереження традиційних національних надбань освітньої галузі. Побудовано логічний зв'язок між складним досвідом минулого країни та перспективами розвитку британської системи вищої освіти у XXI столітті. Відповідно до мети дослідження сучасні тенденції розвитку вищої освіти пропонується розглядати як протиріччя, що зумовлюють унікальність та окреслюють національний характер британської освітньої галузі, а також, потребують інноваційних підходів до їх розв'язання у сучасному контексті. Обґрунтовано доцільність виокремлення та більш глибокого вивчення тенденцій, перспективних з точки зору підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. Зокрема, таких, що в довгостроковій перспективі спрямовані на розвиток українського суспільства, особистості випускника вітчизняної вищої школи, відповідають державним ініціативам реформування вищої освіти України. В свою чергу, короткострокові перспективи вивчення та адаптації позитивного світового досвіду передбачають успішне працевлаштування вітчизняних фахівців та залучення міжнародної грантової підтримки закладами вищої освіти України.

Визначено, що відповідно до мети дослідження доцільно встановити такий хронологічний розподіл періоду становлення та розвитку вищої освіти Великої Британії у другій пол. XX – початку XXI ст.: перша хвиля (60-ті роки XX ст., що ознаменувалися бурхливим розвитком галузі та збільшенням кількості закладів вищої освіти за рахунок створення нового покоління «скляних» університетів), друга хвиля (90-ті роки XX ст., характерною відзнакою яких стала маркетингова галузі й започаткування наступного покоління «нових» університетів, створених після 1992 року) та третя хвиля (початок XXI ст. – кардинальне реформування регуляторної політики вищої освіти, розширення можливостей для здійснення вибору студентами та удосконалення наукової складової).

З'ясовано, що передумови становлення та розвитку сучасної вищої освіти Великої Британії другої пол. XX – початку XXI ст. охоплюють тривалий проміжок часу, починаючи з XII століття (заснування перших національних вищих навчальних закладів) до кінця першої пол. XX (початку післявоєнної освітньої революції). Визначено, що протягом означеного періоду було закладено основу національної моделі вищої школи Великої Британії, що відобразила бурхливий історико-культурний контекст переходу британського суспільства від аграрно-феодалістичних до індустріально-капіталістичних відносин у XVII столітті та від елітарного до масового характеру вищої освіти у XX столітті.

На основі вищевикладеного виокремлено та обґрунтовано такі сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти:

інтернаціоналізація університетів як перспективний напрям вирішення наявного протиріччя між комерціалізацією галузі та збереженням справжніх академічних цінностей (таких як самоцінність інтелектуальної праці, знань, наукового пошуку тощо). На сучасному етапі ключовим засобом успішної реалізації окресленого напрямку є використання англійської мови в освітньому процесі, що дозволяє закладам вищої освіти займати активну позицію на міжнародній арені та бути привабливими для іноземних абітурієнтів.

Актуальність виокремленого вектору для вітчизняної галузі вищої освіти, також, зумовлена важливістю озброєння українських випускників ключовим умінням XXI століття, яке надасть нашим співвітчизникам свободу мислити, взаємодіяти та здобувати освіту на рівних правах в глобальному контексті, гідно представляти інтереси нашої країни на міжнародному рівні, повноцінно реалізувати власний потенціал. Відповідними механізмами реалізації виокремленого вектору в межах дослідження визначено здійснення професійної підготовки англійською мовою, дотримання міжнародних стандартів викладання та оцінювання володіння англійською мовою, впровадження міжнародних систем оцінювання якості мовної освіти;

інноваційність вищої освіти, що розкриває проблему домінування інструментального підходу до підготовки фахівців (концентрація уваги на суто фахових уміннях та навичках) та суспільним запитом на підвищення рівня соціальної відповідальності молоді (коли прийняття рішення на індивідуальному рівні передбачає орієнтацію на інтереси та цінності ширшого кола зацікавлених сторін та суспільства в цілому). Основним підходом до реалізації виокремленої тенденції визначено зосередження зусиль вищої школи на отриманні студентом унікального позитивного досвіду під час здобуття вищої освіти та сприяння встановленню міцних відносин між закладом вищої освіти та здобувачем в контексті реалізації концепції безперервного навчання протягом життя. Відповідний підхід передбачає відношення до кожного студента як до унікальної особистості, потенціальну успішність якої не можна вимірювати лише за академічними показниками. Іншими словами – неуспішних студентів не буває, у кожного є свій талант. Тож, ключовим завданням сучасної вищої освіти стає пошук інноваційних шляхів взаємодії зі студентом в контексті підтримки його всебічного розвитку та врахування індивідуальних життєвих обставин, надання ширших можливостей для реалізації особистісного потенціалу під час здобуття вищої освіти. Інший аспект цього освітнього вектору репрезентує важливість забезпечення балансу між професійною складовою й емоційним, моральним та етичним аспектом підготовки фахівця на базі вищої школи, де в центрі уваги –

Людина з великої літери. В межах представленого підходу період здобуття вищої освіти виступає каталізатором особистісного становлення студента в контексті формування персональної та соціальної відповідальності, коли в процесі переживання досвіду «дорослого життя» ключовими завданнями постає переосмислення сенсу життя та пріоритетів, перебудова системи цінностей та духовне вдосконалення особистості;

інститут лідерства вищої освіти окреслює перспективний шлях розвитку через активізацію кадрового та студентського потенціалу ЗВО в умовах обмежених ресурсів та викликів нової стратегії реформування галузі. В межах виокремленого освітнього тренду особлива увага надається духовному становленню та розвитку освіченої людини, де головним завданням вищої освіти є формування особистості, що сповідує високі моральні цінності, відрізняється етичністю, чуйністю, чесністю, порядністю; для якої найвищою цінністю є люди, а не гроші, слава та кар'єра. У практичному плані зазначений аспект фокусує увагу на необхідності розвитку організаторських навичок у сучасної молоді, формування її активної громадянської позиції, підтримки прагнення до самовдосконалення та самоорганізації. На базі вітчизняної вищої школи розвиток лідерського потенціалу на особистісному та командному рівнях дозволить просувати позитивні зрушення в зазначеному напрямі, ефективно протистояти руйнівному впливу технократичного мислення та активізувати окремі колективи на благо всього суспільства;

соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії пов'язана з необхідністю досягнення взаєморозуміння та об'єднання задля ефективної реалізації загального потенціалу освітньої галузі, де головна ідея сформульована таким чином: чотири нації – одна країна. Цей вектор ототожнює такі позитивні людські якості як доброзичливість, дипломатичність, співчуття, порядність, етичність тощо. В умовах складного політичного, соціального, релігійного та економічного світового контексту відповідне знання людської природи та навички ефективної взаємодії (зокрема, опрацювання конфліктних ситуацій,

спілкування з колективом, етична поведінка в професійній сфері, врахування інтересів інших учасників, уміння домовлятися, переконливо презентувати власну позицію, повага до відмінностей тощо) розглядається британськими фахівцями в якості важливого складника професійної підготовки фахівців у вищій школі. В контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти виокремлений вектор набуває надзвичайної цінності у зв'язку з останніми соціально-політичними подіями. Тож, вивчення та адаптація позитивного досвіду вищої школи Великої Британії в окресленому контексті в довготерміновій перспективі спрямовано на збереження національної цілісності України. В короткостроковій перспективі розробка та впровадження відповідних ініціатив на базі вітчизняної вищої школи сприятиме зниженню суспільної напруги та підвищенню якості підготовки вітчизняних фахівців як свідомих членів суспільства на регіональному на глобальному рівнях.

Науковий аналіз теорії і практики вищої школи Великої Британії в межах виокремлених тенденцій дозволив нам дійти висновку щодо важливості підготовки нового покоління вітчизняних фахівців з урахуванням вище викладених підходів, спрямованих, загалом, на збереження нашої держави через реалізацію потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. В зазначеному контексті, надзвичайно важливої ролі набуває кваліфікована підтримка персоналу закладів вищої освіти в умовах, коли освітня галузь переживає складний період значних трансформаційних змін.

В результаті, в межах представленого дослідження було розроблено та схарактеризовано теоретичну модель підтримки персоналу закладів вищої освіти у часи змін, яка передбачає функціонування на організаційному та командному рівнях відповідно до чотирьох етапів розвитку групи (формування, штормування, нормування та виконання). Метою представленої моделі визначено надання кваліфікованої підтримки співробітникам закладів вищої освіти у часи змін, а результатом – ефективна робота колективу на рівні організації та успішна реалізація проекту – на рівні команд (проектних груп). Ключовою умовою успішної реалізації запропонованого підходу визначено

наскрізне навчання, а також, своєчасне та повноцінне інформування колективу, що проходить скрізь складний процес трансформаційних змін.

На основі вище викладеного перспективними шляхами імплементації успішного досвіду вищої школи Великої Британії на базі вітчизняних закладів вищої освіти визначено такі: розширення участі університетів України в міжнародних проектах, спрямованих на дослідження передового педагогічного досвіду та налагодження інтернаціонального партнерства; вдосконалення кваліфікації персоналу освітніх закладів та здобувачів вищої освіти, зокрема, в межах виокремлених тенденцій розвитку вищої освіти (тренінги, школи, стажування, проектна діяльність, онлайн-навчання тощо); співпраця зі світовою академічною спільнотою (зокрема, в межах, двох- та трьохсторонніх угод, спільної наукової та науково-освітньої діяльності); активізація студентства, науково-викладацького складу, керівництва старшої та середньої ланки, а також, інших сторін, причетних та зацікавлених в реалізації потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти (зокрема, в контексті побудови діалогу з владою та бізнесом, розробки та впровадження пропозицій і проектів, спрямованих на удосконалення діяльності освітніх закладів та галузі в цілому); залучення до спільної організаційної діяльності представників усіх рівнів університетської вертикалі (адміністративний склад старшої та середньої ланки, науково-педагогічний персонал, студентство) у формі проектних команд; впровадження ширшого міждисциплінарного підходу та частки практичної підготовки в контексті формування конкурентоспроможного фахівця на базі вітчизняної вищої школи.

Ключові слова: сучасні тенденції, вища освіта Великої Британії, розвиток вищої школи, інтернаціоналізація, інноваційність, освітнє лідерство, соціально-комунікативна компетенція, англійська мова професійного спрямування, викладання фахових дисциплін англійською мовою, стандарти викладання, вивчення та оцінювання володіння англійською мовою, міжнародні системи контролю якості мовної освіти, цілісність вищої освіти, академічна доброчесність, досвід студента, відкритість вищої освіти.

ABSTRACT

Modestova T.V. **Current trends of the UK higher education development (the second half of the XX – the beginning of the XXI c.).** – Qualifying scientific paper as manuscript.

Dissertation for obtaining the degree of Doctor of Pedagogical Sciences (Doctor of Science) in specialty 13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy". – Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Kyiv, 2019.

The represented study is devoted to the problem of current trends of the UK higher education development during the second half of the XX – the beginning of the XXI century. Higher education of Great Britain has been characterized as a historical and cultural phenomenon which exists in the context of continuous tension between necessity to implement innovative approaches to organization of activities in modern educational institutions and appropriateness to save traditional national achievements in educational sphere. Logical consistency of complex past experience with development prospects of the UK higher education system in the XXI century has been represented. According to the objective of the study current trends are invited to be considered as contradictions which condition and reflect national peculiarities of British education. Presence of those contradictions also encourages implementation of innovative approaches to their resolving in the contemporary context. Relevance of identifying and deeper exploring those trends, which have potential to increase capacity of Ukrainian higher education establishments, has been justified. In the long term it is about those ones which are aimed at development of every university graduate and Ukrainian society in common as well as comply with governmental initiatives to reform Ukrainian higher education sector. In the short term studying and adapting positive international experience implies successful employment for Ukrainian graduates and involvement of grant support by Ukrainian higher educational institutions.

It has been identified the following optimal chronological distribution of the period of the UK higher education development during the second half of the XX – the

beginning of the XXI century in accordance with the objective of the study: the first wave – 60-es of the XX century – characterized by active development of educational sector and increasing number of higher educational institutions through establishment of a new generation of so called “plate glass” universities; the second wave – the 90-es of the XX century – represented by marketization of educational sector and establishment of the next generation of higher educational institutions – “post-1992” universities; the third wave – the beginning of the XXI century – marked by fundamental reform of regulatory policy in higher education sector, empowering students to make their choice and strengthening scientific component.

It has been found that preconditions of establishment of the modern higher education system during the second half of the XX – the beginning of the XXI century highlight a long path of the UK higher school development. Particularly, it includes the period from the XII century – establishment of the first national universities to the end of the first half of the XX century – the beginning of the post – war academic revolution. It has been identified that during the mentioned above period the groundwork of the UK higher education national model was laid. It reflected turbulent historical and cultural contexts connected with transition of the British society from agrarian and feudal systems to industrial capitalism in the XVII century; from elitist to mass character of higher education in the XX century.

On the mentioned above basis it has been identified and justified the following current trends of the UK higher education development with potential to increase capacity of Ukrainian universities:

University internationalization as a prospective way to resolve existing contradiction between commercializing educational sector and saving genuine academic values (e.g. intrinsic value of intellectual labor, knowledge, scientific inquiry etc.). Nowadays English language is considered as a key tool aimed at development of the mentioned above trend in educational sector. Particularly, it allows higher educational establishments to represent themselves on an international level and to attract international students effectively. For Ukrainian higher school internationalization is conditioned by importance of giving university graduates a key

skill of the XXI century which makes them able to think globally and interact without any limits as well as to obtain degrees on equal terms all over the world, to maximize their potential and to represent the interests on behalf of Ukraine with dignity. It has been identified the following ways of implementation of the mentioned above trend into practice of Ukrainian universities: popularization of international standards of teaching, studying and assessment of general English, English for specific purposes, English as a medium of instruction, international English language testing systems;

innovations in higher education represent the problem of dominance of instrumental approach to university graduates' training (focusing attention on professional skills and abilities only) and social demand for increasing of social responsibility level of young people (when taking decision on a personal level is based on interests and values of wider circus of stakeholders and society in common). Educational process at higher school, organized in a special way, aimed at giving students unique positive experience during their years of studying and encouraging establishment of sustainable relations between applicants and universities on the basis of life-long learning concept has been identified as the key factor of successful implementation of the mentioned above trend on the basis of higher school. It requires attitude to every student as a unique personality whose capability can't be measured by academic achievements only. In other words – there aren't any failures. Every person has his own talent. Therefore, key tasks for today's higher school are: to seek for innovative ways of interaction with students in the context of their comprehensive development, taking into account individual life circumstances, giving wider opportunities to build personal capacity when they study at university. Another crucial aspect of the mentioned above trend represents importance of keeping balance between professional component and emotional, moral and ethical aspects of student training at higher school where a Man of the XX century should be in the focus of attention. In the context of the represented approach that time period when students study to obtain a degree is considered as a catalyst of personal development aimed at increasing social responsibility of the young generation. In the process of experiencing "adult life" such

things as reassessment of the life purpose and priorities, rebuilding the system of values as well as moral improvement should become the key tasks for every person;

higher education leadership represents a prospective way of development through activation of human resource under limited resources and challenges of a new reform strategy. In the context of the mentioned above trend special attention is paid to personal improvement and forward-thinking. Therefore, the main objective of today's higher school is educating a person with high moral values, ethics, empathy, honesty and integrity; for whom people are the highest value but not money, career or recognition. In practical aspect the mentioned above approach underlines necessity to pay more attention to development of organizational skills of young people, to form their active citizenship, to encourage their desire of self-improvement and self-organization. We believe that leadership development on personal and team levels on the basis of Ukrainian higher school will help to promote positive changes in the mentioned above contexts, to cope with devastating impact of technocratic way of thinking and to activate separate teams for the benefit of the whole society;

social and communicative competencies of the UK universities graduates' as a current development trend of British higher school is connected with necessity to reach mutual understanding and to unify for effective capacity realization of the educational sector in common, where the main idea can be represented through the following statement – “four nations – one country”. The represented trend is focused on such positive human qualities as goodwill, diplomacy, sympathy, honesty, ethics etc. Under complicated political, social, religious and economical contexts all over the world appropriate awareness of human nature and mastering correspondent skills of effective interaction (e.g., resolving conflicts, effective professional communication, ethical norms, taking into account feelings of other participants of interaction, negotiation skills, ability to represent own point of view earnestly, respect to diversity etc.) is considered by British experts as a compulsory component of professional training at higher school in the XXI century. Speaking about increasing capacity of Ukrainian universities the mentioned above trend is crucial in the context of the recent social and political events. Therefore, studying and adapting positive experience of Great Britain

is definitely useful for increasing capacity of Ukrainian higher school. In the long term the correspondent initiatives are aimed at saving national unity of Ukraine. In the short term they have potential to decrease social tension, to improve quality of professional training at higher school, to increase the level of social responsibility of young people and make them fully integrated members on local and global levels.

Scientific analysis of theory and practice of the UK higher school in the context of the mentioned above trends let us reach a conclusion about importance of training the next generation of Ukrainian university graduates on the basis of the mentioned above approaches which are aimed at protecting our state through realization of universities' capacity in the long term. In the mentioned above context qualified support of the university staff has become extremely important. Especially, if we speak about times of complex transformation changes.

As a result, in the context of the represented study it has been designed and described a theoretical model of the university staff support in times of changes. It is assumed that the model operates on institutional and team levels in correspondence with the following stages of the group development theory: forming storming, norming and performing. It has been identified qualified support of the university staff in times of change as an objective of the model implementation. Effective agreed operation of universities on an institutional level and successful realization of projects on a team level are expected as desirable results of practical implementation of the represented model. Continuous training, timely and full provision of information for the staff members, who are going through complicated process of transformation changes, are identified as the key factors of successful implementation of the suggested approach.

On the mentioned above basis it has been identified the following prospective ways of the UK higher education experience implementation on the basis of Ukrainian universities: enlarging participation of Ukrainian higher education establishments in international projects aimed at studying innovative educational experience and strengthening international networking; qualification improvement of university staff and students – through training, schools, exchange programmes, project activities, online studying etc.; cooperation with the world academic community – through two-

and three-sided agreements, mutual research and educational activities, etc.; activation of students, academic and teaching staff, administration as well as other stakeholders who are interested or take part in increasing capacity of Ukrainian universities (e.g., in the context of building dialogue with governmental bodies, businesses, development and implementation of the projects aimed at improving operation of particular higher education establishments and educational sector in common); involving representatives from all the branches of the university vertical system organized as project teams into university activities – administration on the top and middle levels, academic and teaching staff, students; implementation of wider interdisciplinary approach and providing larger part of practical training aimed at increasing competitive power of university graduates in Ukraine.

Key words: current trends, the UK higher education, higher school development, internationalization, innovations, educational leadership, social and communicative competencies, English for specific purposes (ESP), English as a medium of instruction (EMI), English language standards of teaching, studying and assessment, international English language testing systems (IELTS) (APTIS), holistic approach to higher education, academic integrity, student experience, openness of higher education.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Модестова Т.В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії: в контексті підвищення потенціалу вітчизняних університетів: монографія. Київ. 2019. 472 с.

Статті у наукових фахових виданнях

2. Модестова Т.В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті розбудови потенціалу університетів України. *Науковий часопис*

- Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки. Вип. 67. Київ. 2019. С. 164-170.*
3. Модестова Т.В. Становлення системи вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 62. Запоріжжя. 2019. С. 21-28.
 4. Модестова Т.В. Відкритий університет як інноваційна складова вищої школи Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 86. Херсон. 2019. С. 410-418.
 5. Модестова Т.В. Розвиток вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен XVIII – першої пол. XX ст. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 6 (87). Сєверодонецьк. 2018. С. 78-97.
 6. Модестова Т.В. До питання цілісного підходу у вищій школі: погляд експертів Великої Британії. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 7. Одеса. 2018. С. 25-31.
 7. Модестова Т.В. Технології розвитку командного лідерства у вищій школі Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 83. Херсон. 2018. С. 222-230.
 8. Модестова Т.В. Лідерство у сфері вищої освіти Великої Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки*. Вип. 63. Київ. 2018. С. 125-131.
 9. Модестова Т.В. IELTS як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 4 (85). Сєверодонецьк. 2018. С. 160-175.
 10. Модестова Т.В. Інтернаціоналізація вищої освіти в контексті викладання англійської мови професійного спрямування: досвід Великої Британії. *Вісник Житомирського державного університету ім.. І. Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. Вип. 1 (92). Житомир. 2018. С. 111-119.
 11. Модестова Т.В. ARTIS як інструмент контролю якості мовної освіти: досвід Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 2 (83). Сєверодонецьк. 2018. С.109-123.

12. Модестова Т.В. До проблеми етики дослідника освіти: досвід Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. LXXVIII (Том I). Херсон. 2017. С. 37-45.
13. Модестова Т.В. Internationalisation of higher education through English as a medium of instruction: the UK experts' view (Інтернаціоналізація вищої освіти в контексті викладання фахових дисциплін англійською мовою: погляд експертів Великої Британії). *Порівняльно-педагогічні студії*. Вип. 3-4 (33-34). Умань. 2017. С. 34-42.
14. Модестова Т.В. Технології розвитку особистого лідерського потенціалу вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 2 (77). Сєверодонецьк. 2017. С. 179-191.
15. Модестова Т.В. Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін: імплементація досвіду вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 1 (76). Сєверодонецьк. 2017. С. 148-159.
16. Модестова Т.В. Підтримка персоналу ВНЗ в часи змін: адаптація досвіду вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 5 (74). Сєверодонецьк. 2016. С. 143-153.
17. Модестова Т.В. Особливості адаптації іншомовної освіти дорослих до світових стандартів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 1 (70). Сєверодонецьк. 2016. С. 99-108.
18. Модестова Т.В. Тенденції розвитку іншомовної освіти вищої школи в контексті інтеграції до світової спільноти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 5 (68). Сєверодонецьк. 2015. С. 66-76.
19. Модестова Т.В., Нещерет О.В. Конфлікт як шлях вирішення проблем у сфері міжособистісного спілкування. *Зб. наук. статей Київського міжнародного*

- університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Вип. 8. Київ. 2015. С. 130-143.
20. Модестова Т.В. Вплив як ключова складова соціальної перцепції. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 3 (24). Київ. 2014. С. 99–103.
21. Модестова Т.В. Вербальні та невербальні аспекти міжособистісної комунікації у сучасному контексті. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Випуск 1 (22). Київ 2014. С. 109–115.
22. Модестова Т.В. Спілкування у сучасному житті людини. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 5. Київ. 2014. С. 73–87.
23. Модестова Т.В. Деякі аспекти формування соціальної інтеракції. *Вісник Національного університету оборони України: зб наук. праць*. Вип. 4 (41). Київ. 2014. С. 262–267.
24. Модестова Т.В. Етика професійного спілкування у сучасному контексті. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 5. Київ. 2014. С. 105–118.
25. Модестова Т.В. Особливості взаємодії в малих групах. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 7. Київ. 2015. С. 176–190.
26. Модестова Т.В. Організація науково-дослідної діяльності студентів магістратури з використанням інформаційно-комунікативних технологій. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. праць Київського міжнародного університету*. Випуск 5. Київ. 2014. С. 351–375.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

28. Модестова Т.В. Історичний та культурний контекст становлення вищої освіти Великої Британії. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities*: мат-ли II міжнар. наук. конф. (Каунас, 22 лютого 2019). Каунас, 2019. С. 321-325.
29. Модестова Т.В. Відкрита освіта як інструмент інноваційних змін у вищій школі Великої Британії. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage*: мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (Бая-Маре, 21-22 грудня 2018). Бая-Маре, 2018. С. 181-184.
30. Модестова Т.В. До питання формування навичок міжособистісної взаємодії у випускників вищої школи. *Science and Society*: мат-ли VI міжнар. конф. (Гамільтон, 3 серпня 2018). Гамільтон, 2018. С. 120-129.
31. Модестова Т.В. Лідерство вищої освіти: досвід Великої Британії. *Key Issues of Education and Science: Development Prospects for Ukraine and Poland*: мат-ли міжнар. міждисциплін. конф. (Стальова Воля, 21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 145-147.
32. Модестова Т.В. Інтернаціоналізація вищої освіти в розрізі англійської мови: досвід Великої Британії. *Perspectives of Science and Education*: мат-ли III міжнар. молод. конф. (Нью-Йорк, 6 липня, 2018). Нью-Йорк, 2018. С. 19-26.
33. Модестова Т.В. Prospectives for Ukrainian universities internationalization: the “English for universities” project case study. *Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives*: мат-ли I міжнар. симпозіуму (Вена, 25 січня 2018). Берлін, 2018. С. 54-57.
34. Модестова Т.В. International ESP standards for training competitive specialists in Ukraine. *Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education*: мат-ли VII міжнар. наук. конф. (Прага, 20-21 листопада 2017). Прага, 2017. С. 47-50.
35. Модестова Т.В. До питання контролю якості мовної освіти досвід Великої Британії. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті*

глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація: мат-ли II міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (Сєверодонецьк, 26-27 червня 2018). Сєверодонецьк. 2018.

С. 21-24.

35. Модестова Т.В. International English Language Testing System. *Університетська наука. Проблеми міжнародної інтеграції*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (Сєверодонецьк, 3-5 травня 2017). Сєверодонецьк, 2017. С. 106-108.
36. Модестова Т.В. Потенціал взаємодії із академічною спільнотою Великої Британії в контексті розробки стратегії розвитку для переміщених ВНЗ України. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: зб. мат-лів I міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (Київ, 11 лютого 2017). Київ – Дрогобич. 2017. С. 119-121.
37. Модестова Т.В. Розвиток лідерського потенціалу вищої освіти: імплементація досвіду Великої Британії переміщеними ВНЗ України. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Університет і лідерство»*. №4 (додаток 1). Київ. 2016. С. 61-64.
38. Модестова Т.В. Особливості навчання дорослих англійської мови в умовах післядипломної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць XII міжнар. наук.-практ. конф. (Сєверодонецьк, 30-31 травня 2016). Сєверодонецьк-Монреаль, 2016. С. 188-190.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Колективні монографії

39. Модестова Т.В. Мова як інструмент соціальної перцепції та впливу. Мовна особистість як суб'єкт мови, культури, освіти, комунікації: монографія /

Г.П. Бондаренко, О.І. Козьменко, І.М. Кошман, О.Є. Крсек, Т.В. Модестова.
Сєвєродонецьк. 2017. С. 96-122. (загальний обсяг: 124 с.)

Навчальні та навчально-методичні видання

40. Модестова Т.В. Theory and practice of the higher school course: materials for workshops. Сєвєродонецьк, 2016. 100 с. (англ.)
41. Модестова Т.В. Курс англійської мови «ЛІНГВА» для адміністративно-викладацького складу СНУ ім. В. Даля: робоча програма курсів підвищення кваліфікації (розширення компетенції). Рівень А2. Сєвєродонецьк, 2015. 11 с.
42. Модестова Т.В. Interpersonal Communication: course of lectures. Київ, 2015. 145 (англ.)
43. Модестова Т.В. Психологія міжособистісного спілкування: курс лекцій. Київ, 2015. 157 с.
44. Модестова Т.В. Interpersonal communication course: tests for students. Київ, 2015. 20 с. (англ.)
45. Модестова Т.В. Психологія міжособистісного спілкування: збірка тестових завдань. Київ, 2015. 20 с.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ВИЩА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН	38
1.1. Передумови становлення сучасної вищої освіти Великої Британії	38
1.1.1. Вища освіта Великої Британії періоду XII –XVII ст.	38
1.1.2. Вища освіта Великої Британії періоду XVIII — першої половини XX ст.	57
1.2. Становлення та розвиток сучасної вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX — початок XXI ст.)	73
1.2.1. Сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти Великої Британії	73
1.2.2. Концептуально-методологічні підходи до дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії	90
Висновки до першого розділу	105
Список використаних джерел до першого розділу	110
РОЗДІЛ 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	121
2.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі	121
2.2. Стандарти викладання та оцінювання англійської мови у закладах вищої освіти	147
2.3. Міжнародні системи контролю якості мовної освіти	163
Висновки до другого розділу	182
Список використаних джерел до другого розділу	189

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	198
3.1. Досвід студента як ключовий здобуток випускника вищої школи	198
3.2. Відкритість британської вищої освіти	219
3.3. Цілісність вищої освіти та академічна доброчесність	242
Висновки до третього розділу	269
Список використаних джерел до третього розділу	276
 РОЗДІЛ 4. ІНСТИТУТ ЛІДЕРСТВА ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	 293
4.1. Теорія та практика особистісного лідерства	293
4.2. Теорія та практика командного лідерства	316
4.3. Модель підтримки персоналу закладів вищої освіти у часи змін	342
Висновки до четвертого розділу	356
Список використаних джерел до четвертого розділу	362
 РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	 370
5.1. Ефективне спілкування та етика міжособистісної взаємодії	372
5.2. Соціальна перцепція, інтеракція та вплив	394
5.3. Технології вирішення конфліктних ситуацій і взаємодія в малих групах	408
Висновки до п'ятого розділу	423
Список використаних джерел до п'ятого розділу	430
ВИСНОВКИ	436
ДОДАТКИ	442

Вступ

Актуальність теми. Сучасна освітня галузь переживає часи нелегких глибинних змін, зумовлених значними соціально-політичними та культурними подіями. У центрі уваги — головне питання: якою має бути Людина ХХІ століття. Традиційно, завдання щодо навчання та виховання нових поколінь покладається на освітні заклади, зокрема університети. Світове суспільство вимагає від закладів вищої освіти переконливого доказу їхньої суспільної корисності, значущості, здатності вказати правильний вектор для подальшого розвитку суспільства.

У цьому контексті прагнення України приєднатися до міжнародного освітнього простору зумовлює необхідність значних змін у вітчизняній вищій школі. На сучасному етапі розвитку суспільство очікує від освітньої галузі поліпшення якості освітньої діяльності, забезпечення рівного доступу до вищої освіти, зміни моделі управління освітніми закладами тощо. Серед пріоритетів сьогодення — трансформація закладів вищої освіти в осередки незалежної думки, створення чесної конкуренції між закладами вищої освіти різних форм власності, а також налагодження взаємовигідних відносин між ринком праці та освітньою галуззю. Особливої уваги заслуговує спрямування на інтеграцію вітчизняної академічної спільноти до міжнародного наукового простору. У цьому контексті важливого значення набувають дослідження успішного педагогічного досвіду зарубіжної вищої школи. Зокрема, Великої Британії, яка відома у всьому світі завдяки традиціям якісної університетської освіти.

Візитною карткою вищої школи Об'єднаного Королівства є національна освітня система, що базується на концепції економіки знань, де основними чинниками розвитку суспільства виступають знання та людина як головний капітал держави. На сучасному етапі серед пріоритетів британської освітньої галузі перше місце посідає створення національного висококонкурентного освітнього ринку, автономія університетів, забезпечення академічних свобод, розвиток та впровадження освітніх інновацій, а також дотримання дослідницької

добročесності. Означені пріоритети роблять дослідження вищої освіти Великої Британії важливим внеском у розвиток вітчизняної вищої школи.

Виконання домовленостей у контексті міжнародної співпраці з Об'єднаним королівством Великої Британії та Північної Ірландії на 2016–2019 роки передбачає підвищення обізнаності населення України щодо британської освітньої системи, надання підтримки вітчизняним ЗВО в контексті вдосконалення їхньої діяльності (зокрема, підвищення якості та впровадження міжнародних стандартів вивчення та викладання англійської мови), сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України (у тому числі, заходи з посилення якісного складу вітчизняних закладів вищої освіти в частині складання міжнародних іспитів на знання англійської мови), залучення Міністерства освіти й науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних світових практик.

Аналіз законодавчої бази засвідчує співзвучність пріоритетів вищої школи Великої Британії та України. Зокрема, на рівні Закону України «Про вищу освіту» 2014 року закріплено державні ініціативи щодо впровадження нових підходів до структурування, управління та фінансування галузі, що спираються на поняття, які традиційно займають важливе місце в системі вищої освіти Великої Британії («автономія закладу вищої освіти», «ендавмент», «результати навчання», «особа з особливими освітніми потребами», «засновник закладу вищої освіти», «академічна свобода» тощо). Отже, ми робимо висновок про те, що дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої школи Великої Британії є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Дослідженню сучасної історії вищої школи Великої Британії другої половини ХХ — початку ХХІ століття присвячені роботи таких зарубіжних дослідників як Б. Солтер, Т. Теппер, П. Скотт, Р. Бердал, П. Гозден, Х. Дент, Р. Лоув, Е. Хелсі, І. Хатчісон, Дж. Хагрівс, Е. Форбс, Дж. Карсвелл, У. Стюарт, Н. Аннан, М. Шетток, Е. Семпсон, Р. Браун, Х. Карассо, Р. Андерсон, М. Тайт, Ш. Ротблатт, П. Скотт, Т. Нібом, Т. Пітсч та інших.

Вивченню сучасних світових тенденцій розвитку вищої освіти, зокрема, Великої Британії присвячені публікації таких вітчизняних науковців як М. Тадеєва, О. Локшина, Я. Бельмаз, О. Кузнецова, С. Федоренко, Г. Товканець, Н. Савченко, О. Бойко, Н. Батечко, А. Подолянська, А. Саргсян, Н. Бріт, Н. Шульга, Т. Клочкова, С. Швець, Т. Омельченко, С. Бірючинська, І. Попович, К. Маргламова, І. Козаченко, С. Кушнір, Т. Настич, В. Білецька, О. Поляничко, О. Комоцька, Л. Віннікова, Я. Бут, Т. Потапенко, О. Шевчук та інших.

Зважаючи на те, що в історико-педагогічному аспекті сучасні тенденції розвитку вищої освіти є наслідками тривалого процесу становлення та розвитку вищої школи, що обумовлені автентичним національним, культурним, економічним та політичним контекстом, доцільно також зазначити наукові напрацювання в межах більш ранніх періодів історії вищої освіти Великої Британії.

Проблема розвитку вищої освіти Великої Британії до другої половини ХХ століття висвітлена в роботах таких закордонних дослідників як Р. Андерсон, М. Лінч, Н. Філліпс, П. Вуд, М. Сандерсон, П. Сірбі, Дж. Лейс, Дж. Гаскон, Дж. Кеннон, М. Брок, М. Кьорсейс, Дж. Блекі, Л. Голдман, Дж. Сперроу, В. Грін, Ш. Ротблатт, С. Сміт, К. Стрей, Б. Херрісон, К. Брук, Х. Джонс, Г. Родерік, М. Стівенс, Дж. Прест, К. Робертсон, Е. Ешбі та інших.

Дослідження світової історії розвитку вищої освіти до другої половини ХХ століття представлені в роботах таких вітчизняних науковців як О. Кийков, А. Гюль, Т. Куковська, Я. Гречка, Л. Савранчук, Т. Горпініч, О. Чорна, О. Кураєв, М. Чеховська, Д. Смужаниця; а також у публікаціях, що безпосередньо торкаються історії вищої освіти Великої Британії до другої половини ХХ століття — І. Головка, Д. Кумкова, К. Магрламової, О. Тесцової, І. Попович та інших.

Незважаючи на наявність достатньої кількості ґрунтовних досліджень, присвячених різним аспектам розвитку історії та сучасності світової вищої школи, аналіз та систематизація успішного зарубіжного досвіду з метою підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти потребує подальшого

дослідження, де під поняттям «потенціал» у загальному сенсі розуміємо здатність закладу вищої освіти вирішувати поставлені перед ним завдання. У довгостроковій перспективі це пов'язано з гуманістичним розвитком суспільства загалом та кожної окремої особистості. Зі свого боку, короткострокова перспектива передбачає вирішення більш прагматичних завдань — забезпечення якісної професійної підготовки випускників, їхнє успішне працевлаштування тощо.

Доцільність розроблення проблематики сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії зумовлена перспективним досвідом країни щодо подолання **суперечностей**, які останнім часом набули гострої актуальності для галузі вищої освіти України у зв'язку зі значними соціально-політичними змінами. А саме, між:

- тенденціями комерціалізації галузі та необхідністю збереження справжніх академічних цінностей (таких як самоцінність інтелектуальної праці, знань, наукового пошуку тощо);
- домінуванням інструментального підходу до підготовки фахівців та суспільним запитом на підвищення рівня соціальної відповідальності молоді (як етичного принципу, на основі якого індивідуальні рішення приймаються з урахуванням інтересів та цінностей широких верств населення й суспільства загалом);
- обмеженими ресурсами (часовими, фінансовими, кадровими тощо) та викликами стратегії реформування галузі;
- складним соціальним, культурним, політичним контекстом і необхідністю досягнення взаєморозуміння та об'єднання задля ефективної реалізації загального потенціалу галузі;
- актуальністю завдань щодо імплементації інноваційних підходів до організації діяльності сучасних закладів вищої освіти та доцільністю збереження традиційних національних надбань освітньої галузі.

Окремим положенням, актуальним для галузі вищої освіти України на сучасному етапі, визначаємо протиріччя між недостатньою обізнаністю щодо

потенційних наслідків (як позитивних, так і негативних) впровадження нововведень, що відображають досвід освітніх систем розвинутих країн, та рішучими державними ініціативами щодо реформування галузі вищої освіти.

Тож, викладена вище аргументація засвідчує той факт, що виокремлення тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії в другій половині XX — на початку XXI століття в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти не було предметом спеціального дослідження. Тож, **тема дисертаційного дослідження — «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX — початок XXI ст.)»** обрана з оглядом на означену актуальність, ступінь дослідженості й доцільність розроблення проблеми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Монографічне дослідження виконано в межах комплексної теми «Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика», розробленої кафедрою педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (державний реєстраційний № 0105U000264) та узгоджена з напрямом науково-пошукових робіт кафедри іноземних мов та професійної комунікації СНУ ім. В. Даля «Тенденції розвитку мовної освіти в XXI столітті» (протокол засідання кафедри № 1 від 19.08.2016).

Мета дослідження: виокремити та обґрунтувати тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI століття в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Схарактеризувати вищу освіту Великої Британії як історико-культурний феномен.
2. Визначити та схарактеризувати етапи розвитку сучасної вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI століття.
3. Виокремити сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії на основі виявлених протиріч та обґрунтувати їх відповідно до мети дослідження.

4. Розробити та обґрунтувати теоретичну модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін на основі наукового аналізу теорії та практики вищої школи Великої Британії в межах виокремлених тенденцій.
5. Визначити та схарактеризувати перспективні шляхи імплементації успішного досвіду вищої школи Великої Британії до потреб вищої школи України на базі вітчизняних закладів вищої освіти.

Об’єкт дослідження: вища освіта Великої Британії як історико-культурний феномен періоду другої половини XX — початку XXI століття.

Предмет дослідження: тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI століття.

Хронологічні межі дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії охоплюють період другої половини XX — початку XXI століття (з 1963 року до 2017 року). Нижня хронологічна межа (1963 рік) визначається затвердженням положень Державного звіту Роббінса, який проголосив принцип забезпечення широкого доступу до вищої освіти на національному рівні. Верхня хронологічна межа (2017 рік) визначається прийняттям Закону «Про вищу освіту та дослідницьку діяльність», який затвердив нову регуляторну систему в галузі вищої освіти Великої Британії, спрямовану на підвищення конкуренції на національному освітньому ринку, розширення можливостей для здійснення вибору студентами, підвищення цінності вищої освіти, посилення дослідницького сектору.

Концепція дослідження. Концепція дослідження містить такі взаємопов’язані складники, які сприяють реалізації поставленої мети:

1. *історичний* — у межах якого вища освіта Великої Британії розглядається як феномен, що має конкретно-історичний характер та обумовлюється соціокультурним, історико-культурним, соціально-економічним і політичним контекстом, рівнем розвитку науки та освіти загалом, потребами держави й суспільства у висококваліфікованих та освічених фахівцях;
2. *теоретичний* — дозволяє визначити сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії як точки перетину протиріч, що є постійно всередині

конкретної системи та потребують відмінних підходів до вирішення залежно від часу й місця функціонування цієї системи;

3. *практичний* — окреслює перспективи підвищення потенціалу закладів вищої освіти в межах виокремлених тенденцій та адаптації позитивного досвіду вищої школи Великої Британії до потреб вищої освіти України;

4. *методологічний* — розкриває взаємодію загально- та конкретно-наукових підходів до виокремлення, обґрунтування та опису сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. А саме:

системного (передбачає вивчення британської вищої школи як системи, що характеризується множинністю елементів і впорядкуванням системотвірних зв'язків між цими елементами);

комплексного (з метою встановлення закономірностей, взаємозв'язків досліджуваного феномену, чинників впливу);

синергетичного (в межах якого система вищої освіти Великої Британії розглядається як відкрита складна система, здатна до самоорганізації);

діяльнісного (з метою дослідження реального процесу взаємодії на міжособистісному, командному та інституційному рівнях у межах участі вітчизняних закладів вищої освіти в міжнародних науково-освітніх проектах);

особистісно-орієнтованого (що дозволяє визначити ключовими завданнями вищої освіти формування унікальної особистості випускника; повну реалізацію його внутрішніх ресурсів на основі взаємодопомоги, співробітництва та спільної творчості суб'єктів навчально-виховного процесу; надбання студентом позитивного досвіду під час перебування в закладі вищої освіти);

диференційованого (як основного засобу індивідуалізації вищої освіти, що виявляється через орієнтацію на індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти в процесі освітньої взаємодії);

технологічного підходу (як сучасного стилю науково-практичного мислення, що сприяє переходу освітньої діяльності на якісно новий рівень ефективності, оптимальності та наукоємності, зокрема, із залученням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій);

аксіологічного (який визначає формування моральних цінностей та духовне вдосконалення особистості серед ключових завдань здобуття вищої освіти);

інтегративного (що дозволяє розглядати різні аспекти освітнього процесу як єдине ціле та сприяє досягненню системного цілісного розуміння досліджуваного явища);

партисипативного (як принципу організації освітньої й наукової взаємодії на засадах співробітництва та колективної відповідальності).

Методологічною основою дослідження є філософські положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовплив та взаємозалежність явищ навколишньої дійсності в конкретно-історичних умовах, обумовлених соціокультурним, історико-культурним, соціально-економічним та політичним контекстом; концептуальні положення системного аналізу теорії та історії педагогіки; принципи науковості, цілісності, історизму, об'єктивності, наступності, системності, а також єдності історичного та логічного, що дозволяють виокремити історичні, економічні, політичні, соціальні, культурні та освітні чинники як фактори впливу в межах конкретного періоду; розуміння вищої освіти як суб'єкта історичного процесу, визнання вищої освіти в якості феномену, що сприяє розвитку особистості; принципи системного, комплексного, синергетичного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, диференційованого, технологічного, аксіологічного, інтегративного й партисипативного підходів до здійснення аналізу історико-педагогічних процесів та явищ у контексті співвідношення зі становленням, а також розвитком культури та суспільної свідомості; діалектична теорія взаємозв'язку, взаємообумовленості й цілісності явищ об'єктивної реальності; принципи єдності теорії та практики.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

теоретичні: загальнонаукові — аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація, конкретизація (з

метою обґрунтування вихідних теоретичних позицій, систематизації поглядів і підходів до окресленої проблематики, визначення базових понять дослідження та побудови понятійно-категоріального апарату); конкретно-наукові — історико-ретроспективний, історико-структурний (з метою систематизації історіографії досліджуваної проблеми, розроблення структури дослідження, характеристики становлення та розвитку вищої освіти Великої Британії); конструктивно-генетичний, хронологічний (з метою розробки періодизації розвитку вищої освіти у виокремлених хронологічних межах); історико-діахронний, проблемно-тематичний, праксиметричний (у контексті дослідження прогресивних змін, виокремлення та визначення тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, а також окреслення перспективних векторів її подальшого розвитку); моделювання (з метою розробки моделі підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін);

емпіричні: вивчення передового педагогічного досвіду (з метою дослідження успішних педагогічних практик вищої школи Великої Британії) під час: проходження стажування та опанування Програми професійної підготовки на базі Факультету освіти Університету м. Кембридж; успішного проходження міжнародного тестування на знання англійської мови IELTS та APTIS; опанування кваліфікації викладача англійської мови для дорослих CELTA Кембриджського університету; залучення до міжнародного проекту Британської Ради, Фондації лідерства вищої освіти Великої Британії та Інституту вищої освіти НАПН України з розвитку лідерства в галузі вищої освіти (в якості учасника університетської команди першого туру та координатора університетської команди другого туру), а також успішного опанування Програм із підготовки майбутніх лідерів та фасилітаторів; залучення до міжнародного проекту Британської Ради «Англійська мова для університетів» у якості відповідального за проект на рівні освітнього закладу-учасника та успішного опанування курсу з підвищення кваліфікації Британської Ради — «Англійська мова професійного спрямування» (під час Літньої школи професійного розвитку викладачів університетів); опанування онлайн курсів з підвищення кваліфікації

Кембриджського університету — «Змістово-мовне інтегроване навчання», Британської Ради — «Навчання у Великій Британії: підготовка до навчання та проживання», «Навчання у Великій Британії: керівництво для освітніх консультантів та радників» (на інноваційній інтернет-платформі «Future Learn» Відкритого університету Великої Британії); опанування Програми Британської Ради з підготовки активних громадян регіону (у Луганській області); отримання консультацій від міжнародних та національних експертів у галузі вищої освіти; виконання контент-аналізу законів, стратегій, національних доповідей, міжнародних угод та інших документів, що висвітлюють історико-культурні аспекти, сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти (з метою вивчення суб'єктивної позиції галузевих фахівців та дослідників, об'єктивної ситуації, а також обґрунтування основних положень та висновків дослідження); проектування (з метою розробки ініціатив та пропозицій щодо запровадження успішних практик вищої школи Великої Британії до діяльності вітчизняних закладів вищої освіти; розробки планів дій на командному та інституційному рівнях у межах участі СНУ імені В. Даля в міжнародних проектах Британської Ради); анкетування, інтерв'ювання, усного опитування та бесіди (з метою отримання зворотного зв'язку з боку студентства, науково-викладацького складу та адміністрації в контексті впровадження успішних педагогічних практик вищої школи Великої Британії до освітньої діяльності вітчизняних закладів вищої освіти).

Джерельну базу дослідження становлять:

законодавчі та нормативні документи щодо розвитку вищої освіти Великої Британії та України: Закон Великої Британії «Про вищу освіту та наукову діяльність» (2017), Закон Великої Британії «Про вищу освіту» (2004), Закон Великої Британії «Про вищу та подальшу освіту» (1992), Стратегії розвитку досліджень та інновацій Великої Британії (2018), Відкритого університету Великої Британії (2016), звіти Державного департаменту бізнесу та інновацій, Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії, Академії вищої освіти, Інституту політики в галузі вищої освіти Великої Британії, Відкритого

університету, Національного опитування задоволеності студентів університетів Великої Британії, Шкала оцінювання якості викладання та здобутків студентів Великої Британії, Державний звіт Брауна «Про захист сталого майбутнього вищої освіти» (2010), Державний звіт Дірінга «Про вищу освіту в суспільстві, що навчається» (1997), Державний звіт Джеретта «Про ефективність навчання в університетах» (1985), Державний законопроект «Про розширення освітньої галузі» (1972), Державний звіт Роббінса «Про вищу освіту» (1963), Меморандум Британської Ради та МОН України «Про співпрацю» на період 2016–2019 років, Угода між Урядом України й Урядом Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії про співробітництво в галузях освіти, науки й культури (1993), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про наукову й науково-технічну діяльність» (2016), Закон України «Про освіту» (1991, 2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України, Накази МОН України, Постанови Кабінету Міністрів України, Концепції викладання іноземних мов вітчизняних закладів вищої освіти, Розпорядження Департаменту освіти та науки Луганської обласної державної адміністрації тощо.

європейські нормативні документи, що визначають стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; Резолюція Ради Європи з просування лінгвістичного різноманіття та вивчення мов за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: у контексті реалізації завдань європейського року мов (2001); Рекомендації комісії міністрів Європи країнам-членам європейського союзу щодо використання Загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи з мовної освіти та просування плюрилінгвізму, Звіт UNESCO «До суспільства знань» (2005).

нарративні джерела: монографії, дисертації, підручники, статті тощо;

електронні ресурси: національних бібліотек, науково-дослідних установ, провідних університетів, державних органів та незалежних організацій Великої Британії, Європи та України.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у такому:

вперше виокремлено та обґрунтовано сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії з погляду перспективи підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. А саме: інтернаціоналізація британських університетів; інноваційність вищої освіти Великої Британії; інститут лідерства вищої освіти Великої Британії; а також соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи. Ключовими складниками виокремлених тенденцій визначено: професійну підготовку майбутніх фахівців (англійською мовою); стандарти викладання та оцінювання у вищій школі (англійської мови); міжнародні системи контролю якості (мовної освіти); студентський досвід (як головний здобуток випускника вищої школи); відкритість вищої освіти; цілісність вищої освіти та академічна доброчесність; теорію та практику освітнього лідерства на особистісному, командному та організаційному рівнях, зокрема, у часи змін; навички ефективного спілкування та етику міжособистісної взаємодії; категорії соціальної перцепції, інтеракції та впливу; технології вирішення конфліктних ситуацій та взаємодію в малих групах (командах);

розроблено та теоретично обґрунтовано модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін, яка передбачає функціонування на організаційному та командному рівнях відповідно до чотирьох етапів розвитку груп (формування, штормування, нормування та виконання). Метою розробленої моделі визначено надання кваліфікованої підтримки співробітникам закладів вищої освіти в процесі реалізації трансформаційних змін, а результатом — ефективна робота колективу на рівні організації та успішна реалізація проектів — на рівні команд (проектних груп). Ключовою умовою успішної реалізації запропонованого підходу визначено наскрізне навчання, а також своєчасне та повноцінне інформування колективу, що проходить скрізь складний процес трансформаційних змін;

удосконалено періодизацію історії вищої освіти Великої Британії відповідно до мети дослідження. А саме: становлення та розвиток сучасної вищої освіти Великої Британії періоду другої пол. XX — початку XXI ст. передбачає виокремлення таких етапів: перша хвиля (60-ті роки XX ст., що ознаменувалися бурхливим розвитком галузі та створенням нового покоління «скляних» університетів), друга хвиля (90-ті роки XX ст., характерною відзнакою яких стала маркетизація галузі й започаткування «нових» університетів, створених після 1992 року) та третя хвиля (початок XXI ст. — кардинальне реформування регуляторної політики вищої освіти та удосконалення наукового складника);

подальшого розвитку набули: наукові положення щодо сутності вищої освіти як історико-культурного феномену; інтернаціоналізації вищої школи (у контексті двосторонньої міжнародної взаємодії); освітніх інновацій (на засадах цілісності, відкритості вищої освіти, академічної доброчесності); освітнього лідерства вищої школи (в умовах значних трансформаційних змін); формування соціально-комунікативної компетенції (як складника професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця у вищій школі);

до наукового обігу української порівняльної педагогіки *введено:* значну кількість невідомих та маловідомих документів, фактів, теоретичних положень, пов'язаних із функціонуванням системи вищої освіти Великої Британії як історико-культурного феномену та перспективами її подальшого розвитку.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що його основні результати та висновки *стали основою для:* вдосконалення діяльності Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (тимчасово переміщеного закладу вищої освіти), зокрема, у межах залучення закладу до участі у двох масштабних міжнародних проектах Британської Ради з підвищення потенціалу університетів України («Англійська мова для університетів» та «Розвиток лідерського потенціалу університетів»);

розробки та впровадження в освітній процес вітчизняної вищої школи авторських інструктивно-методичних та демонстраційних матеріалів до тренінгів із розвитку лідерського потенціалу студентів, викладачів, науково-

педагогічного та адміністративного складу вітчизняних закладів вищої освіти (в якості позааудиторної роботи); навчальної робочої програми «Англійська мова: рівень А2» (для слухачів курсів підвищення кваліфікації); двомовного курсу лекцій та збірки тестів з дисципліни «Психологія міжособистісного спілкування» (для студентів бакалаврату); англomовного практикуму «Теорія і практика вищої школи» (для студентів магістратури).

Матеріали дослідження використовувалися викладачами вищих навчальних закладів у процесі освітньої та освітньо-наукової діяльності під час викладання педагогічних, психологічних та лінгвістичних дисциплін, на університетських курсах з підвищення кваліфікації, а також у межах позааудиторної роботи.

Теоретичні результати та наукові положення представленого дослідження можуть бути використані для розв'язання науково-теоретичних і практичних завдань реформування університетської освіти, а також формування національної освітньої політики. Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, результати дослідження, апробовані в реальному освітньому процесі, можуть слугувати основою для міждисциплінарних досліджень та розробок.

Публікації. Основні положення за результатами дисертаційного дослідження відображені у 45 публікаціях, з них – 43 одноосібні. А саме: дві монографії (одна у співавторстві), 25 фахових статей у наукових виданнях України (з них 24 – одноосібні, 13 – у виданнях, що індексуються у наукометричній базі Index Copernicus), 7 публікацій у закордонних виданнях, 6 навчальних та навчально-методичних видань (з них 1 курс лекцій, 1 практикум та 1 збірка тестів – англійською мовою), 5 публікацій в інших виданнях.

Кандидатська дисертація на тему «Формування готовності викладачів вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищена у 2013 році в Херсонському державному університеті. Матеріали кандидатського дослідження в тексті

дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук не використовувалися.

Особистий внесок автора. Дисертаційна робота є самостійно виконаною науковою працею. У спільній з Г. Бондаренко, О. Козьменко, І. Кошман, О. Крсек монографії «Мовна особистість як суб'єкт мови, культури, освіти, комунікації» автору належить розділ «Мова як інструмент соціальної перцепції та впливу». У дисертації не використовувались ідеї О. Нещерет, яка є співавтором однієї статті.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка (довідка №52-11-2478 від 11.11.2016), Донецького національного технічного університету (довідка №1-5/54 від 15.12.2017), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка №1291/73 від 25.10.2018), Центру удосконалення освіти СХУ ім. В. Даля (довідка №20/19 від 09.04.2019), Київського міжнародного університету (довідка №092 від 17.04.2019).

Апробація. Основні теоретичні та практичні результати роботи було представлено в друкованих доповідях і усних повідомленнях на конференціях, симпозіумах, семінарах, круглих столах. А саме, під час *закордонних заходів*: Конференції британської асоціації міжнародної та порівняльної освіти «BAICE 2016» (Велика Британія, Нотінгем, 2016), Міжнародній молодіжній конференції «Perspectives of Science and Education» (США, Нью Йорк, 2018), VI Міжнародній конференції «Science and Society» (Канада, Гамільтон, 2018), I міжнародного симпозіуму «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives» (Австрія, Вена, 2018), VII Міжнародної наукової конференції «Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education» (Чехія, Прага, 2017), Міжнародної наукової та практичної конференції «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage» (Румунія, Бая-Маре, 2018), II Міжнародної наукової конференції «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Литва, Каунас, 2019), Міжнародної міждисциплінарної конференції «Key Issues of Education and Science: Development Prospects for Ukraine and Poland» (Польща, Стальова Воля, 2018).

Під час вітчизняних заходів: I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» (Київ, 2017), V Міжнародної науково-практичної конференції «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» (Київ, 2016), XX Міжнародної науково-практичної конференції «Європейський вибір України в контексті безпекових викликів та сучасний реалій» (Київ, 2015), Міжнародної науково-практичної конференції «Університетська наука. Проблеми міжнародної інтеграції» (Сєверодонецьк, 2017), XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Сєверодонецьк, 2016), I та II Міжнародних науково-практичних конференцій науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація» (Сєверодонецьк, 2017, 2018), Студентської науково-практичної конференції «Актуальні студентські дослідження в контексті інтеграції України до світового наукового простору» (Сєверодонецьк, 2017), Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичне та методичне забезпечення сучасної філологічної освіти» (Сєверодонецьк, 2016), Університетського науково-практичного семінару «Англійська мова професійного спрямування» (Сєверодонецьк, 2017), Регіонального науково-методичного круглого столу «Планування занять з англійської мови» (Сєверодонецьк, 2017).

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (всього 550 найменування, з яких 370 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 475 сторінок, з яких 364 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ВИЩА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

У першому розділі здійснено ретроспективний аналіз передумов становлення та розвитку сучасної системи вищої освіти (кінець XII — перша пол. XX ст.). Представлено дослідження сучасного стану розвитку галузі вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI століття. Виокремлено та обґрунтовано сучасні тенденції розвитку британської вищої освіти в контексті перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти: інтернаціоналізація університетів (мовний аспект), інноваційність вищої освіти, інститут лідерства та соціально-комунікативна компетенція випускників вищих навчальних закладів Великої Британії. Схарактеризовані концептуально-методологічні підходи до дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії відповідно до мети дослідження.

1.1 Передумови становлення сучасної вищої освіти Великої Британії

1.1.1 Вища освіта Великої Британії періоду XII –XVII ст.

Наміри України приєднатися до європейської та світової спільноти в якості повноправного партнера зумовили необхідність значних трансформаційних змін у вищій школі. Стратегія реформування системи вищої освіти України визначає ключові завдання впровадження відповідних змін. А саме, забезпечення високої якості освітньої діяльності, рівного доступу до отримання вищої освіти для всіх громадян України, реорганізація системи менеджменту вищої освіти; трансформація закладів вищої освіти в осередки незалежної думки; створення чесної конкуренції між закладами вищої освіти різних форм власності; налагодження ефективних та взаємовигідних відносин між ринком праці та вищою школою, а також інтеграція вітчизняної академічної спільноти до міжнародного наукового та освітнього простору. У тому ж документі йдеться про те, практична реалізації стратегічних завдань зумовлює необхідність

дослідження та впровадження успішного досвіду розвинутих країн, зокрема, Центральної та східної Європи [31].

Більш детальне вивчення державних ініціатив у контексті модернізації вітчизняної системи вищої освіти, зокрема, зазначених у діючій редакції Закону України «Про вищу освіту» [12], звертають нашу увагу на використання таких галузевих понять як «автономія закладу вищої освіти», «ендавмент», «результати навчання», «особа з особливими освітніми потребами», «компетентність» «засновник закладу вищої освіти» «академічна свобода» тощо. Зазначені терміни та їхнє тлумачення є близькими по духу освітнім традиціям такої високорозвиненої країни як Велика Британія, візитної карткою якої є надання освітніх послуг міжнародного класу на засадах забезпечення автономії закладів вищої освіти, зокрема, у контексті їхньої фінансової незалежності та сприяння освітнім інноваціям із дотриманням академічної свободи та доброчесності.

Актуальність дослідження британської системи вищої освіти, також, зумовлена тісними партнерськими зв'язками Міністерства освіти й науки України та головним представником Великої Британії в Україні з питань освітньої, наукової та культурної співпраці — Британською Радою. Так, у 2015 році сторонами було підписаний Меморандум про співробітництво на 2016–2019 роки [118] з метою практичної реалізації домовленостей у межах Угоди між Урядом України та Урядом Об'єднаного Королівства в галузі освіти, науки та культури, підписаної в 1993 році [34]. Зокрема, серед ключових завдань на цей період визначено підвищення обізнаності населення України щодо освітньої системи Великої Британії, надання підтримки в контексті вдосконалення діяльності вітчизняних ЗВО, сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України, залучення Британською Радою Міністерства освіти й науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних практик у зазначеній сфері. Тож, система вищої освіти Великої Британії, зокрема, у період її становлення як історико-культурного феномену, наразі, є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Проблему становлення та розвитку системи вищої освіти Великої Британії досліджували такі вчені як Р. Андерсон (у контексті аналізу історії й сучасного стану британських університетів) [39], М. Тайт (у контексті дослідження розвитку системи вищої освіти Великої Британії після 1945 року) [122], Ш. Ротблатт (у контексті виокремлення та аналізу дилем сучасних університетів Великої Британії) [123], П. Скотт (у контексті дослідження перспективи ідеї університету Великої Британії в XXI столітті) [110], Т. Нібом (у контексті аналітичного огляду спадщини В. Гумбольдта в розрізі історії, сучасного стану та перспектив європейських університетів) [93], Т. Пітсч (у контексті дослідження розвитку академічної спільноти університетів Великої Британії у Вікторіанський період) [95] та інші.

Серед вітчизняних дослідників, які останнім часом присвячували свої роботи вивченню вищої школи Великої Британії, на нашу думку, варто згадати публікації Л. Віннікової (у контексті розгляду значущих аспектів британської системи вищої освіти) [7], Я. Бут (у контексті становлення та розвитку класичних університетів Великої Британії) [6], Т. Потапенко (у контексті визначення особливостей організації системи вищої освіти Великої Британії) [26], А. Подолянської (у контексті визначення ролі університетів Великої Британії в процесі соціокультурної трансформації) [23], А. Саргсян (у контексті реформування системи вищої освіти Великої Британії) [29], О. Шевчук (у контексті становлення системи педагогічної освіти Англії) [38] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць, присвячених проблемі становлення та розвитку британської університетської освіти, питання вивчення історичного педагогічного досвіду Великої Британії крізь призму виокремлення особливостей та чинників, що вплинули на формування унікального ландшафту сучасної системи вищої освіти Об'єднаного Королівства потребує подальшого дослідження.

Тож, **метою** представленого пункту визначено: дослідити становлення вищої освіти Великої Британії в період XII–XVII століття як передумови становлення та розвитку сучасної системи британської вищої школи.

Задля досягнення мети потрібно вирішити такі **завдання**:

1. Розглянути історичний та культурний контекст визначеного періоду.
2. Схарактеризувати ключові фактори впливу на галузь вищої школи в межах виокремленого періоду.
3. Визначити характерні риси системи вищої освіти Великої Британії в період XII–XVII ст.

Як визнають самі британські експерти з вищої освіти, разом із церквою та монархією університети є найстародавнішими та найбільш інтернаціоналізованими інституціями Великої Британії. Адже, історія становлення британської системи вищої освіти тісно пов'язана з європейськими традиціями. Так, Європейський університет було започатковано у дванадцятому столітті або навіть раніше (дата заснування Болонського університету, що традиційно вказується — 1088 рік). А невдовзі було відкрито Університет у місті Париж. Ці два заклади сповідували альтернативні моделі управління: у Болоньї був «університет студентів», а в Парижі — «університет магістрів» (викладачів). Цікаво, що вибори ректора студентами, що мають місце в найбільш шанованих шотландських університетах дотепер, є спадщиною болонської традиції. Крім того, університети Італії та певна частина вищих навчальних закладів інших країн південної Європи спеціалізувалися на підготовці експертів у галузі юриспруденції та медицини, у той час як Паризький університет переважно готував фахівців із філософії та теології, що в подальшому було взято за основу Університетом м. Оксфорд, а потім, й Університетом м. Кембридж. Однак, означені відмінності не мали значного впливу в межах дотримання єдиної європейської моделі навчання та здобуття ступенів, яка передбачала наявність чотирьох факультетів, де після підготовчого відділення з опанування мистецтв студенти обирали майбутню спеціалізацію на факультеті теології, медицини або юриспруденції (включно з канонічним правом для майбутніх представників церкви або римським правом для державних службовців). Тож, інтернаціональний характер університетів середньовіччя у Великій Британії був, по-перше, зумовлений необхідністю отримати дозвіл на прийом кандидатів від

Папи Римського; по-друге, природними процесами міграції студентів та науково-педагогічного складу; і, нарешті, універсальною сутністю самого феномену навчання.

Повний курс з опанування мистецтв та теології передбачав тривалий процес навчання з великою кількістю іспитів та ґрунтовною практичною підготовкою. Основною дисципліною в університетах середньовіччя була логіка, зміст якої спирався на роботи Аристотеля, що містили великий обсяг знань із природничих та гуманітарних наук, інтерпретований християнськими коментаторами. Студенти вивчали тексти та коментарі під керівництвом наставників. А також мали довести власні здібності під час публічних диспутів шляхом презентації власних суджень та переконливого обґрунтування обраної позиції. Очевидно, що такий підхід радше розвивав аналітичне та логічне мислення в межах ортодоксальної моделі аніж сприяв розвитку критичного світосприйняття та виникненню нових ідей [61, с. 409]. Але, безперечно, у якості переваги такого підходу можна визначити забезпечення глибокої фундаментальної підготовки, яку студенти отримували в результаті здобуття університетської освіти в період становлення вищої школи Великої Британії.

Структура Університету м. Оксфорд сформувалася ближче до кінця дванадцятого століття. Так само, Університет м. Кембридж було засновано в 1209 році в результаті відділення від Оксфордського університету. І хоча, обидва заклади починали своє існування як неформальні об'єднання науковців, уже незабаром вони отримали привілеї від короля та церкви. Варто зазначити, що європейські університети ніколи не були лише релігійно спрямованими структурами. Вони, також, потребували підтримки держави і віддячуючи за це захищали інтереси світської влади. Зокрема, британські університети користувалися особливою популярністю серед представників монархії. Зважаючи на те, що час від часу між церковною та світською владою виникали конфлікти, університети були тією ланкою, що мала здатність заповнювати та згладжувати цей розрив. Тож, в обмін на послуги посередника університети не підпорядковувалися місцевим єпископам, мали високий рівень автономії,

привілеї, а також юридичні права в якості корпоративних структур, що володіли майном. Крім того, члени університету звільнялися від підпорядкування юрисдикції міст, у яких були розташовані освітні заклади. Цікаво, що ці правила діяли в окремих частинах Великої Британії до дев'ятнадцятого, а подекуди, і до двадцятого століття.

Університет середньовіччя був, насамперед, спільнотою однодумців (з лат. «universitas» — колектив, об'єднання) та відображав ідею цілісності процесів навчання та співіснування. В Університетах міст Оксфорд та Кембридж «комунальна» ідея відображена навіть в архітектурі коледжів — каплиць, обідніх залів, гуртожитків та внутрішнього подвір'я. Але, варто зазначити те, що коледжі були порівняно пізнішим надбанням системи вищої освіти Великої Британії, запозиченим у Паризького університету. У більш ранній період студенти мали орендувати житло в місті, де розташовувався університет, жити в гуртожитку (наприклад, Оксфордського університету) або в хостелі (як в Університеті м. Кембридж) та відвідувати заклад вищої освіти. У цьому контексті перевагою коледжів був той факт, що вони представляли об'єднану структуру, що мала відповідні юридичні привілеї, а також постійний інвестиційний дохід. Зазвичай, мова йшла про землі, які вони отримували від засновників та меценатів — представників аристократії та королівської родини (наприклад, таких як леді Маргарет Бофорт — мати короля Англії Генріха XII). Отриманий дохід покривав утримання будівель, проведення спільних релігійних богослужінь, а також стипендії для молоді (особливо тих, хто подавав надії на церковному тлі).

На ранньому етапі становлення діяльності коледжів, які з'явилися в тринадцятому столітті, навчатися та здійснювати дослідницьку діяльність мали право лише студенти «просунутого» рівня (сучасний еквівалент магістратури). Першими коледжами, які прийняли студентів рівня бакалаврату, були Кінгз Холл у 1317 році (сьогодні відомий як Трініті Коледж) у м. Кембридж та Нью Коледж у м. Оксфорд у 1379 році [61, с. 118–119]. До речі, Нью Коледж, заснований єпископом Вільямом Вікхемом, було створено спільно зі школою у м. Вінчестер. Тож, учні зазвичай переходили зі школи до коледжу і, часто, у

зворотному напрямку в якості викладачів. Ще одним прикладом міцного партнерства школи та закладів вищої освіти є історія коледжу в місті Ітон. Зрозуміло, що розташовуючись зовсім неподалік від королівського замку Віндзор, заклад завжди був під особливим патронажем британської королівської родини. Тож, ще король Генріх VI заснував означений заклад у 1440 році з метою підготовки учнів до вступу до Кінгс Коледж (до якого, до речі, до 1865 року випускники інших освітніх закладів не допускалися до вступу). Тож, ми можемо зробити висновок про те, що зв'язок школи та університету завжди були відмінною рисою освітньої системи Великої Британії, що виконував важливу соціальну функцію.

Крім того, починаючи з періоду пізнього середньовіччя й до сімнадцятого століття включно, популярним видом діяльності заможних британських філантропів було заснування та підтримка діяльності граматичних шкіл у містечках різного розміру, що природним чином сприяло налагодженню відносин між університетами та міськими представниками бізнесу та закону. У школах викладали латинську мову, знання якої було необхідним для продовження навчання в університеті. Також, нерідко випускникам надавалася можливість отримати стипендію для вступу до якогось конкретного коледжу. Поступово межа між університетом та коледжем зникала. Так, якщо ще в шістнадцятому столітті хлопчики в 15–16 років уже могли відвідувати університет, то в сімнадцятому столітті середній вік вступника виріс до 17–18 років. Також, змінювався підхід до організації перебування студентів у період навчання в університеті. Це було зумовлено недисциплінованістю та відвертим хуліганством, якими славилася університетська молодь того часу. Тож, біля 1400-го року британські університети зобов'язали студентів мешкати безпосередньо в університетських гуртожитках, хостелах або коледжах. Тож, ми можемо зробити висновок про те, що в часи Тюдорів система вищої освіти Великої Британії характеризувалася розквітом розгалуженої мережі системи коледжів, а також приділенням великої уваги організації навчального процесу та

побуту студентів, зокрема, дотриманню ними правил пристойної поведінки та дисципліни, а також обов'язковим проживанням під наглядом наставників.

Викладені вище особливості британської вищої школи в період її становлення були зумовлені, не в останню чергу, контингентом студентів вищих навчальних закладів середньовіччя. І хоча інформація стосовно соціального статусу здобувачів вищої освіти тих часів є обмеженою, відомо, що представники аристократичних кіл (до яких належали шляхетні родини та впливові землевласники) порівняно рідко обирали університетську освіту, віддаючи перевагу внутрішній системі навчання, яка передбачала, у тому числі, опанування військового мистецтва, а також слідування лицарському кодексу честі. Тож, більша частина студентів належала до середнього класу британського суспільства, які походили з родин заможних фермерів, дрібних торговців, комерсантів та ремісників. Свій вклад у процеси соціальної мобільності, також, вносила церква, яка безперечно була зацікавлена в максимальному розширенні мережі духовництва. Отже, студенти здобували вищу освіту за коштів стипендій та фінансової підтримки родини, де вступ до коледжу зумовлював необхідність налагодження особистих контактів із керівництвом закладу та меценатами [58, с. 485–538], [45, с. 40–51]. Переважно безграмотне та неосвічене суспільство того часу володіло зачатковими механізмами виявлення та розвитку талантів. Тож, вступ до університету представників дійсно бідних прошарків британського суспільства було рідким випадком. Також, потребує уточнення романтичний образ студента британського ЗВО як мандрівника, який подорожував усім світом. Дійсно, багато хто з випускників того часу, отримавши свій перший ступінь вищої освіти у Великій Британії, продовжували будувати кар'єру в Європі. Але, у британських університетах навчалася небагато закордонних студентів (на відміну від вищих навчальних закладів Парижу, Падуї та інших європейських міст). Тож, реальний образ середньостатистичного британського студента середньовіччя відрізнявся від навіяного романтичного іміджу.

Ще одне важливе питання, яке, на нашу думку, доцільно розглянути в контексті становлення системи вищої освіти Великої Британії, це проблема лібералізації вищої школи в середні віки. Так, першопрохідник у галузі досліджень університетів середньовіччя, відомий британський історик Хейстінг Рашдолл ще у 1890-х зауважував, що швидке зростання кількості британських закладів вищої освіти в чотирнадцятому та п'ятнадцятому століттях було викликано переважно потребою держави в освічених юристах та управлінцях [97, с. 456]. Розвинене логічне мислення та вміння вести диспути були важливими для широкого кола професій того часу. Особливо, у зв'язку зі стрімкою урбанізацією та бюрократизацією суспільних процесів [61, с. 161]. І хоча підготовка інтелектуальної еліти було одним із ключових завдань британських університетів середньовіччя, навчання майбутніх представників церкви та світської державної влади було не менш важливим. Тож, на відміну від ідеального образу університету середньовіччя як осередка «чистої науки», реальна ситуація свідчила про те, що навіть теологія в ті часи була прикладним предметом для британського суспільства, яке вважало спасіння душі сенсом існування людини.

Тож, випускників загального відділення мистецтв здебільшого ставали парафіяльними (окружними) священиками та шкільними викладачами. У той час, як здобуття вищого ступеня з теології або канонічного права було необхідним для отримання впливової керівної посади в соборах і церквах. З метою професійної підготовки висококваліфікованих кадрів, що, серед іншого, передбачало опанування навичок із наукової та управлінської діяльності, релігійні ордени відряджали своїх представників (які, переважно, були монахами) до університетів, де ті мешкали в окремих монастирських коледжах (окремо для жінок та чоловіків). Як уже було зазначено раніше, атмосферу британського університету середньовіччя важко було назвати відлюдницькою або чернецькою. Тож, підготовка студентів завжди передбачала надбання широкого спектру компетенцій з метою здійснення комплексної професійної церковної та світської діяльності.

Варто визнати, також, той факт, що в ті часи медичні факультети не відігравали такої важливої ролі у Великій Британії, як це було в Європі. Причина полягала в тому, що особливою прихильністю з боку королівської влади (у вигляді великих земельних наділів та правових привілеїв) користувалися юридичні відділення, які готували висококваліфікованих державних службовців. Також, влада активно використовувала потенціал найвищого керівництва церковної влади заради інтересів держави. Так, заможні представники церкви займали місце серед найбільш щедрих благодійників британських університетів. Одним із найяскравіших підтверджень тому є Кардинал Коледж в Оксфорді, побудований «на широку ногу» кардиналом Томасом Уолсі, який одночасно займав посаду канцлера Англії та вважався одним із найвпливовіших людей Великої Британії свого часу. Отже, ми можемо дійти до висновку про те, що в період становлення британська система вищої освіти мала чітко виражений утилітарний характер.

Вирішальним епізодом у контексті становлення системи вищої освіти Великої Британії відіграв розрив Генріха VIII з Римом, який, поставив під жорсткий королівський контроль англійську церкву та освітню галузь. Так, в 1535 році король відрядив уповноважених представників до обох британських університетів з метою «впровадження змін». Практичним результатом цих змін, починаючи ще із середини 1520-х років, стала ліквідація майже тридцяти монастирських коледжів і вилучення їхнього майна на користь державної казни. Так, майно вищезазначеного Кардинал Коледжу було конфісковано Генріхом VIII, а заклад перейменовано на Крайст-Чьорч. До речі, започаткований Генріхом VIII підхід щодо взаємодії з національними вищими навчальними закладами продовжували застосовувати наступні правителі протягом більше ніж ста років поспіль [87]. Зокрема, король очікував від університетів, які виступали в ролі оберегу релігійних традицій та вихователів британського духовенства, підтримки його державної політики, спрямованої на відокремлення англійської церкви, і, відповідно, галузі вищої освіти від впливу Європи. Цю політику, також, підтримував Томас Кромвель, який на той час був першим міністром Великої

Британії та головою Кембриджського університету. У наступні роки, коли політика змінювалася в бік більш вираженого протестантизму (під час правління Едварда VI), а потім знову поверталася до католицизму (за правління Марії I), британські університети знову і знову піддавалися ряду реформ та «зачисток».

Повертаючись до 1535 року, важливим завданням представників Генріха VIII під час візиту до університетів було забезпечення дотримання релігійної конформності. Від освітніх закладів вимагалось визнати перевагу королівської влади над церковною (так звану супрематію — коли короля було оголошено головою англійської церкви) та відмовитися від служіння Апостольському престолу, тобто, Папі Римському (що ті і зробили без особливого опору). Також, комісія втрутилася в програму підготовки студентів. Зокрема, було повністю зруйновано систему викладання канонічного права, наявні літературні джерела були розподілені за принципом «рекомендовано» або «заборонено». Тож, викладання теології відтепер спиралося на Біблію, а не на твори авторитетних авторів середньовіччя. Укази королівської комісії щодо наповнення навчального змісту загалом відображали ідеї епохи Відродження та руху Реформації. Хоча, варто згадати той факт, що й до 1535 року вплив класичного гуманізму достатньо чітко відчувався в змісті програм із підготовки обох британських університетів (що не в останню чергу було зумовлено особистими візитами Еразма Роттердамського). Як протягом періоду, що передував Реформації, так і після цього, метою гуманістів було «очистити» релігію. Це, насамперед, передбачало закладання чіткої наукової та біблійської основи, а також введення в програму викладання грецької мови та івриту. Повернення до класичних авторів, також, зумовило акцентування уваги на вивченні літературних текстів, складанні вишуканих творів латинською та грецькою мовами, а також оволодінні мистецтвом риторики та переконування [90]. Нова програма поєднувала звернення до класичних авторів з аристотелівською логікою. І хоча, згодом зазначений підхід усе більше піддавали критиці, до початку епохи просвітництва в британській освітній культурі домінували об'єднанні ідеї та ідеали класичного періоду і християнства.

З академічної точки зору, шістнадцяте століття стало вирішальним періодом в історії становлення системи вищої освіти Великої Британії в контексті переходу ініціатив із провадження освітніх інновацій від університетів до коледжів. У британських університетах середньовіччя викладання здійснювали «магістри-регенти», тобто нещодавні випускники, для яких викладацька діяльність була обов'язковою частиною їхньої подальшої підготовки з метою отримання вищого ступеня. Але, починаючи з п'ятнадцятого століття, такий підхід почали змінювати та викладацькі посади стали займати лектори та професори, які працювали за оплату. Таким чином Тюдори намагалися, відновити високий рівень викладання в університетах. Зокрема, Генріх VIII запровадив такі 5 кафедр у кожному з університетів: з теології, грецької мови, івриту, світського законодавства та медицини. Інші меценати, також, мали дотримуватися встановленого порядку. Але, ці ініціативи були занадто пізніми в той час, коли коледжі вже впевнено практикували більш студентоцентровані та гнучкі форми викладання, а також давали змогу вивчати престижні предмети, оминаючи офіційну програму з вивчення сучасних мов, літератури та наук. Тож, хоча в сімнадцятому столітті освітня система Великої Британії, яка базувалася на диспутах та вправах, усе ще практикувалася достатньо широко, загалом, авторитет університетської освіти похитнувся. У свою чергу, коледжі чудово впоралась із завданням щодо набору студентів та проведенням відповідної атестації випускників. Тож, будівлі університетів, які переважно складалися з бібліотек та екзаменаційних залів, а також обсяг їхніх доходів від оплати вступу та навчання, тьмяніли перед розкішшю коледжів, які в той період як ніколи відчували державну підтримку та були центром суспільного життя. Часто нові коледжі запроваджували в межах опанування конкретної релігійної програми. Адже, усі церковні конфесії розглядали підготовку нових поколінь священнослужителів як шлях відновлення влади церкви в державі. Також, процвітали традиції заснування вищезазначених вищих навчальних закладів на основі регіональних особливостей. Одним із таких

прикладів є Джізес Коледж для валійців, який було засновано у м. Оксфорд в 1571 році.

Зі свого боку, кількість університетських гуртожитків та хостелів стрімко скорочувалося. Так, в Оксфорді, де в 1505 році нараховувалося 52 гуртожитки, уже в 1537 залишилося лише 8, деякі з яких дожили до дев'ятнадцятого століття [90, с. 52]. Поступово подібні будівлі здебільшого зникли та були поглинуті коледжами. Останні, також, отримали майно в результаті знищення монастирських коледжів та розподілення церковного майна під час процесу Реформації. Збільшення кількості студентів коледжів звернуло увагу керівництва університетів та батьків студентів на підвищення рівня дисципліни. Тож, з того часу студенти старших курсів та викладачі мали виконувати обов'язки тьюторів, які слідкували за моральним образом та фінансами підопічних, а також несли відповідальність перед їхніми родинами. Дисциплінарні заходи того часу передбачали спільне покарання та обмеження активності студентів за межами території коледжу.

Привабливість освітньої системи, що пропонували коледжі, у поєднанні з акцентуванням уваги на гуманістичних підходах до освіти в контексті морального та культурного виховання студентів зумовило виникнення так званої «освітньої революції» наприкінці шістнадцятого — початку сімнадцятого століття, що характеризувалася значним збільшенням кількості студентів із вищих прошарків британського суспільства [116]. Зокрема, спочатку аристократія, а потім, і більш широкі маси землевласників почали розглядати університетську освіту в якості актуальної системи підготовки для нащадків, що мала підготувати до виконання обов'язків на місцевих керівних посадах, у державному апараті, а також у межах таких престижних професій як юристи та священнослужителі. Баланс освітніх пріоритетів змістився з професійних факультетів до загальної підготовки. Тож, розповсюдженою практикою стало відвідування університету протягом декількох років із метою отримання культурного та суспільного «лоску» без отримання відповідного ступеня з якоїсь конкретної спеціалізації. Для студентів, які планували подальшу кар'єру

адвоката, або для землевласника, якому були потрібні основи права для управління власним майном, університетська юридична освіта мала невелику цінність. Адже, світське законодавство використовувалося лише в деяких спеціалізованих напрямках юридичної системи. Хоча, його вивчення заохочувалося державою з метою підтримки королівського авторитету. Водночас, загальне право, яке було набагато кориснішим для подальшої професійної діяльності, не викладалося. Тож, молоді юристи були вимушені здобувати відповідну практичну підготовку на робочому місці в якості помічників членів юридичних корпорацій. Тож, у ті часи нормою було отримати базову загальну підготовку в Оксфорді або Кембриджі, а потім вдосконалюватися в процесі практичної професійної діяльності. Так само, університетська медична освіта була ще менш цінною. Адже, хірургія потребувала ґрунтовної практичної підготовки, яку потрібно було здобувати під керівництвом професіоналів. А відповідна університетська ступінь із медицини давала можливість лише продовжити більш поглиблене навчання в таких престижних закладах як Королівський Коледж Лікарів, бо самі університетські лектори не мали відповідної практичної підготовки.

Отже, шістнадцяте століття об'єднало такі характерні риси освіти вищої освіти Великої Британії як атрофія професійно-спрямованих факультетів на користь концентрації уваги навколо загальної або «ліберальної» освіти. Такий підхід контрастував із підкресленою важливістю вивчення права в більшості європейських університетах, яке надавалося в контексті підготовки світської людини та представників державного бюрократичного апарату. Хоча варто згадати те, що протягом деякого періоду завдяки зростанню кількості «офісних працівників» при правлінні Тюдорів і Стюартів, вектор освіти рухався в тому ж напрямку, що і в Європі, що у свою, чергу дозволило підвищити привабливість університетської освіти. Але подальші політичні події зупинили розростання кількості державних службовців, що і слугувало причиною того, що збільшення кількості студентів вищих навчальних закладів Великої Британії, яке спостерігалось до 1640 року, так і не відновилося в період після 1660-го. Серед

характерних рис британської системи вищої освіти, також можна виділити роль старовинних університетів, які продовжували відігравати роль найвищої освітньої ланки для вищого суспільства та які все ще були об'єднаними осередками прищеплення духовної культури та освіченості. Тож, складно переоцінити їхній внесок у контексті підготовки правлячої еліти, що мала на меті надбання останніми високого рівня загальної освіченості та моральних цінностей [62], [76].

Висвітлюючи період «освітньої революції» у Великій Британії, варто зазначити той факт, що історики досі сперечаються щодо конкретних хронологічних меж та варіантів інтерпретації записів, що велись у коледжах, зокрема під час прийняття абітурієнтів на навчання, що містили дані про соціальне походження студентів. Можна припустити, що в п'ятнадцятому столітті в результаті впливу гуманізму вже можна було казати про певну кількість університетських студентів з аристократичних прошарків [113]. Також, певну частину тих, хто навчався в університетах, складали представники середнього класу британського міського населення та землевласників [94, с. 81–88]. І хоча сучасники жалілися на той факт, що багатіям діставалися стипендії, призначені для бідних студентів, яким вони були більш потрібними, старий механізм цільового розподілення прибутків від інвестицій університетів (у тому числі, за кошт оплати навчання певною частиною студентів) забезпечував певний рівень соціальної мобільності, особливо серед тих, хто обирав подальшу релігійну кар'єру [91].

Говорячи про той далекий період, експерти здебільшого погоджуються з тим, що незважаючи на неповну інформацію стосовно походження студентів британських закладів вищої освіти, їхня кількість безперечно зростала. Так, в 1400 році нараховувалося біля 2 000 студентів, з яких 1500 було зареєстровано в Оксфорді та біля 500–600 — у Кембриджі. Уже до 1450 року ця кількість зросла до 3 000 осіб, серед яких 1700 належало до Оксфордської спільноти, та 1300 — до Кембриджської відповідно [61, с. 122], [45, с.85–86], [84, с. 35]. Записи більш пізнього періоду засвідчують подальше зростання кількості абітурієнтів,

зокрема, починаючи з 1600 року. Так, в 1630-му році тенденція досягла кульмінації — було зареєстровано 6 000 осіб, що проживали на території вищих навчальних закладів Великої Британії (приблизно по 3 000 в кожному з університетів), одну третину з яких складали студенти магістратури та викладачів і дві третини — студентів бакалаврату. Зазначені показники можна розглядати як надзвичайно високі для країни, населення якої в ті часи було біля 5 мільйонів осіб [62, с. 135–136], [91, с. 226], [124, с. 40]. Тож, виявилось, що в зазначений період біля 2,5 % чоловічого населення Великої Британії отримувало вищу освіту, з огляду на контингент університетів та юридичних корпорацій (так званих «Судових Іннів») [116, с. 57].

Громадянська війна призвела до різкого скорочення кількості студентів, особливо в Оксфорді, який був штаб-квартирою роялістів. Але, уже в 1650-му році численність студентів відновилася й досягла свого максимуму (трохи нижче показників 1630-х років) біля 1670-го року. Починаючи з цього періоду й майже протягом усього вісімнадцятого століття спостерігалось поступове зменшення кількості університетських абітурієнтів, яке досягло свого піку в 1760 році [91, с. 81–92], [124, с. 31–34]. Після цього відбувалось поступове відновлення чисельності студентів, але воно було нестабільним. Реальна кількість студентів не перевищувала показники 1630-х або навіть 1450-х років аж до 1860-х. У процентному співвідношенні з чисельністю британського населення система вищої освіти Великої Британії не могла повернутися до показників за кількістю студентів 1630-х років аж до двадцятого століття [116, с. 69]. Тож, вище представлені довготривалі коливання є доказом того, що характерною рисою становлення системи вищої освіти Великої Британії були значні коливання кількості здобувачів вищої освіти залежно від зміни історико-політичного контексту.

Після бурхливих подій Реформації правління Єлизавети I було відмічене поверненням порівняно спокійного періоду. Так у 1559 році з метою встановлення стабільного та збалансованого релігійного ландшафту королева знову відправила комісії до британських університетів. Після цього, вона

особисто відвідала освітні заклади та була присутньою під час навчальних диспутів. У подальшому, керівництво Кембриджського університету звітувало Джеймсу I щодо результатів виконання королівських розпоряджень під час його регулярних візитів до міста Ньюмаркет із метою участі в кінних перегонах та полюванні. Таким же чином, Чарльз I та Джеймс I проводили регулярні перевірки Оксфордського університету під час їхніх візитів до міста Вудсток [116, с. 175], [124, с. 182–183]. Така прискіплива королівська увага поєднувалася зі зростанням олігархії серед керівництва вищими освітніми закладами, що ставала заміною системі самоуправління середньовічних магістрів. Голови коледжів або як їх називали «голови домів» стали ефективним інструментом управління, які здійснювали вплив через Щотижневу Раду в Університеті м. Оксфорд та Головний Сенат Університету м. Кембридж. Тож, голова університету, який раніше обирався магістрами, став фактично ставлеником державної влади, який зазвичай обирався з числа впливових аристократів зі зв'язками в суді. Ця посада не була номінальною й голови університетів мали значний вплив. Хоча, у зв'язку з тим, що вони не мешкали на території закладу, повсякденним адмініструванням займалися перші проректори, яких зазвичай обирали з числа голів коледжів. Зокрема, у період правління Чарльза I Оксфордом завідував архієпископ Вільям Лод, який славився стійкою релігійною позицією та як колишній викладач добре знав специфіку навчального процесу в університеті. І хоча згодом його вкрай принципова позиція в релігійних питаннях призвела до його падіння та смертної кари, Устав, складений Лодом у 1636 році, діяв в Університеті м. Оксфорд до початку Вікторіанської епохи.

Підводячи проміжний підсумок огляду становлення системи вищої освіти Великої Британії, можна стверджувати, що тісні зв'язки з королівською владою сприяли укріпленню політичної та соціальної позиції університетів у британському суспільстві. Так, Закон Парламенту 1571 року підтвердив права та привілеї університетів як корпоративних об'єднань. А в 1604 році заклади отримали право обирати власних представників-членів парламенту, яким вони

користувалися до 1948 року. Зі свого боку, Чарльз I характеризував університети тих часів як «духовні школи», де формувалися найвищі людські чесноти та освіченість, та які керувалися високими моральними принципами, що забезпечували якісну освіту, порядність та законослухняність, а також надавали можливість випускникам слугувати церкві та загальному добробуту держави [88, с. 152]. Як уже було зазначено раніше, британські університети були тісно пов'язані з керівною елітою країни. А призначення на відповідні посади було виявом аристократичного та королівського благовоління. Зі свого боку, держава очікувала від «ставленика» безперечної підтримки діючої політичної та церковної влади, а також сприяння дотриманню наявного ієрархічного порядку в суспільстві [90, с. 117]. Тож, одним із ключових завдань освітніх закладів у період становлення системи вищої освіти Великої Британії було підтримка діючої релігійної ідеології та швидке реагування на відповідні зміни в політиці.

У цьому контексті достатньо узагальнено позицію Оксфорду можна було охарактеризувати як співчуваючу старому режиму, у той час як представники Кембриджу більше були схильними підтримувати реформаторів, а згодом, пуританське відгалуження англійської церкви. Так, Марія I, яка була католичкою, в 1554 році зауважувала те, що всіх «кембриджців» потрібно піддати суду теологічного факультету Оксфорду. Зокрема, такі наміри завершилися у 1555 році звинуваченням у ересі та стратою через спалення на кострі таких основоположників реформаторського руху як архієпископ Томас Кранмер, а також єпископів-протестантів Ніколаса Рідлі та Хью Латімера. Їхній приклад, про який нагадує пам'ятник, що було поставлено на місці їхньої страти у 1840-х, згодом зайняв своє місце вже в релігійних спорах дев'ятнадцятого століття [90, с. 330]. Після жорстокої релігійної політики Марії, правління її зведеної сестри Єлизавети відзначилося не таким категоричним втручанням. Тож, період її володарювання можна схарактеризувати як порівняно мирне співіснування внутрішніх течій англіканства всередині системи вищої освіти

Великої Британії, що природнім чином, здійснювало позитивний вплив на загальну атмосферу освітніх закладів.

У середині сімнадцятого століття релігійні та політичні погляди знову поділили британське суспільство на два табори. А університети вкотре піддалися значним репресіям. На відміну від досвіду шістнадцятого століття, нові комісії не виявляли значного інтересу до програми підготовки та реформуванні університетських уставів. Їхнім ключовим завданням було звільнення «небажаних» владі членів коледжів та заміщення їх на принципово важливих посадах більш прихильними до політики діючої влади. Зокрема, в 1641 році Акт Великої Ремонстрації закликав «реформувати та очистити джерела освіти» [125, с. 60]. Тож, комісії, відряджені Парламентом, звільнили біля половини голів коледжів та викладачів в обох університетах, та замінили їх на більш лояльними до державної влади. У подальшому зазначені заклади відчували ще жорстокіші «зачистки» під час вирішального етапу революції. Згодом, у часи перебування Олівера Кромвеля на посаді Лорда-Протектора для британських університетів настав період відносного спокою. Хоча, в 1654 році в обидва заклади були відряджені чергові комісії з перевіркою та регулярно проголошувалися пропозиції щодо чергового реформування системи вищої освіти. Означений період, також, характеризувався виникненням нових освітніх проектів. Зокрема, такими пропозиціями як відкриття Університету в Лондоні та коледжу в північній Англії — у Манчестері або Даремі. Остання ідея отримала підтримку Кромвеля, що й поклало початок організації відповідного освітнього закладу. Але, варто визнати той факт, що на противагу ліберальним закликам реформаторів, на практиці вони мало опікувалися реальною зміною соціальної основи системи вищої освіти Великої Британії. Їхнім головним інтересом, як і їхніх попередників, було нав'язування власних релігійних переконань. Тож, такий підхід не знайшов серйозної підтримки в колах Оксфордської та Кембриджської спільнот [125, с. 42].

Ба більше, «підривні ідеї» спровокували сплеск консервативних настроїв. Видатні мислителі того часу, такі як, наприклад, Томас Гоббс зазначали, що саме

розповсюдження освіти до 1640 року стало причиною соціальних хвилювань. «Університети нанесли таку саму шкоду британській нації, як свого часу — троянській кінь троянцям», казав відомий філософ [69, с. 18]. Адже вони не тільки розповсюджували небезпечні думки, але розбурхали серед занадто великої кількості людей амбіції такого рівня, які неможливо було задовольнити. І коли запит на підготовлений контингент за такими професіями як священнослужителі було перенасичено, незадоволеність цих людей обернулася на політичний та релігійний радикалізм [64]. На думку певної частини британських експертів у галузі вищої освіти, це був яскравий, але не єдиний приклад в історії Великої Британії, коли в організації революції звинувачували відсторонених від реального життя «інтелектуалів». Тож, однією з базових причин зменшення кількості студентів після 1660-го року експерти називають послідовну політику держави, яка зумовлювала ситуацію, коли отримати вищу освіту мали можливість лише забезпечені прошарки британського суспільства (такі як аристократія та впливові землевласники). Це дає нам підставу схарактеризувати часи становлення системи вищої освіти Великої Британії періоду XII-XVII століття як період обмеження можливостей отримувати вищу освіту для широких суспільних прошарків.

1.1.2. Вища освіта Великої Британії в період XVIII — першої пол. XX ст.

Серед закордонних дослідників проблеми розвитку вищої освіти Великої Британії XVIII — першої половини XX століття варто згадати внесок Р. Андерсона [39], М. Лінча, Н. Філліпса [40], П. Вуда [131], М. Сандерсона [105], П. Сірбі [106], Дж. Лейса [85], Дж. Гаскона [69], Дж. Кеннона [56], М. Брока, М. Кьорсейса [53], Дж. Блекі [52], Л. Голдмана [70], Дж. Сперроу [107], В. Гріна [73], Ш. Росблатта [101], [102], С. Сміта, К. Стрея [108], Б. Херрісона [74], К. Брука [54], Х. Джонса [63], Г. Родеріка, М. Стівенса [100], Дж. Преста [96], К. Робертсона [99], Е. Ешбі [44] та інших.

Серед останніх вітчизняних досліджень, присвячених світовій історії розвитку вищої освіти цього періоду, на нашу думку, варто згадати роботи О. Кийкова [13], А. Гюля [11], Т. Куковської [18], Я. Гречки [10], Л. Савранчук [27], Т. Горпініч [9], О. Чорної [36], О. Кураєва [83], М. Чеховської [35], Д. Смужаниці [30]; а також роботи, які безпосередньо торкаються історії вищої освіти Великої Британії XVIII — першої половини XX століття: І. Головка [8], Д. Кумкова [19], К. Магрламової [20], Я. Бут [6], О. Тесцової [32], І. Попович [24], [25] та інших.

Незважаючи на достатню кількість наукових праць, присвячених історії розвитку вищої освіти на міжнародному рівні протягом виокремленого періоду, здійснення наукового пошуку в контексті вивчення історичного педагогічного досвіду Великої Британії як одного з лідерів міжнародної освітньої галузі, на нашу думку потребує подальшого дослідження. Зокрема, пильної уваги заслуговує період XVIII — першої половини XX століття. Адже, вказаний період характеризується унікальним історико-культурним контекстом, що заклав підґрунтя сучасних освітніх тенденцій та перспектив вищої школи Великої Британії, які, зі свого боку, природним чином впливають на вітчизняну освітню галузь.

Тож, **метою** представленого пункту визначено: дослідити процес розвитку вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен протягом XVIII — першої половини XX століття.

Задля досягнення мети потрібно вирішити такі **завдання**:

1. Розглянути історичний та культурний контекст виокремленого періоду.
2. Схарактеризувати ключові чинники впливу на систему вищої освіти в межах визначеного періоду.
3. Визначити характерні риси вищої освіти Великої Британії протягом XVIII — першої пол. XX ст.

XVIII століття в історії британської вищої школи було відзначено бурхливим розвитком закладів вищої освіти в Шотландії, що само по собі вже є цікавим фактом. Адже, процес становлення вищої школи на цій території

розпочався пізніше ніж в інших частинах Великої Британії. Так, перші шотландські університети були засновані лише у XV столітті (Сент-Ендрюський — в 1410, Глазгонський — в 1451 та Абердинський Кінгз Коледж — в 1495 році). У той час, як заснування перших англійських університетів у містах Оксфорд та Кембридж датується кінцем XII — початком XIII століття. До кінця XVII століття процес становлення вищої освіти Шотландії супроводжувався таким же мінливим культурно-політичним контекстом як і на інших територіях Великої Британії. Зокрема, Реформація, політичні та релігійні конфлікти 1640-х років, революція 1688 року зумовили сувору регуляторну політику держави щодо закладів вищої освіти Шотландії.

Але, незважаючи на складнощі попереднього періоду, з 1700 до 1800 року кількість здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах Шотландії, де на той час проживала лише одна десята всього населення Великої Британії, зросла з 1200 до 2850 осіб (на відміну від університетів міст Оксфорд та Кембридж, де за той самий період кількість студентів зменшилася з 3000 до 1500 осіб відповідно) [39, с. 26]. Однією з причин такого розвитку подій експерти вважають складний фінансовий стан шотландських університетів того часу, які, не мали великих ендавментів (зокрема, мова йде про розподіл конфіскованих приміщень та земельних паїв під час релігійних утисків у період шотландської Реформації). Тож, це природним чином, змусило заклади бути більш відкритими до потреб здобувачів вищої освіти. Адже, дохід професури складався з оплати за проведені лекції. Крім того, шотландські університети того часу здебільшого розташовувалися у великих містах (окрім, Сен-Ендрюського), що дозволяло запропонувати гідні умови проживання студентам (у родинях або окремих орендованих помешканнях) за помірну плату. Також, у великому місті, абітурієнти, зазвичай, мали можливість поєднувати навчання з підробітком. Нарешті, місцева еліта — комерсанти, представники церкви та землевласники, також були зацікавлені в розвитку регіональних освітніх закладів.

З погляду академічного складника, варіативна лекційна система вищої школи Шотландії дозволяла студентам вивчати ті дисципліни, які їх цікавили (на

відміну від єдиної обов'язкової навчальної програми, що практикувалася в англійських університетах того часу). І хоча, опанування сталого набору предметів вимагалось від студентів, які планували будувати подальшу церковну кар'єру, традиційні випробування та випускні іспити «канули в Лету». Тож, завдяки нововведенням, що були інноваційними для свого часу, шотландські заклади вищої освіти здобули прихильність британської еліти. Поєднання культурної освіченості, спрямованості вищої освіти на забезпечення практичної користі для здобувача, надихали студентські спільноти, що організовували дебати в межах актуальних суспільних та наукових питань, а також насичене культурне життя великих шотландських міст сприяло (як стверджували сучасники в 1774 році) «ініціації сміливих досліджень, звільненню думки, поглибленню міркувань, правильному розумінню та приділенню великої уваги формуванню характеру» [40]. Продовжуючи цю думку в наші дні провідний британський експерт з історії вищої освіти Великої Британії Р. Андерсон зазначає, що «поєднання толерантного ставлення та раціонального підходу зробили університети центром епохи Просвітництва в Шотландії» [39, с. 28].

Крім того, не можна оминати увагою той факт, що XVIII століття відзначилося розвитком медичної освіти Шотландії. Зокрема, сільська еліта була зацікавлена в розвитку професійно-спрямованих факультетів із метою забезпечення необхідного рівня освіти для власних дітей та підтримки спільного добробуту громад. Тож, стратегія університетів Шотландії була спрямована як на збереження класичних теологічних факультетів, так і на започаткування нових напрямів — юридичних та медичних шкіл на основі голландської моделі (де багато хто з представників вищих шотландських прошарків здобували вищу юридичну та медичну освіту, тож були добре знайомі з її перевагами). Запозичення успішної закордонної практики в контексті поєднання теорії з клінічною практикою на базі великих оснащених сучасним на той час обладнанням лікарень сприяло привабленню нових студентів як із території Великої Британії, так і з інших країн. Крім того, розвиток медичної освіти позитивно вплинув на такі науки як хімія та ботаніка, що, природним чином

сприяло розвитку аграрного сектору та індустрії. Тож, можна дійти висновку про те, що інноваційний для свого часу підхід шотландської вищої школи в контексті поєднання фундаментальної та практичної підготовки сприяв досягненню важливої мети — модернізації економіки та підвищенню рівня добробуту країни.

Ще однією характерною рисою вищої школи Шотландії XVIII століття була реальна можливість для широких верств населення отримати доступ до вищих навчальних закладів. Це стало можливим завдяки тому, стипендії та гранти на навчання могли отримати ті, для кого із самого початку вони були призначені — талановиті студенти з числа найбільш нужденних суспільних прошарків. Повертаючись до міркувань із цього приводу провідних британських експертів, не можемо не погодитися з ними в тому, що належне виконання зазначеної функції дозволило реалізувати особистісний потенціал багатьом видатним особистостям. Так Р. Андерсон розмірковує про те, що «після завершення навчання випускники мали шанс стати міністрами, вчителями, спробувати себе в літературі, журналістиці або науці» [39, с. 29]. Серед успішних прикладів не можна не згадати Томаса Карлайла — відомого шотландського письменника, філософа та історика, Джеймса Мілля — видатного шотландського історика, економіста та філософа, а також багатьох інших. У відповідь шотландські університети не соромилися просити про фінансову допомогу колишніх випускників. Так, в 1754 році Абердинський Кінгз Коледж оприлюднив офіційне звернення до «наших випускників у всіх куточках світу, а також інших осіб, які бажають добра цьому університету, а також розвитку природничих наук» [131] з проханням зробити фінансовий внесок із метою створення музею, хімічної лабораторії та анатомічного відділення.

З метою забезпечення об'єктивності в межах представленого дослідження, вважаємо, також, доцільним вказати на такі недоліки шотландської вищої школи як відсутність системного підходу (адже, отримання навчальних стипендій залежало від «щасливого випадку» та прихильності грантодавців); переважно запозичення, а не адаптації освітніх моделей інших європейських країн (таких як Голландія та Німеччина); потреба в проведенні підготовки у вищих навчальних

зкладах на елементарному рівні (через занадто молодий вік вступників — 15 або 16 років, тоді як в Англії середній показник був на рівні 18 років).

Незважаючи на очевидну недосконалість шотландської системи вищої освіти, вона вигідно контрастувала із ситуацією, у якій перебувала вища освіти на інших британських територіях того часу. Зокрема, Оксфорд та Кембридж критикували за обмеженість навчальних програм, завеликі корпоративні привілеї та неефективність. Так, британський дипломат Вільям Гамільтон особливо піддавав критиці Оксфордський університет. Він вбачав корінь проблеми в системі коледжів які «узурпували привілеї, надані законом публічному університету... як уповноваженому освітньому органу на національному рівні», встановивши монополію на викладання та захищаючи лише особисті інтереси своїх членів [105, с. 67]. Відгуки на якість роботи професорсько-викладацького складу англійських університетів того часу можна знайти в роботах відомих дослідників історії вищої освіти Великої Британії — Пітера Сірбі та Роджера Емерсона, які характеризують досягнення останніх так: «... теми лекцій були далекими від змісту навчальної програми, якщо вони взагалі проводилися» [85, с. 456]; «члени спільноти коледжів (яких тільки в Кембриджському університеті налічувалося біля 400 осіб) отримували щедre утримання за кошт ендавментів, серед яких лише одиниці займалися викладацькою діяльністю або опублікуванням наукових робіт» [106, с. 11]. І хоча у відповідь захисники англійської системи вказували на те, що університетське членство передбачає інші функції (наприклад, як проміжна кар'єрна сходинка в церковній ієрархії, як нагорода за академічні успіхи, а також як підтримка молоді на початку професійного становлення), загальна думка була такою, що це є «марними і, навіть, обурливими витратами цільових коштів, від початку призначених на розвиток освіти та вдосконалення навчального процесу» [39, с. 27].

До цього слід додати проблеми, пов'язані з:

- занадто сильною залежністю освітньої галузі від церкви, що значно впливало на зміст програми підготовки та обмеження прав здобувати вищу освіту для представників інших релігійних конфесій крім англіканців;
- занепадом практичного компонента підготовки фахівців із вищою освітою. Адже, дві третини випускників англійських університетів тих часів обирали подальшу релігійну кар'єру [69, с. 21];
- загальним зниженням якості вищої освіти. Зокрема, випускні іспити перетворилися на формальну процедуру, що ніяк не стосувалась об'єктивної оцінки здібностей та умінь студентів. Заможні земельні магнати аристократичного походження зазвичай відправляли старших синів до університетів з метою встановлення корисних знайомств, входження до кола спілкування рівних за соціальним статусом, надбання «зовнішнього лоску» та навичок взаємодії у «вищому світі», а також підготувати нащадків до публічного життя як майбутніх лідерів місцевих спільнот та національних законодавців. На підтвердження цієї думки, вважаємо доцільним навести той факт, що після 1740 року більше половини всіх британських лордів закінчили Кембриджський і Оксфордський університети, а також половина всіх членів Парламенту. У 1820-х роках ці показники зросли до 60 % [56, с. 47], [53, с. 478–479];
- відірваністю вищої школи від реальних потреб британського суспільства. Зокрема, мова йде про швидкий темп індустріалізації та комерціалізації країни, що призвело до виникнення так званого «середнього класу»;
- відсутністю рівного доступу до вищої освіти. Концентрація «золотої» молоді у двох англійських університетах та неможливість отримати доступ до вищої освіти представникам із достатком нижче середнього або з незахищених прошарків;
- відсутністю підтримки та реформування середньої освіти. У той час як континентальні країни розглядали підтримку освіти на всіх рівнях важливим складником державної політики, в Англії державне фінансування середньої освіти (до речі, вельми помірне) бере свій початок лише у 1830-х роках. До

того ж, ліберальна догма засуджувала субсидіювання освіти середнього класу, а втручання держави розцінювалося як приклад «деспотизму, від якого британці до цього дня були, на щастя, звільнені» [39, с. 42].

На противагу, Шотландія відрізнялася тривалою традицією суспільного забезпечення освіти. Так, професор Единбурзького університету Джон Стюарт Блекі, який свого часу отримав вищу освіту в Німеччині та зробив великий внесок у реформування шотландських університетів, стверджував, що «деспотизм має свої переваги. Й одна з них у тому, що король Пруссії має більше поваги до всіх різновидів високої інтелектуальної культури ніж ті, хто заробляють та витрачають великі гроші в цій країні вільної комерції. З боку комерсантів цього вільного острова було би благородним вчинком скласти конкуренцію континентальним деспотам щодо підтримки тих, хто бажає присвятити життя літературі та науці». Продовжуючи свою думку, у 1846 році Блекі, також, виступив проти «непомірної прихильності середнього класу до Мамону та землевласників до задоволень» [52, с. 5].

Усе викладене вище зумовило нагальну необхідність реформування британських університетів у ХІХ столітті. І хоча спроба 1837 року не вдалася, у 1850 році були створені королівські комісії, які розпочали процес складних перетворень в університетах міст Оксфорд та Кембридж (що тривав біля сорока років). Як доцільно з цього приводу зазначав Прем'єр-міністр Великої Британії лорд Мельбурн, «всім відомо, що університети ніколи самі не змінюються» [53, с. 145]. Тож, втручання держави відобразило зростаючу силу середнього класу (як наслідок виборчої реформи 1832 року) та рішучі ліберальні настрої британського суспільства (у контексті незадоволення занадто великими привілеями аристократії та церкви). Головним завданням реформування системи вищої освіти вбачалося передати університети під контроль освіченої суспільної думки та зробити їх відкритими для всіх громадян (замість кастових обмежень). Великі ендавменти, якими володіли університети (і якщо бути точними, університетським коледжам належало навіть більше майна ніж безпосередньо університетам) розглядалися із суспільної точки зору в якості спільного

національного прибутку. Тож, парламент від імені народу мав право знайти йому більш ефективне застосування (як це робилося з іншими фінансовими фондами, що використовувалися не за призначенням).

Тож, політична воля державної влади спиралася на потужні соціальні та інтелектуальні сили в контексті пошуку шляхів задоволення національної потреби в таких напрямках: підвищенні професіоналізму та вимог до підготовки осіб, що були задіяні у сфері державного управління; реформуванні середньої школи та забезпеченні потреб середнього класу у вищій освіті; заспокоєнні незадоволення релігійних меншин стосовно монополії англіканської церкви; секуляризації вищої освіти через очевидну невідповідність наявної ситуації тенденціям світового інтелектуального прогресу; а також у нових формах наукового та академічного знання. Зважаючи на те, що деякі з цих ініціатив брали свій початок у самих університетах, поєднання зовнішніх та внутрішніх зусиль сприяло об'єднанню реформаторів з обох боків та реалізації відповідних змін на основі збереження традицій.

Так, з боку держави, 1853 рік був відзначений Звітом Норскоута та Тревельяна, що пропонував запровадження нових підходів до організації британської державної служби. А саме: прийняття на державну службу за результатами відкритих іспитів, що мають проводитися незалежною Радою державної служби; апліканти мають прийматися на службу єдиною цілісною структурою, а не окремим підрозділом; слід ввести ієрархію рангів із метою стимулювання професійного вдосконалення; службове підвищення має бути заслуженим, а не завдяки протегуванню, викупу посади або вислугі років. Крім того, у 1858 році медична реформа запровадила обов'язкову реєстрацію британських лікарів та вимогу до підтвердження їхньої кваліфікації дипломом про вищу медичну освіту. Зважаючи на те, що успішне складання профільних випускних іспитів у вищих навчальних закладах слугувало підтвердженням відповідного кваліфікаційного рівня, поступово, вища освіта, знову ставала затребуваною, а зазначений підхід розповсюдився й на інші професійні сфери. Крім того, на користь того, що професіоналізація стала ключовим пунктом

реформування вищої школи Великої Британії, свідчить той факт, що викладання, також, стало розглядатися в якості професії відокремленої від релігійного складника [39, с. 45–46].

Зі свого боку, презентуючи позицію університетів Марк Паттісон (активний член партії реформаторів), виступаючи перед комісією Оксфордського університету в 1850 році наголошував, що подальшою метою має стати «відкриття Університету для нації та світу» [70, с. 17], який має «вільно занурити свої корені в суспільне підґрунтя та отримати звідти життєві ресурси та підтримку для інтелектуального та морального розвитку» [107, с. 94]. Тож, головною ідеєю реформування британських університетів у XIX столітті стало повернення університетської освіти «обличчям» до народу та відновлення її інтелектуальної та соціальної функції.

З метою забезпечення об'єктивності представленого огляду вважаємо доцільним зазначити той факт, що вище перелічені ініціативи щодо радикальних змін у функціонуванні британських закладів вищої освіти завжди наштовхувалися на серйозний опір з боку представників університетів у Парламенті, преси та впливових кіл загалом. Політичний розподіл на національному рівні між прихильниками ліберального та консервативного підходів було представлено, відповідно, і всередині самих університетів. Тож, на загальному рівні, реформу системи вищої освіти Великої Британії в XIX — на початку XX століття можна охарактеризувати як низку домовленостей та партнерської взаємодії між зовнішніми політичними силами та внутрішніми прихильниками обох позицій. Так, Закон 1877 року (який розпочав фінальний етап реформування університетів міст Оксфорд та Кембридж) передбачав створення тимчасових виконавчих комісій із метою контролю практичної реалізації нововведень із боку освітніх закладів, які не завжди добровільно погоджувалися вносити зміни до своїх статутів. Той самий метод застосовувався й під час реформування Шотландських університетів у 1858 та 1889 роках. У випадку Шотландії Парламент «компенсував» реформи посиленою фінансовою допомогою. У той час як в інших частинах Великої Британії увагу було

сконцентровано на розподілі університетських ендавментів та пошуку шляхів більш ефективного застосування. Прихильники консервативного підходу намагалися обстоювати майно коледжів, аргументуючи це тим, що зазначені заклади є приватними структурами. Однак, погоджуючись із позицією таких реформаторів як Паттісон, влада наголошувала на тому, що вони, як і університети, є підзвітними нації [73, с. 239–243]. Тож, модернізація системи університетського управління, також, була пов'язана з діяльністю коледжів, де найвищою адміністративною ланкою виступали голови «домів» (директори коледжів).

Незважаючи на спротив, у результаті впровадження нововведень на базі коледжів виникла унікальна форма викладання, що базувалася на тісному контакті викладача та студента (тьюторство — в Оксфордському університеті та супервайзерство — у Кембриджському). Аналітичні та експресивні здібності розвивали за допомогою опитування, дискусії та складання регулярних письмових есе. Сьогодні цей підхід вважається основою «Оксбриджської» традиції. Але, наприкінці XIX століття це було інновацією проти традиційних на той час підходів до викладання в університетських коледжах, що передбачали лекції та катехізичні (на відтворювальному рівні: запитання-відповідь) вправи під час опрацювання стандартних текстів. Виокремлюючи хронологічні межі, у Кембриджському університеті ця «видатна історична зміна» відбулася між 1880-ми та 1910 роком, замінивши лекційний підхід на супервайзерство (яке, фактично, замінило приватне репетиторство та наслідувало відповідні методи) [101, с. 231], [108, с. 114–115], [53, с. 133–135], [74, с. 127–133].

Крім того, коледжі поступово почали підвищувати вимоги до рівня підготовки та здібностей студентів, що зумовило класичний розподіл контингенту закладів вищої освіти на тих, хто дійсно прагнув знань та тих, хто мав за мету «здати» іспити та отримати диплом. Таким чином коледжі заохочували студентів до старанного навчання та підтримували їхнє прагнення отримати диплом із відзнакою. Але, незважаючи на зниження рівня толерантності освітніх закладів до студентів із посередніми або низькими

академічними показниками, своє місце серед контингенту британських закладів вищої освіти завжди займали ті, кого відомий дослідник історії вищої школи Великої Британії Крістофер Брук, охарактеризував як таких, для кого «гребля була попереду книжок», «їхнє мислення було дещо обмеженим, але вони були добрими товаришами. Тож, вони були відмінним матеріалом у перспективі їхнього подальшого становлення в якості сільських голів або в іншій професії, де потужний інтелект був не потрібен» [54, с. 290]. Серед позитивних наслідків популяризації спорту у вищих освітніх закладів Великої Британії можна зазначити активізацію соціальної ідеї об'єднання університетської спільноти, зокрема, згуртування старшого та молодшого поколінь на засадах лояльності та солідарності [63, с. 305–317]. І, хоча, ідея університету як інтелектуальної когорти дослідників, відданих науці, підтримувалася далеко не всіма її членами, викладачі культивували модель відносин зі студентами, побудовану на дружніх стосунках. Наприклад, цікавою ініціативою були літні читацькі табори в Альпах або в гористих районах Британських островів. Також, випускники відчували підтримку альма-матер на шляху їхнього подальшого професійного становлення [102, с. 136]. Одним із багатьох успішних прикладів реалізації цього підходу став Стівен Леслі — відомий англійський історик, письменник, літературний критик та альпініст (а також батько письменниці Вірджинії Вульф та художниці Ванесси Белл).

Переходячи до питання вивчення розвитку системи вищої освіти Великої Британії в першій половині XX століття вважаємо доцільним навести таку статистику: середня щорічна кількість випускників Університету м. Оксфорд у 1910–1914 роках розподілялася так — 159 осіб з історичних наук, 144 — з класичних мистецтв, 75 — з природничих наук, 73 — з юриспруденції, 50 — з теології, 16 — з математики, 16 — з англійської мови, 12 — із сучасних мов, а також дві особи, що вивчали сходознавство. Для порівняння, в Університеті м. Кембридж приблизно в той самий час (1900 рік) здали випускні іспити (так звані «трайпоси») 136 осіб із природничих наук, 126 — з класичних мистецтв, 82 — з математики, 49 — з історії, 46 — з юриспруденції, 25 — із сучасних мов, 18 — з

механічних наук (інженерії), 13 — теології та 9 — з моральних наук (філософії) [53, с. 370], [100, с. 192–193], [54, с. 295–296]. Наведені факти засвідчують наявність профільної відмінності англійських університетів, яка бере свій початок ще у XVIII столітті. Так, Оксфордський університет традиційно вважається мистецьким закладом, а Кембриджський університет позиціонує себе як установу, що більш схильна до наукової діяльності.

Перша половина XX століття у Великій Британії, також, характеризувалася розвитком природничих наук (починаючи з 1850-х років). Так, всесвітньо відома школа досліджень із фізики була створена на базі Кавендишської лабораторії, яка сьогодні є фізичним факультетом Кембриджського університету. Це була перша у світі навчально-наукова лабораторія, де студенти могли навчатися та здійснювати дослідження разом із професорсько-викладацьким складом університету. Схожим чином йшов розвиток Оксфордського університету, де сьогоднішній університетський музей було побудовано як центр наукових досліджень (тоді ж, у 1850-х роках). Але Оксфорд не міг похвалитися такою міцною науковою базою як Кембридж. І цьому було декілька причин, серед яких не останньою був той факт, що відповідальний за розвиток відповідного напрямку діяльності закладу в період з 1865 до 1915 був переконаний у тому, що «потяг до наукової діяльності є свідомством схвильованого розуму» та, відповідно, не вважав доцільним надавати занадто велику підтримку [96, с. 319]. І хоча (незважаючи на вищевикладені обставини), школа природничих наук була третьою за розмірами в Оксфордському університеті, вона приваблювала зовсім невелику кількість студентів із числа представників еліти британського суспільства, а також не могла похвалитися міцним зв'язком з індустрією.

Як засвідчують наукові дослідження зазначеного періоду [53], [54], [100], британські університети, також, відновлювали професійну підготовку з юриспруденції, теології та медицини. Крім того, Кембридж розпочав опанування інженерії (на відміну від Оксфорду, який підхопив цей рух лише в 1907 році). Тож, робочі спеціальності були представлені на рівні вищої освіти в якості престижних професій (але за умови, що вони не були занадто тісно пов'язаними

з індустрією та комерцією). Погоджуючись із думкою британських експертів, вважаємо, також, доцільним зазначити, що відсутність чітко виявленого професійно-спрямованого характеру англійських університетів була зумовлена особливостями елітарної «клієнтури» (яка повністю забезпечувала заклади роботою). І незважаючи на достатній обсяг критики щодо особливостей функціонування британських вищих освітніх закладів протягом XVIII — початком XX століття, складно заперечити той факт, що вони успішно пережили процеси модернізації, перебуваючи в епіцентрі суспільних змін, а також зберегли престиж вищої освіти й підтримку заможних і впливових прошарків британського суспільства.

Так само, дві світові війни XX століття стали ключовими моментами в історії Великої Британії, що мали довготривалі наслідки. Але погоджуючись із думкою Р. Андерсона, ми вважаємо, що для університетської освіти ще більше значення має період, починаючи з моменту консолідації національної системи в 1900 році — до 1960-х років — періоду заснування нових «цілих» університетів та оприлюднення Звіту Роббінса в 1963 році, що вказав на початок переходу елітарної освіти до масової. У першій половині XX століття в загальному сенсі соціальний та інтелектуальний характер британської вищої освіти залишався таким же як і протягом попереднього періоду. Надії широких верств британського суспільства, що принесла із собою Перша світова війна в контексті демократизації та розширення індивідуальних можливостей для отримання вищої освіти, не виправдалися. Динамізм галузі, який мав місце до 1914 року, розвіявся. Зі свого боку, міжвоєнні роки показали вельми помірний розвиток у напрямку відновлення британської економіки, у тому числі, завдяки вдосконалення технічної та наукової освіти. Друга світова війна зумовила виникнення нових вимог до освітньої галузі в контексті довготривалих соціальних трансформацій. Ситуація, що мала місце протягом зазначеного періоду, конфронтувала з консервативною університетською культурою. 1940-ті та 1950-ті роки характеризувалися консервативними настроями, що поєднували традиційну для британських університетів позицію самозаспокоєння та

відновлення ліберальних і ідеалістичних освітніх традицій. Тож, дебати, які були ініційовані британським дослідником та письменником Чарльзом Сноу й літературним критиком Кембриджського університету Френком Лівісом щодо феномену «двох культур» («Дві культури та наукова революція» є опублікованою версією публічних лекцій Ч. Сноу в Кембриджському університеті, головним меседжем яких стала ідея про те, що інтелектуальне життя всього західного суспільства підпорядковано двом протилежним ідеям — культурі точних наук або гуманітаріїв. І це, на думку автора, є найбільшою перепорою на шляху вирішення світових проблем [114]). Це, також, супроводжувалося деліберизаційними ініціативами Комісії Робінса, що ознаменували кінець періоду, обраного в межах представленого дослідження.

Серед характерних рис міжвоєнного періоду, на нашу думку, також, варто згадати вплив Державної грантової комісії, створеної в 1919 році; функціонування «золотого трикутника» Університетів міст Оксфорд, Кембридж та Лондон, які разом з університетами Шотландії обслуговували дві третини всіх абітурієнтів вищих навчальних закладів Великої Британії; започаткування державних стипендій у 1920 році; відсутність широких можливостей для реалізації соціальної мобільності; діяльність граматичних шкіл, спрямовану на підготовку абітурієнтів до успішного вступу до університету; невелику частку жіночого контингенту університетів; активізацію позиції британської Асоціації викладачів університетів (створеної в 1919 році) та національного об'єднання студентів (започаткованого в 1922 році); вплив іммігрантських потоків із Німеччини та Австрії (зокрема, у контексті розвитку наукової думки та культурної сенситивності); популяризацію назви «червоно цегляних» університетів (яку вперше використав професор Ліверпульського університету Едгар Еллісон Пірс у роботі «Червоно цегляний університет»).

Серед вище перелічених особливостей системи вищої освіти Великої Британії в першій половині XX століття, з нашої точки зору, особливої уваги заслуговує проблема духовної кризи 1940-х — 1950-х років. Її сутність точно та глибоко охарактеризував видатний британський історик Чарльз Грант Робертсон

у 1944 році як «як наростаючу небезпеку виникнення абсолютно неграмотної та дегуманізованої раси вузькопрофільних дослідників та фахівців». Також, він висловлював надію на те, що в часи, коли «знаннєвий прогрес значно випереджає моральний розвиток, університети мають виступити в якості головних вартових справжнього гуманізму», а також «практичними лабораторіями та каталізаторами духовного та морального вдосконалення» [99, с. 56–57]. У відповідь, такі прихильники прогресу як Ерік Ешбі (видатний британський натураліст) піддавали критиці «шкідливе» протиставлення науки та гуманізму, а також «марні дебати стосовно спеціалізації та лібералізації освіти» [44]. У цьому контексті робота Е. Ешбі під назвою «Технології та науковці», написана в 1958 році, стала піонерним дослідженням сучасної історії британської вищої освіти. Хоча, варто зазначити, що з погляду дослідників ХХІ століття автор дещо ідеалізував автономію британських ЗВО та недооцінював роль держави в процесі розвитку вищої освіти Великої Британії [39, с. 136–137]. У контексті нашого дослідження Е. Ешбі висловив важливу думку про те що «суспільні університети успішно сприйняли революцію ХІХ століття. Тож, зараз вони мають так само розкрити обійми технологіям як творцю матеріального прогресу та суспільного добробуту з тим, щоби побудувати на цьому новий гуманізм» [44, с. 40–41].

Повертаючись до ідеї Ч. Сноу в контексті існування двох паралельних культур, автор визначає наявну контрверсійність як характерну історичну особливість британської освіти. На підтвердження своєї думки дослідник наводить той факт, що майже вся управлінська та політична еліта мала мистецьку освіту. І, хоча, Сноу визнавав потенційну небезпеку, яку має вузьке мислення профільних фахівців, автор характеризує їх як «нових людей..., які виграли війну для Британії, створювали прогрес та процвітання... і відчували майбутнє» [114]. Тож, узагальнюючи представлений огляд історії розвитку системи вищої освіти Великої Британії протягом ХVІІІ — першої половини ХХ століття вважаємо доцільним зауважити те, що незважаючи на очевидні протиріччя та недосконалість британської вищої школи, університети формували систему цінностей управлінської еліти країни і у такий спосіб опосередковано впливали

на духовний розвиток суспільства. У цьому контексті протиставлення науково-технічного прогресу та гуманізму, що мав місце в першій половині ХХ століття, відобразило потребу британського суспільства в пошуку нових шляхів об'єднання чотирьох націй (Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії), що мали відмінні цінності та культуру, співіснуючи в межах однієї держави. Також, зазначений період став поворотним моментом в історії Великої Британії в контексті переходу суспільства від привілей до меритократії, від застиглої ієрархічної соціальної структури до демократії, що, безперечно, позначилося на подальшому позитивному розвитку британської вищої школи та вплинуло на формування тенденцій розвитку на сучасному етапі.

1.2. Становлення та розвиток сучасної вищої освіти Великої Британії

(друга пол. ХХ — початок ХХІ ст.)

1.2.1. Сучасний стан та перспективи розвитку

вищої освіти Великої Британії

Серед закордонних дослідників, які присвятили свої роботи вивченню історії вищої школи Великої Британії на сучасному етапі (друга половина ХХ — початок ХХІ століття) доцільно згадати Б. Солтера, Т. Теппера [103], П. Скотта [109], Р. Бердала [46], П. Гоздена [71], Х. Дента [65], Р. Лоува [89], Е. Хелсі [75], І. Хатчісона [78], Дж. Хагрівса, Е. Форбса [79], Дж. Карсвелла [54], У. Стюарта [115], Н. Аннана [43], М. Шеттока [111], [112], Е. Семпсона [104], Р. Брауна, Х. Карассо [55], Р. Андерсона [39], [40] та інших.

Серед вітчизняних науковців, які останнім часом здійснюють науковий пошук у контексті вивчення сучасних світових тенденцій розвитку вищої освіти та, зокрема, вищої школи Великої Британії, з нашої точки зору, варто згадати роботи Г. Товканець [33], Н. Савченко [28], О. Бойко [4], Н. Батечко [2], А. Подолянської [23], А. Саргсян [29], Н. Бріт, Н. Шульги [5], Т. Клочкової [16], С. Швець, Т. Омельченко, С. Бірючинської [37], І. Попович [25],

К. Маргламової [20], І. Козаченко [14], С. Кушніра [17], Т. Настич [22], В. Білецької, О. Полянничко, О. Комоцької [3] та інших.

Незважаючи на наявність достатньої кількості ґрунтовних досліджень, присвячених різним аспектам розвитку сучасної вищої школи за кордоном, у тому числі, Великої Британії, питання вивчення та адаптації успішного світового досвіду в контексті перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти потребує подальшого дослідження.

Тож, **метою** представленого пункту визначено таке: охарактеризувати сучасний стан та перспективи розвитку вищої школи Великої Британії на сучасному етапі в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

Задля досягнення мети потрібно вирішити такі **завдання**:

1. Охарактеризувати сучасний історико-культурний контекст розвитку британської вищої освіти періоду другої половини XX — початку XXI століття.
2. Встановити логічний зв'язок між сучасними викликами та історичною спадщиною системи вищої освіти Великої Британії.
3. Визначити перспективні шляхи адаптації успішного досвіду вищої освіти Великої Британії до потреб університетів України.

Доповідь Лайонела Роббінса 1963 року — звіт державної комісії з питань вищої освіти Великої Британії, створеної в 1961 році Гарольдом Макмілланом — прем'єр міністром Великої Британії, стала символом початку розвитку британської вищої школи в другій половині XX століття. Головним меседжем доповіді став так званий «принцип Роббінса», який наголошував на тому, що закладами вищої освіти потрібно забезпечити «всіх, хто володіє достатніми здібностями та спроможний їх розвивати, а також має таке бажання» [98, с. 8]. Зазначений висновок супроводжувався солідним статистичним обґрунтуванням доцільності значного розширення британської галузі вищої освіти. Заради дотримання об'єктивності нашого дослідження, варто зауважити, що зазначені ініціативи офіційно констатували ті зміни, що вже відбулися: після закінчення

Другої світової війни кількість студентів британських університетів збільшувалася природним чином, на державному рівні було заплановано відкриття декількох нових закладів вищої освіти (деякі з яких уже почали роботу до 1963 року). Також, неможливо не згадати той факт, що в 1960 році було оприлюднено Доповідь Коліна Андерсона з красномовною офіційною назвою «Гранти для студентів».

Вищезазначені події мали важливі наслідки. З погляду віддаленої перспективи, це визволило амбіції британського суспільства, які можна було задовольнити лише шляхом знищення традиційних бар'єрів освітньої системи Великої Британії. У короткотерміновому контексті, зазначені ініціативи дозволили зміцнити політичний консенсус та соціальну солідарність країни. Але, навіть у більш ранній післявоєнний період, до оголошення вищезазначених намірів державної влади розвивати університетський сектор, уже широко підтримувалася ідея збільшення кількості абітурієнтів британських закладів вищої освіти не менше ніж на п'ятдесят відсотків [39, с. 142].

Очевидно, цьому сприяла міцна державна фінансова підтримка. Так, якщо до війни Державна Комісія з надання грантів університетам володіла щорічним бюджетом у розмірі двох мільйонів фунтів стерлінгів, то в 1945 році ця сума зросла до п'яти мільйонів, а до 1952 року обсяги фінансового забезпечення галузі досягли двадцяти мільйонів відповідно. До того ж, великі грантові суми, які до війни виділялися вкрай рідко, у післявоєнний період направлялися на підтримку проектів з будівництва в освітній галузі [46, с. 201], [71, с. 422–430]. З іншого боку, хоча на початку другої половини XX століття Грантова Комісія заохочувала впровадження нових ініціатив, варто визнати, що фінансове забезпечення переважно спрямовувалося в заклади, які вже себе зарекомендували, а не на розвиток нових університетів.

Крім того, була думка (переважно, через схильність до неї регіональних спільнот), що кількість абітурієнтів вищого навчального закладу не має перевищувати 3000 осіб [65]. Тож, суспільні університети 1950-х років здебільшого навчали порівняно невелику кількість здобувачів вищої освіти та

мали чітко виявлений регіональний характер. Так, у літературних романах цього періоду (наприклад, таких як «Везунчик Джим» Кінгслі Еміса, створеного в 1951 році та «Їсти людей недобре» Малколма Бредбері, написаного в 1959 році відповідно) описується побут типової провінційної академічної спільноти того часу, де викладачі та студенти відвідують спільний танцювальний майданчик та випивають в одному пабі. Цікаво, що обидва сценарії спираються на реальний досвід Лестерського університету, де якийсь час працював друг К. Еміса — Філіп Ларкін та який у 1950-х роках налічував біля 700 студентів. До речі, той найпровінційний заклад вищої освіти був обраний і іншими письменниками з метою окреслення життя типового провінційного містечка (наприклад, Уільямом Купером для його «Сцен провінційного життя» в 1950 році).

Серед дискусійних питань 1950-х років варто виокремити проблему розвитку технічної освіти. Дебати точилися навколо доцільності інтеграції британських закладів вищої освіти зазначеного напрямку до структури класичних університетів. Технічні коледжі довоєнного періоду належали до категорії так званої «подальшої» або «додаткової» освіти в системі вищої школи Великої Британії, де навчання з метою отримання відповідного ступеня (наприклад, у Лондоні) або національного диплому з професійної вищої освіти (впроваджений з 1920-х років) поєднувалося з великим обсягом базової підготовки (переважно у формі вечірніх занять для юнацької та дорослої аудиторії). Більш детальне дослідження питання дозволяє дійти висновку про те, що в післявоєнний період розвиток технічної вищої школи гальмувався. По-перше, через недостатню престижність зазначеного сектору в системі вищої освіти Великої Британії, а, по-друге, через неузгодженість відповідної стратегії усередині органів державної влади (Міністерство освіти наполягало на реалізації власної програми з розвитку технічного сектору, у той час як Грантова Комісія погоджувалася на процедуру його злиття із класичними університетами на умовах дотримання повної відповідності вимогам, які висувалися до освітніх закладів, що мали право присуджувати ступені з вищої освіти).

Тож, незважаючи на активне лобіювання питання розвитку сектору технічної освіти з боку британської індустрії, політиків та науковців, державна влада зволікала з впровадженням відповідних ініціатив. І тільки в 1956 році оприлюднення офіційної позиції консервативної партії дозволило надати державну підтримку біля двадцяти регіональним технічним коледжам (які в подальшому стали основою для нового покоління політехнічних закладів вищої освіти 1960-х років), а також 10 коледжів було перетворено на Коледжі сучасних технологій (так званих CATs). Серед переваг нового статусу варто зазначити можливість отримувати пряму грантову допомогу від міністерства освіти (оминаючи місцеві органи влади в якості посередників). Також, це дало можливість забезпечувати студентів кваліфікацією на рівні вищої школи та видавати Диплом фахівця з технологій (але не присуджувати ступінь із вищої освіти — ця привілея залишилася за університетами). Отже, на розвиток британської вищої технічної освіти в другій половині XX століття значний вплив здійснювала статусна ієрархія національних освітніх закладів, що мала місце в системі вищої школи Великої Британії [65, с. 57–59], [89, с. 77].

На нашу думку, вище окреслені тенденції були зумовлені не в останню чергу значними змінами в розподілі джерел фінансування освітніх закладів. Так, якщо в 1938 році доля державного фінансування складала лише 36 відсотків від загального доходу університетів, то до 1953 року вона виросла до 70 відсотків та в середині 1960-х років — біля 80 відсотків. Зі свого боку, прибуток від оплати студентами навчання знизився з 30 % у 1938 році до 7 % у 1960-х роках [75, с. 281]. Тобто, держава взяла на себе майже стовідсоткові зобов'язання з оплати навчання громадян у національних закладах вищої освіти. З погляду сучасних підходів до забезпечення фінансової стабільності, залежність від єдиного джерела доходу здається небезпечним рішенням. Але, на захист позиції британської влади того часу, варто зауважити, що зазначені цільові інвестиції розглядалися в якості тимчасових заходів. У контексті виокремлення позитивних наслідків окреслених державних ініціатив можна зазначити підвищення здатності британських закладів вищої освіти задовольняти потреби

зростаючої кількості студентів (чому, також, сприяла централізоване управління в контексті налагодження співпраці між освітніми інституціями різних ланок ієрархічної системи вищої школи Великої Британії). Серед негативних наслідків можна зазначити жорсткі диспути навколо питання пріоритетності потреб окремих освітніх закладів, а також побоювання щодо можливої втрати унікальності та аутентичного характеру регіональних університетів через вплив закладів вищої освіти, що були розташовані у великих містах [78, с. 85–137], [79, с. 4–14].

Отже, вищевикладені особливості історичного, політичного та культурного контексту зумовили значний зсув балансу в галузі вищої освіти Великої Британії в 1950-х та 1960-х роках. Хоча до війни університети теж належали до національних інституцій, високий рівень автономності того часу пояснювався тим фактом, що державне фінансування складало лише третину від їхнього загального доходу. У післявоєнний період, коли економічна та адміністративна ініціатива перейшла до рук держави, університети імовірно стали виконувати роль суспільної державної служби із певним рівнем автономії, аніж об'єднання незалежних закладів із забезпеченням державної підтримки. На користь цього ствердження доцільно згадати впровадження в 1949 році універсальної національної системи градації оплати праці для персоналу британських університетів [39, с. 144].

1970-ті роки характеризувалися продовженням зростання кількості студентів закладів вищої освіти Великої Британії, що достатньо точно відповідало запланованим Роббінсом обсягам. Хоча більш детальне вивчення ситуації засвідчує факт зменшення реальних показників наприкінці десятиліття. Зокрема, в 1980 році кількість абітурієнтів національних британських освітніх закладів налічувала 524 тисячі, що було приблизно на тринадцять відсотків менше запланованого. Що було ще важливішим, очікуване зростання кількості майбутніх фахівців із природничих наук та технологій на практиці обернулося на зменшення відповідної категорії студентів із 39 відсотків від загальної кількості абітурієнтів у 1962 році до 34 відсотків у 1980 році. Ці дані змусили

Державну грантову комісію визнати факт недосяжності поставленої мети [54, с. 171–172], [115, с. 278].

Аналізуючи чинники, що призвели до таких результатів, можна виділити роль жінок, які масово почали опановувати вищу освіту через зміни умов на ринку праці. На користь цього припущення можна навести такі статистичні дані — кількість студенток британських університетів зросла з двадцяти п'яти відсотків у 1960-х роках до тридцяти восьми відсотків у 1980, продовжуючи зростання до сорока відсотків у 1984 році [115, с. 502–508]. Природно, що жінки були більш схильні обирати мистецтво та гуманітарні науки ніж природничі дисципліни або технічні науки. Крім того, зважаючи на порівняну дешевизну забезпечення підготовки фахівців із суспільних та гуманітарних наук (на відміну від інженерів та експертів із природничих дисциплін) політехнічні інститути також почали опановувати зазначений напрям. І нарешті, вище перелічені тенденції доповнювалися недостатньою підтримкою практичної підготовки в коледжах (зокрема, за спеціалізацією «сучасні технології») з боку Міністерства освіти Великої Британії. Тож, зазначені недоліки виокремлюють ще одну проблему цього періоду — відсутність необхідного рівня забезпечення новостворених закладів вищої освіти (що, також, ускладнювалося відсутністю необхідних реформ у середній школі в контексті посилення наукового складника та попередньої професійної спеціалізації) [54, с. 43–44].

Як доцільно зауважує відомий британський дослідник історії вищої освіти Р. Андерсон, навіть якщо припустити, що до 1980 року кількість студентів збільшилася би вдвічі, до того часу, коли університети стали фінансово залежними від держави на три чверті, влада вже мала такі непідйомні витрати в межах зобов'язань перед галуззю вищої освіти, що це стало загрозою для інших стратегічних статей бюджету [39, с. 168]. Тож, у сімдесятих роках ХХ століття під час загального соціального занепокоєння та втрати новими університетами початкового оптимізму, престиж вищої освіти знизився в широких колах британського суспільства. Не дивно, що влада шукала шляхи зменшення витрат без погіршення якості. Однією з ініціатив того часу стала вимога оплати повної

вартості навчання для іноземних студентів. Ще один підхід було запропоновано Ширлі Уільямс під час її перебування на посаді міністра праці в 1969 році (так звані «тринадцять пунктів»). І, незважаючи на ігнорування відповідних пропозицій із боку університетів, деякі з них було в подальшому впроваджено на державному рівні (наприклад, заміна студентських грантів позиками) [115, с. 160–161], [111, с. 174–175].

Але, навіть за наявності протиріч між заявленим намірами та реальною ситуацією в країні влада Великої Британії продовжувала запровадження підходу спрямованого на розростання галузі вищої освіти. Так, представлений у 1972 році Маргарет Тетчер державний план із розвитку британської вищої школи спирався на такі розрахунки довготермінового державного планування — на 1981 рік було заплановано 75 тисяч місць для абітурієнтів закладів вищої освіти із розрахунку у 22 відсотка від загальної кількості випускників шкіл [129, с. 35]. Як проблиск у контексті усвідомлення державою реальної ситуації в документі, також, йшлося про зменшення витрат із розрахунку на кожного окремого студента. Нарешті, економічна криза 1973–1974 років поклала край періоду впровадження планової державної політики в галузі вищої освіти Великої Британії, який, безперечно, можна було охарактеризувати як «золоту еру» британської вищої школи.

Тож, 1970-ті роки можна охарактеризувати як період, протягом якого значно зріс тиск на соціальну галузь, зокрема, вищу освіту через постійне скорочення фінансового забезпечення. Це, також, супроводжувалося високим рівнем інфляції, що значно ускладнювало державне планування. Тож, у решті решт у 1974–1975 роках Грантова комісія відмовилася від підходу, що передбачав планування розвитку галузі вищої освіти протягом п'ятирічного періоду та допустила подальші фінансове скорочення (просто відмовившись компенсувати зростання цін). Це, також, зумовило фактичне суттєве зменшення заробітної плати персоналу університетів.

Серед завдань, які вдалося виконати протягом зазначеного періоду, варто зазначити збереження академічних стандартів у контексті дотримання певного

співвідношення науково-викладацького складу до кількості студентів (у 1980 році — один до дев'яти) [115, с. 285]. Але, мета була досягнута завдяки зменшенню загальної кількості студентів британських освітніх закладів та впровадженню політики «рівного розподілення залишків», що змусило університети приймати непопулярні та болісні рішення [112, с. 10–11]. Нарешті, після чергового радикального зменшення фінансування галузі в 1977 році, політичні сили Великої Британії вимушені були здебільшого констатувати нестачу достатньої гнучкості та винахідливості менеджменту вищої школи на державному та інституційному рівнях у контексті задоволення потреб британського суспільства [104, с. 132].

Повертаючись до мети нашого дослідження (а також зважаючи на наявність резонних обмежень обсягу, яких доцільно дотримуватися в межах репрезентації матеріалів пункту), вважаємо доцільним окреслити подальший розвиток подій до початку XXI століття включно за допомогою виокремлення ключових державних рішень у контексті розвитку системи вищої освіти Великої Британії як історико-культурного феномену. А саме, починаючи з Доповіді Роббінса в 1963 році, уся подальша стратегія держави в галузі вищої школи переважно спрямовувалася на створення ринково-орієнтованого середовища [55]. Так, відповідну нормативно-законодавчу серію продовжили в 1985 році Звіт Джеретта стосовно ефективності навчання в британських університетах [82], в 1992 — Закон «Про вищу та подальшу освіту» [68], в 1997 — Звіт Дірінга стосовно ролі вищої освіти в суспільстві, що навчається [120], у 2004 — Закон «Про вищу освіту» [121], у 2010 — Доповідь Брауна щодо захисту сталого розвитку вищої освіти в контексті проблеми фінансування галузі [119]. Чітко виявленим ізоморфізмом характеризуються і звіти Державного департаменту бізнесу та інновацій останніх років: у 2009 — «Вищі цілі: майбутнє університетів в економіці знань» [47], 2011 — «Студенти в центрі системи» [48], 2015 — «Розвиток нашого потенціалу: якість викладання, соціальна мобільність та студентський вибір» [49], 2016 — «Успіх — це економіка знань» [50]. Тож, ключовим меседжем британської влади в контексті визначення сучасної стратегії

розвитку вищої школи Великої Британії стала ідея ставлення до студента як до елементу системи забезпечення економічного добробуту держави (що красномовно засвідчують назви відповідно задокументованих державних ініціатив).

З метою глибшого розуміння сутності державного підходу до реформування системи вищої освіти Великої Британії в XXI столітті вважаємо доцільним розглянути основні напрями впровадження змін та відповідні ініціативи, окреслені у звіті Державного департаменту бізнесу та інновацій 2016 року [50]. Так, з метою модернізації британської вищої школи ключовими завданнями визначено: створення конкурентного ринкового середовища, забезпечення студентів широким спектром альтернативного вибору, а також оновлення регуляторної системи. Зокрема, у межах маркетизації галузі планується замінити відмінні регіональні підходи до структурування вищої освіти (що лише частково перетинаються та збігаються) на єдину національну систему зі спільним регулятором та правилами; створити систему галузевого управління на основі врахування ризиків (крім випадків, коли є потреба в додатковому моніторингу), що дозволить зменшити навантаження на регуляторний орган; надати можливість новим закладам вищої освіти, які надаватимуть освітні послуги високої якості, конкурувати на однакових умовах з іншими учасниками та відкрити пришвидшений доступ до галузі; продовжувати впроваджувати високі стандарти якості діяльності провайдерів освітніх послуг із метою забезпечення рентабельності фінансових інвестицій здобувачів вищої освіти та платників податків; продовжувати контролювати обсяги «набору» абітурієнтів провайдерами, які відповідатимуть встановленим високим стандартам (зокрема, дотримуватимуться суворого оцінювання навчальних здобутків) з метою забезпечення інтересів студентів та платників податків; відкрити новим провайдерам доступ до можливості самостійно присуджувати ступені вищої освіти шляхом впровадження гнучких інструментів; прибрати вимогу стосовно мінімальної кількості студентів освітнього закладу, який має право називатися університетом (але залишити

необхідний мінімальний рівень у розмірі 55 % студентів, які мають перебувати на денному відділенні) з метою надання можливості отримання статусу «Університет» для закладів, які в цьому зацікавлені та здійснюють підготовку за рівнем «Бакалавр» (водночас, надати можливість університетським коледжам залишити їх назви за бажанням); спростити процедури отримання дозволу на присудження ступенів здобутої вищої освіти та набуття статусу «Університет» для освітніх закладів; стимулювати провайдерів освітніх послуг вдосконалювати механізми забезпечення якості та надати повноваження «Офісу для студентів» (новоствореному органу) проводити відповідні валідаційні процедури у випадку неналежного виконання обов'язків провайдером; надати право державному секретареві з освіти (еквівалент посади міністра освіти в Україні) призначати галузеву організацію з метою проведення процедури перевірки якості надання освітніх послуг провайдером, а також опубліковувати відповідні висновки, з метою реалізації принципу взаємоконтролю; прибрати вимоги щодо необхідності погодження змін в адміністративній документації провайдерів освітніх послуг із Таємною Радою Великої Британії та зайві вимоги до корпоративних об'єднань закладів вищої освіти; спростити процедуру незалежного оцінювання з метою внесення всіх провайдерів вищої освіти до державного переліку; встановити вимогу для провайдерів мати розроблений план захисту інтересів студентів на випадок, якщо заклад не може виконати зобов'язання з надання освітніх послуг.

З метою розширення можливостей вибору для студентів британських закладів вищої освіти держава пропонує поступове впровадження Шкали оцінювання якості викладання в університетах. Процедура оцінювання має проводитися експертною комісією (до якої мають входити, також, студенти та роботодавці) на засадах взаємоконтролю та за узгодженими критеріями (де висновки спиратимуться на поєднання базової метрики та інституційної документації). Також, важливим аспектом імплементації відповідної шкали виокремлюється питання забезпечення інтересів «знедолених» прошарків населення. Очікується, що застосування зазначеного інструменту дозволить

провайдерам самостійно змінювати рівень оплати за навчання відповідно до рівня інфляції та отримувати доступ до державних позик. Водночас, планується залишити обмеження з максимально можливого рівня оплати за навчання, обсяг якого погоджується в порядку, встановленому Парламентом. З метою значного розширення можливостей студентів у контексті досягнення ними життєвого успіху пропонується вести кредитно-трансферний облік та заохочувати здобувачів вищої освіти переходити з одного освітнього закладу Великої Британії до іншого у випадку фактологічного обґрунтування такої необхідності. Планується, також, з метою підвищення прозорості відкрити публічний доступ до галузевої інформації, що дозволить студентам робити усвідомлений вибір; підтримувати соціальну мобільність та зобов'язати заклади оприлюднювати рейтинги вступників, наявних місць, затверджених до прийняття аплікантів, а також результати успішності навчання з урахуванням гендерної, етнічної та соціально-спрямованої політики.

Важливим завданням у контексті підвищення рівня соціальної мобільності вбачається зобов'язати національні організації, які централізовано надають послуги з питань вступу до закладів вищої освіти (наприклад, таких як «Служба вступу до університетів та коледжів»), забезпечувати державні органи та наукові установи актуальною інформацією. А також забезпечувати надійний захист відповідних даних. Принциповим пунктом зазначено необхідність зобов'язати «Офіс для студентів» діяти, насамперед, в інтересах студентів, роботодавців та платників податків; передати функції посади «Директора з чесного доступу» до вищезазначеного органу, а також зобов'язати «Офіс» розробити та впровадити стратегію з забезпечення рівних можливостей для студентів із незахищених соціальних прошарків протягом життя. І, нарешті, впровадити альтернативну систему фінансування в контексті підтримки студентів, які з релігійних причин не можуть скористатися опцією відсоткового займу.

Структурні зміни в освітньому та науковому складниках системи вищої освіти Великої Британії передбачають створення нового регулятора ринку освітніх послуг — «Офісу для студентів» (замість Ради з фінансування вищої

освіти Англії) у якості позавідомчого органу. Зі свого боку міністри відповідають за призначення голови, виконавчого директора та членів Ради Офісу. Фінансування новоствореного органу передбачає внесення реєстраційної оплати провайдерами вищої освіти (яка варіюватиметься залежно від розміру закладу та типу державної підтримки). Офіс відповідатиме за розподіл фінансування викладацького складника діяльності закладів вищої освіти, контроль фінансової стабільності, ефективності, загального стану галузі (зокрема, за оцінку якості та галузеві стандарти). Також, органу надаватимуться більш широкі повноваження з метою ефективного забезпечення регуляторних функцій. Наприклад, разом із Державним департаментом бізнесу та інновацій здійснювати перевірку провайдерів (на основі постанови суду) у випадку виникнення підозри в серйозних порушеннях, таких як шахрайство або посадовий злочин, з метою захисту інтересів студентів, платників податків та репутації національної галузі.

Важливим кроком у розбудові нової структури британської системи вищої освіти визначено створення такого органу як «Дослідження та інновації Великої Британії», в обов'язки якого входить фінансування зазначених напрямів та підтримка «першокласного міжнародного рівня» національної системи. Головним завданням органу визначено забезпечення швидкого ефективного розвитку наукової та інноваційної діяльності в контексті підвищення потенціалу країни, що забезпечуватиме нові відкриття та сталий розвиток у майбутньому. З технічної точки зору, відділ Досліджень та інновацій об'єднує функції семи Національних рад з дослідницької діяльності, відділу з впровадження інновацій Великої Британії, а також функції Ради з фінансування вищої освіти Англії в контексті економічного забезпечення дослідницької галузі. Головним завданням відділу вбачається стратегічне спрямування галузі, прийняття наскрізних рішень та консультування Державного секретаря стосовно оптимально-збалансованого розподілення фінансової підтримки між різними напрямками наукових досліджень. У відповідь, до обов'язків Державного секретаря входить формування оптимального складу Ради зазначеного відділу (з урахуванням потреб академічної спільноти, бізнесу, а також відповідного досвіду аплікантів).

Цікавим підходом, з нашої точки зору, є рішення щодо заснування дев'яти внутрішніх рад із наданням відповідної автономії та повноважень з метою збереження та посилення лідерських позицій у певних напрямках дослідницької діяльності. Зокрема, до обов'язків кожної з Рад входить стратегічне планування за окремими напрямом науково-дослідницької та інноваційної діяльності. З боку держави Секретар відповідає за визначення розміру щорічного фінансування для кожного з виокремлених напрямів. Крім того, планується затвердити на законодавчому рівні «дуальну систему» фінансування (що передбачає загальнодержавне обов'язкове щорічне фінансування та, у разі потреби, додаткове регіонального рівня). Серед інших важливих характеристик можна, також, виокремити відданість державного підходу «принципу Холдейну» (тобто забезпечення незалежності науково-дослідницьких організацій від державних органів).

Серед вищезазначених державних ініціатив вважаємо доцільним виокремити ключові, що були реалізовані останнім часом. А саме, у 2017 році новим Законом «Про вищу освіту та дослідницьку діяльність» (який замінив положення 1992 року), було затверджено створення нових регуляторних органів системи вищої освіти Великої Британії — «Офісу для студентів» і «Дослідження та інновації» [77]. Крім того, того ж року було розпочато апробацію Шкали оцінювання якості викладання (згодом перейменовану на Шкалу оцінювання якості викладання та здобутків студентів), повноцінне впровадження якої планується завершити до 2020 року [117]. Виняткову важливість виокремлених кроків підкреслює Джеймс Янгер (представник Державного секретаря з питань інтелектуальної власності Департаменту бізнесу та інновацій), який зауважує, що це «є найважливішими законодавчими змінами галузі протягом останніх 25 років» [92]. Так само, національна правозахисна організація «Університети Великої Британії» визнали окреслені ініціативи «першою значною регуляторною реформою» цього періоду [80].

Отже, очевидним є той факт, що за останні сімдесят років позиція університетів у британському суспільстві змінилася. Упродовж століть вони, за

великим рахунком, слугували лише його невеличкій частині — соціальній еліті. Адже, ще на кінець п'ятдесятих років XX століття лише один із двадцяти п'яти британців мали можливість відвідувати заклади вищої освіти. Для порівняння — сьогодні ця цифра приблизно досягає одного з двох [39]. А в країні, де колись було трохи більше ніж двадцять університетів, зараз налічується понад 100 закладів вищої освіти [86]. Розквіт британської вищої освіти в другій половині XX століття настільки ж міцно асоціюється з Доповіддю Роббінса в 1963 році, наскільки впровадження принципів державного соціального захисту населення — зі Звітом Беверіджа в 1942 році.

Другою хвилею розвитку британської вищої школи були відзначені дев'яності роки XX століття. З нашої точки зору, цей період, навіть більше ніж попередній зумовив реальний перехід галузі вищої освіти Великої Британії від елітарності до масовості. На підтвердження цього варто згадати перетворення понад 40 політехнічних інститутів та коледжів на університети в 1992 році. Заради дотримання об'єктивного підходу, варто, також, зауважити, що такі самі тенденції мали місце і в інших розвинутих країнах (причому, деякі витрачали навіть більше на фінансування вищої освіти та характеризувалися більшою привабливістю для абітурієнтів). Але, у контексті виокремлення перспектив подальшого розвитку британської системи вищої освіти принципове значення мають особливості реалізації загальних тенденцій з урахуванням впливу традицій національної університетської освіти з усіма її відмінностями та особливостями, зумовленими унікальним історичним досвідом країни.

Так, Роберт Андерсон зауважує, що незважаючи на глобалізаційні процеси, які сприяють уніфікації, національні відмінності та особливості систем вищої освіти здійснюють значний вплив на кінцевий «продукт виробництва» галузі — фахівця із вищою освітою. І в цьому контексті наскільки випускник Оксфорду і Кембриджу (Велика Британія) відрізняється від, припустимо, випускника Гарварду або Стенфорду (США), настільки ж відмінні позиції в переліку престижних навчальних закладів посідають коледжі Лондону, що були започатковані в дев'ятнадцятому столітті, суспільні університети Вікторіанської

епохи та вищі освітні заклади, які були засновані у 1960-х роках або створені на базі колишніх технічних коледжів. Крім того, сучасний ландшафт британської системи вищої освіти достатньо ускладнюють національні відмінності Ірландії, Шотландії та Уельсу [39].

На нашу думку, окреслена ситуація, не в останню чергу, пояснюється тим, що більше ніж шістсот років поспіль університети міст Оксфорд та Кембридж були єдиними закладами вищої освіти в Англії. Новим освітнім закладам було складно уникнути їхнього впливу, побудувати новий етос та скласти конкуренцію в підготовці державної еліти. Тож, не дивно, що суспільні університети Вікторіанської епохи (так звані «червоноцегляні») замість збереження автентичної регіональної культури обрали шлях наслідування прикладу вищезазначених провідних закладів вищої освіти. Модель функціонування вищого освітнього закладу за стандартами Оксфордського та Кембриджського університетів (так званої «Оксбриджської» моделі), також, була перейнята британськими університетами, заснованими у 1960-роках із метою реалізації положень Звіту Роббінса щодо розширення контингенту вищих навчальних закладів Великої Британії. Однак, уже незабаром — в 1970-х роках, зазначені ініціативи призвели до тривалої фінансової кризи, що поглибилася під час впровадження «недружньої» політики урядів М. Тетчер та Дж. Меджора в контексті підтримки соціальної сфери. Зміни 1992 року виявили нові проблеми, що були однаково актуальними для всіх британських закладів вищої освіти. У відповідь, з метою поліпшення ситуації із фінансуванням освітньої галузі та наданням відповідної підтримки університетам із боку держави, було запроваджено цільове фінансування сектору, оплата навчання за кошти приватних осіб (студентів), а також ринкові механізми стимулювання внутрішньої конкуренції галузі. Зазначені підходи призвели до неоднозначних наслідків. Зокрема, це спровокувало конфлікт між американською моделлю функціонування вищих освітніх закладів та європейською (яка є традиційно ближчою для вищої школи Великої Британії).

Тож, розуміння сучасного стану системи вищої освіти Великої Британії потребує, насамперед, обізнаності щодо змін галузевої політики в післявоєнний період (глибоке історичне дослідження якого було розпочато не так давно). Також, це зумовлює необхідність вивчення історії більш ранніх періодів становлення та розвитку британської вищої школи. Адже, хто не пам'ятає уроки минулого, приречений на помилки в майбутньому. Зокрема, Р. Андерсон виокремлює такі актуальні для вищої школи Великої Британії питання: баланс між автономією та залежністю освітніх закладів від держави; плановим та ринковим підходами до функціонування закладів вищої освіти; джерелами фінансування університетів; викладанням та науковою діяльністю (адже суто дослідницькі установи є порівняно новим явищем для Британії) [39, с. 7]. До цього переліку, вважаємо доцільним, також, додати хвилювання британців щодо наслідків виходу з Європейського Союзу (що, безперечно, матиме значний вплив на національну галузь вищої школи). Звернення до історії дозволяє дійти висновку про те, що всі вище перелічені проблеми вже поставали в минулому країни.

Протягом століть британські університети мали цілий спектр різноманітних функцій. Але, як інституції, що слугували державі та готували керівну еліту, завжди були під пильною увагою влади. У період започаткування та становлення системи вищої освіти їхнім завданням було підтримувати політичну та релігійну конформність. У дев'ятнадцятому столітті з приходом процесів демократизації та індустріалізації суспільства в Британії, заклади вищої освіти пережили реформування та стали осередками об'єднання суспільства та формування інтелектуальної й культурної еліти. Також, британські університети відігравали важливу роль у становленні національної ідентичності (в різні часи — на рівні Британії, Шотландії, Уельсу, Ірландії, а також у межах усієї імперії). Тож, унікальний образ сучасного британського університету, сконцентрованого на формуванні широкого світогляду студента, індивідуалізованому підході та високих стандартах академічної підготовки вибудовувався протягом тривалого періоду.

Більшу частину двадцятого століття (особливо в другій половині) в освітній політиці домінували питання соціального та економічного характеру: рівні можливості, соціальна мобільність, можливості для здобуття вищої освіти малозабезпеченими прошарками, внесок науки та технологій у спільний добробут держави. І схоже на те, що у двадцять першому столітті вищезазначені питання є все ще далекими від остаточного вирішення. Зокрема, сучасна жорстка економічна конкуренція на міжнародному рівні виокремлює сучасну роль британських університетів у якості накопичувачів знань та розробників інновацій. Але, і традиційні проблеми секулятизму (у контексті відділення наукової та освітнього складника від духовної), спільної культури та національної ідентичності, також, постають сьогодні. Університети не можуть залишитися осторонь цих дебатів. І в цьому контексті ідеали дослідницької об'єктивності та академічної свободи стикаються зі стародавньою міццю держави, релігії, націоналізму, а також новим явищем — впливом міжнародних корпорацій. Тож, вивчення складного сучасного контексту функціонування галузі вищої школи Великої Британії, а також дослідження історично-культурних передумов її становлення та розвитку на сучасному етапі, на нашу думку, дозволяє визначити доцільні концептуально-методологічні підходи відповідно до мети дослідження й об'єктивно виокремити та обґрунтувати поточні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії.

1.2.2. Концептуально-методологічні підходи до дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії

Вивчення вищої освіти Великої Британії як історико-культурного феномену дозволило нам дійти висновків, що складають основу загальної ідеї дослідження та містять такі взаємопов'язані концепти:

історичний — у межах якого вища освіта Великої Британії розглядається як феномен, що має конкретно-історичний характер та обумовлюється соціокультурним, історико-культурним, соціально-економічним і політичним

контекстом, рівнем розвитку науки та освіти загалом, потребами держави й суспільства у висококваліфікованих та освічених фахівцях;

теоретичний — дозволяє визначити сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії як точки перетину протиріч, що постійно перебувають всередині конкретної системи та потребують відмінних підходів до вирішення залежно від часу й місця функціонування цієї системи;

практичний — окреслює перспективи підвищення потенціалу закладів вищої освіти в межах виокремлених тенденцій та адаптації позитивного досвіду вищої школи Великої Британії до потреб вищої освіти України;

методологічний — розкриває взаємодію загально- та конкретно-наукових підходів до виокремлення, обґрунтування та опису сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. А саме:

- системного (передбачає вивчення британської вищої школи як системи, що характеризується множинністю елементів і впорядкуванням системотвірних зв'язків між цими елементами);
- комплексного (з метою встановлення закономірностей, взаємозв'язків досліджуваного феномену, факторів впливу);
- синергетичного (в межах якого система вищої освіти Великої Британії розглядається як відкрита складна система, здатна до самоорганізації);
- діяльнісного (з метою дослідження реального процесу взаємодії на міжособистісному, командному та інституційному рівнях всередині британської освітньої системи та в міжнародному контексті);
- особистісно-орієнтованого (що дозволяє визначити ключовими завданнями вищої освіти формування унікальної особистості випускника; повну реалізацію його внутрішніх ресурсів на основі взаємодопомоги, співробітництва та спільної творчості суб'єктів навчально-виховного процесу; надбання студентом позитивного досвіду під час перебування в закладі вищої освіти);
- диференційованого (як основного засобу індивідуалізації вищої освіти, що виявляється через орієнтацію на індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти в процесі освітньої взаємодії);

- технологічного підходу (як сучасного стилю науково-практичного мислення, що сприяє переходу освітньої діяльності на якісно новий рівень ефективності, оптимальності та наукоємності, зокрема, із залученням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій);
- аксіологічного (який визначає формування моральних цінностей та духовне вдосконалення особистості серед ключових завдань здобуття вищої освіти);
- інтегративного (що дозволяє розглядати різні аспекти освітнього процесу як єдине ціле та сприяє досягненню системного цілісного розуміння досліджуваного явища);
- партисипативного (як принципу організації освітньої та наукової взаємодії на засадах співробітництва та колективної відповідальності).

Відповідною методологічною основою дослідження стали філософські положення теорії пізнання про єдність процесів, взаємовплив та взаємозалежність явищ навколишньої дійсності в конкретно-історичних умовах, обумовлених соціокультурним, історико-культурним, соціально-економічним та політичним контекстом; концептуальні положення системного аналізу теорії та історії педагогіки; принципи науковості, цілісності, історизму, об'єктивності, наступності, системності, а також єдності історичного та логічного, що дозволяють виокремити історичні, економічні, політичні, соціальні, культурні та освітні чинники як фактори впливу в межах конкретного періоду; розуміння вищої освіти як суб'єкта історичного процесу, визнання вищої освіти в якості феномену, що сприяє розвитку особистості; принципи системного, комплексного, синергетичного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, диференційованого, технологічного, аксіологічного, інтегративного й партисипативного підходів до здійснення аналізу історико-педагогічних процесів та явищ у контексті співвідношення зі становленням, а також розвитком культури та суспільної свідомості; діалектична теорія взаємозв'язку, взаємообумовленості й цілісності явищ об'єктивної реальності; принципи єдності теорії та практики.

У процесі вивчення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії було застосовано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження. А саме:

теоретичні: загальнонаукові — аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація, конкретизація (з метою обґрунтування вихідних теоретичних позицій, систематизації поглядів і підходів до окресленої проблематики, визначення базових понять дослідження та побудови понятійно-категоріального апарату); конкретно-наукові — історико-ретроспективний, історико-структурний (з метою систематизації історіографії досліджуваної проблеми, розроблення структури дослідження, характеристики становлення та розвитку вищої освіти Великої Британії); конструктивно-генетичний, хронологічний (з метою розробки періодизації розвитку вищої освіти у виокремлених хронологічних межах); історико-діахронний, проблемно-тематичний, праксиметричний (у контексті дослідження прогресивних змін, виокремлення та визначення тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, а також окреслення перспективних векторів її подальшого розвитку); моделювання (з метою розробки моделі підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін);

емпіричні: вивчення передового педагогічного досвіду (з метою дослідження успішних педагогічних практик вищої школи Великої Британії) під час: проходження стажування та опанування Програми професійної підготовки на базі Факультету освіти Університету м. Кембридж; успішного проходження міжнародного тестування на знання англійської мови IELTS та APTIS; опанування кваліфікації викладача англійської мови для дорослих CELTA Кембриджського університету; залучення до міжнародного проекту Британської Ради, Фондації лідерства вищої освіти Великої Британії та Інституту вищої освіти НАПН України з розвитку лідерства в галузі вищої освіти (в якості учасника університетської команди першого туру та координатора університетської команди другого туру), а також успішного опанування Програм із підготовки майбутніх лідерів та фасилітаторів; залучення до міжнародного

проекту Британської Ради «Англійська мова для університетів» у якості відповідального за проект на рівні освітнього закладу-учасника та успішного опанування курсу з підвищення кваліфікації Британської Ради — «Англійська мова професійного спрямування» (під час Літньої школи професійного розвитку викладачів університетів); опанування онлайн курсів з підвищення кваліфікації Кембриджського університету — «Змістово-мовне інтегроване навчання», Британської Ради — «Навчання у Великій Британії: підготовка до навчання та проживання», «Навчання у Великій Британії: керівництво для освітніх консультантів та радників» (на інноваційній інтернет-платформі «Future Learn» Відкритого університету Великої Британії); опанування Програми Британської Ради з підготовки активних громадян регіону (в Луганській області); отримання консультацій від міжнародних та національних експертів у галузі вищої освіти; виконання контент-аналізу законів, стратегій, національних доповідей, міжнародних угод та інших документів, що висвітлюють історико-культурні аспекти, сучасний стан та перспективи розвитку вищої освіти (з метою вивчення суб'єктивної позиції галузевих фахівців та дослідників, об'єктивної ситуації, а також обґрунтування основних положень та висновків дослідження); проектування (з метою розробки ініціатив та пропозицій із впровадження успішних практик вищої школи Великої Британії в діяльність вітчизняних закладів вищої освіти; розробки планів дій на командному та інституційному рівнях у межах участі СНУ ім. У Даля в міжнародних проектах Британської Ради); анкетування, інтерв'ювання, усного опитування та бесіди (з метою отримання зворотного зв'язку з боку студентства, науково-викладацького складу та адміністрації в контексті впровадження успішних педагогічних практик вищої школи Великої Британії в освітню діяльність вітчизняних закладів вищої освіти).

Застосування вищевикладених концептуально-методологічних підходів дозволило визначити певні пріоритети здійснення наукового пошуку, які, на наш погляд, посприяли досягненню визначеної мети. Зокрема, у контексті аналізу ідеї сучасного університету Р. Андерсон зауважує, що з погляду історії доцільно розглядати особливості сучасної системи вищої освіти не як сталий набір

характеристик, а як перелік протиріч, притаманних окремій системі на постійній основі, що допускає відмінні варіанти вирішення залежно від часу та місця [40]. З нашої точки зору, зазначений підхід є цілком виправданим у контексті визначення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, починаючи з другої половини XX століття. Тобто, ці тенденції ми розглядаємо як проблеми, що завжди мали місце в педагогічній історії Великої Британії, але сьогодні вони потребують інноваційних рішень відповідно до змін у сучасному контексті. Крім того, з усього спектру наявних проблем, вважаємо доцільним сфокусувати увагу на тих, що є найбільш перспективними в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. Зокрема, відповідають державному стратегічному плану реформування та розвитку вітчизняної галузі вищої освіти, а також мають високий потенціал у контексті фінансової підтримки з боку міжнародних грантодавців.

Тож, на основі вищевикладеного в межах дослідження виокремлено такі сучасні тенденції розвитку британської вищої освіти:

Інтернаціоналізація університетів як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії. Як стверджують провідні міжнародні експерти в галузі вищої освіти початок XXI століття відзначився «різким поворотом у бік інтернаціоналізації університетської освіти по всьому світу» [51, с. 18]. Серед ключових чинників, які зумовили відповідну тенденцію, британські фахівці виокремлюють інтернаціоналізацію промисловості та торгівлі; як наслідок — підвищення рівня мобільності працівників, викладачів та студентів; а також запровадження Болонської угоди та рейтингів діяльності закладів вищої освіти [72].

На користь інтернаціоналізації британських університетів як провідної тенденції розвитку системи вищої освіти Великої Британії в XXI столітті свідчить зміст викладеної в межах дослідження законодавчої документації, а також міцна державна підтримка відповідного напрямку роботи британських університетів та національних агенцій. В Україні офіційним представником Великої Британії в галузі освіти є Британська Рада, провідним напрямом

діяльності якої визначено саме інтернаціоналізацію вищої школи [81]. У цьому контексті директор агенції в Україні, Саймон Вільямс підкреслює ключовий аспект, що уможливлює розвиток зазначеного напрямку — володіння англійською мовою, «що визнано базовим життєвим умінням XXI століття... та вже не є окремою спеціалізацією» [92, с. 13].

У цьому контексті провідні британські експерти Род Болайто та Річард Вест виокремлюють такі ключові складники інтернаціоналізації закладів вищої освіти в контексті англійської мови: викладання фахових дисциплін англійською мовою, викладання англійської мови професійного спрямування як фахового предмету, а також стандарти викладання англійської мови та англійською мовою [51, с. 1–2]. До цього, слід додати безперечне лідерство освітньої галузі Великої Британії в контексті забезпечення контролю якості відповідного напрямку. Зокрема, за допомогою Міжнародної системи з оцінювання рівня володіння англійською мовою (IELTS), яку визнано «найпопулярнішим іспитом з англійської мови у світі», на складання якого щорічно подають заявки приблизно 3 000 000 аплікантів [130].

Актуальність зазначеної тенденції для вітчизняної галузі вищої освіти відображено на законодавчому рівні. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» визначає одним із ключових принципів державної політики в галузі вищої освіти «міжнародну інтеграцію та інтеграцію системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти» [12]. Так само, одним з основних завдань закладів вищої освіти визначено «налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти». Цей процес, також, супроводжується активізацією взаємодії Міністерства освіти й науки України та Урядом Об'єднаного Королівства в контексті ефективної реалізації Угоди про співробітництво в галузі освіти, науки та культури, підписаної в 1993 році [34]. Зокрема, у межах виконання положень Меморандуму про співробітництво з Британською Радою в Україні (в якості головного представника Уряду Великої Британії) на 2016–2019 роки сторонами погоджено надання підтримки в контексті вдосконалення діяльності вітчизняних ЗВО (зокрема, через

фінансування таких масштабних міжнародних проектів як «Англійська мова для університетів» [66]), сприяння розвитку прямих партнерських зв'язків між вищими навчальними закладами країн (зокрема, через програми обмінів, академічної мобільності, подвійних дипломів), сприяння визнанню британських кваліфікацій на території України, співпраця у сфері викладання та вивчення англійської мови у вітчизняних навчальних закладах, напрацювання спільного досвіду зі створення нових навчальних програм з англійської мови та фахової підготовки викладачів, у тому ж контексті, розширення роботи в секторі переддипломної та післядипломної педагогічної освіти, використання та поширення у вітчизняних освітніх закладах новітніх технологій та навчальних ресурсів із метою вдосконалення вивчення та викладання англійської мови, а також співпраця в контексті посилення якісного науково-педагогічного та професорського складу вітчизняних університетів та наукових установ (в частині отримання міжнародного сертифіката з англійської мови) [118].

Отже, у межах дослідження інтернаціоналізації університетів як сучасної тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії з погляду перспектив підвищення потенціалу вітчизняних ЗВО, ми виокремлюємо такі ключові складники: професійна підготовка майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі; стандарти викладання та оцінювання володіння англійською мовою у ЗВО; а також міжнародні системи контролю якості мовної освіти.

Інноваційність вищої освіти як сучасна тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. Закон Великої Британії «Про вищу освіту та дослідницьку діяльність», прийнятий у 2017 році (як відповідь на численні попередні законодавчі ініціативи, перелічені вище в представленому дослідженні), виокремлює стратегічно важливу роль підтримки та розвитку інновацій на національному рівні, зокрема, шляхом створення нового регулятора відповідного сектору під назвою «Дослідження та інновації Великої Британії» (UKRI) зі значним державним фінансуванням (2,4 % від валового внутрішнього продукту до 2027 року, у подальшому — 3 %) [77]. Конкретизуючи позицію держави, міністр із питань університетської освіти, науки, досліджень та

інновацій, Семюель Гимах разом із державним секретарем Великої Британії з питань бізнесу, енергетики та індустріальної стратегії Грегорі Кларком характеризують відповідні державні рішення як «унікальний момент для галузі інновацій та досліджень Великої Британії» [127, с. 5]. Як пояснюють експерти, здатність країни розвиватися у світі, що постійно змінюється, гідно відповідати на виклики, з якими стикається британське суспільство, а також будувати ефективну економіку сьогодні найбільше залежить від ідей. Тож, для того, щоби досягти успіху, потрібно розширювати кордони знання та шукати нові шляхи його практичного застосування.

Реалізація стратегічного плану UKRI базується на тісній співпраці організації зі спільнотами, що пов'язані з дослідницькою та інноваційною діяльністю (зокрема, закладами вищої освіти) з метою розширення кордонів людського знання, сприяння економічному розвитку, та здійснення впливу на суспільному та культурному рівнях у контексті підтримки британського суспільства, а також інших [держав] на шляху досягнення ними кращого рівня матеріальної забезпеченості, здоров'я, стійкості та стабільності [127, с. 6].

Зазначений напрям розвитку є, також, надзвичайно актуальним для вітчизняної галузі вищої освіти. Так, діюча редакція Закону України «Про вищу освіту» визначає головним завданням вітчизняної вищої школи «поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [12]. Серед ключових принципів визначено забезпечення державної підтримки та розвиток інноваційної діяльності закладів вищої освіти. Зі свого боку, на заклад вищої освіти покладені завдання щодо «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності, створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів, а також збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства» [12].

Перспективним напрямом реалізації поставлених завдань Закон визначає міжнародне співробітництво у сфері освіти та науки. У цьому контексті, виконання вищезазначеного Меморандуму про співробітництво з Британською Радою в Україні передбачає проведення спільних наукових досліджень (в межах міжнародних освітніх та наукових програм Європейського Союзу та інших програм учасників у сфері освіти) та залучення Британською Радою Міністерства освіти й науки України до міжнародного діалогу щодо розвитку сучасної освіти та інноваційних практик у зазначеній сфері [118]. Наразі, Британська Рада є грантодавцем для таких міжнародних проєктів як «Креативне підприємництво в Україні» [59], «Мережа європейських креативних центрів» [67], «Творча іскра» [60].

Розглядаючи зазначену проблему як актуальну сучасну тенденцію розвитку вищої освіти Великої Британії, варто зазначити, що девіз UKRI — «Знання, таланти та ідеї — на користь кожному» передбачає розбудову таких чотирьох базових напрямів: розвиток талантів, створення розгалуженої системи можливостей, забезпечення принципу відкритості та дотримання високої дослідницької культури [127, с. 6]. Тож, у контексті визначення перспективи дослідження проблеми інноваційності вищої освіти Сполученого Королівства, ключовими аспектами виокремлено досвід студента як ключовий здобуток випускника вищої школи Великої Британії (підхід, що дозволяє розглядати вищу школу як інноваційне середовище та фундаментальну основу формування унікальної особистості студента); питання відкритості вищої освіти Сполученого Королівства; а також забезпечення цілісності вищої освіти та дотримання академічної доброчесності.

Інститут лідерства як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії. Виклики, що постали перед галуззю вищої освіти Великої Британії на сучасному етапі розвитку національної системи зумовили потребу в активізації людського ресурсу, а також у вивченні та впровадженні нових підходів до організації та самоорганізації галузі на стратегічному,

інституційному, командному та особистісному рівнях. Сьогодні, у відповідь на високий попит, провідні британські заклади вищої освіти пропонують відповідні освітні послуги (як окремі курси або як частину основної комплексної програми з професійної підготовки). У якості прикладу доцільно згадати пропозиції університету м. Бірмінгему (Організаційне лідерство та шлях змін), Лондонської школи бізнесу та фінансів (Програма з розвитку лідерства), Центрального коледжу м. Бедфордшир (Лідерство та менеджмент), Коледжу центрального Лондону, Школи бізнесу та фінансів м. Грінвіч (Стратегічний менеджмент та лідерство), Навчального центру передових технологій Східного Лондона (курс із лідерства), Відкритого університету (Клінічне лідерство) та багатьох інших. Також, значний вплив у зазначеному контексті має Фундація Лідерства Вищої Освіти Великої Британії (заснована у 2004 році) [21], діяльність якої зосереджено суто на сфері вищої освіти в контексті розвитку освітнього лідерства, менеджменту та управління під гаслами «Надихаюче лідерство» та «Із галузі і для галузі».

Для вітчизняної галузі вищої освіти проблема освітнього лідерства стала надзвичайно актуальною через набуття чинності Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році. Адже, головною умовою реалізації викладених положень стала автономія закладів вищої освіти, що передбачає «самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти в прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору та розстановки кадрів у межах, встановлених Законом» [12]. Відповідний підхід «зумовлює необхідність таких [підходів до] самоорганізації та саморегулювання, які є відкритими до критики, служать громадському інтересу, встановленню істини стосовно викликів, що постають перед державою та суспільством, здійснюються прозоро та публічно» [12]. Так само, на заклад вищої освіти покладається завдання щодо «формування особистості, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності,

громадянської позиції та відповідальності..., вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах», а в обов'язки науково-педагогічних працівників входить «розвиток в осіб, які навчаються в закладах вищої освіти, самостійності, ініціативи, творчих здібностей» [12]. Викладене бачення повною мірою співвідноситься із сутністю феномену освітнього лідерства в сучасному контексті та обґрунтовує доцільність здійснення наукового пошуку за визначеним напрямом.

На основі вищевикладеного виокремлюється перспективність вивчення успішного міжнародного досвіду. Це також засвідчують положення Меморандуму про співпрацю Британської Ради та МОН України на 2016–2019 роки, які узгоджують міжнародну співпрацю у сферах покращення професійного управління українськими університетами, розвитку лідерських навичок студентів, адміністративного та науково-викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти [118] (зокрема, через фінансування масштабного міжнародного проекту «Розвиток лідерського потенціалу університетів України» [126]).

Тож, спираючись на експертний досвід провідної британської організації — Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії та її вітчизняних партнерів — Міністерства Освіти й науки України та Інституту вищої освіти НАПН України, а також потреби вітчизняних закладів вищої освіти в контексті підвищення їхнього потенціалу, у межах перспективи дослідження інституту лідерства вищої освіти Великої Британії, ми виокремлюємо такі ключові складники: теорія та практика лідерства на особистісному, командному рівні, а також інституційному рівні в часи змін (зокрема, на прикладі теоретичної авторської моделі підтримки персоналу ЗВО).

Соціально-комунікативна компетенція випускників як сучасна тенденція розвитку вищої школи Великої Британії. Як засвідчує зміст вищевикладених державних ініціатив Великої Британії (зокрема, звіти Державного департаменту Бізнесу та інновацій останніх років), велика увага

приділяється підвищенню ефективності працевлаштування випускників вищих навчальних закладів Великої Британії. Новий підхід до розуміння завдання освітньої галузі в цьому контексті базується на концепції економіки знань, де успіх випускника вищої школи залежить не тільки від фахової компетентності, а, у великій мірі, від уміння її ефективно застосувати. Тобто, мова йде про так звані «м'які» навички. Окреслюючи коло відповідних компетенцій британські дослідниці Джейн Ендрюс та Хелен Гіксон (Астонський Університет) підкреслюють надзвичайну комплексність феномену та на основі синтезу актуальних наукових досліджень виокремлюють такі ключові позиції: професіоналізм, надійність, здатність впоратися з невпевненістю, працювати під тиском, планувати та мислити стратегічно, здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з іншими (на рівні команди та нетворкінгу), добрі навички вербальної та письмової комунікації, володіння інформаційно-комунікативними технологіями, креативність та впевненість у собі, навички тайм-менеджменту та самоорганізації, і, нарешті, бажання навчатися та брати відповідальність на себе [42].

Актуальність вищезазначеної проблеми для вітчизняної галузі вищої освіти, також, відображена на законодавчому рівні. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» йдеться про розуміння вищої освіти не тільки як про «сукупність професійних знань, умінь і навичок», але і як про «сукупність інших компетентностей», які так само «визначають здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [12]. Спираючись на вищевикладений підхід британських експертів до визначення відповідних складників, необхідних для успішної самореалізації майбутнього фахівця на сучасному міжнародному ринку праці, вважаємо доцільним, також, навести висновки вітчизняних дослідників у зазначеному контексті. Так, М. Айзербарт, підводячи підсумок напрацюванням попередників, констатує, що замовлення сучасного українського суспільства орієнтовано на випускника закладу вищої освіти, який здатен ефективно застосувати

отримані знання та навички. З цієї точки зору, дослідниця виокремлює важливу роль соціально-комунікативної компетенції, яка трактується як здатність людини реалізовувати власні потреби й цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами й цілями в межах суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації [1, с. 3]. Важливу роль соціально-комунікативної компетенції підкреслюють, також, такі вітчизняні науковці як Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Варламова, О. Верещагін, В. Кричевський, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун [15] та інші.

Не заперечуючи важливість інших складників, що входять до вищенаведеного переліку навичок «широкого застосування» (transferable skills), ми підтримуємо доцільність фокусування уваги наукового пошуку на феномені соціально-комунікативної компетенції в якості ключового складника, що сприяє ефективній реалізації обов'язків, потреб та цілей студентів вітчизняних закладів вищої освіти. Відповідні висновки спираються на такі міркування: по-перше, спілкування є основним видом діяльності, у процесі якої майбутній фахівець опановує знання, уміння та навички (й у подальшому, виконує професійні обов'язки); по-друге, навички ефективної міжособистісної взаємодії є конкурентною перевагою як під час здобуття вищої освіти, так і під час працевлаштування та розбудови кар'єри. Адже, за умови наявності однакового рівня фахової підготовки перевага, зазвичай, надається кандидату, який більш налаштований на продуктивну співпрацю (в команді або із зовнішніми стейкхолдерами), готовий до виконання різноманітних соціально-комунікативних ролей, здатний керувати взаємодією з іншими людьми, вміє застосовувати продуктивні стратегії розв'язання конфліктів (зокрема, під тиском); здатен взяти на себе відповідальність за прийняті рішення, вміє позитивно налаштуватися на комунікації з людьми, які мають різний життєвий досвід тощо; і, нарешті, досвід автора представленого дослідження в якості учасника команд та координатора двох масштабних міжнародних проектів Британської Ради на

рівні університету (СНУ ім. В. Даля) засвідчує виключно важливу роль, яку британські експерти в галузі вищої освіти надають формуванню соціально-комунікативної компетенції в учасників освітнього процесу вищої школи в контексті підвищення їхньої професійної кваліфікації. У цьому контексті зміст Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України передбачає опанування таких модулів як «формування дієвих команд», «розподілення ролей у команді», «профіль і динаміка команди», «моделювання підходів до співпраці та участі», «стилі комунікації», «креативність і творче мислення в роботі команди», «шляхи переконання і впливу», «техніки скеровування динаміки команди», «стрес-менеджмент» тощо [126].

Тож, у межах визначення перспективи дослідження соціально-комунікативної компетенції випускників вищої школи Великої Британії в контексті підвищення потенціалу вітчизняної галузі вищої освіти нами виокремлено такі ключі аспекти: ефективне спілкування та етика міжособистісної взаємодії; соціальна перцепція, інтеракція та вплив; а також технології вирішення конфліктних ситуацій.

Підводячи підсумок представленою в підрозділі дослідження, вважаємо доцільним зазначити, що про об'єктивну актуальність визначених автором сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті підвищення потенціалу закладів вищої освіти України, також, свідчить досвід беззаперечного авторитету на міжнародній арені — Британської Ради, яка розглядає проблему зміцнення потенціалу університетів на основі таких чотирьох складників: забезпечення ефективної роботи закладу на міжнародному рівні, орієнтація на потреби майбутнього (ми трактуємо це як інноваційність), впровадження інституту лідерства у вищій школі та опанування навичок із налагодження ефективної комунікації та взаємодії в команді [128].

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Вища освіта Великої Британії як історико-культурний феномен» представлено результати дослідження розвитку британської вищої школи періоду другої половини XX — початку XXI століття, а також тривалого попереднього періоду, що розкриває передумови становлення сучасного етапу.

По-перше, з'ясовано, що період від започаткування перших британських закладів вищої освіти в XII—XIII столітті — Оксфордського та Кембриджського університетів — до кінця XVII століття ознаменував тривалий шлях переходу британського суспільства від аграрно-феодалних до індустріально-капіталістичних відносин. Визначено ключові чинники періоду XII-XVII століття, що мали значний вплив на подальший розвиток вищої школи Великої Британії: європейські освітні та культурні традиції, державна політика, джерела фінансування, особливості контингенту вищих навчальних закладів, ідеї епохи Відродження, класичного гуманізму та християнства, взаємовідносини церкви та британської корони, історичні події періоду Реформації та Англійської Революції.

Зазначені соціальні, культурні, політичні та економічні фактори періоду XII—XIII століття зумовили характерні риси історії вищої школи Великої Британії, що розглядаються нами в якості передумов становлення сучасної британської вищої освіти. А саме: інтернаціональний характер британських закладів вищої освіти; акцент на класичній фундаментальній підготовці, що поєднувала ідеї класичного гуманізму та християнства; наявність важливої соціальної місії об'єднання британського суспільства в контексті протистояння церковної та світської влади, а також як осередків підготовки державної еліти; ідея освітнього закладу як спільноти однодумців, що функціонував у якості корпоративного об'єднання на засадах розширеної автономії та мав міцну політичну й соціальну позицію; тісна взаємодія британських освітніх закладів на рівні «школа-коледж-університет»; приділення великої уваги вихованню та

наставництву під час реалізації освітнього процесу; обмежені можливості з реалізації соціальної мобільності; утилітарний характер вищої освіти; жорсткий державний контроль у періоди значних соціальних змін; а також пряма залежність кількості студентів британських університетів від флуктуацій соціально-політичного контексту.

По-друге, з'ясовано, що в межах дослідження проблеми сучасної вищої освіти Великої Британії період XVIII — першої половини XX століття став передумовою переходу британської вищої освіти від елітарного до масового характеру. Визначено ключові фактори періоду XIII — початку XX століття, що мали значний вплив на подальший розвиток вищої школи Великої Британії: обмежені фінансові ресурси, зокрема, шотландських університетів; переважна зацікавленість регіональних спільнот у розвитку місцевих закладів вищої освіти; стагнація розвитку престижних англійських університетів (міст Кембридж і Оксфорд); вплив закордонних освітніх моделей; спрямування освітніх грантів та стипендій «за призначенням» (XVIII ст.); створення королівських комісій із метою контролю реалізації нововведень в англійських університетах, виборча реформа 1832 року, ліберальні настрої британського суспільства, реформи державної служби та медичної освіти, підвищення вимог до рівня підготовки абітурієнтів закладів вищої освіти і, навіть, популяризація спорту (в якості альтернативних досягнень студентів вищих навчальних закладів Великої Британії у XIX ст.); крім того, безперечний вплив на становлення та розвиток сучасної вищої освіти мали Перша та Друга світові війни, заснування нових «грінфілдських» університетів, духовна криза 1940-х — 1950-х років XX століття та Звіт Роббінса 1963 року.

Зазначені фактори зумовили характерні риси історії вищої школи Великої Британії в період із XVIII — до першої половини XX включно, що розглядаються нами в якості передумов становлення сучасної британської вищої освіти. А саме: підвищення привабливості національних університетів для британських та закордонних студентів, розвиток медичної освіти, відкриття доступу до здобуття вищої освіти для широких верств населення, суспільна фінансова підтримка всіх

освітніх ланок, зокрема, у Шотландії (у XVIII столітті); реформування університетів міст Оксфорд та Кембридж, професіоналізація вищої освіти, компромісний характер процесу реформування галузі вищої освіти, педагогічні інновації (супервайзерство та тьюторство), ідея об'єднання університетської спільноти на засадах лояльності та солідарності поколінь (протягом XIX століття); профілізація англійських університетів (Оксфорд — мистецтва, Кембридж — дослідницька діяльність), розвиток природничих наук, відновлення вузькопрофільної підготовки з юриспруденції, медицини, теології; становлення розвитку інженерної вищої освіти в англійських університетах, протистояння технократичної та гуманітарної культури в освітній галузі, пошуки шляхів об'єднання чотирьох націй Великої Британії з відмінними цінностями та культурою на базі вищих освітніх закладів (перша половина XX ст.).

Нарешті, з'ясовано, що друга половина XX — початок XXI століття відображає сучасний період становлення та розвитку вищої освіти Великої Британії. Встановлено, що означений період характеризується відкриттям доступу до здобуття вищої освіти для широких верств населення. Визначено доцільність виокремлення таких етапів розвитку сучасної вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI ст.:

перша хвиля — 60-ті роки XX ст., що ознаменувалися бурхливим розвитком галузі та створенням нового покоління «скляних» університетів. Активне розширення галузі було зумовлене збільшенням попиту на кваліфікований персонал, значним зростанням кількості населення та міцною всебічною підтримкою держави;

друга хвиля — 90-ті роки XX ст., характерною відзнакою яких стала маркетингова галузі й започаткування «нових» університетів, створених після 1992 року на базі політехнічних інститутів та коледжів. Незважаючи на негативні наслідки економічної кризи та суспільні хвилювання 1970-х — 1980-х років подальше розростання галузі британської вищої освіти було зумовлено намірами влади зробити галузь вищої освіти прибутковою статтею економічної системи Великої Британії;

третя хвиля — початок ХХІ ст. ознаменувався кардинальним реформуванням регуляторної політики вищої освіти та державним курсом на удосконалення наукового складника британської вищої школи. Відповідні державні ініціативи було остаточно затверджено на законодавчому рівні у 2017 році Законом «Про вищу освіту та наукову діяльність».

Встановлення логічного зв'язку між історичним досвідом вищої школи Великої Британії та перспективами розвитку британської системи вищої освіти в ХХІ столітті на основі вищевикладених концептуальних та методологічних підходів дозволило виокремити сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії періоду другої половини ХХ — початку ХХІ ст. Відповідні напрями розвитку пропонується розглядати в якості сталих протиріч, що окреслюють національний характер британської освітньої галузі, а також потребують інноваційних підходів до розв'язання в сучасному контексті.

Крім того, актуальність виокремлених протиріч для вищої школи України на сучасному етапі зумовила доцільність визначення перспективи підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти в якості головного критерію відбору актуальних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії в межах представленого дослідження. Зокрема, обґрунтовано доцільність зосередження фокусу наукового пошуку саме на тих тенденціях, що відповідають державним ініціативам реформування вищої освіти України, а також є перспективними в контексті залучення міжнародної грантової підтримки.

У результаті застосування вищевикладеного підходу було виокремлено та обґрунтовано такі тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії на сучасному етапі: інтернаціоналізація британських університетів; інноваційність вищої освіти Сполученого Королівства; інститут лідерства вищої освіти Великої Британії; соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи.

В якості ключових складників, що відображають особливості британського національного характеру виокремлених проблем та розкривають сутність відповідних перспектив підвищення потенціалу вітчизняної галузі вищої освіти,

визначено такі: питання професійної підготовки майбутніх фахівців (англійською мовою), стандарти викладання та оцінювання (англійської мови), міжнародні системи контролю якості мовної освіти, студентський досвід (як ключовий здобуток випускника вищої школи Великої Британії), відкритість вищої освіти, цілісність системи та дотримання академічної доброчесності, теорія та практика освітнього лідерства (на особистісному, командному та інституційному рівнях), навички випускників закладів вищої освіти щодо здійснення ефективного спілкування; дотримання етики міжособистісної взаємодії, ефективного використання інструментарію соціальної перцепції, інтеракції та впливу, володіння технологіями вирішення конфліктних ситуацій, організації ефективної роботи в малих групах (командах, проектних групах тощо).

Список використаних джерел до першого розділу

1. Айзенбарт М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. № 4.3 (44.3). 2017. С. 1–4.
2. Батечко Н. Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 2 (57). 2017. С. 17–25.
3. Білецька В.В., Полянничко О.М., Комоцька О.С. Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*. № 4.3 (56.3). 2018. С. 10–14.
4. Бойко О.М. Професійна підготовка фахівців із соціальної роботи третього рівня вищої освіти у Великій Британії: дис.к.пед.н.: 13.00.04 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2017.
5. Бріт Н.М., Шульга Н.В. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії: монографія. Умань. 2015. 152 с.
6. Бут Я. Становлення та розвиток класичних університетів Великої Британії. URL:http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/47_but.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
7. Віннікова Л. Значущі аспекти британської системи вищої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. № 1. 2014. С. 226–229.
8. Головка І. Розвиток політехнічної освіти в школах Англії (XIX — початок XX ст.). *Педагогічні науки*. № 60. 2014. С. 133–140.
9. Горпініч Т. Особливості становлення вищої освіти США (XVII — перша половина XX століття). *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Випуск LXXII. Том 1. 2016. С. 12–16.
10. Гречка Я. Управління освітою Польщі: історична ретроспектива. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej1/txts/GRECHKA.htm> (дата звернення: 05.12.2018).
11. Гюль А. Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини в XIX — на початку XXI століття: автореф. дис.... к.пед.н. Житомир. 2017. 22 с.

12. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556–VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 05.12.2018).
13. Кийков О. Розвиток міжнародної освіти в епоху Відродження й нового часу. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Випуск 70. 2017. С. 119–126.
14. Козаченко І.В. Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії: позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*. № 42. 2016. С. 197–205.
15. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ. 2004. 112 с.
16. Ключкова Т.І. Тенденції розвитку менеджменту ризиків в університетах Великої Британії: дис.... к.пед.н.: 13.00.01 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2015.
17. Кушнір С. Державний контроль у сфері вищої освіти: зарубіжний досвід правового регулювання та шляхи його запозичення для України. *Адміністративне право і процес*, № 9. 2017. С. 129–140.
18. Куковська Т. Становлення й розвиток системи вищої освіти США у XVII — на початку XX сторіччя. URL: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/46_kukovska.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
19. Кумков Д. Освітня політика Великої Британії. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6827/1/Kumkov.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
20. Магрламова К. Вища медична освіта у Великій Британії. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. № 1. 2018. С. 8–16.
21. Модестова Т.В. Лідерство у сфері вищої освіти Великої Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки*. № 63. 2018. С. 125–131.

22. Настич Т.П. Сучасні тенденції вищої освіти в Німеччині, Польщі та Україні. *Теоретичні та практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*. № 2 (12). 2015. С. 156–165.
23. Подолянська А.О. Роль університетів Великої Британії в процесі соціокультурної трансформації. *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. № 2 (9). 2014. С. 107–110.
24. Попович І.Є. Особливості підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: педагогіка, соціальна робота*. № 30. 2018. С. 137–138.
25. Попович І. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії: автореф. дис. к.пед.н. Тернопіль, 2018. 25 с.
26. Потапенко Т. Особливості організації системи вищої освіти Великої Британії (друга пол. XX ст.). *Педагогічні науки*. № 20. 2012. С. 182–185
27. Савранчук Л. Структура та рівні вищої освіти Японії. *Часопис соціально-економічної географії*. Випуск 18 (1). 2015. С. 142–146.
28. Савченко Н.С. Основні ідеї та напрямки розвитку вищої освіти у світі. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. № 135. 2015. С. 23–27.
29. Саргсян А.Л. Реформування системи вищої освіти Великої Британії в кінці XX — на початку XXI століття: дис.... к.пед.н.: 13.00.01 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2009.
30. Смужаниця Д. Система вищої освіти Франції: історичний досвід та сучасний стан. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. Випуск 29. 2013. С. 211–213.
31. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
32. Тесцова О. Розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця XIX — початку XX століття: автореф. дис. к.пед.н. Кропивницький, 2017. 24 с.

33. Товканець Г.В. Тенденції розвитку європейської освіти на початку ХХІ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. № 1 (1). 2015. С. 28–33.
34. Угода між Урядом України й Урядом Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії про співробітництво в галузях освіти, науки й культури від 10.02.1993. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_003 (дата звернення: 05.12.2018).
35. Чеховська М. Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та республіці Болгарія. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія»: педагогічні науки*. № 1 (11). 2016. С. 17–21.
36. Чорна О. Виникнення та становлення системи контролю якості освіти в німецьких ЗВО. *Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. I(6). № 10. 2013. С. 161–166.
37. Швець С.В., Омельченко Т.Г., Бірючинська С.В. Фізичне виховання та спорт у системі вищої освіти в Англії. *Молодий вчений*/ № 4.3 (56.3), 2018. С. 97–101.
38. Шевчук О. Становлення педагогічної освіти в Україні та Англії. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1020 (дата звернення: 05.12.2018).
39. Anderson R. *British Universities: Past and Present*. London. 2006. 252 p.
40. Anderson R., Lynch M., Phillipson N. *The University of Edinburgh: An Illustrated History*. Edinburgh. 2003. 216 p.
41. Anderson R. *The Idea of the University Today*. URL: <http://health-equity.lib.umd.edu/4042/1/policy-paper-98.html> (дата звернення: 05.12.2018).
42. Andrews J., Higson H. Graduate Employability: 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*. #33 (4). 2008. Pp. 411–422.
43. Annan N. *Our Age: The Generation that Made Post-War Britain*. New York. 1991. 656 p.

44. Ashby E. Technology and the Academics: An Essay on Universities and the Scientific Revolution. London. 1958. 126 p.
45. Aston T.H., Duncan G.D., Evans T.A.R. The Medieval Alumni of the University of Cambridge. *Past and Present*. # 1 (86). 1980. Pp. 9–86.
46. Berdahl R. British Universities and the State. California. 1959. 229 p.
47. BIS Report 2009: Higher Ambitions: the Future of Universities in a Knowledge Economy. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bis-higherambitions-summary-nov2009.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
48. BIS Report 2011: Students at the Heart of the System. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
49. BIS Report 2015: Fulfilling our Potential: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice. URL: <http://www.rsc.org/globalassets/04-campaigning-outreach/policy/education-policy/bis-15-623-fulfilling-our-potential-teaching-excellence-social-mobility-and-student-choice.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
50. BIS Report 2016: Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523546/bis-16-265-success-as-a-knowledge-economy-web.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
51. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Kyiv. 2017. 134 p.
52. Blackie J. Education in Scotland: An Appeal to the Scottish People on the Improvement of their Scholastic and Academic Institutions. Edinburgh. 1846. 16 p.
53. Brock M., Curthoys M. The History of the University of Oxford: Volume VI: Nineteenth-Century Oxford, Part 1. Oxford. 1997. 876 p.
54. Brooke Chr. A History of the University of Cambridge: Volume IV, 1870–1990. Cambridge. 1993. 678 p.

55. Brown R., Carrasso H. Everything for sale? The marketisation of UK higher education. Abingdon. 2013. 256 p.
56. Cannon J. Aristocratic Century: The Peerage of Eighteenth-Century England. Cambridge. 1987. 204 p.
57. Carswell J. Government and the Universities in Britain: Programme and Performance 1960–1980. Cambridge. 1986. 191 p.
58. Catto J., Evans R. The History of the University of Oxford: Late Medieval Oxford: volume II. Oxford. 1993. 906 p.
59. Creative Enterprise Ukraine Project: British Council official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/creativeenterprise> (дата звернення: 05.12.2018).
60. Creative Spark Project: British Council official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/creative-spark> (дата звернення: 05.12.2018).
61. Cobban A. The Medieval English Universities: Oxford and Cambridge to c. 1500. London. 2017. 464 p.
62. Charlton K. Education in Renaissance England. London. 1965. 317 p.
63. Curthoys M., Jones H. Oxford Athleticism, 1850- 1914: a Reappraisal. *History of Education*. #24 (4). 1995. Pp. 305–317.
64. Curtis M.H. The Alienated Intellectuals of Early Stuart England. *Past and Present*. # 23. 1962. Pp. 25–49.
65. Dent H.C. Universities in Transition. London. 1961. 176 p.
66. English for Universities Project: British Council in Ukraine official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities> (дата звернення: 05.12.2018).
67. European Creative Hubs Network: British Council official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/arts/creative-economy/hubs> (дата звернення: 05.12.2018).
68. Further and Higher Education Act, 1992. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents> (дата звернення: 05.12.2018).

69. Gascoigne J. Cambridge in the Age of the Enlightenment: Science, Religion and Politics from the Restoration to the French Revolution. Cambridge. 2002. 372 p.
70. Goldman L. Dons and Workers: Oxford and Adult Education since 1850. Oxford. 1995. 376 p.
71. Gosden P. Education in the Second World War: a study in policy and administration. London. 1976. 527 p.
72. Graddol D. English Next. Plymouth. 2006. 132 p.
73. Green V. Oxford Common Room: A Study of Lincoln College and Mark Pattison. London. 1957. 336 p.
74. Harrison B. The History of the University of Oxford: The Twentieth Century, volume VIII. Oxford. 1994. 809 p.
75. Halsey A.H. (ed.) British Social Trends since 1900: A Guide to the Changing Social Structure of Britain. Palgrave: MackMillam. 1988. 678 p.
76. Hexter J.H. Reappraisals in History: New Views on History and Society in Early Modern Europe. Chicago. 1979. 278 p.
77. Higher Education and Research Act 2017. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/contents/enacted> (дата звернення: 05.12.2018).
78. Hutchison I.G.C. The University and the State: The Case of Aberdeen 1860–1963. Aberdeen. 1993. 202 p.
79. Hargreaves G., Forbes A. (eds.) Aberdeen University 1945–1981: Regional Roles and National Needs. Aberdeen. 1989. 146 p.
80. Implementation of the Higher Education and Research Act 2017. URL: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2017/briefing-higher-education-research-act-implementation.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
81. Internationalising Higher Education: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/ihe> (дата звернення: 05.12.2018).

82. Jarratt Report 1985: Efficiency Studies in Universities. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html> (дата звернення: 05.12.2018).
83. Kuraev A. Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm. *Higher Education*. # 71 (2). 2015. Pp. 181–193.
84. Leader D.R. The History of the University of Cambridge: Volume I: The University to 1546. Cambridge. 1988. 424 p.
85. Leith J. Facets of Education in the Eighteenth Century: Oxford University Studies in the Enlightenment. Liverpool. 1977. 586 p.
86. List of Universities in the United Kingdom. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_universities_in_the_United_Kingdom (дата звернення: 05.12.2018).
87. Logan D. The First Royal Visitation of the English Universities, 1535. *The English Historical Review*. # 106. 1991. Pp. 861–888.
88. Lloyd-Jones H. History and Imagination: Essays in Honour of H.R. Trevor-Roper. London. 1981. 386 p.
89. Lowe R. Education in the Post-War Years. London. 2011. 210 p.
90. McConica J. The History of the University of Oxford: the Collegiate University: volume III. Oxford. 1986. 834 p.
91. McConica J., Stone L. The University in Society: Volume I: Oxford and Cambridge from the 14th to the Early 19th Century. Princeton. 1974. 639 p.
92. Morris D. Be It Enacted: the Higher Education and Research Act. URL: <https://wonkhe.com/blogs/be-it-enacted-the-higher-education-and-research-act-2017/> (дата звернення: 05.12.2018).
93. Nybom T. The Humboldt legacy: reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy*. # 16. 2003. Pp. 141—159.
94. O'Day R. Education and Society, 1500–1800: The Social Foundations of Education in Early Modern Britain. Boston. 1982. 324 p.
95. Pitsch T. Empire of scholars: Universities, networks and the British academic world, 1850–1939. Manchester. 2013. 256 p.

96. Prest J. The Illustrated History of Oxford University. Oxford. 1993. 452 p.
97. Rashdall H., Powicke F., Emden A. The Universities of Europe in the Middle Ages: volume III. Oxford. 1951. 605 p.
98. Robbins Report 1963: Higher Education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/robbins/robbins1963.html> (дата звернення: 05.12.2018).
99. Robertson C. The British Universities. York. 1944. 90 p.
100. Roderick G., Stephens M. Where Did We Go Wrong? Industrial Performance, Education and the Economy in Victorian Britain. Lewes. 1981. Pp. 192–193.
101. Rothblatt Sh. The Revolution of the Dons: Cambridge and Society in Victorian England. London. 1968. 319 p.
102. Rothblatt Sh. Tradition and Change in English Liberal Education. London. 1976. 216 p.
103. Salter B., Tapper T. The State and Higher Education. Abington. 2013. 215 p.
104. Sampson A. The Changing Anatomy of Britain. London. 1982. 476 p.
105. Sanderson M. The Universities in the Nineteenth Century. London. 1975. 272 p.
106. Searby P. A History of the University of Cambridge. Vol. III: 1750–1870. Cambridge. 1997. 797 p.
107. Sparrow J. Mark Pattison and the Idea of a University. Cambridge. 2009. 164 p.
108. Smith S., Stray C. Teaching and Learning in Nineteenth-Century Cambridge. Woodbridge. 2001. 237 p.
109. Scott P. The crisis of the university. London. 1984. 277 p.
110. Scott P. The idea of the university in the 21st century: a British perspective. *British Journal of Educational Studies*. # 41. 1993. Pp. 4–25.
111. Shattock M. Creation of a University System. New Jersey. 1997. 224 p.
112. Shattock M. The UGC and the Management of British Universities. Buckingham. 1994. 173 p.
113. Simon J. The Social Origins of Cambridge Students 1603–1640. *Past and Present*. # 26. 1963. Pp. 58–67.
114. Snow C. The Two Cultures and the Scientific Revolution. Eastfold. 2013. 66 p.

115. Stewart W. Higher Education in Post-war Great Britain. London. 1989. 362 p.
116. Stone L. The Educational Revolution in England, 1560–1640. *Past and Present*. # 28. 1964. Pp. 41–80.
117. Teaching Excellence and Student Outcomes Framework: the UK Government official site. URL: <https://www.gov.uk/government/collections/teaching-excellence-framework> (дата звернення: 05.12.2018).
118. The British Council and the Ministry of Science and Education of Ukraine. Memorandum of Understanding: Cooperation for 2016–2019 dated 08/12/2015. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/mizhnarodna/mou-bc-moes-ukraine-dec2015.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
119. The Browne Report 2010: Securing a sustainable future for higher education: an independent review of higher education funding and student finance. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/422565/bis-10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
120. The Dearing Report 1997: Higher Education in the learning society. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата звернення: 05.12.2018).
121. The UK Higher Education Act 2004. URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/8/pdfs/ukpga_20040008_en.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
122. Tight M. The development of Higher education in the United Kingdom since 1945. Maidenhead. 2009. 354 p.
123. Tothblatt Sh. The modern university and its discontents: the fate of Newman's legacies in Britain and America. Cambridge. 1997. 476 p.
124. Tyack N. The History of the University of Oxford: volume IV: Seventeenth-century Oxford. Oxford. 1997. 1050 p.
125. Twigg J. The University of Cambridge and the English Revolution 1625–1688. Woodbridge. 1991. 364 p.

126. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme: British Council in Ukraine official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development> (дата звернення: 05.12.2018).
127. UK Research and Innovation: Strategic Prospectus: Building the UKRI Strategy, 2018. URL: <https://www.ukri.org/about-us/strategic-prospectus/> (дата звернення: 05.12.2018).
128. University Capacity Building: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/university-capacity-building> (дата звернення: 05.12.2018).
129. White Paper «Education: A Framework for Expansion» (1972). URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1972/framework-for-expansion.html> (дата звернення: 05.12.2018).
130. Why Choose IELTS: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/exam/ielts/why-choose> (дата звернення: 05.12.2018).
131. Wood P. The Aberdeen Enlightenment: The Arts Curriculum in the Eighteenth Century. Aberdeen. 1993. 240 p.

РОЗДІЛ 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У другому розділі представлені результати дослідження інтернаціоналізації університетів як сучасної тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті англійської мови. Здійснено науковий аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі. Досліджено стандарти викладання та оцінювання володіння англійською мовою в закладах вищої освіти. Вивчено специфіку функціонування міжнародних систем контролю якості мовної освіти у вищій школі. Визначено перспективи адаптації успішних британських педагогічних практик на базі вітчизняних закладів вищої освіти.

2.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі

Світовий рух у бік інтернаціоналізації на початку XXI століття зумовив необхідність визначення нових пріоритетів розвитку університетської освіти. Поштовхом до змін стали такі чинники: «інтернаціоналізація промисловості й торгівлі, що підвищила рівень інтернаціоналізації та мобільності працівників, яким відтепер потрібні міжнародно визнані документи про освіту; як наслідок, інтернаціоналізація вищої освіти, коли студенти та науково-педагогічний персонал усе частіше їдуть до університетів інших країн; розвиток транснаціональної освіти, коли ЗВО пропонують освітні послуги здобувачам вищої освіти з інших країн через опанування програм денної або дистанційної форм навчання; запровадження Болонської угоди в 1999 році, яка мала на меті узгодити структури навчальних програм та відповідну документацію, а також розробити систему забезпечення якості навчання; необхідність університетів

доводити якість їхніх освітніх послуг, що призвело до традиції опублікування щорічних рейтингів провідних вищих навчальних закладів світу» [61].

Вплив окреслених світових тенденцій на вітчизняну освітню галузь знайшов своє відображення через активізацію взаємодії Міністерства освіти й науки України з фахівцями вищої освіти Великої Британії в межах таких пріоритетних напрямів: «допомога уряду в модернізації підходів у вищій освіті задля європейського майбутнього України за допомогою експертних знань фахівців Великої Британії та нарощення потенціалу в зазначеному секторі; допомога в підготовці наступного покоління лідерів, які обійматимуть впливові посади у сфері вищої освіти; допомога в задоволенні прагнень вітчизняної молоді щодо їхніх освітніх та професійних потреб через тісні зв'язки з Великою Британією, а також у контексті вивчення англійської мови; реформування галузі вищої освіти, допомога у формуванні університетського сектору, здатного будувати ефективні партнерські відносини на міжнародному рівні на засадах забезпечення контролю якості, автономії та лідерства; досягнення трансформаційних змін щодо рівня володіння англійською мовою в провідних українських університетах серед викладачів та студентів» [46].

Зважаючи на вищевикладене англійська мова набула надзвичайно важливого значення в контексті професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Так, британські експерти в галузі вищої освіти визначають викладання фахових дисциплін англійською мовою та вивчення англійської мови професійного спрямування в якості ключових інструментів інтернаціоналізації вищої освіти, головною метою якої є якісна підготовка конкурентоспроможних фахівців.

Вивчаючи результати наукових досліджень, присвячених проблемі інтернаціоналізації та ролі англійської мови в розвитку вищої освіти, серед останніх робіт закордонних вчених доцільно зазначити дослідження Дж. Дерден [54], О. Фрумїної [60], А. Гувена, Дж. Пері, Т. Ергенікона [84], Дж. Боліто та Р. Веста [46], Д. Граддола [61] та інших. Також, не можна не згадати роботи Т. Хатчінсона, А. Вотерса [62], Т. Дадлі-Івенса, М.Дж. Сент Джона [56], Л. Ентоні [40], П. Стревенса [81], Д. Карвера [49] та інших [71], що

вважаються світовою класикою викладання англійської мови для професійного спілкування.

Серед останніх актуальних вітчизняних досліджень варто згадати роботи Нітенко О. [29], Ліхачова В., Добровольської Л., Ляховської Т., Тарановської О., Макарова О. [15], Красовської Ю. [23], Заболотної О. [12], Татомир І. [35], М. Лебєдєвої [24], О. Тимошенко [36], Г. Бакаєвої [2], О. Борисенко, С. Висоцької [45], С. Кострицької, І. Зуєнок, О. Швець, Н. Поперечної [1] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць, присвячених ролі англійської мови в процесі інтернаціоналізації вищої освіти, проблема побудови ефективної політики інтернаціоналізації університетів, зокрема, через впровадження міжнародних стандартів викладання фахових дисциплін англійською мовою та англійської мови професійного спрямування, а також потенційні шляхи адаптації успішного світового досвіду в зазначеному контексті потребують подальшого дослідження.

Тож, **метою** представленого підрозділу визначено: схарактеризувати професійну підготовку майбутніх фахівців англійською мовою у вищій школі як ефективний інструмент інтернаціоналізації вищої школи Великої Британії.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Схарактеризувати феномен інтернаціоналізації вищої освіти в контексті англійської мови та політику популяризації англомовної фахової підготовки вищої школи Великої Британії;
2. Дослідити міжнародні вимоги до рівня володіння англійською мовою випускниками та викладачами ЗВО, а також результати досліджень фахівців вищої школи Великої Британії стосовно перспектив підвищення потенціалу вітчизняних університетів у контексті підвищення стандартів викладання англійської мови професійного призначення.
3. Визначити перспективи та практичні шляхи імплементації успішних педагогічних практик вищої школи Великої Британії, а також рекомендацій,

наданих фахівцями вищої освіти Великої Британії щодо інтернаціоналізації українських університетів в окресленому контексті.

Відповідно до узагальненого розуміння поняття «інтернаціоналізація» розглядається як процес адаптації певного продукту до мовних і культурних особливостей регіону, відмінного від того, у якому він розроблявся [35]. Природним фактом є те, що кожна галузь має певну специфіку, що розставляє акценти в розумінні зазначеного явища. Наприклад, в економічній сфері «інтернаціоналізація», насамперед, передбачає «процес розширення господарської діяльності за межі окремих національних економік у вигляді багатосторонніх коопераційних контактів із метою збільшення продуктивності та підвищення ефективності виробництва» [3]. Фахівці освітньої галузі Великої Британії розглядають феномен «інтернаціоналізації» вищої освіти в площині «співпраці з органами державної влади, політиками, керівниками університетів, професорсько-викладацьким складом та студентами Об'єднаного Королівства та інших країн через розповсюдження британського досвіду, заохочення діалогу з питань освітньої політики, підтримки міжнародної співпраці та партнерства» [5].

Зважаючи на комплексність досліджуваного феномену, доцільно припустити, що процес інтернаціоналізації університетів у контексті англійської мови передбачає дискурсивний характер його подальшого розвитку. Зокрема, цікавими є висновки зустрічі представників вітчизняних університетів-учасників із директором та головним координатором міжнародного проекту «Англійська мова для університетів» (що відбулася 25 травня 2017 року у м. Києві в головному офісі Британської Ради в Україні) щодо визначення сутності зазначеного феномену. Зокрема, було узгоджено таке: інтернаціоналізація — це двосторонній процес, що передбачає взаємний культурний та освітній обмін. Це — міжнародні проекти, участь у міжнародному освітньому житті, студентська та викладацька мобільність, прозорий академічний та освітній простір, що відкриває нові можливості. Важливим аспектом було визначено доступність освітніх послуг через розвиток дистанційної освіти для студентів, подвійні дипломи, англомовні магістерські програми для іноземних студентів.

Окремим пріоритетом було визначено володіння англійською мовою, що одноставно було визнано представниками британської та української освітньої галузі як уміння XXI століття, а також одним із ключових критеріїв відповідності фахівців вимогам сьогодення та ефективним засобом досягнення вищезазначених цілей. У цьому контексті, як для Великої Британії, так і для України, надзвичайної актуальності набуває розвиток політики інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема, через популяризацію англійської фахової підготовки. Так само, британські дослідники проблеми інтернаціоналізації вищої освіти Род Болайто та Річард Вест визнають, що, «наразі, важко зрозуміти, якою саме повинна бути політика, спрямована на підвищення рівня англійської мови в контексті інтернаціоналізації університетів. Також, вони вказують на відсутність таких моделей у літературі» [46, с. 70]. Тож, на основі проведеного дослідження серед університетів Великої Британії, Швеції та країн колишнього Радянського Союзу британськими експертами було запропоновано авторську модель за такими рівнями [46, с. 71]:

Національна політика: «дозвіл і підтримка викладання фахових дисциплін англійською мовою в університетах; встановлення національних цілей щодо виведення університетів у рейтинги; визначення пріоритетних (піддослідних) університетів; фінансування модернізації пріоритетних університетів; встановлення цільових показників щодо викладання фахових дисциплін англійською мовою (кількість курсів, і т. і.); спрощення візових процедур для працевлаштування іноземного персоналу; встановлення мінімальних рівнів володіння англійською мовою за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти для університетських викладачів» [46, р. 71].

Інституційна політика та планування: «отримання університетами роз'яснення щодо їхнього рівня автономії в ухваленні ключових рішень; розвиток інтернаціоналізації та інституційної політики викладання фахових дисциплін англійською мовою, зокрема, запланувати встановлення цільових показників розміщення університету в рейтингах; встановлення цільових

показників по набору закордонних студентів; встановлення цільового відсотку дисциплін, які мають викладатися англійською мовою, для лекторів/кафедр/інститутів на рівні бакалаврату, магістратури та аспірантури; відкриття спеціального центру з міжнародних питань (international office); створення спеціальних команд, які будуть займатися рейтингами університету; встановлення цілей щодо партнерської взаємодії та програм з обміну; встановлення цільових показників та порядку отримання подвійних дипломів; розробка рекомендацій для викладання фахових дисциплін англійською мовою; введення політики англомовних веб-сайтів, літературних джерел, інформаційних панелей/вказівників; розширення політики проведення/участі в конференціях міжнародного масштабу» [46, р. 71].

Адміністративні ініціативи: позначка про те, що «викладання здійснювалося англійською мовою» на документах про освіту; присвоєння додаткової кваліфікації «Перекладач» для випускників англомовних програм; введення вимоги володіння англійською мовою для отримання диплому про вищу освіту; дозвіл писати та захищати дисертації англійською мовою; запровадження змагань і винагород у сфері англійської мови; впровадження міжнародних іспитів з англійської мови; організація центрів міжнародного тестування; проведення регулярного тестування з англійської мови на таких етапах навчання: вступний, проміжний та фінальний.

Кадрові ініціативи: впровадження заохочень для лекторів, які викладають фахові дисципліни англійською мовою (наприклад, надбавки); володіння англійською мовою як критерій для працевлаштування/кар'єрного зростання; публікації англійською мовою як критерій для працевлаштування/кар'єрного зростання; введення розділу «Англійська мова» в персональні плани з академічного розвитку; забезпечення безоплатних занять з англійської мови для науково-викладацького складу університету; залучення міжнародного персоналу та дослідників; підвищення заробітної плати та покращення умов праці викладачів англійської мови професійного спрямування; забезпечення навчання без відриву від виробництва для викладачів англійської мови професійного

спрямування; сприяння співпраці викладачів фахових дисциплін англійською мовою та викладачів англійської мови професійного спрямування.

Ресурсні ініціативи: покращення бібліотечного фонду та ресурсного забезпечення для викладачів англійської мови професійного спрямування; покращення бібліотечного фонду англійської наукової літератури; доступ до міжнародних електронних бібліотек і баз даних; вдосконалення підтримки з англійської мови та викладання фахових дисциплін англійською мовою через створення:

1. Консультаційного центру з написання наукових робіт різного характеру (Writing Centre), в обов'язки якого входить: допомога з перекладом, допомога з підготовкою робіт до опублікування, допомога з налагодженням взаємодії з журналами, допомога з підготовкою/участю в конференціях.

2. Міжнародного центру підтримки студентів, в обов'язки якого входить: допомога у вивченні англійської мови, підтримка у вивченні культури й мови країни перебування, соціальна, візова та медична допомога, удосконалене та більш тривале вивчення англійської мови професійного спрямування.

Інфраструктурі ініціативи: покращене обладнання навчальних приміщень та лабораторій; покращене обладнання конференц-залів; вказівники англійською мовою; покращені умови проживання для викладачів та студентів; зони використання англійської мови (наприклад, кафе).

Важливими умовами ефективної імплементації зазначеної моделі визначено таке: передбачається, що викладання фахових дисциплін англійською мовою має розглядатися як частина ширшої політики інтернаціоналізації; відповідні ініціативи мають слугувати, насамперед, підвищенню якості надання освітніх послуг, а не привабленню міжнародних студентів та підвищенню прибутку; ініціативи повинні виходити від адміністрації університету або, принаймні, повністю підтримуватися нею; імплементація політики має бути системною, узгодженою та добре профінансованою; політика має включати скоординовані ініціативи на всіх рівнях: адміністративному, кадровому, ресурсному та інфраструктурному; [університети] мають бути готовими до того,

що деякі ініціативи передбачають кардинальні зміни в структурі та правилах освітнього закладу [46, р.72].

Досліджуючи наявні можливості вітчизняних ЗВО щодо практичного застосування розглянутої моделі та здійснення подальшої взаємодії з експертною командою Великої Британії, варто зазначити, що окреслені пріоритети вбудовані в міжнародний проект Британської Ради «Англійська для університетів», учасником якого протягом 2017–2018 років був Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля [10]. Зокрема, за результатами допроектного дослідження здійсненого Британськими експертами протягом 2014–2016 років на базі 15 вітчизняних ЗВО було діагностовано наявні проблеми, характерні для всієї галузі вищої освіти України в контексті розбудови політики інтернаціоналізації вітчизняних університетів та популяризації викладання фахових дисциплін англійською мовою й надано відповідні рекомендації.

Так, результати дослідження наявного рівня володіння англійською мовою серед викладачів фахових дисциплін показали в середньому рівень B1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти або перехідний між рівнями B1 та B2. На думку Британських експертів, це можна вважати ледь достатнім рівнем, який, до того ж, характеризується таким проблемним аспектом як невпевненість викладачів щодо наявних англомовних вмінь. Тож, більша частина вітчизняного викладацького складу ЗВО визнає потребу у вдосконаленні рівня володіння англійською мовою.

Крім того, важливим аспектом, що вплинув на результати представленої вибірки, стала добровільна згода викладачів фахових дисциплін узяти участь у міжнародному тестуванні Aptis з вибірковою діагностикою окремих навичок. Тобто, не всі викладачі університетів проходили діагностику. А серед тих, хто погодився прийняти участь у тестуванні, не всі погодилися на діагностику всіх чотирьох навичок: говоріння, письма, читання та слухання. Тож, британські експерти дійшли висновку про те, що реальний узагальнений рівень володіння англійською мовою серед викладачів фахових дисциплін по Україні є нижчим за результати вищезазначеної вибірки.

Досліджуючи наявні можливості, потенціал та якість навчальних програм із фахових дисциплін, що викладаються англійською мовою, британські експерти прийшли до висновків про неможливість об'єктивно визначити потенціал у напрямку підвищення стандартів англосовної фахової підготовки та якість вітчизняних навчальних програм у зв'язку з низкою таких чинників: кількість предметів, що викладаються англійською мовою, суттєво відрізняється в різних установах вищої освіти України; нереалістичні заяви деяких університетів збільшити обсяг англосовної фахової підготовки до 50 % з урахуванням наявного обмеженого кадрового ресурсу з достатнім рівнем володіння англійською мовою; здебільшого відсутність в освітніх установах довгострокової інституційної стратегії розвитку та підвищення відповідних стандартів. Розглядаючи навчальні програми з погляду організації навчального процесу та методології проведення занять, здебільшого було відзначено наявність класичних лекцій із використанням вчителе-центричного підходу з низьким рівнем залучення студентів [46, pp. 94–96]. На основі спостережень британських дослідників можна зробити висновок про те, що одна з головних проблем вітчизняної англосовної фахової підготовки полягає у відсутності розуміння того, що збільшення кількості англосовних програм потрібно поєднувати зі змінами відповідної методики на користь інтерактивної взаємодії з аудиторією.

Підводячи проміжний підсумок щодо наявних поглядів експертів Великої Британії на проблему інтернаціоналізації вищої освіти в контексті англосовної фахової підготовки, варто зазначити доцільність запропонованої ними систематизації означеного процесу відповідно до таких рівнів:

1. *Системний рівень* передбачає наявність: національної стратегії університетів, зокрема, з викладання фахових дисциплін англійською мовою; національних стандартів та відповідних навчальних програм; системи стимулювання та підтримки лекторів, які викладають фахові дисципліни англійською мовою; достатнього рівня володіння англійською мовою учасників;

ефективної роботи внутрішньої та міжнародної партнерської мережі; достатнього обсягу та якості ресурсів.

2. *Інституційний рівень* у вищезазначеному контексті передбачає наявність: політики закладу щодо інтернаціоналізації; високої якості надання освітніх послуг та відповідної системи контролю; чіткої аргументації на користь англійської мови, зокрема, впровадження англомовної фахової підготовки; конкретного плану дій у зазначеному контексті; сучасної методики та відповідної професійної підготовки персоналу.

З метою ефективної адаптації досвіду вищої освіти Великої Британії, на нашу думку, варто, також, звернути увагу на висновки британських експертів щодо наявної в Україні ситуації в контексті інтернаціоналізації університетів шляхом актуалізації англомовної фахової підготовки. Зокрема, на системному рівні фахівці бачать нагальну потребу модернізувати та інтернаціоналізувати вітчизняні ЗВО, а також визнати важливість англійської мови для закладів, що здійснюють освітню та наукову діяльність. Експерти зазначають відсутність національної стратегії популяризації вивчення англійської мови та англомовних програм із фахової підготовки, чіткої аргументації на користь викладання спеціальних предметів англійською мовою; а також відповідного стимулювання та підтримки (фінансової, освітньої, ресурсної тощо). Також, британські експерти вказують на необхідність погодити конкретні цілі в зазначеному контексті для кожного українського університету (наприклад, кількість англомовних програм, строки виконання тощо), запровадити на практиці рекомендовану МОН національну програму з викладання англійської мови для професійного спілкування [30], привести обсяги та зміст модулів і кредитів у межах навчальних програм у відповідність до вимог та очікуваних результатів Болонського процесу. Певне занепокоєння міжнародних фахівців викликає недостатня ефективність функціонування партнерських мереж певної частини вітчизняних ЗВО, зокрема, серед фахівців спеціальних предметів, які викладають англійською мовою (як у середині країни, так і на міжнародному рівні).

На інституційному рівні за результатами дослідження британських експертів є проблема організованого провадження відповідної політики. Зокрема, «деякі університети заявили, що вони не уповноважені запроваджувати інституційну політику» [46, р. 85]. «В окремих закладах, навпаки, такі ініціативи впроваджуються, проте, часто на ентузіазмі окремих ректорів, деканів або завідувачів кафедрами» [46, р. 85]. У цьому ж контексті фахівці вбачають незадовільну ситуацію стосовно того, що викладання фахових дисциплін англійською мовою в університетах здебільшого є ініціативою окремих співробітників, а не результатом інституційного планування. Дослідники зазначають той факт, що більшості викладачів фахових дисциплін англійською мовою (діючим та потенційним) потрібна відповідна методична підготовка, зокрема, для більш ефективної подачі матеріалу для студентів з низьким рівнем англійської мови. Окремим питанням дослідники виносять потребу в збільшенні обсягу часу, потрібного для підготовки якісних програм та лекцій англійською мовою.

Однією зі спроб вітчизняних закладів вищої освіти впровадити успішні британські практики в зазначеному контексті стала участь команди СНУ ім. В. Даля в проекті «Англійська для університетів», у результаті чого було розроблено та погоджено з Британською Радою в Україні план дій на інституційному рівні відповідно до визначених пріоритетів. А саме:

1. Розробити та затвердити положення, організувати практичне впровадження постійно діючого проекту університету «Англійська мова для кожного», спрямованого на популяризацію та інтенсифікацію вивчення англійської мови різними верствами населення в регіоні; підвищення якості викладання англійської мови, викладання спеціальних предметів англійською мовою; активізацію взаємодії з міжнародною спільнотою, зокрема, з потенційними іноземними абітурієнтами; розширення діяльності з обміну досвідом у зазначеному контексті.

2. Поширювати та обмінюватися успішним досвідом, отриманим «агентами змін» у межах проекту «Англійська для університетів» через

організацію відповідних заходів (семінарів, відкритих лекцій, воркшопів, круглих столів, конференцій, вебінарів, презентацій тематичних публікацій тощо).

3. Забезпечити підготовку та публікацію навчально-методичних матеріалів до викладання спеціальних дисциплін англійською мовою.

4. Розташувати освітні відеоматеріали англійською мовою на сайті університету та в системі MOODLE (у форматі мікро-лекцій та виступів на відповідних заходах: тренінгах, семінарах, конференціях тощо).

5. Впровадити систему заохочення для викладачів, які викладають спеціальні предмети англійською мовою та створюють відповідні навчально-методичні комплекси.

6. Організувати роботу центру консультування й реєстрації на міжнародні іспити з англійської мови IELTS та APTIS на базі університету.

7. Організувати підготовку персоналу для роботи в консультаційному та реєстраційному центрі.

8. Розробити концепцію викладання іноземних мов у СНУ ім. В. Даля.

9. Удосконалити/оновити навчальні робочі програми з вивчення англійської мови для студентів бакалаврату та магістратури відповідно до рекомендацій національної програми з викладання іноземних мов для професійного спілкування.

10. Створити інформаційну базу безоплатних інтернет ресурсів для оволодіння англійською мовою на сайті університету.

11. Розробити програми та організувати роботу університетських курсів з англійської мови із використанням сучасних міжнародних методик.

Повертаючись до питання професійної підготовки у вищій школі Великої Британії, потрібно зазначити той факт, що проблема викладання спеціальних предметів англійською мовою тісно пов'язана з викладанням англійської мови професійного спрямування в практиці британських закладах вищої освіти. Це зумовлено тим, що професійне становлення випускників вищої школи (особливо інтернаціональних студентів) є комплексним безперервним процесом, де,

протягом перших років, природним чином, передбачається приділення більшої уваги розвитку мовних навичок у професійному контексті. Разом із вдосконаленням рівня володіння англійською мовою, фокус уваги зосереджується безпосередньо на фаховому змісті. Розглядаючи більш детально проблему викладання англійської мови професійного спрямування, насамперед, потрібно зазначити, що рівні володіння англійською мовою професійного спілкування для студентів та викладачів як університетів Великої Британії, так і України базуються на Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти (CEFR) у такому конкретизованому вигляді: кваліфікація елементарного користувача передбачає два відповідні рівні — A1 «Інтродуктивний» (вступний) та A2 «Середній» (на рівні виживання); незалежний користувач вміщує рівні B1 «Рубіжний» та B2 «Просунутий», і, нарешті, від особи, яка володіє англійською мовою в якості досвідченого користувача очікується демонстрація відповідних навичок на рівні C1 «Автономний» та C2 «Компетентний» [51].

Введення вищезазначених рівнів у процес викладання англійської мови професійного спілкування у вітчизняній вищій школі зумовлено необхідністю підвищення якості надання освітніх послуг шляхом забезпечення прозорого оцінювання, визнаного в міжнародному середовищі. Зокрема, визначення мінімального вступного рівня до вітчизняних ЗВО базується на Законі України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів, здобутих на основі повної загальної середньої освіти і, відповідно, передбачає володіння англійською мовою на рівні B1 [11].

Відповідно до рекомендацій Національної програми з англійської мови для професійного спілкування, розробленою командою українських фахівців разом з експертами Британської Ради, та рекомендованою Міністерством освіти й науки України до використання у вітчизняних ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців із різних спеціальностей, у випадку, коли рівень володіння англійською мовою абітурієнтом є нижчим за вищевказані вимоги, що може мати місце з

різних об'єктивних причин (наприклад, у середній школі викладається інша іноземна мова), українські ЗВО повинні пропонувати додаткові мовні курси з метою підвищення рівня до необхідного вступного мінімуму. Зазначена додаткова підготовка передбачає інтенсивний факультативний формат із виділенням більшої кількості аудиторних годин до початку опанування основного курсу англійської мови для професійного спілкування [30, с. 2].

Згідно з позицією експертів Великої Британії, визначення цільового рівня володіння англійською мовою випускниками ЗВО відповідно до міжнародної практики має базуватися на дескрипторах, запропонованих Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти; державних вимогах до освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ЗВО; конкретних посадових інструкціях, затверджених підприємствами та організаціями за профілем професійної діяльності здобувачів вищої освіти; результатах відповідних досліджень та опитувань фахівців, викладачів та студентів [30, с. 3].

Як зазначають британські фахівці вищої школи в Національній програмі з англійської мови для професійного спілкування, основним критерієм визначення необхідного рівня володіння англійською мовою є реальні вимоги, що висувуються світовим ринком праці. Відповідні показники можна знайти в рекомендаціях міжнародної системи тестування англійської мови (IELTS), що передбачає існування спеціальностей, які вимагають більш або менш складної іншомовної поведінки [64, с. 5]. Відповідна градація, адаптована до затверджених рівнів вітчизняної вищої освіти та співвіднесена з відповідними рівнями володіння англійською мовою за CEFR, представлена в Національній програмі з англійської мови для професійного спілкування відповідним чином (див. табл. 1).

Серед спеціальностей, що передбачають більш складну мовну поведінку (назви адаптовано до актуального переліку, за яким здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти в Україні [31]) можна зазначити «Медицину»; «Право»; «Підприємництво», «Торгівлю та біржову діяльність»; «Туризм»; «Журналістику»; «Філологію»; «Інформаційну, бібліотечну та архівну справу»;

«Авіаційний транспорт» тощо. До напрямів, що вимагають менш високої іншомовної підготовки віднесено «Комп'ютерні науки»; «Інформаційні системи та технології»; «Математику»; «Телекомунікації та радіотехніку»; «Агрономію»; «Технологію виробництва й переробки продукції тваринництва»; «Харчові технології»; «Пожежну безпеку» тощо [64].

Таблиця 1

**Міжнародні вимоги до рівня володіння англійською мовою
студентами ЗВО (за шкалою IELTS)**

Рівень вищої освіти Рівні IELTS	Магістерський		Бакалаврський	
	Вимагається більш складна мовна поведінка	Вимагається менш складна мовна поведінка	Вимагається більш складна мовна поведінка	Вимагається менш складна мовна поведінка
7.5+ (C2)	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
7.0 (C1)	Імовірно прийнятний	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
6.5 (B2+)	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
6.0 (B2)	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний	Прийнятний
5.5 (B2)	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний

Для бакалаврів відповідна програма констатує мінімальний прийнятний рівень володіння мовою — B2 (Незалежний користувач). Під час випускного кваліфікаційного іспиту студент має продемонструвати здатність ефективно використовувати англійську мову в професійному середовищі. А саме: обговорювати навчальні та пов'язані з професійною діяльністю питання (з метою досягнення порозуміння зі співрозмовником); представляти публічні виступи із широкого кола професійно-орієнтованих питань (застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації, адекватні форми ведення дискусії та дебатів); знаходити необхідну текстову, графічну, аудіо та відеоінформацію в

англомовних матеріалах (друкованих та електронних) професійного спрямування (користуючись відповідними пошуковими методами та термінологією); аналізувати англомовні джерела інформації (з метою отримання даних, необхідних для вирішення професійних завдань та прийняття рішень); складати англомовні тексти та документи професійно-орієнтованого характеру; писати ділові листи професійно-орієнтованого спрямування (демонструючи розуміння міжкультурних відмінностей та професійну обізнаність); перекладати англомовні тексти професійного спрямування рідною мовою (користуючись друкованими та електронними двомовними термінологічними словниками, програмним забезпеченням для перекладу) [30, с. 3].

Природним є той факт, що по мірі професійного зростання здобувача вищої освіти підвищуються вимоги до рівня володіння іноземною мовою в контексті того середовища, де він планує працювати та навчатися далі. Зокрема, для магістрів, майбутня професійна діяльність яких передбачає менш складну мовну поведінку, визнається рівень B2+ як ймовірно достатній для здійснення професійних обов'язків. Для спеціальностей, що вимагають більш складної мовної поведінки рівень C1 зазначено як мінімально прийнятний. З метою здійснення ефективної комунікації в академічному та професійному середовищі під час проходження програми підготовки здобувачами вищої освіти рівень B2 визнано як цілком достатній (тобто, той рівень, який очікується в результаті здобуття ступеня бакалавру) [30, с. 4].

У вищезазначеному контексті, доцільним, на нашу думку, буде, також, розглянути вимоги до рівня володіння англійською мовою викладачами ЗВО. Зокрема, під час дослідження проблеми інтернаціоналізації університетів у розрізі англійської мови британські експерти дійшли висновку про те, що станом на сьогодні немає окремого встановленого стандарту володіння мовою для університетських викладачів англійської мови в Україні. Загальною вимогою для науково-викладацького складу є підтвердження рівня B2, що уможливило б проходження відповідної атестації. Міжнародні фахівці ж радять визнати рівень C1 відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти в якості

кваліфікаційної вимоги для зазначеної групи викладацького складу вітчизняної вищої школи (викладачів курсів англійської мови загального та професійного спрямування) [4, с. 42]. Доцільність визначення відповідного рівня зумовлена тим фактом, що мінімально прийнятним рівнем для викладачів англійської мови загальноосвітніх шкіл, встановленим Міністерством освіти й науки України, визначено С1 [4, с. 19]. Тож, логічним є те, що рівень викладача вищої школи не має бути нижчим за кваліфікацію викладача середньої школи [4, с. 36].

Вивчаючи результати дослідження фахівців вищої школи Великої Британії щодо визначення потенціалу підвищення стандартів викладання англійської мови професійного призначення на базі вітчизняних ЗВО, доцільно, з нашої точки зору, насамперед, розглянути наявні проблеми, які було діагностовано британськими експертами протягом 2014–2016 років у межах проектного дослідження «Англійська мова для університетів» серед 15 вітчизняних ЗВО. І, хоча, дослідження охопило як елітні заклади з високим рейтингом, так і нижчі за статусом, експерти зазначають той факт, що отримані результати є на диво послідовними від одного університету до іншого [4, с. 23]. Тож, представлені висновки, безперечно, мають значну цінність для всіх вищих навчальних закладів України в контексті перспективи удосконалення системи викладання англійської мови професійного спрямування.

Зокрема, на загальнодержавному стратегічному рівні британські експерти визначають чітку потребу модернізувати та інтернаціоналізувати університети по всій Україні в контексті впровадження міжнародних стандартів викладання англійської мови. На думку представників міжнародної спільноти рівень автономії університетів та межа їх відповідальності не є достатньо визначеними, насамперед, самим Міністерством. Зокрема, мова йде про укладання відповідної навчальної програми, створення якісних навчально-методичних матеріалів та визначення кількості необхідних контактних годин для опанування певного рівня англійської мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (як і у випадку з фаховою підготовкою англійською мовою). За спостереженнями британських фахівців, це призводить до плутанини та

нерішучості, а іноді, слугує вигідним виправдання «зручної бездіяльності» [4, с. 91].

Як наслідок, положення Національної програми з англійської мови для професійного спілкування, створеної спільними зусиллями українських та британських фахівців, та рекомендованої до використання у вітчизняних ЗВО, що здійснюють підготовку фахівців із різних спеціальностей (як уже було зазначено вище) не були ефективно поширені. Як йдеться у звіті британських експертів, про них або зовсім не знають, або ж вони ігноруються [4, с. 92]. Зокрема, документ містить важливі рекомендації стосовно кількості контактних годин та необхідних рівнів володіння англійською мовою для основних груп учасників навчально-виховного процесу у вищій школі відповідно до міжнародних стандартів [30]. Тож, є нагальна необхідність звернути увагу на наявну проблему, пов'язану з національними стандартами та навчальними програмами.

За результатами дослідження британських експертів зафіксовано недостатню відповідність модулів навчальних програм та кредитів реальним вимогам Болонського процесу, до якого Україна офіційно приєдналася у 2005 р. Також, мова йде про дуже обмежене застосування системи контролю якості. Як зауважують експерти, мало хто з керівництва університетів, які вони консультували, були обізнані про всі очікувані наслідки приєднання до Болонського процесу [4, с. 92]. У зазначеному контексті, вивчення та дотримання міжнародно-узгоджених вимог в освітній галузі визначено в якості одного з пріоритетів для України.

Також, британськими експертами окреслено проблему значної відмінності підходів серед вітчизняних університетів до організації викладання англійської мови. Як зазначається у звіті, часто викладання англійської мови здійснюють кілька кафедр, які можуть застосовувати відмінні підходи до створення навчальної програми та методики. Окрім цього, різні факультети мають різні підходи щодо визначення кількості років та контактних годин вивчення англійської мови. На окремих факультетах студенти можуть вивчати англійську

мову довше або коротше [4, с. 93]. Тож, міжнародні експерти вбачають доцільним поставити питання удосконалення функціонування відповідних кафедр у зазначеному контексті.

Вимоги до рівня володіння англійською мовою випускниками українських ЗВО, погоджених Міністерством Освіти й науки України, з урахуванням наявної ситуації, яка має місце в у вітчизняній системі вищої освіти, британські експерти визнають як нереалістичні та занадто високі для деяких спеціальностей [4, с. 93]. Логічним продовженням означено неможливість українськими ЗВО надати реальну гарантію якості англійської підготовки відповідно до вимог Болонської угоди. Крім того, результати дослідження британських експертів засвідчили низький рівень якості тестів з англійської мови, а також нагальну необхідність привести випускні іспити з англійської мови в точну відповідність до шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Як із сумом констатують міжнародні фахівців, наразі, Міністерство, роботодавці та українське суспільство загалом не мають надійних способів дізнатися про реальну якість підготовки з англійської мови у вітчизняних ЗВО.

Певне занепокоєння міжнародних фахівців викликає наявний рівень володіння англійською мовою серед викладачів англійською мовою вітчизняних ЗВО. Як зазначається в результатах дослідження, переважно викладачі англійської мови в університетах володіють мовою на рівні B2/C1. Але мало хто демонструє рівень C1 за всіма показниками (що, наприклад, є необхідним для вчителів середніх шкіл) [4, с. 94]. А певна частина викладачів не досягає мінімального загального рівня [4, с. 108]. На думку експертів це, не в останню чергу, пов'язано з ролями та обов'язками викладачів англійської мови в українських університетах. Зокрема, позицію міжнародних експертів у цьому контексті можна відобразити такою цитатою зі звіту: «Ступінь доктора філософії ще нікому не допомогла стати кращим викладачем» [4, с. 95]. Тож, мова йде про звільнення викладацького складу від обов'язкового проведення наукової роботи на користь професійного розвитку: вдосконалення педагогічних умінь та підвищення рівня володіння англійською мовою.

Тож, підсумовуючи висновки, британські експерти констатують, що «маючи високі освітньо-кваліфікаційні рівні та наукові ступені, вітчизняні викладачі ЗВО здебільшого професійно віддалені від сучасних тенденцій та мають обмежену підготовку з викладання англійської мови професійного спрямування або не мають її взагалі» [46]. Вивчаючи питання політики українських ЗВО в контексті англійської мови британські експерти констатують неоднозначне ставлення до необхідності здійснення безперервного професійного розвитку серед викладачів англійської мови. Хоча деякі розглядають таку перспективу з ентузіазмом, більшість заперечує потребу в подальшому професійному вдосконаленні та надають перевагу підвищенню освітньої кваліфікації із відповідною підготовкою публікацій, необхідних для подальшої атестації.

У зазначеному контексті міжнародні експерти не заперечують високу цінність потреби й можливостей серед викладачів англійської мови здійснювати дослідницьку діяльність. Але, водночас, британські фахівці зазначають невідповідність певної частини затвердженої тематики професійним інтересам викладачів англійської мови. На думку експертів, це зумовлено тим, що часто тему визначає науковий керівник, а не виконавець дослідження. Як факт, міжнародні дослідники констатують, що «в Україні практично невідомо, що англійська мова професійного спрямування — загальновизнана галузь досліджень із власною літературою та міжнародними науковими журналами, які рецензуються, у тому числі, британськими спеціалістами в цій галузі» [4, с. 99].

Логічним продовженням окресленого підходу вищої освіти Великої Британії до забезпечення високоякісної фахової підготовки є виокремлена британськими фахівцями необхідність розробки більш сучасних та гнучких навчальних планів з англійської мови на університетському рівні в Україні. Відповідні положення мають відображати пріоритетність англійської як мови міжнародного спілкування; бути націленими на задоволення академічних та професійних потреб студентів; базуватися на міжнародних стандартах (зокрема, Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти стосовно визначення

рівнів володіння мовою, змісту навчальної програми, тестів та інших інструментів перевірки навчальних досягнень).

У тісному зв'язку з нормативною базою перебуває питання якості навчально-методичних матеріалів для викладання англійської мови професійного спрямування. Як зазначають експерти, хоча в деяких університетах уже є доступними навчальні матеріали міжнародного рівня, здебільшого все ще виникає постійна потреба створювати «методички власного виробництва». Ці розробки, переважно, передбачають роботу з граматикою та перекладом без застосування сучасних підходів. На думку британських фахівців, у порівнянні з моделлю викладання іноземних мов у Радянському Союзі 50-х років, зазначені матеріали зазнали мало змін [4, с. 95].

Узагальнюючи результати вищевикладеного дослідження британських експертів щодо наявної ситуації в контексті викладання англійської мови професійного спрямування у вітчизняних ЗВО, головною проблемою визначено брак практичної підготовки викладацького складу, що відображається через:

- відсутність сучасної методики. Багато викладачів англійської мови погано розуміють або не визнають взагалі той факт, що є широке різноманіття методик та підходів, які застосовуються в схожих умовах у всьому світі;
- неефективне викладання для груп зі змішаним рівнем мовної підготовки. Багато викладачів скаржаться, що вони недостатньо впевнено себе почувають, працюючи в групах з різним рівнем підготовки;
- брак навичок викладання англійської мови професійного спрямування, англійської мови для академічних цілей, навичок ефективного навчання. Відповідні технології невідомі широкому українському загалу та, відповідно, не практикуються;
- невідповідність підходів до розробки навчально-методичних матеріалів міжнародній практиці. Зокрема, під час роботи з текстами потрібно зосередитися на аналізі дискурсу та жанру як основи для подальшої роботи;
- неякісне та неефективне оцінювання. Потрібно покращити розуміння того, як оцінювати прогрес та навчальні досягнення здобувачів вищої освіти; зокрема,

як діють стандарти Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та як працює тестування на визначення рівня володіння англійською мовою.

Останнім, але не менш важливим питанням, що потребує вирішення, британськими експертами було визначено кількість контактних годин, відведених на вивчення англійської мови у вітчизняних ЗВО. Як зазначається у звіті, це — скарга номер один серед викладачів усіх університетів, які розчаровані недостатньою кількістю годин. Як міжнародні експерти вбачають сутність проблеми, для збільшення відповідного обсягу «необхідна вказівка від вищого керівництва університету» [46]; «у багатьох випадках вивчення англійської мови взагалі припиняється після другого, третього або четвертого семестру бакалаврату» [46, р. 85]. Тож, на думку британських фахівців, поточна ситуація унеможливорює досягнення цільового рівня.

З іншого боку, хоча у вище окреслених умовах викладачам складно допомогти студентам підняти рівень володіння англійською мовою, експерти не побачили достатньої обізнаності викладацького складу вітчизняних ЗВО щодо можливостей розвитку іншомовної компетентності студентів за допомогою навичок самостійної роботи, покликаних компенсувати нестачу контактних годин [4, с. 101].

Разом з окресленням (з нашої точки зору, цілком об'єктивним) наявного становища у вітчизняних ЗВО в контексті викладання англійської мови професійного спрямування, британські експерти пропонують скористатися успішним досвідом вищої освіти Великої Британії в зазначеному контексті з метою підвищення відповідних стандартів та забезпечення сталого розвитку вищої освіти України. Зокрема, рекомендовано:

- визнати важливість англійської мови для наукових установ, з метою проведення досліджень; включити популяризацію викладання та вивчення англійської мови до національної стратегії;
- модернізувати та перевидати Програму з англійської мови для професійного спілкування, розроблену командою Міністерства освіти й науки

України у 2005 році, додавши рекомендації щодо можливостей її впровадження в університетах;

- надіслати (повторно) рекомендації Міністерства освіти й науки України щодо контактних годин, необхідних для досягнення відповідних рівнів володіння англійською мовою за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти;
- забезпечити відповідну підготовку та більш ефективне документування в контексті узгодженості зі стандартами та процедурами Болонського процесу;
- організувати (за можливістю) консолідоване викладання англійської мови професійного спрямування однією кафедрою, застосовувати єдиний підхід до створення навчальних програм на всіх факультетах, виділенням однакової кількості годин для досягнення відповідних рівнів володіння англійською мовою відповідно до CEFR;
- створити команди на основі кафедр іноземних мов із розподілом відповідних обов'язків щодо розробки навчальних програм, підбору та створення навчально-методичних матеріалів, оцінювання, забезпечення контролю якості, атестації та професійного розвитку колективу тощо. Проводити ротацію відповідних обов'язків кожні три роки з метою отримання викладачами досвіду та підготовки в усіх сферах;
- встановити вимоги до рівня володіння англійською мовою випускниками ЗВО в прямій відповідності до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (C1 — для спеціальностей із високими вимогами до іншомовної поведінки, B2 — для спеціальностей із менш високими вимогами до іншомовної поведінки);
- робити помітку в документах про освіту із зазначенням рівня англійської мови, якого досяг випускник (з урахуванням того факту, що на реалізацію зазначеної ідеї знадобиться певний час);
- провести навчання для викладачів англійської мови щодо сучасних чинних процедур тестування й оцінки рівня володіння англійською мовою;

- ввести вимоги до рівня володіння англійською мовою викладачами ЗВО як критерію призначення чи переведення на вищу посаду в такій відповідності: C1 — для викладачів англійської мови, B2 — для викладачів фахових дисциплін;
- провести навчання викладацького складу із сучасних підходів до створення навчальних програм;
- відійти від практики самостійного виготовлення «методичок» на користь матеріалів відповідного рівня, розроблених міжнародними видавцями;
- в одному з університетів створити департамент із централізованої розробки підручників з англійської мови професійного спрямування, організувати відповідну підготовку та створити когорті спеціалістів-авторів;
- «переглянути обов'язки викладачів англійської мови в університетах, звільнити їх від обов'язкового проведення досліджень та виготовлення публікацій для обмеженої аудиторії для проведення атестації, на користь зосередження на викладанні» [4] ;
- вбудувати Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти в усі аспекти викладання англійської мови професійного спрямування: розробку програми, визначення мети та очікуваних результатів навчання;
- визначити пріоритетом дослідницької діяльності для викладачів англійської мови ті теми, які пов'язані безпосередньо з викладацькою практикою, а не «туманними» галузями літератури та лінгвістики;
- розробити та впровадити політику безперервного професійного розвитку для викладачів англійської мови в кожному університеті з регулярним оновленням підготовки з методики, а також здійсненням професійних візитів до інших країн;
- фокусувати професійну підготовку викладачів англійської мови на практичних питаннях викладання англійської мови професійного спрямування в університеті;
- привести кількість контактних годин з англійської мови у відповідність до рекомендацій Міністерства освіти й науки України та експертів Великої Британії;

- провести підготовку для викладачів щодо розвитку стратегій автономного навчання серед студентів [4].

Зважаючи на акцент, який робиться британськими експертами на здійсненні відповідного навчання та підготовці викладацького складу університетів, у межах реалізації плану дій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (див. вище) було проведено низку заходів із розповсюдження успішного досвіду в зазначеному контексті за результатами участі викладацького складу в освітніх заходах Британської Ради в Україні. Зокрема, «у межах участі СНУ ім. В. Даля в проєкті «Англійська для університетів» викладачами кафедри іноземних мов та професійної комунікації було проведено англomовний семінар «Англійська мова для нефілологічних спеціальностей». Зустріч було присвячено питанням методики викладання дисципліни «Англійська мова» та спеціальних предметів англійською мовою в університетах України. Неабиякий інтерес до тематики заходу виявили викладачі іноземних мов, фахівці, які вже здійснюють педагогічну діяльність або планують розпочати викладання фахових дисциплін англійською мовою, а також студенти, які бажають підвищити рівень англійської мови та реалізувати власний потенціал у міжнародному контексті» [6].

«Серед актуальних питань, важливість яких підкреслюють експерти вищої школи Великої Британії, живий відгук аудиторії отримало висвітлення проблеми практичного застосування сучасних підходів до викладання іноземних мов для студентів нефілологічних спеціальностей, зокрема, в умовах переміщеного ЗВО; вимоги до рівня володіння англійською мовою студентами бакалаврату та магістратури, що нададуть випускникам вітчизняних університетів ширші можливості для самореалізації на міжнародному ринку праці, а також потенційні шляхи інтенсифікації вивчення іноземних мов у вищій школі. Також, з огляду на отриманий досвід під час навчання в Британській Раді, увагу було приділено особливостям застосування мотиваційних технологій у контексті вивчення іноземних мов студентами нелінгвістичних спеціальностей та навчання фаховим предметам англійською мовою з врахування викликів сьогодення; представлено

практичні експертні рекомендації для вітчизняних фахівців, які застосовують іноземну мову у вищезазначеному контексті, з метою забезпечення відповідності вимогам, урахування особливостей підбору автентичних навчальних матеріалів та створення ефективних завдань для студентів. Важливим завданням було визначено удосконалення ефективної взаємодії викладачів та здобувачів вищої освіти, зокрема, через застосування сучасних методів організації навчальної роботи з використанням іноземної мови в якості предмета вивчення та інструменту для оволодіння фаховими компетенціями» [6].

Важливо зазначити, що в змісті заходів, організованих вітчизняними викладачами англійської мови, знайшов відображення досвід британських експертів у галузі вищої освіти, з яким команда викладачів СНУ ім. В. Даля мала змогу ознайомитися під час Літніх та Зимових шкіл із професійного розвитку Британської Ради протягом 2017–2018 років [6].

Ще одним прикладом дисемінаційного заходу, який мав на меті розповсюдження успішного міжнародного досвіду в зазначеному контексті, зміцнення взаємодії між вітчизняними освітніми закладами та розвиток освітнього потенціалу регіону, став англomовний науково-методичний круглий стіл «Планування занять з англійської мови для професійного спілкування», який було організовано та реалізовано викладачами кафедри іноземних мов та професійної комунікації на базі СНУ ім. В. Даля. У межах заходу було представлено доповіді випускників Шкіл професійного розвитку викладачів англійської мови, організованих Британською Радою в Україні, стосовно сучасних підходів до вивчення, викладання та оцінювання рівня володіння англійською мовою на основі кращих практик Великої Британії. Важливим здобутком зазначеної ініціативи стала англomовне обговорення вищезазначеної тематики, до якої вдалося залучити викладачів англійської мови загальноосвітніх шкіл, гімназій, колегіуму, ліцею, хіміко-механічного технікуму м. Северодонецька, а також Борівського навчально-виховного комплексу. Серед актуальних питань, навколо яких точилася жвава дискусія, можна виокремити проблему ролей викладача англійської мови в класі, врахування особистого

стилю навчання студентів, підбору доцільних режимів взаємодії з аудиторією, технології ефективного планування занять із визначенням ключових компонентів. Також, було окреслено перспективи використання міжнародної системи тестування англійської мови в контексті здійснення сучасної іншомовної підготовки здобувачів освіти [7].

2.2. Стандарти викладання та оцінювання англійської мови у закладах вищої освіти

Світові глобалізаційні процеси, що мають місце в XXI столітті, здійснюють суттєвий вплив на країни, що свідомо або мимоволі є залученими до них. Це передбачає об'єднання держав-учасників у спільноти та адаптацію окремих політичних, економічних та освітніх систем до загальних світових стандартів із метою налагодження ефективної міжнародної взаємодії. Як засвідчує чинна вітчизняна законодавчо-нормативна база [14], [28], Україна усвідомлює необхідність впровадження відповідних змін, зокрема, у сфері іншомовної освіти вищої школи та займає активну позицію в контексті повноцінної інтеграції до світового суспільства.

Насамперед, передбачається переорієнтування системи викладання та оцінювання навчальних досягнень на європейські стандарти якості освіти [13]. Зокрема, мова йдеться про переосмислення цілей навчання, ролей та рівня відповідальності учасників навчального процесу за результати власної діяльності, практичну реалізацію поставлених завдань тощо.

Зважаючи на заявлені Україною наміри проблема відповідного наукового осмислення та імплементації практичного світового досвіду, зокрема, Великої Британії, у контексті запровадження відповідних стандартів викладання англійської мови у вищій школі залишається відкритою та потребує подальшого дослідження. Зокрема, постає питання узгодження цілей та завдань іншомовної освіти у вітчизняній вищій школі з позицією європейських країн у сфері мовної політики; врахування інтересів вітчизняних ЗВО, зумовлених наявним

контингентом, потенційними роботодавцями, наявною базою, активізація співпраці на міжнародному рівні тощо.

Зміни мають сприяти загальному розвитку системи іншомовної підготовки вітчизняних фахівців у вищій школі, підвищенню якості надання освітніх послуг на засадах здорової конкуренції, формуванню позитивної репутації вітчизняних вищих навчальних закладів, збереженню та адаптації наявного досвіду викладання іноземних мов до світових стандартів. Тож, метою представленого підрозділу визначено: дослідити сучасні підходи до викладання англійської мови у вищій школі Великої Британії в контексті адаптації успішних педагогічних практик до реалій вітчизняних закладів вищої освіти.

Для досягнення мети потрібно розв'язати такі завдання:

1. Схарактеризувати завдання вищої школи Великої Британії в контексті викладання англійської мови відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.
2. Дослідити практичні підходи до реалізації відповідних положень у британських закладах вищої освіти
3. Визначити перспективні шляхи підвищення якості надання освітніх послуг у сфері іншомовної освіти вищої школи України.

Як уже було зазначено вище, вища школа Великої Британії орієнтується на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти в якості стандартів викладання та оцінювання рівня володіння англійською мовою. Так само, це зумовлює імплементацію відповідної шкали рівнів володіння англійською мовою та вимог до мінімального рівня володіння професійно-орієнтованою англійською мовою в практику вищих навчальних закладів. Також, дотримання відповідних Рекомендацій зумовлює особливості організації процесу опанування англійської мови у вищій школі (зокрема, у контексті викладання, вивчення та оцінювання рівня володіння англійською мовою, розробки навчально-методичної літератури тощо) та ставить перед вищими навчальними закладами низку завдань. А саме:

- акумулювати нові технології і знання у сфері викладання іноземних мов;
- залучати висококваліфікованих педагогів і дослідників до процесу;

- сприяти підвищенню рівня фінансових надходжень у бюджет ЗВО завдяки модернізації процесу навчання іноземним мовам та розширенню контингенту тих, хто вивчає іноземну мову на базі вищої школи;
- забезпечувати узгоджену основу для розробки навчальних планів із мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників, а також для точного опису цілей, змісту й методів навчання;
- застосовувати затверджені дескриптори Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, на які, зокрема, спирається вища школа Великої Британії, стосовно того, чому мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоби користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно розвивати, щоби діяти ефективно [75]. Цей опис має також включати культурний контекст, у якому є мова;
- здійснювати оцінювання відповідно до затверджених рівнів володіння мовою, що дозволяє виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя;
- сприяти подоланню бар'єрів у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, які представляють різні освітні системи;
- застосовувати засоби, що сприяють кращому усвідомленню адміністраторами освіти, розробниками навчальних курсів, викладачами, методистами та екзаменаторами очікуваних практичних результатів навчання з метою визначення й координування їхніх зусиль та забезпечення реальних потреб тих, хто вивчає мову, і за кого вони несуть відповідальність;
- сприяти міжнародній співпраці в галузі викладання сучасних мов, зокрема, програмам обміну для студентів, викладачів, науковців, адміністративного складу університетів [53];
- комплексно розвивати мовну компетентність відповідно до положення системної сутності Загальноєвропейських рекомендацій, що передбачає вивчення людської мови шляхом розкладання мовної компетенції на окремі компоненти [11]. Це зумовлює, також, актуальність досліджень психологічних та педагогічних проблем певної глибини;

- сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами;
- сприяти подоланню упередженості й дискримінації стосовно будь-яких верств населення, зокрема, громадян з обмеженими можливостями, людей похилого віку в контексті доступу до освітніх послуг.

Тож, європейські підходи до розвитку іншомовної освіти у вищій школі, (що є актуальними для Великої Британії), є дороговказом для вітчизняної вищої школи, що вимагає спрямування зусиль закладів вищої освіти України на виконання вищевикладених завдань. Крім того, важливими аспектами в контексті підвищення потенціалу вітчизняних університетів визначено таке:

- а) забезпечення практичної реалізації права людини на здобуття іншомовної професійної інформації без будь-яких обмежень та забезпечення доступності освіти протягом життя;
- б) у якості бажаного кінцевого практичного результату вбачається функціонування такої системи викладання й оцінювання знань з іноземних мов, що відповідає світовим стандартам, сприяє досягненню студентом відповідного рівня володіння іноземною мовою, зокрема, формуванню конкретних компетенцій, та всебічному розвитку особистості.

У відповідь на Рекомендації Ради Європи у сфері мовної політики [13], що активно підтримуються вищою школою Великої Британії, а також на вимогу сучасного ринку праці, окремі вітчизняні ЗВО представили власні концепції розвитку іншомовної освіти у вищій школі (де концепція розглядається як система вихідних теоретичних положень, що є основою для подальшого наукового пошуку [16]).

Зокрема, КНУ ім. Т. Шевченка в якості ключового завдання вбачає формування засад професійно орієнтованої, вторинної мовної особистості, готової до професійної міжкультурної комунікації та саморозвитку в новому інформаційно-комунікативному середовищі. Показником сформованості мовної

особистості вбачається рівень іншомовної професійної комунікативної компетенції, а також міжкультурної та рефлексивної компетенцій [17].

НТУ «Харківський політехнічний інститут» фокусується на досягнення максимального співвідношення з міжнародними стандартами в напрямі навчання іноземної мови, базуючись на цілях навчання, прозорості програм навчання, технологіях навчання та критеріях оцінки. Зокрема, реалізація відповідного співвідношення передбачається через використання формату міжнародних екзаменів під час проміжної або підсумкової атестації студентів [18].

Основою викладання іноземних мов Національної академії керівних кадрів культури й мистецтв також передбачено приведення системи у відповідність до міжнародних стандартів і сучасних потреб, а також забезпечення студентам доступу до ефективних засобів оволодіння іноземними мовами [19].

МДПУ ім. Б. Хмельницького підкреслює важливість визначення засад розвитку особистості майбутнього фахівця, здатного за допомогою вторинної мовної соціалізації здійснювати професійну міжкультурну комунікацію, саморозвиток та самовдосконалення в сучасному інформаційно-комунікативному середовищі [20].

Практичне впровадження вищезазначених завдань набуло особливого значення, починаючи з 2016 року, у зв'язку з підписанням Президентом України указу «Про оголошення 2016 року роком англійської мови в Україні» [38] (далі — указ), що поклало початок значним трансформаційним процесам у зазначеному напрямі. Зокрема, на виконання зазначеного указу та розпорядження Департаменту освіти й науки Луганської державної обласної адміністрації щодо популяризації англійської мови в Луганській області серед широких верств населення ініціативна група представників викладацько-наукового складу Навчально-наукового інституту міжнародних відносин СНУ ім. В. Даля (до якої входив автор дослідження) підготував низку пропозицій. Вважаємо доцільним представити зазначені пропозиції відповідно до вищезазначених указом завдань. А саме:

- практичні шляхи підвищення якості надання освітніх послуг у сфері іншомовної освіти в СНУ ім. В. Даля передбачають організацію курсів з вивчення англійської мови студентами, аспірантами, докторантами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками, іншими громадянами; включення вивчення англійської мови до програм підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування; проведення курсів з англійської мови на базі Центру удосконалення освіти для студентів, аспірантів, докторантів, педагогічних і науково-педагогічних працівників, інших громадян, зокрема, для державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування; викладання та оцінювання результатів навчання здійснювати на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, відповідної шкали оцінювання та відповідно до розробленої навчально-методичної бази. За умови успішного опанування курсу видати свідоцтво державного зразка про здійснення відповідного підвищення кваліфікації;

- сприяння розширенню в установленому порядку викладання здобувачам вищої освіти навчальних дисциплін англійською мовою передбачає визнання англійської мови як другої робочої в університеті та започаткування проведення занять зі спеціальних предметів англійською мовою, розробку та оновлення навчально-методичного забезпечення англійською мовою, залучення англомовних студентів університету до процесу викладання англійської мови в якості носіїв мови;

- проведення фахових конкурсів, олімпіад та інших змагань з англійської мови серед педагогічних, науково-педагогічних працівників, учнів та студентів, насамперед, передбачає залучення студентів початкових курсів, організацію традиційного Всеукраїнського студентського конкурсу перекладу «Художнє слово у світовій культурі», студентського конкурсу з написання есе англійською мовою, університетського конкурсу читців англомовної поезії, тематичних англомовних студентсько-викладацьких вистав (на тему «Хелловін», «Новий рік», «Різдво», «День закоханих», «Великдень» тощо). Також, важливим завданням вбачається організація наукових конференцій для студентів

англійською мовою та опублікування їх праць в університетському збірнику. Окремим пріоритетним напрямом у зазначеному контексті є допомога в організації благодійних заходів у дитячому будинку для дітей з особливими потребами м. Рубіжне та організація англomовних заходів у підшефних університету закладах освіти: спеціалізованій школі № 17 та школі-інтернаті м. Сєвєродонецьк;

- розвиток взаємного обміну студентами між навчальними закладами України та держав, у яких англійська мова є основною мовою спілкування, у тому числі, Великої Британії передбачає залучення студентів, педагогічно-наукового та адміністративного складу в СНУ ім. В. Даля шляхом розміщення інформації про виграні грантові проекти та підписані договори на сайті університету, запрошення колег та студентів, що мають досвід міжнародного співробітництва на зустрічі та збори з метою обміну лінгвокраїнознавчим досвідом, своєчасне розповсюдження інформації про наявні міжнародні грантові пропозиції та інші можливості на базі відділу міжнародних проектів і програм за допомогою електронної розсилки, зміцнення міжнародних зв'язків із зарубіжними університетами шляхом підписання договорів про співпрацю;

- підвищення фахової кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників з англійської мови передбачає проведення майстер-класів, семінарів та воркшопів для викладачів англійської мови та викладачів фахових дисциплін, які здійснюють або планують викладати англійською мовою, з використання комунікативного підходу, залучення до діяльності гуртків із вивчення англійської мови педагогічних і науково-педагогічних працівників Університету, залучення англomовних закордонних колег до участі в спільних конференціях, публікації наукових статей у фахових тематичних збірниках університету; розміщення на сайті Університету освітніх відеозаписів виступів фахівців закладу з питань удосконалення володіння та викладання англійською мовою;

- розвиток міжнародного співробітництва передбачає залучення до викладання англійської мови іноземних фахівців, які є її носіями, у тому числі

волонтерів, а також залучення іноземних фахівців для проведення тренінгів, семінарів, занять, зокрема, дистанційно.

Переходячи до питання практичної реалізації положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти вищою школою Великої Британії, вважаємо доцільним, розглянути відповідні можливості, які британська вища школа надає для аплікантів, які бажають отримати міжнародно визнану фахову викладацьку кваліфікацію. Зокрема, добре відомим у світі підтвердженням відповідної кваліфікації є Сертифікат викладача англійської мови для дорослих та підлітків старшого віку (CELTA), який засвідчує успішне опанування викладачем найважливіших знань та навичок, а також надбання практичного досвіду. Як стверджує Центр оцінювання англійської мови Університету м. Кембридж (розробник та організатор навчання), CELTA є підтвердженням міжнародно визнаної кваліфікації викладача англійської мови як іноземної (TEFL) та другої мови (TESL), що визнається роботодавцями, мовними школами та державними органами по всьому світу. На підтвердження цього факту розробником наводиться така статистика — 9 з 10 роботодавців у Великій Британії та 7 з 10 роботодавців на міжнародному рівні вимагають саме цей Сертифікат. Саме тому, вважаємо доцільним більш детально розглянути зміст відповідної підготовки, що відображає сутність підходів до викладання англійської мови Великої Британії в контексті інтернаціоналізації вищої школи.

Спираючись на власний досвід автора дослідження як щасливого власника вищезазначеної кваліфікації, вважаємо доцільним зауважити, що відповідна фахова підготовка переважно фокусується на опануванні базового рівня теоретичних знань (лінгвістичних та методичних), а також чітко спрямована на відпрацювання практичних навичок. Підготовка охоплює таку тематику:

- студенти та викладачі, а також контекст процесу викладання та навчання, що передбачає розуміння культурного та лінгвістичного досвіду студента, потенційний вплив зазначених факторів на процес навчання; розуміння відмінностей навчальних уподобань;

- лінгвістичний аналіз та обізнаність — розуміння ключової термінології, що використовується у сфері викладання англійської мови, застосування відповідної термінології в процесі планування занять та, безпосередньо, викладання; демонстрація оперативного знання граматики, лексики та фонетики англійської мови;

- мовні навички — говоріння, читання, аудіювання, письмо: розуміння основних концепцій та термінології, що використовуються для опису відповідних навичок, застосування зазначених знань у процесі викладання; розуміння відмінностей у підходах до опрацювання тексту залежно від мети, практичне застосування відповідних знань у процесі викладання;

- планування та ресурси в різних викладацьких контекстах: розуміння мети та принципів планування ефективного викладання; відбір та планування різних типів занять для конкретної аудиторії; оцінювання підготовленості до заняття та рефлексія з погляду подальшого планування;

- розвиток викладацьких навичок та професіоналізму: ефективна організація класної кімнати в контексті фізичного розміщення, а також організації парної та групової роботи; доцільне використання широкого спектру матеріалів та ресурсів; залучення студентів із різним рівнем підготовки, надання можливості отримати відчуття прогресу для кожного з них.

Оцінювання успішності опанування курсу передбачає теоретичний та практичний складники. Так, протягом усього курсу (120 контактних годин) відбувається регулярна перевірка письмових завдань, тематика яких сфокусована на здійсненні аналізу відповідності діяльності викладача потребам студентів; аналізу мови з погляду викладання; викладацьких умінь у контексті опанування мовних навичок; рефлексії щодо практичної педагогічної діяльності. Також, важливим складником успішної атестації є практична педагогічна діяльність із групами студентів різного рівня (не менше 6 астрономічних годин), що передбачає спостереження та оцінювання уповноваженим супервайзером — досвідченим викладачем, що має відповідну кваліфікацію.

Охарактеризовані підходи вищої школи Великої Британії до навчання викладачів англійської мови, що, насамперед, готують фахівця до ефективної діяльності в міжнародному контексті, на нашу думку, є надзвичайно актуальними для вищої освіти України. Адже, сутність вище висвітленої підготовки відображає успішні міжнародні практики в контексті інтернаціоналізації галузі вищої освіти та вказує на потенційні шляхи подолання актуальних труднощів, з якими сьогодні стикаються вітчизняні заклади вищої освіти у своєму прагненні інтегруватися до світової освітньої спільноти.

З метою представлення більш чітких перспектив у контексті імплементації вищевикладених положень, вважаємо доцільним висвітлити досвід СНУ ім. В. Даля щодо впровадження успішного досвіду вищої освіти Великої Британії в процес викладання англійської мови. Так, у тому ж 2016 році в межах вищевикладених у представленому підрозділі пропозицій Навчально-наукового інституту міжнародних відносин, спрямованих на «активізацію вивчення громадянами англійської мови з метою створення для них можливостей її використання в різних сферах діяльності» [38], було розпочато проведення курсів з англійської мови для адміністративного, викладацького-наукового складу, студентів університету, а також інших категорій населення регіону. За результатами вступного тестування було розроблено навчальний план та програму [33] відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Потрібно зазначити, що надані рекомендації з вивчення, викладання та оцінювання володіння іноземною мовою мають узагальнений характер та передбачають адаптацію відповідно до мети навчання та специфіки аудиторії [34]. Тому, вважаємо, що імплементація відповідних європейських критеріїв та підходів, що практикуються вищою школою Великої Британії, в умовах українських реалій представляє певний інтерес для вітчизняної науки. Також, слід зауважити, що відповідна ініціатива успішно реалізується на базі Університету до сьогодні, а представлений у підрозділі матеріал є результатом проміжного дослідження, що проводилося протягом січня, лютого та березня

2016 року (що, на нашу думку, презентує цілком достатній обсяг емпіричного матеріалу для наукового аналізу з метою висвітлення сучасних педагогічних підходів вищої школи Великої Британії в контексті виокремлення перспектив адаптації успішних світових практик до потреб вітчизняних закладів вищої освіти). Отже, аналіз навчального процесу дозволив виявити таку специфіку:

Тривалість навчання на додаткових курсах відрізняється від обсягів нормативного курсу, що викладається студентам денного відділення (і не завжди в бік збільшення контактних годин). Так, моніторинг, проведений Інститутом післядипломної освіти та дистанційного навчання СНУ ім. В. Даля на предмет наявних пропозицій курсів з вивчення англійської мови для дорослих у місті Северодонецьк показав, що стандартна практика — це приблизно півроку по 16 академічних годин на місяць, або 12 астрономічних годин. Тож, студент відвідує 8 зустрічей по півтори години або 12 зустрічей по 1 годині. Тобто, за півроку — 72 астрономічні години аудиторної роботи. Ці дані також підтверджуються регулярним моніторингом, що проводився автором статті протягом 2008–2015 років серед мовних центрів у місті Києві. Зазначена тривалість курсу є оптимальною, насамперед, з погляду часових та фінансових ресурсів студентів. Тому, ця практика була впроваджена у 2016 навчальному році під час організації мовних курсів.

Чи є такий термін оптимальним із погляду якості навчання? Для порівняння, за даними, наведеними в національній програмі з вивчення англійської мови, розроблений вітчизняними фахівцями разом з експертами Британської Ради та рекомендованою Міністерством освіти й науки України [51], для оволодіння одним із визначених Загальноєвропейською шкалою рівнів, студенту потрібно витратити від 200 до 250 астрономічних годин. Наприклад, перебуваючи на рівні A1, студенту потрібно витратити 200 годин лише аудиторної роботи для досягнення рівня A2, 400 годин для оволодіння мовою на рівні B1, відповідно — 600 годин до рівня B2, та 850 годин для досягнення рівня C1.

Додаткові 50 годин між рівнями B2 та C1 пояснюються збільшенням кількості необхідних компетенцій, що забезпечують функціонування фахівця на автономному рівні C1. Водночас, деякі обов'язкові навички навіть не пов'язані безпосередньо з опануванням мовного контенту курсу. Наприклад, починаючи вже з елементарного рівня, студент має опановувати технологію ефективного навчання.

Як працювати в окреслених умовах? На нашу думку, логічним було б залишити звичний графік відвідування курсів дорослими студентами, розподіливши за наявних умов необхідні 200 годин у межах опанування одного рівня на декілька підходів по 4–6 місяців кожний, що дозволить забезпечити ресурсний комфорт студентам та об'єктивний моніторинг прогресу групи для викладача.

Організації ефективного навчального процесу в межах опанування кожного з циклів та доведенню студента до успішного завершення курсу в повному обсязі, на нашу думку, сприятиме використання навчальних комплексів, представлених відомими світовими видавництвами. Так, автор як викладач відповідних курсів надає перевагу навчальному комплексу «Face to Face» Кембриджського університету [59], [76], [77]. Підручники призначені для аудиторії старше 16 років та передбачають певну автономність кожного розділу. Це, з одного боку, гармонійно поєднується з ідеєю самостійності кожного підкурсу, а з іншого, забезпечує цілісність навчання в межах кожного рівня. Для дорослого студента це, також, надає можливість приєднатися до групи на потрібний для нього період та вибірково оволодіти потрібним контентом.

Потрібно зазначити, що представлені матеріали відображають специфіку підходів вищої школи Великої Британії до процесу викладання, навчання та оцінювання навчального прогресу. Зокрема, фокус активної діяльності зміщується з викладача як центра уваги групи на кожного окремого студента. Це так званий «Student-centered approach». Зазначена стратегія передбачає застосування комунікативного підходу, а аудиторна робота містить 80 % відпрацювання практики на основі 20 % теоретичного матеріалу. Кожний

студент протягом заняття має можливість залучатися до різних форм навчальної діяльності: індивідуальної роботи, роботи в парі, міні-групі, участі в загальногрупових проектах. Природно, що під час аудиторної роботи переважає усне спілкування та інтерактивні види діяльності.

Потрібно зазначити, що комунікативний підхід у світовій практиці викладання англійської мови, з одного боку, вважається одним із найефективніших, а з іншого, одним із найскладніших для не носіїв мови. Адже, викладач має володіти глибокими знаннями з предмету для того, щоби бути готовим дати відповідь студентам на спонтанні питання, що виникають під час вільної бесіди. А також володіти технологією організації ефективного навчання великої групи.

Ефективність комунікативного підходу підтверджується результатами опитування студентів курсу англійської мови на базі Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання СНУ ім. В. Даля протягом зазначеного періоду. Так, 80 % визначили особисто для себе серед найефективніших видів аудиторної роботи інтерактивне спілкування в групі, коли студент встигає протягом заняття долучитися до парної роботи, роботи в міні-групах, загального обговорення, а також перевірити знання за допомогою індивідуального виконання завдань. 60 % опитаних зазначили, що всі види діяльності, що застосовуються під час аудиторної роботи приносять їм певну користь. Серед інших, що були відзначені студентами в якості пріоритетних, по 20 % було віддано наочній ілюстрації матеріалу на дошці або іншими підручними засобами, тренуванню вимови та аудіюванню за допомогою прослуховування/перегляду аудіо та відеозаписів носіїв мови.

Обираючи методи навчання для дорослої аудиторії, не можна оминати увагою таку особливість як «вхідний» рівень володіння іноземною мовою серед студентів однієї групи, який може відчутно відрізнятися. Так звані «mixed ability groups» є типовою ситуацією. Багато хто з викладачів постійно працюють у таких групах. На нашу думку, існування таких груп серед дорослої аудиторії є природним явищем. Адже, у кожного студента своя історія попереднього

навчання, сильні та слабкі сторони. Але, також, безперечним фактом є те, що такі групи є викликом для викладача. Забезпечення результату в такій групі потребує високої майстерності та глибоких знань з методики викладання іноземної мови для дорослих.

Тому, крім градації навчальних завдань за рівнем складності, експерти Вищої освіти Великої Британії рекомендують залучати студентів, які мають більш високий рівень, до навчання тих учасників групи, що потребують допомоги. Наприклад, під час застосування проблемно-пошукового підходу, під час виконання письмових завдань, обговорень, створення групових проектів, під час повторення та закріплення пройденого матеріалу тощо. Це, так зване, «Peer teaching». Зазначений підхід дозволяє студенту, що має нижчий рівень володіння іноземною мовою, почуватися комфортно, створює доброзичливу та позитивну атмосферу. Студент, який виконує роль наставника в такій ситуації засвоює інформацію більш якісно, усвідомлюючи її на такому рівні, що дозволяє передати знання наступному.

Не можна оминати увагою той факт, що, зазвичай, обсяг самостійної роботи є значним через суперечність між необхідною кількістю часу, потрібного для якісного засвоєння матеріалу, та реальними ресурсами студентів. Тож, оволодіння іноземною мовою під час будь-якого з етапів опанування вищої освіти, а також на післядипломному етапі вимагає високого рівня самоорганізації. Адже, за результатами нашого опитування 20 % респондентів визнають, що в них є серйозні проблеми в цій сфері. Інші 80 % вважають рівень проведення самостійної роботи на задовільному рівні. Потрібно зазначити, що рівень самоорганізації студента значно впливає на підвищення результативності навчання. Особливо, під опануванні найскладніших видів діяльності, що потребує індивідуального підходу та додаткових зусиль студента.

Наприклад, у результаті опитування, було виявлено, що 80 % вважають найскладнішим видом діяльності — говоріння, по 20 % було розподілено між аудіюванням, письмом та коректним використанням граматичних конструкцій. Вважаємо, що для підвищення рівня самоорганізації студентів та сприяння

індивідуалізації навчання з метою подальшого опрацювання складних для кожного окремого студента видів діяльності доцільно використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології (на чому, також, наголошують фахівці британської вищої школи).

Зокрема, у межах вище представленого Кембриджського курсу в якості самостійної роботи передбачається опанування відповідного програмного забезпечення [78]. Інтерактивний CD-диск дає змогу опрацювати всі види діяльності англійською мовою комплексно або вибірково. Однаково важливим у контенті є відпрацювання як лексики, так і граматики. Увага акцентується на слуханні та говорінні, розвитку функціонального та ситуативного мовлення, що повною мірою відповідає потребам студентів, як ми можемо побачити за результатами дослідження.

Результати виконання завдань відразу обробляються програмою, студенти роздруковують або надсилають електронною поштою результати викладачеві. Тож, підтримується постійний зворотній зв'язок, що, так само, спонукає студента до підвищення рівня самоорганізації, навчання має особистісно-орієнтований характер.

Крім того, як стратегічний партнер Міністерства освіти й науки України та офіційний представник Уряду Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, Британська Рада пропонує низку ініціатив із залучення населення до перегляду навчальних відеоматеріалів англійською мовою та мовної самоосвіти. Наприклад, безоплатні онлайн- та телепрограми «Word on the street», створених спільно з BBC [79]. Опрацювання навчальних матеріалів передбачає послідовне виконання супроводжуваних завдань та надання зворотного зв'язку.

Звертаючись до проблеми організації самостійної роботи студентів, підтримуємо позицію британських фахівців у тому, що самостійна робота має нести не просто тренувальну функцію, як виконання вправ, а й мати конкретний прикладний аспект, відповідати на життєві запити студентів, мати пізнавальну функцію. Наприклад, у межах теми «Let's go away» студентами успішно були

виконані такі самостійні завдання: знайти на офіційних сайтах актуальну інформацію про найближчі заходи, що проходять у Чесінгтонському центрі розваг та Рідженс парку в місті Лондон та зробити оголошення (дати, ціни, зміст події); представити презентацію PowerPoint популярних місць для відвідування в Україні на основі вивченого граматичного та лексичного матеріалу щодо популярних туристичних місць Великої Британії; подивитися ролик на тему «Як самостійно тренувати англійську мову щодня», застосувати отримані поради, надати зворотній зв'язок у формі звіту; на основі прикладу та опрацьованого лексично-граматичного матеріалу скласти тематичні електронні листи, зачитати на занятті, відповісти на додаткові запитання експромтом та інше.

Крім того, ми вважаємо, що самостійна робота, що викликає позитивні емоції є більш ефективною, адже, студент готовий витратити більше часу та натхнення на опанування матеріалу. Наприклад, у межах теми «Come to the wedding» студенти готували розповідь щодо власного весілля або весілля родичів, друзів, на якому вони побували з ілюстрацією фотоальбомів, дискусією тощо. Також, було завдання знайти вивчені лексичні одиниці та фрази, пов'язані з відпочинком, в улюблених англомовних піснях. Результатом була жвава електронна переписка учасників групи, тренування аудіювання та вимови на основі автентичних матеріалів, емоційне задоволення учасників. До жіночого дня 8 березня студенти вивчили пісню «You are my sunshine», проспівали її удома на свято та ділились отриманими позитивними враженнями з групою. Наприклад, за словами однієї студентки, члени її родини вперше почули як їхня мати співає англійською мовою й були цим вражені.

Отже, ми підійшли до ще одного важливого аспекту, на який звертають увагу фахівців вищої школи Великої Британії. Це наявність у дорослих попереднього досвіду вивчення мови. За результатами опитування більша частина студентів визнала свій попередній досвід як недостатньо успішний відповідно до поставленої мети. Тому, важливими елементами як самостійної, так і аудиторної роботи є самооцінювання та виявлення прогресу.

За результатами проміжного зрізу середній показник успішності опанування матеріалу було визначено в межах 64 %. До того ж, 80 % групи засвоїли матеріал на рівні не нижче 60 %. А ті студенти, які відвідували 90 %-95 % занять та систематично виконували домашні завдання, усі показали результат не нижче 75 %. Тож, отримані дані підтвердили міцний зв'язок між урахуванням вищезазначених особливостей дорослої аудиторії та успішністю навчального процесу.

Результати проведеної студентами самооцінки досягнутого прогресу загалом підтвердили результати зрізу. 60 % зазначили відчутне розширення словникового запасу, по 40 % студенти віддали підвищенню рівня впевненості у використанні граматичних конструкцій, зняттю комплексу допустити помилку під час говоріння та підвищенню рівня розуміння та використання сталих виразів, фразових дієслів тощо. На рівні 20 % було зазначено покращення навичок аудіювання, спонтанного мовлення та загальний прогрес за всіма напрямками.

Конкретизувати відгуки студентів у вільному стилі допомагає формування їхнього індивідуального портфоліо, так званого «I can...» («Я здатний...»), що визначає конкретні навички та вміння в межах різних видів діяльності (говоріння, аудіювання, читання та письмо) відповідно до світових стандартів навчання англійської мови дорослих. Зокрема, як зазначив один зі студентів, «Я весь час підозрював, що в мене дійсно відбувається прогрес. Тепер, завдяки результатам тестування та визначення конкретики отриманих навичок, я в цьому впевнений». Тож, регулярне самооцінка успішності та об'єктивний контроль сприяють набуттю студентами позитивного навчального досвіду, важливість якого засвідчує вища освіта Великої Британії.

2.3. Міжнародні системи контролю якості мовної освіти

Вивчення проблеми інтернаціоналізації вищих освітніх закладів із врахуванням глобальних змін, що мають місце у всьому світі в XXI столітті,

тісно пов'язане з дослідженням питання вивчення іноземних мов. Насамперед, у контексті розвитку здатності учасників навчально-виховного процесу у вищій школі займати активну позицію на інтернаціональному рівні. Спираючись на вищевикладене, одним із головних завдань політики нашої держави в галузі вищої освіти є опанування англійською мовою, що розглядається як стратегічно важливий інструмент забезпечення ефективної взаємодії на міжнародному рівні.

За відповідною шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти рівень B2 оперування англійською мовою визнано мінімально достатнім задля реалізації продуктивної інтернаціональної інтеракції, що, відповідно, відображено в законодавчих та нормативних положеннях вищої освіти України. На сьогодні є різноманітні системи тестування, що дозволяють ідентифікувати наявний рівень володіння відповідною іншомовною компетенцією. Так, за результатами досліджень Британської Ради IELTS (International English Language Testing System) визнано іспитом з англійської мови, що «користується найбільшим попитом у всьому світі, на складання якого щорічно подають заявки приблизно 3 000 000 аплікантів» [85]. Так само, іспит Aptis (розроблений безпосередньо Британською Радою) позиціонується як інноваційний інструмент оцінювання рівня володіння англійською мовою в міжнародному контексті.

Серед останніх робіт закордонних вчених, присвячених проблемі інтернаціоналізації вищої школи в контексті англійської мови, доцільно згадати публікації Дж. Дердена [54], О. Фрумїної [60], А.Гувена, Дж. Пері та Т. Ергенікона [84], Дж. Боліто та Р. Веста [46], Д. Граддола [61]. Серед досліджень, що безпосередньо присвячені оцінюванню навичок з англійської мови у вищій школі, вдосконаленню відповідних практик, зокрема, у контексті розробки та впровадження міжнародних іспитів з англійської мови в міжнародному контексті, варто згадати роботи Б. О'Саллівана [72], Дж. Данлеа [55], Р. Спайбі [86], В. Беррі [44], Дж. Феабейн [70] та інших.

Серед останніх актуальних вітчизняних досліджень у зазначеному напрямі варто згадати роботи О. Нітенко [29], В. Ліхачова, Л. Добровольської, Т. Ляховської, О. Тарановської, О. Макарова [87], О. Красовської [23],

О. Заболотної [12], І. Татомир [35], Т.Б. Маслову [25], Шацьку О.П. [39], Тодорову Н.Ю. [37], Кравчину Т.В. [22], Копил О.А. [21] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць, присвячених дослідженню процесу інтернаціоналізації освітньої галузі, зокрема, у контексті англійської мови, питання відбору ефективних та надійних систем тестування наявної англійської кваліфікації в контексті адаптації до потреб вітчизняних ЗВО потребує подальшого дослідження.

Тож, **метою** представленого підрозділу стало вивчення міжнародного досвіду використання IELTS та APTIS як інструментів інтернаціоналізації вищої освіти в контексті адаптації успішної практики до потреб вітчизняної вищої школи.

Для досягнення мети потрібно розв'язати такі **завдання**:

1. Дослідити потенціал міжнародних іспитів з англійської мови IELTS та APTIS у контексті інтернаціоналізації освітньої галузі.
2. Проаналізувати результати досліджень міжнародних експертів щодо використання IELTS та APTIS у галузі вищої освіти.
3. Визначити шляхи адаптації успішного досвіду Великої Британії до потреб вітчизняних ЗВО.

Огляд результатів відповідного дослідження вважаємо доцільним розпочати з аналізу IELTS як міжнародної системи тестування рівня володіння англійською мовою, ключовою характеристикою якої є інтернаціональний аспект. Адже, провідну ідею іспиту відображає такий слоган — «тест, що відкриває двері по всьому світу». Розглядаючи феномен інтернаціоналізації вищої освіти як двосторонній процес, що передбачає взаємний культурний та освітній обмін, де очікуваними результатами, зокрема, для вітчизняної вищої школи, є активізація участі в міжнародних проектах та освітньому житті, студентської та викладацької мобільності, а також забезпечення прозорого академічного та освітнього простору [26], дослідження та адаптація успішних міжнародних практик, зокрема, досвіду вищої освіти Великої Британії, відкриває нові можливості для вітчизняних ЗВО.

Зважаючи на вищевикладене, вважаємо доцільним визначити потенціал відповідної системи так: IELTS є своєчасним інструментом асесменту іншомовної компетенції для здобувачів вищої освіти, а також представників академічного, викладацького та адміністративного прошарків вищих навчальних закладів України. Результати тестування системою IELTS визнаються як такі, що беззаперечно заслуговують довіри, вищими навчальними закладами, інтернаціональними організаціями, міграційними агенціями та державними органами багатьох країн.

Преферентність вказаної системи зумовлена такими характеристиками: доступність та регулярність — тестові сесії проходять щотижнево в понад ста сорока країнах; змістова універсальність — контент має інтернаціональний характер та відображає багатогранність англomовної частини світу; надійність — удосконаленням системи постійно опікуються фахівці Кембриджського університету, Британської Ради та «IDP: IELTS Australia»; відповідність європейським стандартам оцінювання володіння іноземною мовою за відповідною шкалою CEFR; діагностичний характер — усі результати вимірюються за шкалою від 1 до 9 балів замість суто визначеного прохідного порогу.

Система характеризується персоніфікованим підходом. Зокрема, пропонуються на вибір два варіанта тестового контенту — академічного або загального характеру. У першому випадку аплікант, зазвичай, підтверджує здатність здобувати вищу освіту англійською мовою в закордонних вищих навчальних закладах або виконувати професійну діяльність. У другому випадку, мова найчастіше йде про зміну місця постійного проживання та переїзд до англomовних країн.

Природно, що відповідно до мети вимоги до мінімального прохідного рівня варіюються. Узагальнено ж процедура тестування складається з перевірки навичок розуміння на слух, розмовної англійської, розуміння текстової інформації та письмової мови. Процедура тестування, на нашу думку, є доволі виснажливою для непідготовленого апліканта. Адже, перевірка всіх блоків окрім

говоріння проводиться суворо протягом 1 дня (зазвичай без перерви) та займає біля 4 годин (включно з процедурою реєстрації, ідентифікації особи та фотографуванням). Послідовність проходження відповідних тестових частин може змінюватися. Усну частину можуть призначити як за тиждень до проходження основного обсягу тестування, так і через тиждень. Хоча, спираючись на власний досвід у якості апліканта відповідної тестової системи можемо засвідчити наявність стандартної практики призначення інтерв'ювання наступного дня після проходження основної частини. Також, для аплікантів, які приїжджають із віддалених населених пунктів до тестового центру є можливість пройти співбесіду в той самий день.

Люди з особливими потребами мають можливість отримати адаптовану версію тестових завдань відповідно до наявних обмежень. Наприклад, шрифтом Брайля, аудіо-записи, що містять достатні за тривалістю перерви, є опція зчитування інформації по рухам артикуляційного апарату, великий шрифт тощо.

Переходячи безпосередньо до характеристики ґрунтовна процедура тестування пропонує перевірку навичок розуміння англійської мови на слух протягом тридцяти хвилин із передбаченими десятихвилинними перервами між різними видами діяльності з метою попереднього ознайомлення із форматом завдань, включеними до комплексу перевірки аудіювання, перед прослуховуванням запису. Відповідний блок складається із сорока завдань різного характеру, що передбачають мультиваріативні відповіді, підбір відповідностей, демонстрацію обізнаності щодо різних типів планів, карт, діаграм; формат тестових завдань імітує виклики, що постають перед користувачем англійської мови в повсякденному житті. А саме — надання інформації у форматі анкети, таблиці, схеми, нотаток, конспекту. Також, пропонується доповнити речення відповідно до отриманої інформації на слух та відповісти на запитання короткою формою відповіді.

Процедура читання триває астрономічну годину та не передбачає перерви під час зміни видів діяльності. Шістдесят тестових пунктів містять мультиопційні запитання, завдання на демонстрацію розуміння позиції автора та

навичок пошуку деталізованої інформації, співставлення логічних відповідностей (заголовку, характеристик, окремих частин речення). Також, фокус уваги, сконцентрований на зв'язку з реальним життям, передбачає демонстрацію навичок ведення конспекту та нотаток, формулювання смислових тверджень, заповнення таблиць, схем та діаграм різного характеру. Завдання з опцією короткої відповіді, також, присутні в цьому тестовому блоці.

Тестовий блок, призначений для перевірки навичок письмової англійської триває, також, шістдесят хвилин та містить два формати завдань. Перша частина передбачає створення композиції з мінімальним обсягом сто п'ятдесят лексичних одиниць, що, у випадку академічного модулю, призначена для демонстрації здатності аплікантом виконати письмовий опис, підбити підсумки, пояснити отриману інформацію на основі вивчення наданого графіку, таблиці, схеми або діаграми. Крім того, очікується володіння навичками надання опису певних етапів процесу, алгоритму функціонування певного об'єкту та подій. Друга частина передбачає мінімальний обсяг, починаючи з двохсот п'ятдесяти лексичних одиниць та вимагає створення есе-рефлексії, спираючись на запропоновану точку зору, аргументацію або окреслену проблему. Особливостями організації відповідного контенту тестового блоку загального модулю є демонстрація навичок створення інформаційного запиту, надання пояснень щодо певної ситуації, що склалася, із використанням особистого, напівофіційного та нейтрального стилів ведення кореспонденції. Також, очікується володіння навичками доведення особистої аргументованої позиції в контексті запропонованої проблематики загального напрямку з доцільним використанням менш офіційного стилю проти академічного формату.

Перевірка навичок розмовної англійської в середньому триває біля п'ятнадцяти хвилин та умовно поділяється на такі міні-етапи: початок співбесіди з екзаменатором, що триває від чотирьох до п'яти хвилин та передбачає знайомство та перевірку персональних даних апліканта, включно уточнюючі додаткові запитання щодо родини, дому, виду професійної діяльності та особистих інтересів. Наступний етап організовано у формі підготовленого

монологічного висловлювання на запропоновану тематику приблизною тривалістю від однієї до двох хвилин. Також, надається додаткова хвилина для підготовки до виступу, що передбачає, також, обговорення декількох додаткових запитань в окресленому тематичному контексті. З метою перевірки рівня сформованості навичок ведення розмовної дискусії останнім етапом пропонується додаткове питання, пов'язане з попередньою темою, спрямоване на обговорення більш абстрактних та складних ідей.

У контексті реалізації окресленого потенціалу IELTS в галузі вищої освіти, (зокрема, Великої Британії), на нашу думку, Насамперед, доцільно дослідити актуальні вимоги до рівня володіння англійською мовою для міжнародних студентів. У зв'язку з високим рівнем популярності закордонних магістерських програм серед вітчизняних випускників поглянемо на відповідні вимоги до вступу на здобуття ступеня магістра серед конкретних університетів Європейського регіону [74]. Так, мінімальний загальний бал IELTS на рівні 5.0 вимагають такі заклади вищої освіти як Університет Люксембургу (Люксембург), Університет Ка Фоскарі (Італія), Технологічний інститут Карлсруе (Німеччина), Університет Ессекс (Велика Британія), Міжнародний навчальний центр (Нідерланди). Трохи вищі результати — на рівні 5.5. влаштують Університет Лугано (Швейцарія), Вільнюський технічний університет ім. Гедиміна (Литва), Університет Тессайд (Велика Британія), Будапештський Університет Метрополітан (Угорщина) та Технічний вищий навчальний заклад з електротехніки та електроніки (Франція). Зі свого боку, загальний бал IELTS 6.0 є цілком достатнім для подачі заявки на навчання в магістратурі за певними спеціальностями у Вагенінгенському університеті (Нідерланди), Міжнародній школі бізнесу (Угорщина), Університеті Ковентрі (Велика Британія), Католицькому університеті святого серця (Італія), а також Університеті Данді (Велика Британія). Результат складання міжнародного іспиту в 6.5 є бажаним для аплікантів, які планують навчатися в Утрехтському університеті (Нідерланди), Центральному європейському університеті (Угорщина), Даремському університеті (Велика Британія), Лондонському

міському університеті (Велика Британія) та Університеті Джона Кабота (Італія). І, нарешті, підтвердження загального балу IELTS 7.0, що відповідає вже рівню C1 за Шкалою рівнів володіння мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, очікують від вступників Амстердамський вільний університет (Нідерланди), Льовенський католицький університет (Бельгія), Університет Неймегена (Нідерланди), Університет Йювяскюля (Фінляндія), Лідський університет (Велика Британія).

Результати представленого дослідження К. Поттера [74] доводять, що широке коло ЗВО Європейського регіону, у тому числі, Великої Британії, вимагають складання IELTS з метою визначення наявного рівня володіння англійською мовою. Тож, тест має високий рівень довіри як надійний інструмент контролю якості мовної освіти у вищій школі на міжнародному рівні та розглядається як необхідний складник успішного вступу до престижних закладів вищої освіти.

Спираючись на узагальнену картину міжнародно прийнятих рівнів володіння англійською мовою для різних спеціальностей у ЗВО [27] мінімальний загальний вхідний бал, зокрема, на магістерські програми відповідно до шкали оцінювання IELTS визначено на рівні 6.5 [80]. Як можна побачити в наведеній таблиці, на практиці, деякі закордонні заклади вищої освіти визначають загальний бал 5 за шкалою IELTS вже як мінімальний допустимий, що приблизно відповідає верхній межі рівня B1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [68]. Узагальнюючи вимоги до вищезазначених міжнародно визнаних рівнів володіння англійською мовою, можна зробити висновок про те, що від особи, яка отримала загальний бал від 5 до 6.5 за шкалою IELTS очікується демонстрація здатності використовувати англійську мову в якості «незалежного користувача» від «рубіжного» (B1) до «просунутого» (B2) рівня. Залежно від специфіки запланованої навчальної діяльності окремо встановлюються вимоги до необхідного мінімального рівня кожної з чотирьох навичок у пріоритетному порядку. Наприклад, вказуючи загальний мінімальний пропускний бал на рівні 6.5 заклад може зазначити мінімальним вхідним балом 8 для говоріння та

слухання, та по 5 для читання та письма. Такий підхід дозволяє реалізувати максимально ефективний індивідуалізований відбір абітурієнтів до вищих навчальних закладів на різні напрями підготовки.

Орієнтація на викладене вище зумовлює доцільність впровадження міжнародних систем тестування англійської мови до практики вітчизняної галузі вищої освіти. Зокрема, на інституційному рівні перспективним кроком вбачається організація партнерських консультаційних та реєстраційних центрів на базі вітчизняних ЗВО, які таким чином отримують досвід щодо взаємодії з респектабельними міжнародними партнерами, організації процедур реєстрації аплікантів та тестування відповідно до міжнародних стандартів, реалізації інформаційної політики у сфері надання освітніх послуг міжнародного класу. Наразі, у нашій країні функціонує партнерська програма Британської Ради, що є актуальною для вітчизняних освітніх закладів, які спеціалізуються на підготовці або допомозі в проходженні процедури реєстрації на міжнародний іспит з англійської мови IELTS. Місію зазначеної програми організатори вбачають у забезпеченні підтримки аплікантів на їхньому шляху до досягнення життєвих цілей. Відповідні заходи базуються на принципах взаємовигідного співробітництва та передбачають комплекс спеціальних пропозицій для закладів-партнерів. Так, у контексті укладеної партнерської угоди, автором як членом ініціативної групи науково-викладацького складу СНУ ім. В. Даля, було представлено таку пропозицію щодо реалізації вищезазначених можливостей на розгляд керівництва закладу:

- затвердження положень та порядку функціонування центру — у якості пілотного проекту;
- визначення місця в структурі університету, ієрархії підзвітності — окрема структурна одиниця, підзвітна ректору, проректору з міжнародної діяльності;
- визначення функцій центру — інформування/консультування щодо можливостей, особливостей, актуальних цін на проходження міжнародних іспитів з англійської мови офіційного партнера — Британської Ради в Україні;

допомога в проходженні процедури реєстрації на тестування IELTS; проведення тестування APTIS на базі університету; проведення попередньої діагностики загального рівня володіння англійською мовою; виявлення потреб населення регіону по профілю центру;

- затвердження переліку платних послуг, кошторису — соціальна цінова політика з надання таких послуг: допомога в проходженні процедури реєстрації на тестування IELTS; проведення тестування APTIS на базі університету; проведення попередньої діагностики загального рівня володіння англійською мовою;

- призначення відповідального за роботу центру — погодити умови праці в індивідуальному порядку;

- забезпечення ресурсами — погодити з відповідальним за роботу центру в індивідуальному порядку;

- одноразово — робоче місце з доступом до інтернету та принтеру, робочий мобільний номер та телефонний апарат, робочий комп'ютер;

- на регулярній основі — поповнення робочого мобільного рахунку (мінімальний тариф із передоплатою), канцелярія, інформаційні та роздаткові матеріали;

- інформування — через сайт університету, міський сайт, проф. комітети університету, під час заходів з участю працівників університету.

Переходячи до більш детального вивчення міжнародної системи тестування APTIS, насамперед, слід зазначити, що іспит розроблений Британською Радою та призначений для використання освітніми закладами, комерційними, державними, громадськими організаціями та мовними школами по всьому світу для визначення рівня англійської мови в співробітників та студентів згідно зі шкалою Загальноєвропейських рекомендацій мовної освіти. Провідну ідею концепції Aptis можна зрозуміти так — це «тестування з англійської мови на перспективу» або «іспит для людей із далекоглядним мисленням» (forward thinking English testing) [57].

Перевагами міжнародного тесту Aptis є забезпечення точних та надійних результатів, що сприяє прийняттю більш виважених рішень щодо подальшого відбору, навчання та підвищення кваліфікації. Британський розробник позиціонує тест Aptis як гнучкий і зручний інструмент, що дозволяє швидко отримати до нього доступ та здійснити оперативну перевірку тих навичок, які відповідають індивідуальним вимогам. Крім того, іспит входить до рекомендованого МОН переліку міжнародних тестів на знання англійської мови як іноземної [32].

Наразі, в Україні доступні такі формати тесту:

- APTIS GENERAL — базова версія, спрямована на перевірку загального рівня володіння англійською мовою за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти від A1 до рівня C включно [41].
- APTIS ADVANCED — визначає рівень володіння англійською загального спрямування на найвищих рівнях шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти від B1 до рівня C2 включно [41].
- APTIS ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ — спеціально створена версія для освітніх організацій з урахуванням специфіки галузі, що перевіряє володіння англійською мовою з навичками від рівня A1 до рівня C включно [42].
- APTIS ДЛЯ ПІДЛІТКІВ — для кандидатів віком від 13 до 17 років. Версію розроблено з урахуванням потреб молодшої аудиторії в опанування англійської мови від A1 до рівня C відповідно [43].

У межах дослідження проблеми контролю якості мовної освіти, з нашої точки зору, насамперед, необхідно визначити потенціал використання міжнародного іспиту з англійської мови APTIS в освітній галузі, зокрема, через дослідження його структури та формату організації відповідної процедури для учасників навчального-виховного процесу вищої школи.

Структура тесту передбачає перевірку граматики та словникового запасу, а також розвитку мовних навичок (усне мовлення, письмо, читання, слухання). Кожен варіант тесту має обов'язкові завдання з граматики та лексики, після чого кандидат сам може обирати ті види мовної діяльності, які він бажає перевірити.

Режим тестування передбачає виконання завдань, рухаючись від простих до більш складних запитань протягом певного часового ліміту. Рівень обізнаності з кожного розділу тесту оцінюється відповідно до шкали Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Режим проходження процедури тестування передбачає можливість використання комп'ютерної, телефонної або традиційної паперової версії. У першому випадку це дозволяє пройти тестування на робочому місці в зручний час, використовуючи персональний комп'ютер або планшет. Крім того, тестування можна проводити в різний час для кожної з осіб, що проходить тестування на базі однієї організації. Також, тест можна завантажити та виконати в оффлайн режимі, а потім надіслати на перевірку по інтернету. Зважаючи на те, що електронний формат дозволяє швидко отримати результати тесту та забезпечує цінову привабливість, цей варіант розглядається як оптимальний спосіб проходження процедури тестування APTIS для використання освітньою галуззю, зокрема, у вищій школі.

Паперова версія, зі свого боку, дозволяє організувати одночасне тестування для більшої кількості аплікантів, а також є доцільною у випадку відсутності відповідного програмного забезпечення та доступу до інтернету. Зазначений режим є більш зручним для груп із різним рівнем комп'ютерної грамотності. Але, перевірка усного мовлення відбувається виключно засобами комп'ютерного або телефонного зв'язку. Тестування розмовних навичок під час спілкування по телефону є менш звичним для нашої країни. Однак, як зазначає розробник, цей підхід може стати в пригоді, коли людина перебуває в складних умовах, наприклад, без інтернет-зв'язку. Також, це — чудовий спосіб перевірити реальний рівень розмовних навичок, особливо, якщо пріоритетом тестування визначено говоріння та слухання.

Організація тестування може відбуватися так:

1. Замовник самостійно забезпечує все необхідне оснащення та проводить процедуру на власній території, а також супроводжує та контролює процес складання іспиту, готує отримані результати до перевірки.

2. Британська Рада організує та адмініструє процес, починаючи від налаштування комп'ютера до роздруку результатів. Також, забезпечується присутність експертів розробника під час проведення іспиту.

У зазначеному контексті цільовою аудиторією тесту APTIS є викладачі та студенти ЗВО, що планують викладати спеціальні дисципліни англійською мовою. Як зазначають експерти Британської Ради — «Вимоги до рівня володіння англійською мовою в освітній галузі, що постійно підвищуються, спонукають мовну політику багатьох країн рухатися в бік впровадження викладання англійською мовою, а також вдосконалення якості викладання та оцінювання володіння англійською мовою. Це є серйозним викликом як для викладачів, так і для студентів» [42]. Тож, погоджуючись із міжнародними фахівцями, вважаємо доцільним визначити потенціал використання APTIS для освітньої галузі так:

по-перше, зазначений інструмент розроблено з урахуванням міжнародного контексту. Британська Рада, яка є визнаним авторитетом на міжнародному ринку освітніх послуг, рекомендує міністерствам освіти та освітнім установам по всьому світі використовувати APTIS з метою перевірки рівня володіння англійською мовою серед викладачів та студентів, зокрема, вищих навчальних закладів;

по-друге, інструмент надає можливість охопити широке коло цільової аудиторії причетної до освітньої галузі. Зокрема, тест рекомендовано для викладачів англійської мови та інших предметів, які працюють у середній школі; для викладачів англійської мови більш широкого кола освітніх установ, зокрема, тих, хто працює на платних курсах; для студентів вищих навчальних закладів педагогічних та непедагогічних спеціальностей; викладачів вищих навчальних закладів, як викладають англійську мову загального та спеціального напрямку, викладають інші предмети англійською мовою, інших фахівців освітньої галузі;

по-третє, формат тесту APTIS дозволяє точно визначити наявний рівень аплікантів на різних етапах оволодіння англійською мовою (початкова, проміжна та фінальна діагностика) за кожною з навичок;

нарешті, наявність 15 можливих варіантів (пакетів) компонування модулів, призначених для перевірки, дозволяє точно визначити потреби аплікантів. Зокрема, основний модуль на знання граматики та вокабуляра англійської мови можливо поєднати з модулями, спрямованими на тестування окремих мовних навичок: слухання, говоріння, письма та читання. Це, також, забезпечує відносну доступність інструменту тому, що вартість включає лише замовлені модулі; різноманіття режимів організації процедури (комп'ютерний, паперовий або змішаний) дозволяє провести тестування в будь-якій точці світу в найбільш зручному для замовника режимі.

Окреслений вище потенціал дозволяє розглядати APTIS в якості перспективного інструменту контролю якості мовної освіти у вищій школі в міжнародному контексті. Зокрема, співпраця з Британською Радою та застосування зазначеного тесту в Державному університеті Іллі (Грузія) з метою забезпечення дотримання норм закону щодо контролю досягнення студентами певного рівня володіння англійською мовою сприяло розробці високоякісної програми з вивчення англійської мови та реорганізації процесу викладання в навчальному закладі. Позитивними аспектами, також, було відзначено можливість надійно визначити наявний рівень володіння англійською мовою серед студентів та ефективно розподілити їх по відповідних навчальних групах.

Інститут із розвитку науки та технологій (Тайланд) зробив акцент на таких двох перспективних напрямках реалізації потенціалу APTIS: 1. Інтенсифікація розвитку англомовних навичок науковців із метою отримання ними ступеня магістра з англійської мови або здійснення майбутньої викладацької діяльності англійською мовою; 2. Оцінювання рівня володіння англійською мовою науковцями до та після проходження відповідного курсу підготовки.

Університет Назарбаєва (Казахстан) сфокусував увагу на можливості використання APTIS в якості інструменту «фільтрації» потенційних претендентів на отримання стипендій. Оцінювання рівня володіння англійською мовою серед вступників за допомогою зазначеного інструменту дозволило, також, визначити готовність до проходження більш серйозного міжнародного

тестування IELTS. У результаті, студентам, які отримують високі бали з IELTS, пропонуються відповідні стипендії на навчання.

Університет Талька (Чілі), насамперед, вбачає перспективу використання APTIS в якості інструменту розвитку мовних навичок у студентів. Спочатку відбувається діагностика наявного рівня володіння англійською мовою, а потім, регулярні проміжні тестування на окремих етапах реалізації університетської програми підготовки. За висновками експертів, це сприяє удосконаленню викладання та навчання, а також готує студентів до більш вагомих міжнародних іспитів [58].

В Україні APTIS було достатньо широко задіяно в контексті реалізації масштабного міжнародного проекту Британської Ради «Англійська мова для університетів» серед ЗВО з різних регіонів України [82]. Результати дослідження Британських експертів засвідчили ефективність застосування інструменту APTIS з метою визначення ролі та статусу англійської мови у вищих навчальних закладах України. Зокрема, отримані результати тестування сприяли визначенню реального рівня якості занять з англійської мови професійного спрямування та спеціальних предметів, які викладаються англійською мовою, для студентів нефілологічних спеціальностей усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів; визначенню поточного рівня володіння англійською мовою викладачів вітчизняних університетів; обґрунтуванню необхідності щодо покращення володіння англійською мовою науково-викладацького складу вищої школи та студентів українських ЗВО під час взаємодії з адміністративним складом вітчизняних ЗВО, а також інтенсифікації процесу інтернаціоналізації зазначених установ у контексті популяризації англійської мови; підвищенню обізнаності щодо міжнародних стандартів володіння англійською мовою [83].

Серед українських ЗВО-учасників проекту «Англійська мова для університетів» особливе місце займають переміщені навчальні заклади вищої освіти. У зв'язку з необхідністю відновлення діяльності «з нуля» в складних економічно-соціальних та побутових умовах саме ці заклади потребують, насамперед, опанування ефективними інструментами, зокрема, з метою

інтернаціоналізації через забезпечення якості контролю викладання англійської мови, вивчення та адаптації успішного міжнародного досвіду в зазначеному контексті.

Так, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля приєднався до зазначеного проекту навесні 2017 року. Серед кроків щодо реалізації відповідного плану дій керівництвом закладу було прийнято рішення щодо надання можливості викладацько-науковому складу отримати досвід складання міжнародного іспиту з англійської мови та підтвердити англійську кваліфікацію [9]. Відповідний іспит мав відповідати таким вимогам:

1. Надійна міжнародна репутація та досвід розробника, можливість укласти угоду про партнерські відносини.
2. Точність отриманих результатів та відповідність шкалі Загальноєвропейських вимог з мовної освіти.
3. Можливість організації тестування на базі ЗВО — у прифронтовій зоні.
4. Адекватна вартість.
5. Врахування специфіки освітньої галузі щодо змісту завдань.
6. Гнучкість графіку проведення тестування для групових та індивідуальних сесій.
7. Забезпечення безоплатного навчання супроводжуючого персоналу серед працівників ЗВО.
8. Достатньо швидка обробка результатів та наявність тесту в переліку таких, що рекомендовано МОН України для підтвердження іншомовної кваліфікації з метою отримання вчених звань доцента та професора.

З огляду на вищезазначені потреби для проведення тестування було обрано саме формат ARTIS для викладачів. Першу групу добровольців (10 осіб) було сформовано з викладачів англійської мови загального та професійного напрямів. Потрібно зазначити низку питань, що виникали в процесі підготовки до проведення тестування на базі університету та відображали специфіку адаптації міжнародного іспиту до реалій вітчизняних ЗВО, зокрема, таких, що функціонують в умовах переміщення. Одне з перших питань стосувалося

наявності курсів із підготовки до іспиту APTIS від розробника. У результаті запиту до головного офісу Британської Ради в Україні з'ясовано, що, наразі, такої послуги не надається у зв'язку з переважно діагностичною функцією зазначеного формату. Тобто, головним завданням тесту є визначення реального рівня володіння англійською мовою без проведення додаткової попередньої підготовки із вивченням потенційного змісту. У межах ознайомлення з особливостями формати тесту пропонується переглянути відповідне відео, апробувати демо версію кожного з розділів (без перевірки відповідей) [57], а також вивчити рекомендації з підготовки до іспиту [41], [42].

Другим питанням постало визначення швидкості отримання результатів тестування у випадку проходження процедури на базі замовника. За інформацією головного офісу Британської Ради в Україні, електронний звіт зазвичай стає доступним протягом 3–5 днів із дати проходження тесту, а паперові сертифікати можливо отримати в середньому по Україні через тиждень. На практиці, зручною опцією виявилася можливість отримання індивідуальних звітів (кожному апліканту на електронну адресу та в запечатаному конверті) та надання групового електронного звіту координатору групи. Це надало можливість оперативно провести аналіз та узагальнення отриманих даних дотримуючись необхідного рівня конфіденційності.

Наступне питання в контексті реалізації потенціалу APTIS в Україні передбачало визначення рівня індивідуалізації потреб замовника. Зокрема, наявність доступних версій тесту в Україні та можливість для фізичних осіб отримати послугу в окремому порядку. Так, на кінець 2017 року в Україні було можливо отримати досвід зі складання APTIS GENERAL, APTIS ADVANCED, APTIS FOR TEACHERS та APTIS FOR TEENS. Наразі, опція APTIS AMERICAN не є доступною на території України, а формати APTIS FOR TEACHERS ADVANCED, APTIS FOR TEENS ADVANCED та APTIS AMERICAN ADVANCED, наскільки нам відомо, не мають розроблених версій. Замовити іспит можливо лише від організації. Хоча можливо здійснити оплату від кожної

особи окремо. Тож, APTIS як інструмент контролю якості мовної освіти має певний ліміт щодо рівня індивідуалізації.

Важливим питанням у контексті прийняття рішення щодо вибору оптимального інструменту контролю якості мовної освіти є розуміння наслідків складання тестування. У міжнародній практиці розрізняють «High-stakes tests» (пер. з англ. «іспити з високими ставками») та «Low-stakes tests» (пер. з англ. «іспити з низькими ставками»). Перші відкривають ширші перспективи для аплікантів та передбачають складання «Certified exams». Тобто, такі, що відповідають високим стандартам. Другі, зазвичай, передбачаються для внутрішнього користування в організації та носять переважно інформативний характер. Технологічні відмінності можна побачити, насамперед, за строком дії документу, що відображає результати тестування. Так, APTIS належить до групи іспитів із низькими ставками та передбачає надання звіту, що не має терміну завершення дії, тоді як, наприклад, IELTS супроводжується сертифікатом, результати якого рекомендовано вважати надійними протягом двох років [63]. Подальша їхня надійність залишається на розсуд організації, до якої подається відповідний документ.

Зважаючи на вищевикладене, стає зрозумілим, що APTIS має певні обмеження з погляду перспективи його використання. Хоча, такі опції як можливість скласти модулі говоріння та слухання в телефонному режимі та доступність різних режимів організації процедури тестування, безперечно, роблять APTIS перспективним форматом для нашої країни. А наявність тесту в переліку МОН серед рекомендованих іспитів зі знання англійської мови з метою отримання наукових звань та порівняно невисока ціна, на нашу думку, сприятимуть популяризації APTIS саме в галузі вищої освіти.

Підводячи підсумки, вважаємо доцільним визначити такі аспекти, що потребують додаткової уваги з метою адаптації та ефективного використання APTIS як інструменту контролю якості мовної освіти у вітчизняних ЗВО:

- формування професійної, технічної та психологічної готовності аплікантів до складання міжнародного тесту. Зокрема, досвід СНУ ім. В. Даля засвідчив

потребу в подальшому організації курсів із підготовки до складання міжнародного іспиту APTIS з розробкою відповідного змісту та методології. Також, на практиці була виявлена потреба в проведенні попередньої технічної підготовки та апробації відповідного оснащення на екзаменаційному місці. Нарешті, можлива невпевненість аплікантів у власних силах зумовлює потребу в подальшому розробки відповідної попередньої діагностики рівня володіння англійською мовою з метою підвищення рівня психологічної готовності до складання міжнародного іспиту;

- дотримання конфіденційності. Недостатній рівень готовності до складання міжнародного тестування може бути зумовленим не тільки відсутністю відповідного попереднього досвіду, а й побоюваннями щодо можливості отримання негативних наслідків через оприлюднення (втрата репутації, перспектив працевлаштування тощо) у випадку невідповідності результатів очікуванням. Тож, важливим фактором створення сприятливих умов для запровадження міжнародних стандартів підтвердження англійської кваліфікації у вітчизняних ЗВО є дотримання певного рівня конфіденційності відповідно до мети тестування. Цьому, також, сприяє можливість отримання суто індивідуальних і групових звітів відповідно до запиту;

- підвищення рівня обізнаності щодо міжнародних стандартів оцінювання володіння англійською мовою. Очікування аплікантів щодо отримання певних можливостей у результаті успішного складання міжнародного іспиту зумовлюють необхідність забезпечення підвищення обізнаності щодо специфіки різних міжнародних систем із тестування володіння англійською мовою. Зокрема, відповідно до мети складання іспиту вважаємо доцільним попередньо звертати увагу аплікантів на потенційні наслідки та обмеження формату APTIS, а також підвищувати обізнаність щодо наявних альтернативних міжнародних систем контролю якості англійської кваліфікації, наприклад, таких як IELTS тощо. Це сприятиме підвищенню рівня усвідомленості під час прийняття відповідного рішення та в процесі підготовки, а також підвищенню рівня задоволення отриманими результатами;

- забезпечення стійкої мотивації до успішного складання тесту. Будь-яка ситуація, пов'язана з виходом із зони психологічного комфорту та докладання додаткових зусиль потребує наявності відповідної мотивації. Тож, виникає необхідність у розробці ефективної системи мотивування цільової аудиторії в контексті досягнення максимально високих результатів, що передбачає певний внесок ресурсів різного характеру (часових, фінансових тощо).

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Інтернаціоналізація університетів як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії» представлено результати дослідження проблеми міжнародної взаємодії британської вищої школи в контексті перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

З'ясовано, що глобальний рух у бік інтернаціоналізації зумовив необхідність визначення нових пріоритетів розвитку університетської освіти, зокрема, у Великій Британії. Поштовхом до змін стали такі чинники: інтернаціоналізація промисловості й торгівлі, що підвищила рівень мобільності працівників, яким відтепер потрібні міжнародно визнані документи про освіту; як наслідок, інтернаціоналізація вищої освіти, коли студенти та науково-педагогічний персонал усе частіше їдуть до університетів інших країн; розвиток транснаціональної освіти, коли ЗВО пропонують здобувачам вищої освіти з інших країн програми денної або дистанційної форм навчання; запровадження Болонської угоди в 1999 році, яка мала на меті привести до єдиних стандартів структуру навчальних програм та відповідну документацію, а також розробити систему забезпечення якості викладання; необхідність для сучасних університетів доводити якість власної освітньої діяльності, що призвело до традиції опублікування щорічних рейтингів провідних вищих навчальних закладів світу.

Вплив окреслених світових тенденцій на вітчизняну освітню галузь знайшов своє відображення через активізацію взаємодії Міністерства освіти й

науки України з фахівцями вищої освіти Великої Британії в межах домовленостей (зокрема, Угоди про співробітництво 1993 р. та Меморандуму про співробітництво 2015 р) за такими пріоритетними напрямками: допомога уряду в модернізації підходів у вищій освіті задля європейського майбутнього України за допомогою експертних знань фахівців Великої Британії та нарощення потенціалу в зазначеному секторі; допомога в підготовці наступного покоління лідерів, які обійматимуть впливові посади у сфері вищої освіти; допомога в задоволенні прагнень вітчизняної молоді щодо їхніх освітніх та професійних потреб через тісні зв'язки з Великою Британією, зокрема, у контексті вивчення англійської мови; реформування галузі вищої освіти України, допомога у формуванні університетського сектору, здатного будувати ефективні партнерські відносини на міжнародному рівні на засадах забезпечення контролю якості, автономії та лідерства; досягнення трансформаційних змін щодо рівня володіння англійською мовою в провідних українських університетах серед викладачів та студентів.

Тож, у межах дослідження ми дійшли висновку про те, що інтернаціоналізація вищої освіти — це складний різноплановий процес, у межах якого англійська мова є ключовим засобом реалізації цілей та завдань учасників (що є актуальним для будь-якої країни світу, а не тільки в межах англomовних країн). Крім того, визначено, що з погляду перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти інтернаціоналізацію вищої школи доцільно розглядати як двосторонній процес, що передбачає взаємний культурний та освітній обмін і відкриває нові можливості для обох сторін. Зокрема, міжнародні проекти, студентська і викладацька мобільність, прозорий академічний та освітній простір тощо.

У цьому контексті позиція вищої освіти Великої Британії щодо політики інтернаціоналізації університетів, зокрема, у контексті фахової підготовки підкреслює необхідність популяризації викладання спеціальних предметів англійською мовою на базі вітчизняних ЗВО. Відповідна модель, запропонована британськими фахівцями, базується на рівневому підході (національна політика,

інституційна політика та планування) і передбачає зосередження уваги на ініціативах адміністративного, кадрового, ресурсного та інфраструктурного секторів.

Практична адаптація та імплементація успішного досвіду вищої освіти Великої Британії щодо забезпечення якісної фахової підготовки англійською мовою в інтернаціональному середовищі передбачає активізацію участі вітчизняних ЗВО в міжнародних проектах британських партнерів та грантодавців, які опікуються проблемою інтернаціоналізації вищої освіти та популяризацією здійснення фахової підготовки англійською мовою. Визначено, що це дозволить розпочати ефективний рух у зазначеному напрямку та отримати експертну підтримку міжнародного класу з метою підвищення потенціалу вищої школи України.

Так само, розглядаючи питання стандартів викладання та оцінювання володіння англійською мовою в закладах вищої освіти Великої Британії з'ясовано, що вони базуються на Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, зокрема, у контексті вивчення англійської мови професійного спрямування. Цими ж положеннями оперує вища школа України. Однак, на думку британських експертів забезпечення якості мовної освіти на базі вітчизняних ЗВО потребує вдосконалення.

Визначено, що підвищення потенціалу вітчизняних ЗВО в контексті викладання та оцінювання володіння англійською мовою передбачає подолання таких проблем: нечітке визначення рівня повноважень та відповідальності університетів в окресленому контексті; недотримання рекомендацій Національної програми з англійської мови для професійного спілкування, рекомендованої МОН України для університетів що здійснюють підготовку фахівців із різних спеціальностей (розробленої вітчизняними фахівцями разом із британськими експертами); недостатня обізнаність щодо очікуваних результатів приєднання до Болонського процесу; відсутність єдиного узгодженого підходу до викладання англійської мови як серед ЗВО України, так і всередині окремих установ; нереалістичні очікування щодо рівня володіння англійською мовою

випускниками українських університетів за деякими напрямками підготовки; відсутність гарантії якості англійської підготовки у вітчизняній вищій школі; необхідність підвищення рівня професійної компетентності викладачів англійської мови в контексті володіння мовою, методичної підготовки та обізнаності щодо результатів актуальних міжнародних наукових досліджень у галузі викладання англійської мови, зокрема, професійного спрямування, недостатня якість навчально-методичних матеріалів та брак практичної підготовки викладацького складу вітчизняних ЗВО.

Виокремлено такі перспективи підвищення стандартів викладання англійської мови у вітчизняних ЗВО відповідно до рекомендацій британських фахівців: розробка стратегії популяризації вивчення англійської мови на базі вищих навчальних закладів для різних цільових аудиторій (студентів, викладачів, науковців тощо); удосконалення системи викладання англійської мови (узгодження та дотримання єдиного підходу, збільшення кількості контактних годин, створення викладацьких команд на базі кафедр іноземних мов тощо); встановлення вимог до рівнів володіння англійською мовою відповідно до міжнародної практики та реальної ситуації, що має місце в країні; забезпечити відповідну підготовку та безперервний професійний розвиток для викладачів англійської мови в лінгвістичному, методичному та науковому аспектах. Також, визначено доцільність вивчення та розповсюдження успішного міжнародного досвіду викладання та оцінювання англійської мови у ЗВО, зокрема, професійного спрямування, через участь в освітніх міжнародних проектах та організацію подальшої дисемінації на базі вітчизняних університетів.

Крім того, на думку британських експертів, підвищенню потенціалу вітчизняних ЗВО щодо викладання та оцінювання англійської мови сприятиме врахування рекомендацій, що відображають успішний педагогічний досвід вищої школи Великої Британії: необхідність раціонального використання часового ресурсу (в умовах обмеженого обсягу контактних годин); сприяння отриманню студентами позитивного досвіду вивчення іноземної мови; ефективна організація значного обсягу самостійної роботи із застосуванням

доцільних методів та форм, зокрема, інформаційно-комунікаційних технологій; прийняття в якості факту різного стартового рівня володіння мовою серед студентів групи та забезпечення високої якості навчання в таких групах.

Досвід вищої школи Великої Британії засвідчує той факт, що дотримання зазначених підходів, а також використання доцільних методів, засобів та форм навчання, націлених на дотриманням європейських критеріїв забезпечення освітньої діяльності, дозволяє підвищити рівень впевненості щодо здатності використовувати англійську мову та мотивувати студентів на подальше більш тривале навчання.

З'ясовано, що інтернаціоналізація вищої школи, також, зумовлює необхідність вивчення та впровадження міжнародних систем контролю якості мовної освіти в освітній процес. Зокрема, серед відповідних інструментів, що заслужили довіру британських університетів, насамперед, варто зазначити міжнародні іспити з англійської мови APTIS та IELTS. Зазначені системи дозволяють забезпечити відповідну якість оцінювання рівня володіння англійською мовою, що базується на відповідності шкалі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти; достатньому рівні індивідуалізації; досвіді та міжнародній репутації розробника — Британської Ради.

З погляду перспектив підвищення потенціалу вітчизняних ЗВО зазначені інструменти дозволяють враховувати широкий міжнародний контекст; охоплювати значне коло цільової аудиторії; точно вимірювати результати тестування і враховувати індивідуальні потреби аплікантів; забезпечувати зручний та гнучкий доступ до процедури тестування.

Визначено, що реалізація потенціалу міжнародних систем контролю якості вивчення та викладання англійської мови на базі вітчизняної вищої школи передбачає: розробку високоякісних програм; удосконалення процесу викладання англійської мови відповідно до світових стандартів; впровадження надійної та ефективної діагностики поточного рівня володіння англійською мовою серед студентів, викладачів, науковців на різних етапах опанування курсів з вивчення мови та з метою підтвердження англосмовної кваліфікації;

виявлення аплікантів із достатнім рівнем володіння англійською мовою з метою подальшої реалізації їхнього потенціалу в різноманітному контексті — міжнародних проектах, навчанні, стажуванні та працевлаштуванні за кордоном, отриманні стипендій тощо. Відбір та адаптація відповідних інструментів потребує підвищення обізнаності щодо результатів їхнього застосування, а також розробку рекомендації з метою ефективного використання APTIS та IELTS у контексті адаптації міжнародного досвіду до реалій вітчизняної вищої школи, зокрема, переміщених ЗВО з метою підвищення їхнього потенціалу.

Отже, ми дійшли до висновку, що побудова стратегії інтернаціоналізації університетів із погляду перспектив підвищення їхнього потенціалу, зокрема, у мовному аспекті, має спиратися на результати актуальних міжнародних досліджень та враховувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти. Реформування галузі вищої освіти України в зазначеному контексті має враховувати стратегічні цілі та завдання європейської мовної політики, Загальні рекомендації Ради Європи з мовної освіти, успішний педагогічний досвід таких країн-лідерів як Велика Британія, а також внутрішні потреби ринку праці. Відповідні положення мають бути зазначеними в наявній законодавчо-нормативній базі та сформульованими в концепціях викладання іноземних мов вітчизняних ЗВО.

Відповідні підходи передбачають залучення новітніх технологій та експертів міжнародного класу; впровадження європейських стандартів якості мовної освіти, створення єдиної основи навчально-методичної бази; покращення фінансування ЗВО через розширення кола здобувачів вищої освіти та освітніх послуг; подолання упередженості та протиріч будь-якого характеру, розширення практики міжнародної співпраці, підвищення рівня усвідомлення власної відповідальності учасників освітнього процесу за результат освітньої діяльності.

На основі вищевикладеного виокремлено та схарактеризовано практичні шляхи реалізації визначених положень на рівні університету за трьома напрямками: інформаційні (заохочення студентів та співробітників університету до участі в міжнародних грантових програмах стажувань і наукових досліджень,

своєчасне розповсюдження інформації про наявні міжнародні грантові пропозиції й можливості, розміщення інформації про виграні грантові проекти та підписані договори на сайті університетів); науково-методичні (розробка та оновлення наявного навчально-методичного забезпечення англійською мовою, опублікування англомовних статей викладачів та студентів університету, розробка відео-презентацій фахових курсів англійською мовою, забезпечення вільного доступу до відеозаписів англомовних наукових та практичних заходів, організованих на базі та за участю університету тощо); організаційні (залучення іноземних фахівців до проведення тренінгів, семінарів, занять, спільної участі в конференціях; організація мовних курсів для різних верств населення, викладацького, наукового та адміністративного складу; проведення англомовних тематичних заходів; здійснення професійного англомовного навчання; проведення майстер-класів для викладачів англійської мови тощо).

Список використаних джерел до другого розділу

1. Англійська мова для навчання й роботи: навч. посіб. У 5 т. Т. 3. Дискусії та презентації. Дніпропетровськ. 2013. 136 с.
2. Англійська мова спеціального вжитку в Україні (ESP): допроектне дослідження Київ. 2004. 124 с.
3. Антонюк Л.Л. Міжнародно конкурентноспроможність країн: теорія та механізм реалізації: монографія. Київ. 2004. 273 с.
4. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів». Київ. 2017. 154 с.
5. Британська Рада в Україні: інтернаціоналізація вищої освіти. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/ihe> (дата звернення: 05.12.2018).
6. Викладачі кафедри іноземних мов поділилися освітнім досвідом Великої Британії. URL: <https://snu.edu.ua/?p=15830> (дата звернення: 05.12.2018).
7. Викладачі кафедри іноземних мов запросили в гості освітян Сєвєродонецька. URL: <https://snu.edu.ua/?p=16966> (дата звернення: 05.12.2018).
8. Біскус І. Англомовний дискурс програмного забезпечення як особливий вид комунікації користувача і комп'ютерної системи. URL: <http://194.44.187.5/bitstream/123456789/1113/1/article%20zaporizzia.doc> (дата звернення: 05.12.2018). (дата звернення: 05.12.2018).
9. Вітаємо далівців з отриманням міжнародних сертифікатів із володіння англійською мовою: новини офіційного сайту СНУ ім. В. Даля від 19.12.2017. URL: <https://snu.edu.ua/?p=18100> (дата звернення: 05.12.2018).
10. Далівці пройшли навчання в літній школі для викладачів: офіційний сайт СНУ ім. В. Даля. URL: <https://snu.edu.ua/?p=14661> (дата звернення: 05.12.2018).

11. Деякі питання проведення у 2018 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти: Наказ МОН від 31.07.2017 № 1103. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1014-17> (дата звернення: 07.09.2019).
12. Заболотна О. Інновації в навчанні іноземних мов в умовах інтернаціоналізації освітнього простору. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. Вип. 4 (22). С. 117–122.
13. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. Ред. С.Ю. Ніколаєва. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/inozemna/2372-zagalnoyevropejski-rekomendaciyi-movnoyi-osviti-vivchennya-vikladannya-ocinyuvannya.html> (дата звернення: 05.12.2018).
14. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556–18. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.09.2019).
15. Інтернаціоналізації вищої освіти в умовах сьогодення України / Ліхачов В.К. та ін. *Світ медицини та біології*. 2013. Вип. 2. С. 116–117.
16. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
17. Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Київ. 2009. 27 с.
18. Концепція викладання іноземних мов: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Харків. 2014. 11 с.
19. Концепція викладання іноземних мов у Національній академії керівних кадрів культури й мистецтв. Київ. 2013. 6 с.
20. Концепція розвитку іншомовної освіти в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. Мелітополь. 2015. 13 с.
21. Копил О.А. Оцінювання мовних досягнень — 2B or not 2B. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" ім. Т.Г. Шевченка*. 2016. №137. С. 237-240.

22. Кравчина Т.В. Класифікація міжнародних іспитів та сертифікатів з англійської мови. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3/95.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
23. Красовська О.Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник академії митної служби України*. 2011. Вип. 2. С. 102–109.
24. Лебедева М. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичного факультету. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1149> (дата звернення: 05.12.2018).
25. Маслова Т.Б. Практичний погляд на міжнародні іспити з англійської мови. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/international%20exams.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
26. Модестова Т.В. Internationalization of higher education through English as a medium of instruction: the UK experts' view. *Порівняльно-педагогічні студії*. Вип. 3–4 (33–34). 2017. С. 34–42.
27. Модестова Т.В. Інтернаціоналізація вищої освіти в контексті викладання англійської мови професійного спрямування: досвід Великої Британії. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. Житомир: 2018. Вип. 1 (92). С. 111–119.
28. Національна доктрина розвитку освіти: документ № 347/2002 від 17.04.2002. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 05.12.2018).
29. Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. *Освітологічний дискурс*. 2015. Вип. 2 (10). С. 205–216.
30. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Київ. 2005. 119 с.
31. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України № 266 від 29.04.2015. Документ-266–2015-п. URL:

- <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/paran11#n11> (дата звернення: 07.09.2019).
32. Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам. Наказ МОН України № 13 від 14.01.2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16> (дата звернення: 07.09.2019).
33. Про надання пропозицій щодо розробки комплексу заходів на 2016 та наступні роки, спрямованих на активізацію вивчення громадянами англійської мови з метою створення для них можливостей її використання в різних сферах діяльності. Луганська обласна державна адміністрація. Департамент освіти та науки. Документ № 04/05 — 64 С від 14.01.2016.
34. Програма курсів підвищення кваліфікації в інституті післядипломної освіти й дистанційного навчання СНУ ім. В.Даля. Курси англійської мови «Лінгва» для адміністративно-викладацького складу. Рівень А2. Сєвєродонецьк, 2015. 11 с.
35. Татомир І.Л. Популяризація процесів інтернаціоналізації як виклик системі вищої освіти держави. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2014. Вип. 1 (52). С. 86–91.
36. Тимошенко О. Проблеми викладання англійської мови професійного спілкування. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/998> (дата звернення: 05.12.2018).
37. Тодорова Н.Ю. Стан контролю рівня володіння англійською мовою в немовних ЗВО України. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/2034/1/state.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).
38. Указ Президента України про оголошення 2016 року Роком англійської мови. Документ № 641/2015 від 16.11.2015. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/641/2015> (дата звернення: 05.12.2018).
39. Шацька О.П. Тести з іноземної мови для студентів немовних факультетів ЗВО Китаю. *Збірник наук. статей РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»*. 2013. Вип.38. Ч.2. С. 252 – 258.

40. Anthony L. English for Specific Purposes: What Does it Mean? Why is It Different? URL: <http://www.laurenceanthony.net/abstracts/ESParticle.html> (дата звернення: 05.12.2018).
41. Aptis candidate guide 2018. URL: www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis_candidate_guide-web.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
42. Aptis for teachers. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis_for_teachers_brochure_online_version_2-1.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
43. Aptis for teens: British council official website. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/assessment/school-university/aptis-teens> (дата звернення: 07.09.2019).
44. Berry V., O'Sullivan B., Rugea S. (2014) Identifying the appropriate IELTS score levels for IMG applicants to the GMC register. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/assessment-group/vivien-berry> (дата звернення: 05.12.2018).
45. Borysenko O., Vysotska S. Reflecting on Reserves: Ukrainian Perspective. *Discurso Literario*. #5. 2016. Pp. 157–171.
46. Bolitho R., West R. The Internationalization of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Kyiv: Stal, 2017. 134 p.
47. British Council: Learn English. URL: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/word-street> (дата звернення: 05.12.2018).
48. British Council Ukraine exams IELTS partnership programme. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/brochure_0.pdf (дата звернення: 25.06.2018).
49. Carver D. Some Propositions about ESP. *ESP Journal*. #2. 1983. Pp. 131–137.
50. CELTA: Cambridge Assessment English. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/272250-celta-overview.pdf> (дата звернення: 05.12.2018).

51. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr> (дата звернення: 07.09.2019).
52. Countries where IELTS is accessible. URL: <https://www.ielts.org/> (дата звернення: 25.06.2018).
53. Council Resolution of on the promotion of linguistic diversity and language learning on the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/UE-CECR-2002_EN.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
54. Dearden J. English as a Medium of Instruction — a Growing Global Phenomenon: British Council Report 2014. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf (дата звернення: 25.06.2018).
55. Dunlea J. (2016) Tensions and Synergies in Standardised Testing: Making the Numbers Meaningful. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=A4dUKSshNR8> (дата звернення: 05.12.2018).
56. Dudley-Evans T., St John M. Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach. Cambridge. 1998. 301 p.
57. English Test — Aptis. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis> (дата звернення: 05.12.2018).
58. English Test for Schools, Universities or Colleges. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/assessment/school-university> (дата звернення: 05.12.2018).
59. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. Kyiv. 2005. 119 p.
60. Frumina E. Internationalization of Russian Higher Education: the English Language Dimension: British Council Report 2012. URL: https://www.britishcouncil.ru/sites/default/files/internationalisation_of_russian_higher_education.pdf (дата звернення: 25.06.2018).

61. Graddol D. English Next. Plymouth. 2006. 132 p.
62. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: a Learning-Centered Approach. Cambridge. 1987. 183 p.
63. IELTS: your results. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/exam/ielts/your-results> (дата звернення: 05.12.2018).
64. IELTS Handbook 2007. URL: <https://ru.scribd.com/document/4612729/IELTS-Handbook-2007> (дата звернення: 05.12.2018).
65. IELTS: Information for Candidates. URL: [https://www.ucd.ie/t4cms/IELTSInformationForCandidates\(Jan2015\).pdf](https://www.ucd.ie/t4cms/IELTSInformationForCandidates(Jan2015).pdf) (дата звернення: 25.06.2018).
66. IELTS and the IELTS: Information for Candidates. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/exam/ielts/why-choose> (дата звернення: 25.06.2018).
67. IELTS: Special Requirements. URL: <https://www.ielts.org/book-a-test/special-requirements> (дата звернення: 25.06.2018).
68. IELTS for Organizations: Common European Framework. URL: <https://www.ielts.org/ielts-for-organisations/common-european-framework> (дата звернення: 25.06.2018).
69. IELTS. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/IELTS> (дата звернення: 25.06.2018).
70. Knock, U., Fairbairn, J., Huisman A. (2016) An evaluation of an online rater training program for the speaking and writing sub-tests of the Aptis test. URL: http://www.altanz.org/uploads/5/9/0/8/5908292/5_knoch_et_al.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
71. Majid M. Al-Humaidi. English for Specific Purposes: Review of Literature. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/English-for-Specific-Purposes-Review-of-Literature-Al-Humaidi/a5c51559b1f3dee5cc2897af59dc3ceda2a7d335> (дата звернення: 07.09.2019).
72. O'Sullivan B. (2015) APTIS Test Development Approach: Technical Report. URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/tech_001_barry_osullivan_aptis_test_-_v5_0.pdf (дата звернення: 05.12.2018).

73. Organizations which accept IELTS scores. URL: <https://www.ielts.org/about-the-test/who-accepts-ielts-scores> (дата звернення: 25.06.2018)
74. Potter K. IELTS Admission Scores You Need for the Best Universities in Europe. URL: <https://www.mastersportal.com/articles/2158/ielts-admission-scores-you-need-for-the-best-universities-in-europe.html> (дата звернення: 25.06.2018).
75. Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1318855> (дата звернення: 05.12.2018).
76. Redstone C., Cunningham G. Face2Face Elementary: Student's book. Cambridge. 2007. 160 p.
77. Redstone C., Cunningham G. Face2Face Elementary: Teacher's book. Cambridge. 2007. 224 p.
78. Redstone C., Cunningham G. Face2Face Elementary: Workbook. Cambridge. 2007. 88 p.
79. Redstone C., Cunningham G. Face2Face Elementary: Interactive CD-ROM. Cambridge. 2007.
80. Setting IELTS Entry Scores: Guidance for Educational Institutions. URL: <https://www.ielts.org/ielts-for-organisations/setting-ielts-entry-scores> (дата звернення: 25.06.2018).
81. Strevens P. ESP after Twenty Years: a Re-appraisal in ESP: State of the Art. Singapore. 1988. Pp. 1–13.
82. The English for Universities Project. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/english-universities> (дата звернення: 05.12.2018).
83. The Internationalization of Ukrainian Universities: The English Language Dimension. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/2017-10-04_ukraine_-_report_h5_en.pdf (дата звернення: 05.12.2018).

84. West R. The State of English in Higher Education in Turkey: a Baseline Study (2015). URL: https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf (дата звернення: 25.06.2018).
85. Why Choose IELTS. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/exam/ielts/why-choose> (дата звернення: 25.06.2018).
86. Yi-fen Wu, Yeh R., Dunlea H., Spiby R. (2016) APTIS-GEPT Test Comparison Study: Looking at Two from Multi-Perspectives Using the Socio — Cognitive Model. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/assessment-group/richard-spiby> (дата звернення: 05.12.2018).
87. Likhachov V.K., Dobrovoljsjka L.M., Ljakhovsjka T.Ju., Taranovsjka O.O., Makarov O.Gh. Internationalization of higher education in current Ukraine. *The world of Medicine and Biology*. # 2. 2013. 116–117.

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У розділі висвітлено передові ідеї та досвід вищої школи Великої Британії в контексті цілісного розвитку випускників університетів, відкритості системи вищої освіти, а також дотримання академічної доброчесності. Досліджено феномен досвіду студента як ключовий здобуток випускників британських закладів вищої освіти. Висвітлено проблему відкритості вищої освіти Великої Британії в контексті перспектив підвищення потенціалу університетів України. Акцентовано увагу на питанні цілісності британської вищої освіти та академічної доброчесності, зокрема, у контексті досліджень у галузі освіти.

3.1. Досвід студента як ключовий здобуток випускника вищої школи

Відповідно до діючої редакції Закону України «Про вищу освіту» [40] метою вітчизняної вищої школи є підготовка конкурентоспроможних фахівців, спроможних до здійснення інноваційної та високотехнологічної діяльності, що, так само, має сприяти як загальному розвитку нашої країни та задовольняти потреби суспільства, так і особистісному росту та самореалізації кожного окремого громадянина, який здобуває вищу освіту. У продовження цієї думки, поняття «вищої освіти» крім сукупності професійних знань, умінь та навичок передбачає формування та розвиток певного стилю мислення, громадянських та світоглядних якостей, моральних та етичних цінностей, а також інших компетентностей здобутих у вищому навчальному закладі.

Схожі погляди на завдання та сутність здобуття вищої освіти мають такі високорозвинуті країни як Велика Британія, де все вище перелічене розглядається як багатий та цінний досвід, який здобувач вищої освіти має отримати в якості головного здобутку під час навчання у вищому навчальному закладі. Адже, суто професійна підготовка є лише частиною складного процесу формування унікальної особистості високоосвіченої людини, яка б мала всі вище

перелічені характеристики в повному обсязі, та яка б була здатною завдяки цьому забезпечити процвітання як окремої родини, так і своєї країни загалом. Тож, вивчення проблеми «досвіду студента» як наукового феномену та цілісного педагогічного явища в сучасному міжнародному контексті, на нашу думку, заслуговує уваги вітчизняної академічної спільноти.

Серед закордонних дослідників, які висвітлюють різні аспекти, що належать до проблеми досвіду студента у вищій школі варто звернути увагу на роботи С. Хейзелграв [91], М. Морган [114], Е. Спруін, Н. Еббота [138], Е. Стадон, П. Стендіша [139], Г. Гіббса [88], А. Блума [72], П. Темпла, К. Календер, Л. Грува, Н. Керш [147], К.Хокінз, С. Кук, М. Боул [96], Х. Лоува, Е. Кука [104], М. Палмера, П. Окейн, М. Лоувенса [120], Х. Крісті, Л. Тета, В. Крі, Дж. Хаунсел, В. Маккуні [78], С. Томаса [155], Л. Ігенса, М. Верфа, Р. Боскера [84], М. Піта, Дж. Дензіел, Е. Гран [125], Т. Алена, С. Макманус, Дж. Рассела [60], М. Байрн, П. Уїліса [77], С. Корі, Д. Керр, Дж. Тода [80], Е. Ротвел, С. Джувел, М. Харді [133], С. Манна [108], Дж. Куха [103], М. Аткинса [63], М. Томлінсона [157], Д. Джері, Я. Лібо [98], К. Ренн [131], К. Арнольд, Р. Джонса [100] та інших.

Серед вітчизняних науковців, які останнім часом присвячують свої дослідження колу питань, що входять до розуміння феномену досвіду студента вищої школи в сучасному контексті, на нашу думку, варто згадати роботи С. Аляб'євої, К. Ковалю, О. Мензул [1], О. Завражної, А. Салтикової [16], Н. Клименюк [27], А. Сало [45], М. Рижкова [42], С. Смеречак [47], С. Благініної [6], Н. Уйсімбаєвої [52], С. Гвозд'їй [11], Т. Децюк, А. Дударенко [13], Ю. Матвіїв-Лозинської [34], С. Пухно [41], Т. Рогової [44], В. Бобрицької [4], Л. Шульги, Л. Бражник, Ю. Вакуленко [56], Л. Безкоровайної [3], С. Ящука [58], І. Ковальчук [22], Ч. Вея [9], Н. Каландирець [21], В. Онкович [38], О. Кузнєцової [28], С. Коношенка [24], Л. Шеїної [55], А. Першиної [39], В. Докашенка, Л. Зені [14], О. Антонової [2], А. Харківської [53], М. Братко [7], Н. Жигайло [15], Т. Рогачової [43], В. Грушевського [12], Т. Спіріної, Ю. Зарюгіної [48] та інших.

Незважаючи на значну кількість ґрунтовних наукових досліджень, присвячених окремим аспектам проблеми здобуття різнопланового досвіду студентами вищих навчальних закладів, питання цілісного підходу до вивчення означеного феномену потребує подальшого дослідження. Зокрема, з нашої точки зору, доцільним є вивчення позиції та наукових напрацювань світової академічної спільноти в зазначеному контексті, а також огляд успішних закордонних практик у контексті формування відповідного досвіду здобувачів вищої освіти, зокрема, на базі британських вищих навчальних закладів.

Тож, метою представленого підрозділу визначено таке: дослідити феномен «досвіду студента» як інноваційний складник сучасної вищої школи Великої Британії. Задля досягнення поставленої мети виокремлено такі завдання:

1. Розглянути сучасний контекст вищої школи Великої Британії в межах окресленого питання;
2. Дослідити підходи до розуміння проблеми «досвіду студента» з погляду британських експертів вищої освіти;
3. Схарактеризувати інструменти відображення відповідного досвіду в якості здобутків випускників університетів Великої Британії.

У межах окреслення національного контексту означеної проблеми, насамперед, потрібно зазначити, що розуміння феномену «досвід студента» як конкретного набору взаємопов'язаних видів діяльності, якими можна організовано оперувати на рівні закладу вищої освіти, є достатньо новою ідеєю як для вищої школи Великої Британії, так і для освітньої галузі в усьому світі. Адже, тлумачення поняття може бути настільки різноплановим та багатоаспектним, що перелік його потенційних складників є майже нескінченним. Крім того, зважаючи на той факт, що у випадку кожного окремого студента відповідне тлумачення буде передбачати свій неповторний набір характеристик та показників, що формує унікальний досвід особистості, виникає доречне запитання щодо доцільного рівня узагальнення та групування відповідних показників, який би дозволив зберегти відображення об'єктивної реальності.

Огляд наукових літературних джерел засвідчує той факт, що дослідження феномену «досвіду студента» як цілісного явища було розпочато британськими освітянами лише у 90-х роках XX століття. До цього зазначена проблема розглядалася переважно в контексті викладання та навчання окремих категорій здобувачів вищої освіти (денного та заочного відділень, освіти дорослих, студентів-іноземців тощо). Так, в 1994 році вийшла збірка наукових праць під редакцією Сьюзен Хейзелграв «Досвід студента», яка одна з перших запропонувала опис та достатньо глибокий науковий аналіз розвитку особистості студента на різних етапах взаємодії із закладом вищої освіти (так званої «подорожі студента», починаючи зі вступу до моменту працевлаштування) [90]. У роботах британських дослідників більш пізнього періоду ця «подорож» отримала більш деталізовану систематизацію, що, відповідно, передбачає перше знайомство із закладом та вступ, підготовчий період або «збори», прибуття та «знайомство з місцевістю», початок навчання, адаптацію та перегляд орієнтирів (для студентів, які вирішили продовжувати навчання), а також випускний період — підготовку до завершення навчання, випуск та подальші дії [113], [137].

Цілісність підходу до розуміння феномену «досвіду студента» в зазначеній колективній праці спирається на методологію дослідження задоволеності британських студентів отриманими освітніми послугами, що передбачає визначення переліку відповідних індикаторів самими здобувачами вищої освіти та їхнього ранжування залежно від ступеня вагомості. Тож, коло питань, що окреслило межі відповідного поняття, містило такі показники як подорож до закладу, доступ до матеріально-технічної бази, службу студентської підтримки, безпосередньо, навчання та викладання, суспільне життя та можливості для саморозвитку, а також фінансові аспекти. Цікавим спостереженням виявилось те, що такий індикатор як «навчання та викладання» розглядався респондентами в якості складника більш широкої групи чинників, що окреслюють понятійне поле «досвіду студента» на основі відповідності його очікуванням.

Тож, впровадження цілісного підходу до вивчення проблеми «досвіду студента» спровокувало наукову дискусію світової та, у тому числі, британської

академічної спільноти щодо пріоритетності забезпечення суб'єктивної задоволеності студентів і відповідності вищого навчального закладу їхнім очікуванням, чи дотримання об'єктивного рівня академічної якості. Зокрема, у вищезазначеній роботі «Досвід студента» (розділ «Вимірювання задоволеності здобувачів вищої освіти як метод підвищення якості досвіду студента») йдеться про те, що взаємозв'язок між задоволеністю студентів та якістю освіти не є прямозалежним. Серед ключових факторів, на які спираються британські дослідники у своїх висновках, перелічуються різноманітні та непередбачувані очікування студентів та, певною мірою, їхня недостатня кваліфікація в межах здатності професійно оцінювати академічну якість [90, с. 105].

У пізніших дослідженнях Елізабет Стадон (університет м. Бірмінгем) та Пол Стендіш (університет м. Лондон), продовжуючи думку попередників, піддають сумніву доцільність ставлення до студента як до «покупця послуг». Науковці пояснюють, що такий підхід «ставить студентів у таку позицію стосовно навчання, яка дуже відрізняється від традиційної практики». У такому випадку «вся влада передається новачкам — тим, хто навряд коли-небудь вважав, що їм це потрібно і, відповідно, є нездатними глибоко усвідомити всю сутність та специфіку [навчально-виховного процесу]» [138]. Розвиваючи цю думку, дослідники стверджують те, що «розглядати вибір студента в якості арбітра якості — це фактична відмова від несення відповідальності з боку надавачів освітніх послуг, коли стандарти не вдосконалюються, а, навпаки, занепадають» [138]. До того ж, як зазначає колишній директор Інституту навчання Оксфордського університету Грехем Гіббс у висновках до дослідження «Результати вимірювання якості вищої освіти в ринковому середовищі», наразі, немає достатньої доказової бази щодо причинно-наслідкового зв'язку між високим рівнем задоволеності студентів (з погляду клієнтів) та якістю освіти (на основі таких показників як успішність та результати навчання) [87].

Виокремлюючи національний контекст галузі вищої освіти Великої Британії в межах розвитку дискусії щодо пріоритетності забезпечення задоволеності клієнтів або дотримання академічної якості, потрібно зазначити,

що традиційно позиція британських експертів вищої школи спирається на досвід Америки [134], зокрема, відому роботу американського дослідника Алана Блума — «Обмеження американського розуму: як вища освіта знищила демократію та збідніла душі сучасних студентів» [72]. Дослідження містить різку критику університетської освіти США 1970-х та 1980-х років, яка характеризувалася орієнтацією на масовість та просування бізнес-підходу до організації функціонування освітніх закладів. Зокрема, автор обвинувачує освітню політику тих часів у тому, що «університет не пропонує молоді чіткої візії — ані якогось єдиного підходу, ані комплексу конкуруючих ідей, що є основою для освіченої особистості. Студент не має ніякої надії, що те, що він вчитиме, допоможе відкрити важливі таємниці та сформувати нові більш високі мотиви діяльності з метою гармонійної розбудови іншого більш гуманного стилю життя» [72, с. 337].

Серед основних питань, розкритих у вищезазначеному дослідженні, що є, з нашої точки зору, надзвичайно актуальними як для галузі вищої освіти Великої Британії, так і України сьогодні — мета існування закладів вищої освіти в сучасному світі, сутність відповідної програми підготовки, підходи до викладання та оцінювання, а також інші аспекти, безпосередньо пов'язані з інтелектуальним та особистісним розвитком студента, що є метою університетської освіти. Також, автор торкається складної проблеми визначення доцільного рівня залучення та надання можливості здійснювати вплив із боку студентства в межах окресленого кола питань із врахуванням високих цілей, на які спирається ліберальний підхід до вищої освіти.

Так само, британські експерти Пол Темпл, Клер Календер, Лін Грув та Наташа Керш у своєму науковому звіті, підготовленому для Академії вищої освіти Великої Британії — «Управління досвідом студентів у середовищі вищої школи, що змінюється», зауважують, що ствердження про те, думка студентів має не найвищу цінність у контексті оцінювання підходу, який практикує вищий навчальний заклад, не є достатньо аргументованим, коли мова йде про різноманітні аспекти підтримки освітнього процесу. Наприклад, про такі послуги як бібліотеки та комп'ютерні класи, що тісно пов'язані з викладанням та

навчанням і де академічні пріоритети зумовлюються інституційним вимогами до ефективності [147, с. 9].

Узагальнюючи підсумки відповідного дослідження закладів вищої освіти Великої Британії, британські науковці пояснюють, що такі аспекти базового забезпечення студентського життя як харчування та проживання потребують дотримання конкурентних комерційних підходів, коли студенти дійсно виступають у ролі клієнтів. Інші послуги, якими користуються здобувачі вищої освіти (а також абітурієнти та випускники), наприклад, пов'язані з прийомом до університету, адмініструванням навчального процесу, забезпеченням підтримки студентів та питаннями кар'єрного розвитку, зазвичай, не розглядаються як безпосередньо комерційні, але передбачають належне обслуговування користувачів навіть якщо вони не є клієнтами в первинному значенні цього слова. На думку авторів, відповідні відмінності в підходах до різних груп послуг, що надає освітній заклад, зумовлені тим, що на відміну від харчування та проживання в університеті немає альтернативних надавачів послуг, до яких міг би звернутися студент у разі незадоволення тими, що йому пропонують. Також, ці складники здебільшого характеризуються відсутністю прямої залежності між рівнем обслуговування та відповідним обсягом оплати. Тож, британські дослідники переконують у тому, що, студентська думка, безперечно, є важливою в контексті контролю ефективності виконання університетом відповідних функцій підтримки освітнього процесу, але вона не має бути вирішальною коли мова йде безпосередньо про академічний складник [147, с. 10].

Також, у межах окреслення контексту проблеми досвіду студента у вищій школі Великої Британії важливо зауважити про те, що на практиці є відмінності щодо надання можливості студентам впливати на діяльність освітнього закладу на академічному та адміністративному рівнях. Початок цих дебатів асоціюють із введенням у 1998 році нових правил оплати навчання у вищих навчальних закладах Великої Британії залежно від матеріального стану абітурієнтів. Пізніше, у 2006 було затверджено новий порядок оплати із можливістю надання студенту позики, який знову було змінено у 2012 році. Ці нововведення значно ускладнили

завдання щодо забезпечення достатнього «набору» студентів для британських закладів вищої освіти та зумовили виникнення різноманітних студентських опитувань, які, зі свого боку, сформували структуру Національного опитування студентів Великої Британії, яке проводиться щорічно, починаючи з 2005 року [116].

Результати зазначеного опитування доповнюються висновками щорічного опитування щодо академічного досвіду студентів, яке проводиться Інститутом політики вищої освіти та Академією вищої освіти Великої Британії [95]. На відміну від Національного агенції в другому випадку робота проводиться не тільки зі студентами останнього року навчання, а й із початковими курсами. Крім того, у той час як Національний формат презентує, насамперед, статистику на інституційному рівні, опитування стосовно академічного досвіду студентів відображає такі важливі показники як реальне навчальне навантаження та кількість аудиторних годин. Також, є щорічне опитування щодо досвіду студентів вищих навчальних закладів Великої Британії, яке проводиться національним інформаційним виданням «Times Higher Education» [156] та містить інформацію стосовно результатів оцінювання студентами якості викладання, а також суспільного життя, університетського середовища, проживання та інших питань, що не стосуються безпосередньо академічних аспектів.

Зазначені інструменти разом з іншими ініціативами влади Великої Британії (зокрема, викладеними у звітах 2011 року «Вища освіта: студенти в серці системи» [94] та 2016 року «Успіх в економіці знань: якість викладання, соціальна мобільність та вибір студента» [142]), насамперед, мають на меті впровадження ринкових механізмів стимулювання конкуренції між національними закладами вищої освіти. Наприклад, серед відповідних інновацій на державному рівні, що сприяли формуванню розуміння феномену досвіду студента в сучасному контексті — надання можливості британським університетам наймати на роботу в необмеженій кількості студентів із високим рівнем успішності, що природно, призвело до здешевлення витрат на оплату

праці персоналу та зміну ставлення до ролі студента в структурі вищого навчального закладу. Узагальнюючи основну думку, викладену в зазначених державних документах, ми приходимо до висновку про те, що вдосконалення діяльності закладів вищої освіти Великої Британії з метою забезпечення студента відповідним позитивним досвідом визначено одним із ключових завдань розвитку галузі на найближче майбутнє (інші два — фінансова стабільність та соціальна мобільність). Також, влада закликає до більш тісної співпраці з роботодавцями в контексті вирішення питання працевлаштування випускників. Важлива роль відводиться приватним та альтернативним освітнім закладам, що мають зайняти місце менш «життєздатних» державних університетів та внести свій вклад у розвиток британської вищої школи. Цієї ж цілі прислужуються такі ініціативи як значне зменшення обсягів державного фінансування в контексті підготовки фахівців із вищою освітою (за кошт залучення ресурсів самих здобувачів та потенційних роботодавців у якості інвесторів) та дослідницьких проектів (за кошт залучення грантових та інвестиційних ресурсів). Також, планується звуження спектру досліджень, які передбачають державну підтримку (ті ж, що залишаться, переважно будуть сфокусовані в декількох науково-дослідних установах).

Тож, запровадження ринкового підходу до організації діяльності закладів вищої освіти зумовило відмінності щодо розуміння сутності досвіду студента академічною спільнотою та адміністрацією освітніх закладів. А саме, якщо з погляду викладача та науковця — здобуття вищої освіти є процесом формування освіченої, цілеспрямованої, самостійної та духовної особистості, де студентові долею покладено долати перешкоди та терпіти усілякі незручності на шляху «загартовування», то з позиції керівництва освітнього закладу (що в умовах бізнес-підходу розглядається як підприємство, що має, насамперед, приносити прибуток) — студент є клієнтом, бажання якого мають бути задоволені «тут і зараз». Тож, огляд сучасного контексту існування феномену «досвіду студента» в галузі вищої освіти Великої Британії дозволяє визначити його складний, мінливий та дискурсивний характер.

Як уже було зазначено вище, «досвід студента» як цілісне явище є достатньо новим напрямом наукового пошуку для світової академічної спільноти, зокрема, британської, що характеризується багатоаспектністю та неоднозначністю тлумачення у зв'язку з відмінністю контекстів його існування та унікальністю особистого досвіду кожного окремого здобувача вищої освіти. Тим не менш, огляд наукових літературних джерел, присвячених зазначеному питанню, дозволяє виокремити такі основні групи факторів впливу, що характеризують «досвід студента» як цілісний феномен наукового пошуку академічної спільноти Великої Британії:

Очікування студентів від університету та відповідного періоду життя під час здобуття вищої освіти. У межах окресленої проблематики британські дослідники — Крістін Хокінз, Сандра Кук та Меріон Боул виокремлюють питання, що турбують абітурієнтів перед вступом до університету [96]. А саме: фінансовий аспект; можливість скористатися позикою та подальше працевлаштування; друзі, проблема самотності та адаптації до нових умов; ідентичність; чесне та рівне ставлення до студентів. Усе вище перелічене визначає ключові питання під час влаштування на новому місці та можливість відчувати єдність зі студентською спільнотою. Зі свого боку, вчені Ольстерського університету (Північна Ірландія) — Хьюстон Лоув та Ентоні Кук фокусують увагу на розбіжності, яка, зазвичай, має місце між очікуваннями абітурієнтів та реальністю [104]. Дослідники зауважують, що здебільшого студенти адаптуються до неочікуваних наслідків. Але, деяким здобувачам складно узгодити власні очікування з реальною ситуацією.

Перехідний період. Пошук відчуття належності є важливим аспектом входження до студентського життя. Його наявність або відсутність формує критерій за яким студент оцінює власний досвід. Так, британські дослідники Марк Палмер, Паула О'кейн та Мартін Лоувенс характеризують стан «підвішеності» студентів як такий, коли ті мають змішані почуття щодо їхньої належності до звичного домашнього оточення та, водночас, до нового студентського середовища [120]. Так само, Хейзел Крісті, Лін Тет, Вівьєн Крі,

Дженні Хаунсел і Велда Маккуні підкреслюють важливість емоційного аспекту в транзитний період, вказуючи на те, що, вступ до університету — «це емоційний процес, який може викликати почуття відчуження та виключеності, а також хвилювання та піднесення» [78, с. 567].

Студентське оточення. Цікавими в означеному контексті виявилися результати наукового пошуку дослідника проблеми інтеграції студентів засобами соціального нетворкінга, Скотта Томаса, який доводить наявність високого ступеню кореляції між підвищенням рівня успішної соціальної взаємодії та певними змінними, зокрема, такими як академічна успішність та загальний рівень задоволеності студентів [155]. Підтверджуючи викладене вище, Л. Ігенс, М. Верф та Р. Боскер стверджують, що міжособистісна взаємодія позитивно впливає на навчальні досягнення [84]. Зі свого боку, М. Піт, Дж. Дензіел та Е. Гран, досліджуючи позитивний вплив тісного соціального нетворкінга на поглиблення процесу навчання та самомотивацію, звертають увагу й на більш високий рівень задоволеності студентським життям взагалі [125]. Нарешті, Т. Ален, С. Макманус та Дж. Рассел експериментально довели важливу роль, яку потенційно можуть виконувати більш досвідчені студенти в контексті патрунування новачків та формування в них відчуття належності та залученості за допомогою процесу, який автори визначають як соціалізація [60].

Інше: батьки, культура, медіа. Узагальненою ідеєю досліджень у цьому напрямі є те, що разом зі зростанням незалежності студентів, вплив батьків зменшується (навіть за умови користування сучасними технологіями з метою підтримки постійного зв'язку). Зі свого боку, такі дослідники як М. Байрн, П. Уїліс [77], С. Корі, Д. Керр, Дж. Тод [80], Е. Ротвел, С. Джувел та М. Харді [133] досліджуючи питання формування думки студентів у контексті вибору подальшого напрямку розвитку кар'єри та способів працевлаштування, доводять, що ключовими факторами впливу на відповідне рішення є позиція родини, товаришів, а також популярна культура та стереотипи.

Програма професійної підготовки. Британські дослідники зауважують, що, насправді, для деяких студентів програма з професійної підготовки може

мати невелике значення, порівнюючи з потребою у відчутті залученості до процесу навчання та знаходженні взаєморозуміння з викладачем (навіть, якщо навчальний компонент заявлено основною причиною відвідування університету). Тому, як, зокрема, переконує С. Манн, доцільніше розглядати проблему отримання студентом відповідного досвіду в контексті його відчуття залученості або відчуження, аніж оперуючи традиційними поняттями поверхневого чи серйозного ставлення до навчання [108]. Крім того, авторка наголошує на відповідальності науково-викладацького складу за наслідки, що виявляються як відчуття залученості або байдужості студентів.

Позааудиторна діяльність. У своєму дослідженні Дж. Кух розглядає питання позитивного впливу позааудиторної роботи на розвиток студентів, яку автор називає «іншою програмою» [103]. Продовжуючи цю думку, М. Аتكінс досліджує позааудиторну діяльність студентів у якості інструменту навчання. Зокрема, дослідник висловлює таку думку: «схоже, що підвищення впевненості та досягнення особистісної зрілості в якості здобутків опанування вищої освіти досягається комплексно: як за кошт отримання відповідного досвіду студентами за межами офіційної програми з підготовки, так і в результаті проходження навчальної програми» [22, с. 276].

Працевлаштування. Роздуми щодо перспектив працевлаштування після завершення навчання в університеті, безперечно, впливають на спосіб мислення студентів. Так, на підтвердження важливості цього фактору в контексті вивчення «досвіду студента» М. Томлінсон стверджує таке: «отримана доказова база засвідчує те, що раціональність здобувачів вищої освіти виходить за межі мети щодо отримання формальних позитивних академічних показників. Дослідження показало, що студенти поступово усвідомлюють потребу в комплексному розвитку та формуванні додаткових навичок і вмінь із метою виокремлення їхньої «додаткової вартості» та «ринкової переваги» [157, с. 291]; а також те, що «для кар'єристів робота та професійний розвиток виступають центральною частиною їхніх сподівань на майбутнє. Такі студенти, насамперед, ідентифікують себе в контексті майбутньої професійної діяльності [157, с. 293].

Тож, наявний взаємозв'язок виокремлених чинників, що впливають на формування унікального «досвіду студента», дозволяє казати про можливість об'єднання відповідних характеристик у концептуальну модель. Зокрема, серед актуальних робіт можна зазначити дослідження Девіда Джері та Яна Лібо в контексті визначення типології студентів-соціологів, які навчаються в університетах Великої Британії [98]. Виокремлення відповідних типів базується на напрацюваннях французького соціолога Франсуа Дюбета в контексті визначення векторів особистісної орієнтації. Також, у межах окресленої проблематики, заслуговує уваги дослідження Крістен Ренн та Карен Арнольд щодо концептуалізації студентської культури [131], де автори взяли за основу ідею екологічної моделі американського психолога Урі Бронфенбреннера з метою визначення перспектив розвитку студентських груп.

У вищезазначеному контексті цікавим, з нашої точки зору, є підхід британського дослідника Роба Джонса, який запропонував концептуально розглянути феномен «досвіду студента» закладу вищої освіти через призму психології розвитку [100]. Спираючись на ту саму модель У. Бронфенбреннера, автор, найперше, визначає отримання досвіду студентом як процес розвитку та «визрівання» особистості в інтелектуальному та емоційному аспектах. Сутність авторського підходу полягає в застосуванні закономірностей існування та розвитку людини в біоекологічній системі до процесу здобуття відповідного досвіду студентом під час навчання в університеті.

Так, базова теорія передбачає наявність взаємозв'язку між індивідумом та його безпосереднім оточенням у межах конкретної мікросистеми. У контексті дослідження досвіду студента такими мікросистемами визначено: очікування, що передують вступу до університету; перехідний період під час вступу до університету; студентське оточення; додаткові вміння та навички, що здобуваються за межами опанування академічної програми; безпосередньо, програма підготовки; досвід, отриманий після завершення навчання; інше (наприклад, взаємодія з батьками).

Так само, виокремлені мікросистеми можуть функціонувати в межах мезосистеми або екзосистеми. У першому випадку, мова йде про ту сферу, яка розташована найближче до індивідууму, і у такий спосіб спричиняє найсильніший вплив на характер його розвитку. Наприклад, до моменту вступу до університету потенційні абітурієнти здебільшого проживають з батьками та переважно спілкуються з друзями зі школи та сусідами. Тож, завдяки наявному міцному зв'язку «домашнє» оточення має високий рівень впливу на рішення майбутнього студента та його стиль життя. Зі свого боку, звикнувши до самотійного життя в кампусі, студенти віддаляються від батьків та колишніх однокласників, які, природним чином втрачають свій вплив.

У другому випадку, у межах екзосистеми індивідуум взаємодіє з іншими мікросистемами, які через відсутність тісного зв'язку, не мають такого фундаментального впливу на його формування. Важливим фактором у контексті особистісного розвитку студента на основі зміни взаємного розташування відповідних систем відіграє чинник часу. Так, за Бронфенбреннером усі вищезазначені категорії співвідносяться з макросистемами та хроносистемами, що здійснюють відповідний вплив. Тож, опановуючи програму підготовки, отримані студентом висновки та враження, а також його індивідуальні особливості впливають на ступінь заглиблення та конфігурацію різних мікросистем стосовно мезо- або екзосистеми на різних етапах його «академічної подорожі». Цей механізм, з погляду дослідника, і формує унікальний досвід студента, що характеризується зміною пріоритетів та факторів, які здійснюють вплив на особистісний розвиток майбутнього фахівця, у різні часові проміжки в процесі навчання в закладі вищої освіти.

Пов'язуючи вищевикладену теорію з наявною практикою вважаємо доцільним розглянути сутність та перспективи вдосконалення досвіду студентів на прикладі одного з закладів вищої освіти Великої Британії. Так, Університет м. Единбург надає таке визначення поняттю: «Досвід студента включає в себе багато аспектів у контексті академічного та інтелектуального розвитку; соціального та емоційного життя; розвитку та вдосконалення культурних,

політичних, спортивних та художніх інтересів» [86]. Метою відповідного підходу, що впроваджує заклад, вбачається забезпечення всіх студентів унікальним позитивним досвідом під час перебування в університеті (починаючи зі вступника та завершуючи випускником), що дозволить підготувати майбутнього фахівця до реального життя (за межами професійної діяльності включно) та розпочати відносини зі здобувачем вищої освіти на засадах відданості принципу сталого навчання (протягом усього життя). Серед ключових принципів, що забезпечують успішність виконання поставленої мети, керівництво закладу виділяє цілісність, інклюзивність та персоналізований підхід. Головною характеристикою відповідного підходу, що робить його надзвичайно важливим у контексті перспектив розвитку освітньої галузі, є комплексне охоплення всіх навчальних предметів, усіх форм навчання та послуг, якими користуються студенти, а також залучення всього майна, яке є в розпорядженні університету.

Основними складниками в контексті забезпечення відповідним досвідом студентів Університету м. Единбург (спрямованого на оснащення випускника закладу всіма необхідними знаннями, вміннями та навичками для повного розкриття його потенціалу на глобальному рівні) визначено таке: якісне викладання (для денної та дистанційної форми навчання); комплексна система підтримки студентів (яка охоплює як академічні, так і психологічні аспекти та спрямована на врахування індивідуальних життєвих обставин здобувачів вищої освіти, їхній попередній досвід, а також індивідуальні очікування та інтереси); програма підготовки, що передбачає додаткові можливості для розвитку (навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, опанування навичок із підвищення ефективності працевлаштування тощо); насичене та комфортне життя за межами академічної діяльності (облаштовані зони відпочинку та спортивне обладнання, тематичні студентські об'єднання та спортивні клуби).

У межах вищевикладеної візії основними напрямками роботи в контексті удосконалення досвіду студентів Університету м. Единбург (далі — Університет) є такі.

Згуртування студентства. Одним із ключових напрямів роботи закладу в контексті забезпечення студентів досвідом міжнародного класу є допомога в створенні спільноти, де вони можуть ефективно навчатися та розвиватися. Відповідний підхід базується, насамперед, на взаємній підтримці студентів у контексті навчальної діяльності. Так, слоганами Асоціації студентів Единбурзького Університету є таке — «Знайомтеся. Розважайтеся. Підвищуйте оцінки» та «Отримуйте власні оцінки», а головною метою діяльності спільноти визначено взаємне навчання та підтримка. Серед конкретних ініціатив Університет пропонує студентам прийняти участь у таких проектах як Фестиваль креативного та інноваційного навчання, що проходить у лютому щорічно та передбачає залучення та проведення відповідної підготовчої роботи протягом усього року; стати членом команди зі студентської взаємної підтримки (коли більш академічно успішні студенти або студенти старших курсів у якості волонтерів допомагають студентам молодших курсів або тим, хто «відстає», у навчанні та можуть дати слушну пораду тощо); скористатися послугами Системи особистого тьютора, що має на меті забезпечити студентів підтримкою та консультуванням найвищої якості.

Залучення до життя університету. Основним завданням у цьому контексті Університет вбачає в наданні студентам можливості приймати активну участь та впливу на процес формування їхнього досвіду, зокрема, через залучення до університетських проектів та здійснення рефлексії в процесі навчання. Так, Команда з опитування студентів Університету м. Единбург координує відповідні дослідження та працює з фокус-групами, маючи на меті забезпечення розуміння потреб студентів, їхньої мотивації та очікувань. Нагородою Единбургського університету відзначають досягнення студентів як безпосередньо за результатами опанування програми професійної підготовки, так і здобуті вміння та навички за межами академічного навчання. Важливу роль у зазначеному контексті, також, відіграє Консультаційний центр з питань працевлаштування, який серед інших функцій, контролює відповідність

університетських ініціатив потребам студентів у контексті перспектив майбутнього працевлаштування.

Підтримка. Відповідний напрям роботи характеризується, насамперед, наданням вчасної та ефективної підтримки студентам із метою повного розкриття їхнього потенціалу як у реактивному, так і в проактивному режимі з боку персоналу освітнього закладу. Зокрема, індивідуальні тьютори та інший допоміжний склад на факультетах забезпечує якісну підтримку через академічне та психологічне наставництво. Також, студентам пропонується скористатися широким спектром послуг, що пропонують інші підтримуючі відділи з метою забезпечення відповідної допомоги на всіх етапах «подорожі» студента. Важливо зазначити те, що зазначені категорії персоналу отримують відповідну підготовку, підтримку та інструменти для ефективного виконання професійних обов'язків.

Зворотній зв'язок. У контексті забезпечення відповідності очікуванням студентів Університет визнає важливу роль оперативного та змістовного зворотного зв'язку в контексті підтримки їхньої академічної діяльності. Найперше, це передбачає визначення індивідуального напрямку розвитку та здійснення професійного академічного оцінювання з метою підвищення відповідних показників діяльності студентів у подальшому. Наміром закладу, також, визначено надання можливості студентам отримувати зворотній зв'язок протягом семестру в межах кожного з курсів. Цікавим, з нашої точки зору, є також, визначення закладом доцільних строків надання зворотного зв'язку за межами екзаменаційного оцінювання. А саме — максимум 15 днів із моменту звернення або протягом періоду, коли відповідна відповідь має користь для подальшого прогресу студента. Узагальнюючи підхід Університету м. Единбург до забезпечення зворотного зв'язку, можна зробити висновок про те, що заклад практикує так звану модель «сендвіч», зміст якої відображає успіхи та слабкі сторони академічної діяльності студента, над якими потрібно проводити додаткову роботу. Крім того, важливе значення в контексті впровадження

зазначеного підходу надається тому факту, чи застосовують студенти отримані рекомендації на практиці та наскільки цінними вони їх вважають.

Визнання. Ключовим аспектом успіху в контексті забезпечення студентів досвідом світового класу Університет визначає визнання та винагороду якісного викладання. Зокрема, з цією метою, закладом розроблено власну систему розвитку навичок викладання в межах плану з постійного професійного вдосконалення науково-викладацького складу (на базі Інституту академічного розвитку). Відповідну підготовку можна проходити в межах інтенсивного курсу або певними частинами (що, до речі, є необхідним складником просування кар'єрними сходами у закладі). Окремої уваги заслуговує, також, щорічна Нагорода Единбурзького університету з викладання. Адже, заклад став першим у Великій Британії, де відповідні рішення приймають студенти. Так, у 2019 році відкрито такі номінації: «Найкраща практика з інклюзивного навчання та викладання», «Найкраще впровадження результатів студентського опитування», «Найкраще оцінювання», «Найкраща підтримка», «Найкращий особистий тьютор», «Найкращий тьютор-студент», «Найкращий супервайзер», «Найкращий викладач» (за узагальненими показниками), «Найкращий навчальний курс». Крім того, заклад заохочує науково-викладацький склад до розробки та впровадження інновацій у навчанні та викладанні за допомогою окремого грантового фонду — Нагороди ректора.

Отже, розуміння феномену досвіду студента британськими експертами з вищої освіти та практичне впровадження представленої візії засвідчує комплексність та багатоаспектність відповідного явища, що вимагає інноваційних підходів у контексті практичної реалізації відповідної концепції. Зокрема, постає важливе питання розробки та апробації ефективних інструментів відображення отриманого студентом досвіду під час навчання в університеті. У цьому контексті вища школа Великої Британії пропонує інноваційний інструмент, який дозволяє відобразити відповідний досвід у якості здобутків випускника університету — Звіт за результатами здобуття вищої освіти (надалі — Звіт або HEAR — Higher Education Achievements Report) [93].

Цей комплексний та більш «витончений» підхід було розроблено з метою заохочення студентів до здійснення повної реалізації широкого кола можливостей, які пропонують заклади вищої освіти Великої Британії. У результаті пілотного впровадження, яке було розпочато у 2008 році на базі 18-ти британських університетів-добровольців, сьогодні 90 британських університетів та коледжів (приблизно зі 130-ти, які є у країні) уже використовують або проводять підготовчу роботу із застосування цього інструменту. Головною перевагою зазначеного підходу визначено його потенціал щодо забезпечення широкого спектру переваг як для студентів та освітніх закладів, так і для роботодавців. Також, на думку британських експертів із вищої освіти, HEAR символічно та практично відображає національну освітню культуру, що характеризується концентрацією зусиль на студентоцентрованому підході та забезпеченні високої якості надання освітніх послуг. На найближче майбутнє британські фахівці визначають потенціал означеного інструменту в якості ключової характеристики, яка вигідно виділятиме та відрізнятиме систему вищої освіти Великої Британії у світовому контексті [73].

З огляду на мультиспрямованість представленого підходу, вважаємо доцільним більш детально розглянути його потенціал щодо основних категорій стейкхолдерів. Зокрема, для випускників, основним завданням є цілісно представити всі аспекти діяльності студента та його досягнень із метою підвищення ефективності працевлаштування, пошуку наукового консультанта тощо. Також, HEAR є інструментом впливу на всебічний розвиток особистості студента, починаючи з етапу вступу до вищого освітнього закладу та протягом усього періоду опанування програми відповідної підготовки. Так, британські фахівці в галузі вищої освіти пропонують використовувати Звіт як основу для здійснення аналізу отриманого студентом навчального прогресу та планування подальшого розвитку (шляхом здійснення самостійної рефлексії або під керівництвом тьютора); у якості інструменту заохочення студентів до прийняття участі в позааудиторній діяльності; як фактологічну базу, офіційно підтверджену

освітнім закладом із метою презентації повного спектру здобутків випускника під час подання документів на працевлаштування або подальше навчання.

З погляду удосконалення діяльності вищих навчальних закладів, у далекоглядній перспективі британські експерти визначають потенціал HEAR у контексті зниження навантаження адміністративного складу, забезпечення раціональності та економії фінансових ресурсів, покращення системи ведення інформаційного обліку здобувачів вищої освіти. Також, потенціал зазначеного інструменту виокремлено в контексті забезпечення високої якості та стандартів вищої освіти. У якості конкретних ініціатив, фахівці пропонують запровадити практику надання більш детальної та прозорої інформації стосовно процесу оцінювання, а також досвіду студента, отриманого під час перебування у вищому навчальному закладі за межами безпосереднього навчального процесу.

Розглядаючи питання впровадження HEAR роботодавцями, з нашої точки зору, найперше, варто перелічити основні категорії осіб, яких британські фахівці у сфері вищої освіти відносять до зазначеного кола стейкхолдерів. А саме — представлений інструмент має потенціал застосування в контексті взаємодії із великими корпораціями, малим та середнім бізнесом, різноманітними волонтерськими організаціями та спільнотами (так званим «третім сектором»), галузевими, законодавчими та регулюючими органами, а також відділами вищих освітніх закладів, що відповідають за підготовку кадрів вищої кваліфікації (аспірантура, докторантура тощо). Для означених категорій освітні фахівці визначають такі переваги Звіту як зрозуміла та стандартизована форма, доступність електронної версії на будь-якому з етапів опанування програми підготовки студентом в університеті. Основна функція, яку виконує HEAR для роботодавців — це додатковий інструмент відбору кандидатів на працевлаштування, що надає «широку панораму» досвіду випускника, здобутого під час перебування в закладі вищої освіти.

Повертаючись до прикладу Единбурзького університету, заклад пропонує випускникам скористатися HEAR в якості інноваційного інструменту відображення їхніх здобутків під час навчання. Так, у передмові до змісту

пояснюється, що документ забезпечує цілісне комплексне відображення здобутків студентів, основу якого складають зведені дані розгорнутого академічного звіту та європейського додатку до диплому, що надають більш детальну інформацію стосовно навчальних досягнень та інших видів діяльності, що не входять до традиційної звітності випускників закладів вищої освіти. Також, у передмові зазначається, що інструмент доцільно використовувати під час подачі документів із метою працевлаштування або продовження навчання. І хоча HEAR не є безпосередньо дипломом про вищу освіту або повноцінним резюме, Звіт надає офіційне підтвердження щодо додаткових знань, умінь та навичок, а також досвіду, отриманого студентом під час навчання. Так, випускники бакалаврату та магістратури Единбурзького університету отримали можливість надавати відповідну документацію, починаючи з 2012 року.

Відповідно до шаблону структура Звіту за результатами здобуття вищої освіти в Університеті м. Единбург складається із 7 розділів. А саме:

1. Особиста інформація: ім'я, дата народження, ідентифікаційний код.
2. Кваліфікація: назва освітнього ступеня, спеціалізації, випускного підрозділу.
3. Рівень кваліфікації: рівень вищої освіти, тривалість навчання, вступні вимоги.
4. Зміст та результати навчання: опис програми, вимоги (можливо надати посилання на відповідну документацію зі специфікації), повний звіт з академічної успішності, який передбачає зазначення всіх навчальних дисциплін, кількості кредитів, отриманої загальної оцінки, кількості балів, результатів опанування курсу, рівня опанування, кількості спроб із проходження курсу. З метою акцентування уваги на досягненнях випускника, перелік курсів, які студент не здав, є доступним лише в персональному кабінеті студента в межах внутрішньої університетської мережі.
5. Перспективи застосування отриманої кваліфікації: можливості для продовження навчання, професійний статус.

6. Додаткова інформація: дозволяє офіційно підтвердити досягнення, здобуті студентом за межами традиційної академічної підготовки під час навчання у вищому навчальному закладі. Зокрема, Звіт за результатами здобуття вищої освіти в Університеті м. Единбург передбачає таке: нагороди за академічні досягнення, окрема Нагорода Університету м. Единбург, представництво в органах студентського самоврядування, участь в університетському проекті зі студентської взаємної підтримки, проектах Асоціації студентів Університету, обов'язки в постійно діючому офісі Студентської Асоціації Університету, нагороди, представництво або робота в офісі Спортивної Спільноти Університету, нагороди або посада в університетській Асоціації спортивних секцій, членство у Виконавчій Раді Університету зі збору пожертв, Комісії з внутрішнього контролю діяльності Університету, робота в Центрі для іноземних студентів та в Інформаційній службі новин Единбурзького університету.

Варто зауважити, що практика впровадження представленого інструменту Единбургським університетом засвідчує, що запропонована структура в межах представленого розділу є досить гнучкою та потребує регулярного оновлення й доповнення. Так, за розгляд відповідних пропозицій відповідає університетська Комісія з навчання та викладання, яка щорічно приймає відповідні запити.

7. Інформація щодо національної системи вищої освіти: опис системи вищої освіти Шотландії та діаграма рівнів вищої освіти.

Тож, огляд Звіту за результатами здобуття вищої освіти засвідчує його актуальність та інноваційність для освітньої галузі Великої Британії, а також вітчизняної вищої школи, яка в процесі реформування визначила орієнтири на підвищення якості надання освітніх послуг та спрямованість на задоволення освітніх потреб студентів.

3.2. Відкритість британської вищої освіти

Відповідно до положень затвердженої «Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року» [36] серед основних проблем та викликів, що

потребують нагального вирішення, зазначається невідповідність освітніх послуг очікуванням суспільства, потребам студентів та вимогам сучасного ринку праці. Також, виокремлено проблему обмеженості доступу окремих категорій населення України до якісної освіти. Важливим аспектом зазначено відсутність ефективної системи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів та їхнього професійного супроводу. А серед фундаментальних чинників, що зумовлюють наявну незадовільну ситуацію доцільно перелічується повільний темп інформатизації освітньої галузі та впровадження інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес.

Усе вищезазначене повною мірою відображає проблематику сучасної системи вищої освіти України, що, наразі йде важким шляхом реформування. Одним із найбільш перспективних підходів до подолання зазначених викликів вбачається розвиток та імплементація концепту «відкритої освіти». Відповідний термін є узагальнюючим, що вміщує в собі різні точки зору на означений феномен та, безперечно, виходячи у своєму розумінні за межі відкритих освітніх ресурсів та суто наукових здобутків, охоплює сферу стратегічних рішень, методів навчання, взаємодії здобувачів освіти з відповідними інституціями, а також передбачає визнання неформальної освіти та різних способів забезпечення доступності навчального контенту.

Європейська комісія надає більш конкретне визначення поняттю «відкритої освіти», що прямо вказує на потенціал відповідного підходу в контексті опрацювання викликів, актуальних для вітчизняної галузі вищої освіти. А саме, «відкрита освіта — це такий спосіб здобуття освіти, який часто передбачає застосування цифрових технологій. Його метою є розширення доступу до освіти та залученості кожного за допомогою подолання бар'єрів та забезпечення доступності, відповідності потребам здобувачів та різноманіття. У межах зазначеного підходу пропонуються різноманітні способи викладання та навчання, здобуття та розповсюдження знань. Також, передбачається надання широких можливостей для здобуття формальної та неформальної освіти, а також різноманітних засобів зв'язку».

Серед останніх публікацій закордонних дослідників щодо проблеми відкритої освіти варто зазначити роботи Д. Прайса (щодо найближчих перспектив впровадження відкритості в професійній, побутовій та освітній сферах людського буття), Ч. Ресинджера (у контексті впровадження новітніх технологій до практики старших класів загальноосвітньої школи), Дж. Писа та В. Бресер (щодо перспектив кар'єрного розвитку із залученням відкритих ресурсів у вищій школі), Дж. Спенсера, А. Джуліані, Д. Уоткінса (у контексті розвитку креативності та самостійності студентів за допомогою відкритих освітніх ресурсів), Дж. Вайк Хьюгер (щодо соціальної місії відкритої освіти) та багатьох інших.

Серед вітчизняних вчених, що розробляють зазначену проблему, вважаємо доцільним згадати роботи М. Лещенко, А. Яцишин (у контексті дослідження категоріального поля відкритої освіти), В. Бикова (у контексті дослідження засобів і технологій систем відкритої освіти), О. Висоцької (як чинник розвитку суспільства), С. Здіорук, А. Іщенка, М. Карпенка (у контексті формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України), Л. Ляхоцької (у контексті інтеграції до європейського освітнього простору), А. Ярошенко (у контексті розвитку «відкритої системи» освіти в умовах інформаційного суспільства) та інших.

Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених проблемі відкритої освіти, питання, пов'язане з вивченням найкращих міжнародних практик у зазначеному контексті з метою адаптації до потреб вітчизняних закладів вищої освіти, потребує подальшої розробки.

Тож, метою представленого підрозділу визначено таке: дослідити проблему «відкритості» вищої освіти на прикладі Відкритого університету Великої Британії. Задля досягнення мети вважаємо доцільним виокремити такі завдання:

1. Дослідити історію розвитку концепту «відкритості» вищої освіти у Великій Британії з моменту започаткування Відкритого університету.

2. Схарактеризувати сучасний погляд експертів вищої школи Великої Британії на сутність «відкритого» закладу вищої освіти та відповідні виклики.
3. Розглянути подальші перспективи розвитку «відкритої» вищої освіти на прикладі стратегії розвитку Відкритого університету Великої Британії.
4. Здійснити критичний аналіз досвіду Відкритого університету як інноваційного складника системи вищої освіти Великої Британії в контексті перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти.

Відкритий університет було засновано в 1969 році з метою задоволення потреби Великої Британії у відкритості вищої освіти. Адже, на той час лише біля п'яти відсотків дорослого британського населення мали можливість відвідувати заклади вищої освіти. Потреба у кваліфікованих кадрах зростала, а значна частина населення залишалася неохопленою, не будучи здатною підтвердити необхідний рівень знань, що вимагався для вступу до класичного університету або у зв'язку з браком часу для відвідування денного відділення з відривом від виробництва. Тож, Відкритий університет почав використовувати сучасні на той час технології з метою подолання перешкод, пов'язаних із відстанню та вступним рівнем, і у такий спосіб відкрив доступ до здобуття вищої освіти для достатньо великої кількості населення Великої Британії.

Місію Університету ще 50 років тому було сформульовано так: «Відкриті до людей, місць, методів та ідей» [119]. Сутність відповідного підходу до викладання, що уможливив реалізацію мети, було сформульовано Аланом Тейтом, старшим радником регіонального центру Відкритого університету на базі Університету міста Кембридж, як «підтримуюче та відкрите навчання» [144]. Основною матеріально-методичною базою слугували друковані матеріали, що супроводжувалися теле- та радіомовленням, а також аудіокасетами. Кожний з учасників студентської групи отримував підтримку тьютора або лектора, який супроводжував студента під час проходження навчального курсу за допомогою консультацій, телефонних контактів та відгуків на виконані письмові завдання. З часом цю модель було адаптовано під використання таких нових технологій як відеозаписи, комп'ютери із CD/DVD-дисками. Також, було запроваджено такі

альтернативні інструменти підтримки як електронна пошта, синхронні засоби зв'язку (аудіо- та відео-конференції, текстові чати) та віртуальні тьюторіали. Незважаючи на технологічні зміни, в основі описаної моделі залишалася чітка та жорстка структура — студент самостійно опановував розроблені навчальні матеріали, отримуючи від тьютора переважно підтримку, а не безпосередньо передачу знань.

Природно, що у відповідь на виклики сучасного світу такий підхід мав зазнати змін. Тож, вважаємо доцільним дослідити відповідні трансформації у філософії «відкритості» вищої освіти Великої Британії за допомогою вивчення «обличчя» потенційного студента Відкритого університету, починаючи з етапу його заснування й дотепер. Початок функціонування зазначеного закладу 50 років тому вже був сам по собі викликом для британського суспільства. Обґрунтуванням для його започаткування стала необхідність охоплення такого типу студентів, яких можна узагальнено описати як «доглядачів маяку», ізольованих від зовнішнього світу. Запропонований образ було запозичено зі слів проректора Відкритого Університету Великої Британії на момент його заснування, Уолтера Пері, який дав завдання створити таку систему викладання та навчання, «якою б міг користуватися навіть доглядач маяку на острові, розташованому віддаленіше ніж узбережжя Шотландії» [81].

Отже, передбачалося, що середньостатистичний студент 60-х був ізольований від таких інформаційних джерел як книжкові магазини, бібліотеки, освітні заклади, а також від інших студентів. Очікувалося, що він має доступ до сучасних технологій того часу — телефонного зв'язку, телебачення та радіо, а також має можливість час від часу користуватися послугами пошти та приймати участь у реальних зустрічах. З метою забезпечення здобувачів вищої освіти всім необхідним, було запроваджено підхід «все в одній коробці», коли кожен навчальний курс містив усе необхідне для самостійної роботи та підкріплювався перевіркою студентських робіт, телефонним спілкуванням та поодинокими стаціонарними консультаціями (які, до речі, не були обов'язковими для відвідування). Також, «відкритий» підхід того часу передбачав обізнаність та

врахування специфіки навчальних потреб вище охарактеризованої групи абітурієнтів, чесну політику інформування щодо вимог до вступу на навчальний курс, забезпечення доступними засобами підтримки та ключовими компонентами, необхідними для успішного опанування курсу. Такий підхід отримав назву «навчанням з опорою на матеріали» [134], який характеризувався достатньо виявленим авторським підходом, зосередженістю на індивідуальних потребах студента, опорою на підручники та інші друковані матеріали, наявністю додаткових інформаційних ресурсів, що розповсюджувалися за допомогою теле- та радіомовлення з метою підтримки мотивації студентів до навчання.

Підводячи підсумок щодо напрацювань того періоду, вважаємо доцільним зазначити, що, з одного боку, означений підхід забезпечив міцну основу для ефективного функціонування Відкритого університету дотепер. Так, на підтвердження цього, за результатами національного опитування студентів Великої Британії у 2018 році Відкритий університет стабільно займає своє місце серед закладів вищої освіти, які мають високі показники задоволення отриманими послугами [154]. Зокрема, здобувачі регулярно вказують друковані матеріали серед найбільш цінних компонентів навчального курсу. З іншого боку, у контексті сучасного розуміння «відкритості» такий підхід має, вочевидь, певні обмеження. Адже, «довершеність» змісту досягається шляхом дотримання суворого контролю. Тож, оцінювання того, чи досягнуто навчальної цілі тісно пов'язано, насамперед, з опануванням конкретного вибіркового змісту. Крім того, забезпечення тьюторською підтримкою в процесі опанування та оцінювання вимагає синхронної організації студентської групи з чітким відліком початку та завершення курсу. Нарешті, такий «пакетний» підхід значно обмежує можливість залучення додаткових інформаційних джерел та проактивність студентів щодо пошуку альтернативних точок зору, що, вочевидь, сприяло б розвитку критичного мислення (яке є основою для наукового пізнання) та формуванню об'єктивної картини світу.

Кінець ХХ-го століття відзначився значним впливом інтернету на галузь вищої освіти та фактичним зникненням такого типу студентів як «доглядачі маяку». До речі, останній маяк у Великій Британії, що обслуговувався людиною, було переобладнано з метою функціонування в автоматичному режимі якраз у 1998 році. І це спостереження, як доцільно зауважує професор бізнес школи університету Оксфорд Брукс, Джеф Вейстел, метафорично відобразило потребу дистанційної освіти Великої Британії того часу в адаптації до світу, що змінився у зв'язку з відкриттям можливостей для взаємодії в онлайн-режимі [162]. Образ «онлайн студента» вийшов за межі обмеженого в ресурсах «доглядача маяку» та вимагав переосмислення цілей, завдань та засобів надання освітніх послуг закладами дистанційної освіти. Принципово важливим аспектом цього періоду в контексті розвитку розуміння «відкритості» вищою освітою Великої Британії стало те, що можливості, які надає інтернет для освітньої галузі, похитнули стереотипи щодо чіткого розподілення різних категорій абітурієнтів між закладами вищої освіти з денною формою навчання та дистанційним доступом. Адже, на кінець ХХ-го століття майже всі стаціонарні університети Великої Британії пропонували змішаний підхід до опанування курсів з онлайн складником. Тож, Відкритий університет мав дати гідну відповідь новим викликам та очікуванням британського суспільства.

Однією з ключових інновацій цього періоду стала запропонована можливість онлайн спілкування всередині студентської групи та з тьютором за допомогою веб-форуму. Нова модель замінила попередній режим телефонного спілкування та поштового листування зі студентом «сам на сам». У результаті, з одного боку, це значно розширило можливості для навчальної взаємодії — студент міг надсилати повідомлення для великої кількості учасників та отримувати коментарі навіть від незнайомих йому користувачів. З іншого боку, у деяких випадках така форма комунікації могла характеризуватися певним рівнем напруги під час проведення процедури оцінювання через потенційне зниження рівня авторитету тьютора, зумовлене груповою онлайн дискусією. Крім того, у дослідженнях та наукових дискурсах міжнародної академічної

спільноти того часу стосовно використання веб-форумів як складника онлайн-навчання виокремлювалася проблема студентів, які не брали активної участі в онлайн-обговореннях (їх образливо називали «підглядачами»). Та після того, як позитивний вплив пасивного спостереження за діями інших учасників навчального процесу було доведено [107], увага дослідників переключилася на питання пов'язане з необхідністю запровадження нових підходів до розробки навчальних онлайн курсів. Нова парадигма передбачала зміну пріоритетності опанування «затвердженого навчального змісту» на забезпечення ефективної взаємодії студентів та фахівців [112]. Головною темою досліджень того часу стала проблема моделювання процесу навчання [101], [102], а також розробка відповідних завдань та моделей для онлайн навчання [106].

У цей перехідний період паралельно з розробкою нового напрямку проблематики значна увага приділялася питанню важливої ролі змісту та його структури, як це було у попередні роки. Водночас, в умовах конкуренції з інтернет-технологіями підхід «все в одній коробці» вочевидь втрачав актуальність через переваги, які мережа надавала в контексті доступу до численних інформаційних джерел, зокрема, наукових видань тощо. Специфіка навчання у Відкритому Університеті Великої Британії зумовлювала необхідність опанування новими технологіями, студентами які наприкінці ХХ — початку ХХІ століття здебільшого вже мали персональний комп'ютер із доступом до інтернету. Тож, відкритість вищої освіти Великої Британії в означений період характеризувалася дотриманням принципу інклюзивності (продовжуючи пропонувати курси «все в одній коробці» для обмежених із певних причин у доступі до інформаційних ресурсів здобувачів) та, водночас, зміною вектору розвитку в бік диверсифікації потенційної аудиторії (за допомогою розробки нових підходів до надання освітніх послуг та залучення інформаційно-комунікаційних технологій).

Підводячи проміжний підсумок представленого дослідження щодо хронології розвитку концепції відкритості вищої освіти Великої Британії, стає очевидним той факт, що починаючи з другої половини ХХ до початку

XXI століття підхід до надання дистанційних освітніх послуг британськими закладами вищої освіти міцно тримався на переконанні щодо необхідності дотримання неухильної послідовності опанування студентом навчального курсу, що мав чітко визначений початок та завершення з обов'язковою процедурою формального оцінювання навчальних здобутків та атестації. Кожен із попередніх періодів орієнтувався на чітко визначений образ потенційного студента та орієнтацією на його специфічні потреби.

Сучасний період поставив перед закладами вищої освіти ще складніший виклик щодо необхідності одночасного задоволення потреб різномірної аудиторії. Це зумовило активізацію пошуку та імплементації нових підходів, ресурсів та інструментів надання освітніх послуг у галузі вищої освіти Великої Британії. Так, стиль життя середньостатистичного «відкритого» студента університету в XXI столітті можна охарактеризувати як постійну зміну різних видів діяльності в контексті навчання, професійної діяльності та особистої сфери із вагомим онлайн складником. Інтернет активність сучасного здобувача вищої освіти наразі є набагато ширшою ніж це було раніше: шопінг, банкінг, розваги, спілкування, професійна діяльність, навчання тощо. Крім того, такі сучасні пристрої як планшети, смартфони, нетбуки та ноутбуки дозволяють здійснювати навчальну діяльність практично без будь-яких часових та локаційних обмежень, та надавати доступ до необхідної інформації в рази швидше ніж це було можливо колись.

Отже, сучасне розуміння відкритості вищої освіти виокремлює її потенціал у контексті розбудови «суспільства знань». Адже, попередній інформаційний етап розвитку суспільства визнає інформацію головною цінністю, а доступ до неї — найбільш важливим ресурсом. Однак, інформація являє собою лише інструмент знання, не призводячи до збільшення останнього лише фактичною наявністю. Тож, з погляду перспектив розвитку суспільства, найважливішим завданням освіти наразі є «навчити вчитися». А інформаційні технології мають стати помічниками в прагненні людини до постійного особистого та професійного самовдосконалення й розвитку. Тож, навчання в цьому контексті є

найбільшою цінністю суспільства, де важливими навичками є орієнтування у великих обсягах інформації, когнітивне пізнання та критичне мислення. Так, ще у 2005 році в офіційному звіті ЮНЕСКО під назвою «До суспільства знань» окреслено відповідні пріоритети, що, так само, формують підходи до сучасного розуміння відкритості вищої освіти [159]. Зокрема, йдеться про вільний доступ до знань, освіти й навчання протягом життя, формування культури інновацій, використання наукових результатів у всіх сферах життя тощо.

Конкретизуючи завдання, що постають у контексті виокремленої питання, Патрік Макендрю, директор Інституту навчальних технологій Відкритого університету Великої Британії, зазначає такі проблеми, що постають перед сучасним вищим навчальним закладом залежно від обраного бачення «відкритості»:

- для студентів, які з певних причин обмежені в доступі до традиційного формату здобуття вищої освіти та інтернет-мережі — забезпечення всім необхідним для опанування навчального курсу в умовах відносної ізоляції; врахування обмеженої можливості для контактування; фокусування уваги на індивідуальних потребах кожного здобувача; готовність студента до того, що забезпечення необхідною підтримкою та ресурсами здійснюється за його власний рахунок; жорстке дотримання інструкцій з контролю навчальної діяльності студента; викладач обмежений чітко визначеним змістом та структурою курсу;
- для студентів, які мають доступ до інтернету — розуміння сутності феномену навчання онлайн; спроможність надання відповідної підтримки здобувачам вищої освіти; своєчасна підтримка викладачів щодо здійснення навчального процесу онлайн; забезпечення потреб «змішаних» груп студентів у контексті можливості здійснення спільного онлайн навчання; розуміння специфіки та структури здійснення навчального процесу онлайн; формування розширеного кола інформаційних ресурсів завдяки доступу до мережі Інтернет;
- для студентів, суттєва частина життя яких проходить в інтернеті — постійна зміна фокусу уваги здобувача; «конкуруючі» інформаційні джерела, на

яких базується зміст; різноманітність варіантів для здійснення соціальної комунікації; деякі спеціальні вимоги до викладачів на відміну від викладання навчального курсу «стаціонарно»; способи залучення інших видів діяльності; швидкі зміни сучасних технологій; питання, пов'язані з оцінюванням та атестацією; розуміння мотивації здобувачів за межами формального оцінювання [111].

Тож, у світлі вищесхарактеризованих трансформаційних змін розуміння «відкритості» вищої освіти британським суспільством вважаємо доцільним дослідити сучасні здобутки Відкритого університету Великої Британії в контексті еволюції та «розростання» відповідного концепту. Так, щорічний звіт за 2016–2017 навчальний рік засвідчує той факт, що на сьогодні зазначений заклад вищої освіти є найбільшим у Великій Британії та одним із найбільших у Європі за кількістю студентів (173 927 та 122 326 відповідно) [150]. Окрім безпосередньої навчальної діяльності серед ключових аспектів його функціонування — співпраця з роботодавцями, надання рівних можливостей доступу до вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями, представників сексуальних меншин та незахищених прошарків населення, профорієнтаційна робота зі школярами, залучення донорів, інвесторів та грантодавців, співпраця з радіо, телебаченням та інтернет-провайдерами, соціальними платформами, розробка та підтримка власних онлайн-проектів із безоплатним навчальним контентом, здійснення інноваційної дослідницької діяльності, реалізація міжнародних освітніх проектів.

З метою більш глибокого розуміння природи «відкритості» вищої освіти Великої Британії в сучасному контексті, вважаємо доцільним охарактеризувати деякі інноваційні ініціативи, якими пишається Відкритий університет. А саме:

- в Англії працює програма з отримання вищої освіти без відриву від виробництва та оплачуваної практики, спрямована на пошук талановитих та здібних співробітників, які б були підготовлені відповідно до вимог конкретного роботодавця. У Північній Ірландії діє партнерська програма для організацій-представників приватного сектору медичних послуг та соціального захисту на

основі оплачуваної практики студентів Відкритого університету. На підтримку зазначених ініціатив Університет за власний кошт здійснює дослідження, метою якого є допомога роботодавцям підвищити мотивацію співробітників до здійснення навчання на робочому місці;

- в партнерстві з британською компанією, що надає фінансові послуги, Відкритий університет започаткував перший і поки що єдиний у Великій Британії «Дослідницький центр» та безоплатну навчальну програму, спрямовану на підвищення фінансової грамотності. Соціально-спрямованою метою цих ініціатив є допомога британському суспільству в подоланні кризи персональних боргів населення;
- діє загальноуніверситетська «Програма з надання послуг працевлаштування та кар'єрного розвитку», що визначено одним із ключових пунктів стратегії розвитку Відкритого університету на майбутнє. Визначений пріоритет наразі реалізується на базі відповідних програм підготовки, виробничої практики, через постійне зміцнення відносин з роботодавцями та через впровадження організаційної культури постійного розвитку та вдосконалення;
- на донорські пожертви (випускників, опікунів, фондаций, компаній і приватних осіб) функціонують благодійні фонди. Зокрема, з підтримки ветеранів-інвалідів, що має на меті надання допомоги із самореалізації для тих, хто повернувся зі служби в збройних силах Великої Британії з інвалідністю, а також наукових досліджень із взаємодії тварин та комп'ютерних технологій, використання їхнього потенціалу щодо ранньої діагностики раку тощо;
- відкритий університет продовжує добру традицію створення та розповсюдження якісного телевізійного та радіоконтенту, а також безоплатних навчальних ресурсів доступних онлайн та на базі різноманітних соціальних платформах. Так, наразі популярністю у всьому світі користуються такі продукти, створені разом із BBC як серіали «Лікарня», «Залізниця, що коштує п'ятнадцять мільйонів фунтів стерлінгів», «Дитина нашого часу», а також науково-пізнавальні та гостро-соціальні програми «Найкращі винаходи

Британії», «Чи може Британія підвищити оплату праці?», «Блакитна планета II» та інші;

- серед інтернет ресурсів, популярні освітні ресурси OpenLearn (функціонує на базі університету вже понад 10 років та пропонує сьогодні більш ніж 1000 безоплатних навчальних онлайн курсів) та порівняно новий — FutureLearn (працює вже 5 років та пропонує як короткотермінові курси, так і опанування «повноцінних» ступенів із вищої освіти). Крім того, впровадження такого інноваційного підходу до оцінювання та мотивування студентів як цифрові відзнаки (digital badges) дозволило залучити більшу кількість здобувачів неформальної освіти. Адже, за допомогою відповідного інструменту студенти отримали можливість вести облік та демонструвати докази на підтвердження отриманих навчальних здобутків на численних електронних платформах;
- основними напрямками науково-дослідницької діяльності Відкритого університету є громадянськість та державне управління; здоров'я та добробут; міжнародний розвиток; вивчення космосу; інноваційні освітні технології. Важливість та актуальність відповідного напрямку діяльності освітнього закладу підтверджується фінансовою підтримкою, яку він отримує від держави. Зокрема, у межах дослідження космосу у 2016–2017 навчальному році Університет отримав більш ніж 1 мільйон фунтів стерлінгів від британської Космічної Агенції на дослідження Марсу та Місяцю. А лабораторії OpenStem того ж року було нагороджено премією Таймс у номінації «Вища освіта, лідерство та менеджмент» як видатна цифрова інновація, що дозволяє студентам, які займаються науковою діяльністю, проводити експерименти на відстані із доступом до необхідних інструментів онлайн та багато інших [151];
- серед пріоритетних напрямів діяльності Відкритого університету Великої Британії своє місце, також, посідають широкомасштабні міжнародні проекти з розповсюдження освіти. Зокрема, у партнерстві з владою Бангладешу в результаті реалізації проекту «Англійська мова в дії» сім мільйонів школярів початкової та середньої ланки підвищили рівень володіння англійською мовою, а 57 тисяч викладачів отримали безоплатний мобільний доступ до якісних

навчальних матеріалів. У партнерстві з державним керівництвом Ефіопії та за підтримки UNICEF реалізовано національну програму «WASH», метою якої є забезпечення чистою водою та поліпшення стану санітарії серед більш ніж 30 мільйонів населення країни. Особистим внеском Університету стала розробка та впровадження інноваційних навчальних ресурсів щодо якості води, дотримання санітарних норм та особистої гігієни.

Тож, на підтвердження слів керівника закладу на момент його заснування, Джефрі Кроутера про те, що Університет «є відкритим у багатьох аспектах, але, найперше, до людей» [161], сьогодні Відкритий університет Великої Британії реалізує відповідну концепцію не тільки як величезний навчальний заклад вищої освіти, а й як потужна наукова установа та центр соціальної підтримки та активізації суспільства на національному та міжнародному рівнях. Наразі ситуація, що склалася у зв'язку з рішенням Великої Британії вийти зі складу Європейського Союзу, зумовлює нові виклики, що постануть перед країною в найближчому майбутньому. Передбачене обмеження доступу британських закладів вищої освіти до європейських грантових ресурсів зумовлює необхідність розбудови гнучкої й диверсифікованої системи вищої освіти. У цьому контексті діючий керівник Відкритого університету Пітер Хорокс вбачає можливість для забезпечення потреби Великої Британії у кваліфікованій робочій силі, що буде здатною підтримувати конкурентноздатність у майбутньому, завдяки низьковитратній дистанційній формі навчання [150]. Крім того, великим потенціалом у зазначеному напрямку характеризується тісна співпраця закладу з національними роботодавцями різного рівня.

Тож, з метою виконання соціальної місії перед Відкритим університетом наразі постає серйозний виклик щодо забезпечення сталого розвитку та підвищення ефективності в майбутньому на фоні фінансування, що скорочується, а також високої конкуренції. У межах окреслених перспектив керівництво Відкритого університету оголосило про розробку та впровадження нової стратегії розвитку під назвою «Насамперед студенти» [141], яка визначає

ключові цілі та завдання для відкритої вищої освіти Великої Британії на найближче майбутнє. Це такі, як:

— **збільшення кількості студентів.** Розширювати коло здобувачів вищої освіти Відкритий університет планує завдяки створенню нових освітніх можливостей та розширення переліку спеціальностей у межах Великої Британії та за кордоном. Забезпечення більш ефективної підтримки студентів у процесі набуття ними кваліфікації здійснюватиметься за допомогою розширення доступу до освітніх ресурсів та формування їхньої впевненості у власних силах. Задля досягнення зазначеної мети планується надати більше повноважень факультетам у контексті впровадження необхідних змін. Також, цей підхід передбачає підвищену відповідальність відповідних структурних підрозділів щодо якості отриманих студентами освітніх послуг та відповідних навчальних здобутків. Велика увага приділятиметься збереженню контингенту, знову ж, через удосконалення якості надання необхідної підтримки, всебічне сприяння навчальному прогресу студентів, удосконалення процедур надання своєчасної звітності та здійснення аналітики щодо залученості студентів до навчального процесу, реалізацію «по-справжньому» студентоцентрованого підходу в контексті функціонування відповідних процесів та систем. Також, виокремлено потребу в здійсненні фундаментального аналізу потреб освітнього ринку, оновленні бренду Університету, перегляді діючих освітніх пропозицій закладу, вивченні можливостей щодо виходу на нові ринки, де Відкритий університет буде конкурентноздатним. Крім того, велика увага приділятиметься вдосконаленню маркетингової політики, а також залученню студентства та випускників до пошуку та підтримки нових абітурієнтів;

— **підвищення рівня працевлаштованості та кар'єрного розвитку випускників.** Означене завдання щодо підвищення результативності діяльності студентів передбачає систематичне відстеження навчальних очікувань студентів та ефективності надання відповідної підтримки персоналом Університету, більш глибоке опанування навичок успішного працевлаштування в межах професійних програм із підготовки фахівців, а також максимальне розширення спектру

переваг, що отримуватимуть студенти під час навчання у Відкритому університеті без відриву від виробництва. Важливим аспектом у зазначеному контексті є намір керівництва закладу здійснювати інвестиції та розширювати перелік послуг із метою забезпечення більш персоналізованої підтримки студентів у контексті їхнього кар'єрного розвитку. А саме: під час становлення, у процесі подальшого професійного розвитку, а також у випадку зміни сфери професійної діяльності. Крім того, планується більш конкретно визначити перспективи розширення взаємодії з роботодавцями;

— **забезпечення високого рівня академічних досягнень.** Означений підхід базується на поєднанні викладання, наукової діяльності та інших обов'язків академічної спільноти, що безпосередньо сприяють досягненню студентами успіху. Зокрема, висока якість викладання має підтверджуватися зовнішнім оцінюванням (зі складанням відповідного рейтингу з урахуванням займаної посади та напрацьованих результатів на основі показників діяльності галузі). У зазначеному контексті виокремлена потреба в розробці академічної стратегії, яка б більш чітко відображала розподіл ресурсів Університету між навчальною та дослідницькою діяльністю, а також іншими зовнішніми заходами, що забезпечуватимуть найкращу підтримку в контексті реалізації місії Відкритого університету. Важливим завданням вбачається подальша інтеграція «молодшого» та «старшого» науково-викладацького складу з метою більш ефективної переорієнтації або зосередження спільних зусиль із диференційованим розподілом робочого навантаження на основі дотримання вимог щодо високої якості виконуваної роботи. Зосередження зусиль на здійсненні дослідницької діяльності міжнародного рівня якості, зокрема, у контексті створення інноваційних навчальних технологій, що збагачуватимуть навчальний досвід студента та сприятимуть його прогресу. Підвищена увага приділятиметься професійному розвитку науково-викладацького складу з метою удосконалення відповідних показників академічної діяльності, розвитку освітнього лідерства та відкриттю нових можливостей у контексті навчання та викладання, здійсненню дослідницької діяльності та виконанню інших

обов'язків представників академічної спільноти Відкритого університету. Первинний наголос ставитиметься на взаємозв'язку між дотриманням визначених якісних показників, посадовим підвищенням та кар'єрним розвитком персоналу. Важливим складником означеного завдання є, також, збільшення зовнішньої активності з метою підвищення «видимості» та впливу академічної спільноти Університету на міжнародній арені. Особливим завданням є побудова та впровадження цілісного підходу до залученості всієї «студентської ланки» — від потенційного абітурієнта та здобувача неформальної вищої освіти до повноцінного студента та випускника. На переконання розробників стратегії цьому, насамперед, сприятиме створення студенто-орієнтованих академічних спільнот;

— **лідерство в цифрових інноваціях.** Уже сьогодні Відкритий університет є одним із лідерів із розробки та використання цифрових технологій у контексті викладання та навчання, здійснення наукової діяльності та організації функціонування закладу. Тож, надалі очікується подальший розвиток дослідницького потенціалу з метою підтримки цифрових інновацій. У цьому контексті постійне вдосконалення та імплементація найсучасніших інновацій забезпечить доступ студентів до «просунутих» цифрових платформ. Спеціальна підтримка надаватиметься програмам, спрямованим на розширення участі Університету в проектах із розробки цифрових технологій. Важливим аспектом у даному контексті вбачається розробка та проведення кампанії, спрямованої на комплексне залучення та комунікацію із зовнішніми стейкхолдерами, метою якою є знайомство та рекламування наявних цифрових інновацій Університету. Окреме місце в стратегії розвитку посідає розробка нових моделей залучення здобувачів вищої освіти, що будуть містити цікаві та актуальні навчальні програми на базі таких онлайн-платформ як FutureLearn, OpenLearn та інших. Важливим завданням, також, визначено розробку мінімального набору компетентностей із комп'ютерної грамотності та впровадження відповідної програми для студентів та персоналу. Необхідним вбачається вдосконалення підходів до здійснення діяльності закладу в цифровому світі;

— **гнучкість організації та культури.** Насамперед, зазначений напрям стратегічного розвитку передбачає фокусування уваги на забезпеченні студентів послугами найвищої якості. Мова йде про роботу з персоналом у контексті розвитку їхньої активної позиції, залученості та зосередженості на потребах студентів. Відповідне завдання передбачає здійснення інвестицій у персонал із метою їхнього розвитку в аспекті лідерства, виконавчого менеджменту та здатності до змін. Необхідним вбачається створення такої організаційної культури, де персонал є завзятим до виконання власних обов'язків та чуйним до зовнішнього оточення, зокрема, щодо репутації Університету на національній арені та міжнародному рівню. Розробники стратегії переконані, що такий підхід сприятиме розвитку здатності персоналу діяти оперативно та гнучко з метою виявлення та опанування новими можливостями. Виклики, що наразі постають перед вищою освітою Великої Британії змушують у найближчому майбутньому більш чітко розподілити пріоритети та здійснити фундаментальний перегляд бізнес-процесів закладу. У цьому контексті планується розвивати виробничу архітектуру з метою професійного забезпечення органічного співвідношення виробничих потреб та сталих і гнучких бізнес-процесів та операцій. Глибоке розуміння сутності діяльності Університету має базуватися на об'єктивних даних, актуальній інформації, детальному аналізу та інноваційних ідеях. Такий підхід, зокрема, дозволить розробити більш прозорі показники для вимірювання успішності всіх напрямів діяльності Університету. Не в останню чергу, розглядається можливість оновлення основних ІТ-систем із метою більш ефективного використання обмежених ресурсів.

— **диверсифікація прибутків та зниження витрат.** З одного боку, досягнення мети передбачає постійне зростання здобутків, отриманих з альтернативних джерел. Сприятимуть цьому зосередження зусиль на тих аспектах, що мають цінність для студентів. Забезпечення сталої фінансової позиції вимагає розширення комерційної діяльності у Великій Британії та за кордоном. Зокрема, пропозиція із забезпеченням оплачуваної практики надає Університету можливість позиціювати себе як ключового гравця на нових ринках. Очікується

підвищення доходів від благодійних внесків, зокрема, через реалізацію кампанії на честь 50-річчя Університету та комерційний розвиток освітньої платформи FutureLearn. З іншого боку, планується забезпечити стратегічне зниження витрат закладу, підвищити прозорість використання наявних ресурсів, більш чітко визначити цінність, яку Університет має для студентів. У цьому контексті доречно продовжувати щорічне планування та складання бюджету із детальним аналізом витрат, наявної цінності та пріоритетів студентів Відкритого університету.

Тож, нова стратегія розвитку Відкритого університету відображає позицію та переконання фахівців вищої школи Великої Британії щодо необхідності подальшого розширення та поглиблення розуміння «відкритості», що передбачає в подальшому масштабну розробку та впровадження інноваційних підходів у всіх аспектах функціонування сучасних закладів вищої освіти як єдиної можливої відповіді на сучасні виклики, що постають перед національними освітніми системами по всьому світу.

З метою дотримання об'єктивності та всебічного вивчення виокремленої проблеми в межах представленого дослідження, вважаємо доцільним здійснити, також, критичний аналіз здобутків Відкритого університету з погляду «інноваційності» його внеску в розвиток системи вищої освіти Великої Британії. Так, по-перше, потрібно відмітити той факт, що 50 років тому, коли Відкритий університету Великої Британії почав транслювати перші лекції за допомогою телебачення та радіо, ідея здобуття вищої освіти на відстані вже не була новою. Адже, перший подібний курс, що навчав стенографії та передбачав спілкування за допомогою листування, було запропоновано ще у 1700-х роках. Надалі, починаючи із середини XIX століття Університет Лондона почав практикувати дистанційне здобуття ступеня вищої освіти для студентів з усього світу. По-друге, незважаючи на суто демократичну ідею щодо надання відкритого доступу до вищої освіти широким верствам населення, що була в основі створення закладу, традиційні університети (що представляли впливовий класовий прошарок), відповідну ініціативу здебільшого зустріли вороже.

У відповідь, уже в 1971 Відкритий університет набрав 24 000 студентів [152] (у порівнянні з загальною кількістю студентів в усіх інших університетах Великої Британії біля 130 000 на той час). Тож, новий заклад розпочав трансформацію освітньої системи Великої Британії за допомогою якісних та недорогих програм здобуття вищої освіти для людей старшого віку, які отримали можливість вступити до університету без традиційного підтвердження попередньої кваліфікації. Тож, незважаючи на критичне ставлення більшої частини традиційних закладів вищої освіти Великої Британії та не нову ідею надання освітніх послуг на відстані, Відкритий університет зміг довести власну ефективність у контексті охоплення широкого прошарку населення, який, зазвичай, не розглядався в якості абітурієнтів закладів вищої освіти.

Вочевидь, успіх цього задуму полягав в унікальному поєднанні масового та персоналізованого підходу із застосуванням новітніх технологій того часу, що дозволило здешевити послуги зі здобуття вищої освіти, не втрачаючи академічної якості. На підтвердження цього, колишній проректор Кембриджського університету, Ерік Ешбі, визнав створення Відкритого університету найважливішою подією в історії освіти з часів заснування коледжів, що отримали землю від федеральної влади США з метою забезпечення масової практичної сільськогосподарської підготовки населення за 100 років до цього.

Отримавши попередню робочу назву «Університет повітря» (ідею запропонував прем'єр міністр Гарольд Вілсон у 1963 році), заклад із самого початку реалізовував модель орієнтовану імовірніше на інтерактивну взаємодію зі студентами, аніж на традиційну односторонню спрямовану передачу знань. І хоча, як уже було зазначено вище, основними каналами зв'язку було радіо та телевізійне мовлення (часто лекції транслювали в нічний час), а також поштове листування з викладачем (який оцінював письмові завдання, іспити та навіть результати експериментів, які студент мав змогу проводити самостійно вдома), також, були передбачені регулярні особисті зустрічі з тьютором у регіональних центрах закладу та під час літніх шкіл (які проводилися на базі стаціонарних університетів, приміщення яких пустували влітку).

Тож, Університет використав унікальну ситуацію, яка здавалася б перешкодою для традиційного шляху здобуття вищої освіти, собі на користь. Адже, завдяки тому, що здебільшого студенти Відкритого університету були людьми старшого віку, які працювали та мешкали вдома, заклад не мав потреби в постійно діючих лекційних аудиторіях та гуртожитках. Також, це сприяло надзвичайно гнучкій реалізації навчальних програм, що, зазвичай, ділилися на короткі модулі, які студент міг опановувати поступово або одночасно, зупиняючись та знову продовжуючи навчання в зручному темпі та відповідно до його потреб. Однак, з часом такий підхід об'єктивно ускладнив задум щодо використання комп'ютерних технологій (переважно, через проблему оцінювання багатоваріантних відповідей та індивідуалізований графік поштової переписки). Крім того, інструктори, які адміністрували навчальні курси Відкритого університету, не мали такої незалежності як їхні колеги в традиційних закладах та вимушені були працювати лише з тими навчальними матеріалами, які були розроблені невеликим центральним академічним складом Університету.

Незважаючи на всі вищевказані недоліки, перелічені чинники дозволяли здійснити значну економію. Для порівняння, в 1973 році викладач традиційного британського університету навчав біля восьми студентів денного відділення, а викладач Відкритого університету — біля 180 здобувачів дистанційної освіти, щоправда, разом зі значним допоміжним складом інструкторів. І хоча такі складники навчального процесу як теле- та радіопередачі, а також індивідуальні консультації, були достатньо витратними, у загальному масштабі Відкритий університет, на думку експертів у галузі освіти, виявився «значно дешевшим способом підготовки фахівців із вищою освітою, ніж традиційний університет» [158].

Засновники Університету докладали багато зусиль для того, щоб економія не призвела до втрати академічної якості. Так, перший проректор закладу Уолтер Пері (який до цього займав посаду декана факультету медицини та заступника ректора Единбурзького університету) своїм головним завданням вважав забезпечити студентів відповідною кваліфікацією та дотримуватися академічних

стандартів такого рівня, що не поступалися б традиційним університетам. А одним із перших лекторів університету став син прем'єр міністра Великої Британії — Робін Уілсон (який до цього викладав в Оксфордському університеті). Усе це заклало міцну основу для того, щоби через багато років потому Відкритий університет усе також тримав впевнені позиції в рейтингах задоволеності студентів поряд із такими старовинними та всесвітньовідомими закладами як університети міст Оксфорд та Кембридж.

На сучасному етапі, як уже було зазначено вище, заклад є активним учасником руху з розробки відкритих освітніх ресурсів (OpenCourseWare) і, відповідно, пропонує власні безоплатні та якісні навчальні матеріали онлайн, у тому числі, для мобільних пристроїв (наприклад, за допомогою спеціального додатку для навчання iTunes U для пристроїв iPad). Однак, не можна оминати увагою той факт, що вільний доступ доповнюється комерційним складником. Так, освітня платформа FutureLearn пропонує два варіанти опанування онлайн курсів — «удосконалений» (платний) або безоплатний доступ. У першому випадку передбачається необмежений за тривалістю доступ до контенту (поки він є на сайті), включно з посиланням на тематичні статті, відео, етапи взаємоперевірки, вікторини та контрольні тести, а також сертифікат про успішне опанування курсу (за умов виконання вимог) або свідоцтво учасника. Безоплатний доступ, зі свого боку, максимально обмежується двома тижнями доступу до контенту після завершення групового навчання (незалежно від того, на якому етапі учасник долучився до процесу). До того ж, відсутній доступ до тестів та можливість отримати сертифікат.

Тож, з нашої точки зору, віддаючи належне успішності вищезазначеної моделі, що була інноваційною для свого часу та зробила Відкритий університет відомим по всьому світу, сьогодні, варто визнати той факт, що вона вже не здається такою унікальною як колись. Адже, онлайн навчання в сучасному світі є широко розповсюдженим явищем. Багато освітніх установ розробляють високоякісні інструменти, що забезпечують інтерактивний навчальний процес. Впроваджуються нові підходи до залучення здобувачів вищої освіти, які не

належать до «традиційних» категорій. Крім того, Університет опинився в складному становищі через зміни в освітній політиці Великої Британії (починаючи ще з 2010 року), що зумовило значне зростання вартості навчання. І хоча, у якості компенсаторного механізму (для тих, хто вперше здобуває вищу освіту), владою було запропоновано студентські позики та компенсації, вимогам, що висуваються для їхнього отримання відповідає лише третина потенційних студентів Відкритого університету. До того, серед тих, хто, зазвичай, надає перевагу дистанційній освіті, небагато таких, які мають можливість гарантувати повернення довготривалої позики. Як наслідок, загальна чисельність Відкритого університету студентів знизилася з 250 000 до менш ніж 180 000 [153].

Практична реалізація нової стратегії розвитку Відкритого університету, про яку мова вже йшла вище та яка позиціонується як гідна відповідь визначеним викликам та змінам, викликала неоднозначну реакцію як з боку персоналу закладу так і з боку студентства. У відповідь на заклик керівництва перетворити заклад з «Університету повітря» та «Університет хмарних технологій» опозиція висловлює побоювання про те, що «це може зруйнувати той Університет, який ми знаємо» та перетворити заклад на «провайдера цифрового контенту» [169]. Представлена програма, також, отримує критику через значні скорочення кількості регіональних центрів, де студенти могли б особисто зустрітися з викладачами, а також наявних навчальних курсів та кількості науково-педагогічного і внутрішнього персоналу (більш ніж на третину) [146]. У відповідь на природне невдоволення та значний внутрішній спротив керівництво закладу звертає увагу на те, що «Відкритий університет було засновано як чудовий соціально-спрямований демократичний заклад. Але зараз ми перебуваємо в набагато більш комерційно-спрямованому середовищі, де студенти, по суті, стали споживачами. Й університет має якомога швидше реагувати на це» [168].

Тож, незважаючи на те, що модель Відкритого університету вже не є унікальним у світовому масштабі, а сам заклад переживає наразі значні труднощі, його досвід у контексті розвитку системи вищої освіти Великої

Британії, з нашої точки зору, представляє значний інтерес для вітчизняної вищої школи, яка, сьогодні, також, переживає значні трансформаційні зміни. Зокрема, значне зниження кількості студентів змушує вітчизняні освітні заклади шукати та залучати нові категорії потенційних абітурієнтів. Крім того, усе гостріше постають питання, пов'язані зі здатністю українських закладів вищої освіти ефективно впроваджувати інновації, забезпечувати інтерактивне та якісне навчання на відстані, готувати конкурентоспроможних фахівців для міжнародного ринку праці, а також створювати сприятливі умови для студентів, які вже мають професійні та сімейні обов'язки. Так, провідний американський експерт у галузі вищої освіти Бен Уайлдевскі визначає такі інноваційні складники функціонування Відкритого університету Великої Британії, що, з нашої точки зору, можуть стати перспективними в контексті підвищення потенціалу вищих навчальних закладів України [167]: постійний розвиток та зміни (зокрема, у контексті впровадження нових технологій); «посильні» вимоги до вступного рівня для широких верств населення та міцна підтримка на шляху прийняття рішення щодо вступу на навчання (зокрема, безоплатні навчальні курси та цікаві фільми, створені разом із BBC); поєднання масового та персоналізованого підходів до потреб студентів (наразі, пропонується як онлайн навчання, так і традиційні курси з опорою на друковані матеріали, гнучкий графік навчання тощо).

3.3. Цілісність вищої освіти та академічна доброчесність

На шляху до європейського майбутнього Україна наразі переживає складний трансформаційний період, що, насамперед, відбивається на галузі вищої освіти. Адже, саме у вищій школі здійснюється фундаментальна підготовка фахівців, які мають гідно прийняти всі виклики сучасного висококонкурентного ринку праці. Конкретні кроки, впровадження яких потребує вища школа задля досягнення відповідності вимогам суспільства, роботодавців, абітурієнтів та їхніх родин, запропоновані в Проекті стратегії

реформування вищої освіти України до 2020 року [49]. Так, у висновках до звіту підкреслюється пріоритетність розвитку сучасних технологій, підвищення ефективності навчальної та наукової діяльності, здатності студентів до самостійного навчання, готовності закладів вищої освіти до співпраці з бізнесом, інтернаціоналізації та, фактично, до переходу університетів на самоокупність. Підсумовуючи головний меседж викладених ініціатив, можна зробити висновок про те, що фокус уваги реформування вітчизняної галузі вищої освіти, наразі, зосереджено на інструментально-економічному підході, що, з одного боку, безумовно, виправдано незадовільним станом, у якому перебуває вітчизняна освітня галузь (про що детально йдеться у звіті). З іншого боку, на нашу думку, така позиція містить певні ризики для майбутнього українського суспільства.

Зі свого боку, провідні вітчизняні науковці попереджають про небезпеку надання переваги суто інтелектуального складника у процесі формування особистості випускника вищої школи. Так, дійсний член Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, Шевченко Г.П., яка, також, є директором Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини та завідуючою кафедри педагогіки СНУ ім. В. Даля, доцільно зауважує те, що «освічена, але не вихована належним чином людина, без сформованих загальнолюдських та національних цінностей, духовності й культури є небезпечною в суспільстві». Автор, також, підкреслює те, що «виховання та освіта виконують у суспільстві людинотворчу, культуротворчу та духотворчу місію,... де виховання є смисловою основою освіти, яка, так само, є джерелом виховання інтелектуальної особистості» [54].

Тож, важливість визначення правильних пріоритетів реформування освітньої галузі є надзвичайно важливим питанням. Так, наслідки впровадження економічно-орієнтованого підходу в освітній сфері вже відчула на собі вища освіта Великої Британії, де в умовах, коли студенти мають сплачувати підвищену платню за навчання, а влада вимагає жорсткішої підзвітності, суспільство очікує від університетів переконливого підтвердження їхньої соціальної цінності [160]. Як визнають британські експерти, огляд сучасного стану вищої школи Великої

Британії засвідчує наявність практики визначення цінності освіти з погляду її економічного складника, де головними критеріями виступають окупність інвестицій та успішне працевлаштування. Такий підхід слугує демотиватором для освітян (багато з яких відчують розрив між особистими цінностями та домінуючими економічними пріоритетами сучасної системи Великої Британії) та перешкоджає реалізації потенціалу вищої освіти повною мірою, зокрема, у контексті важливого виховного та соціального внеску [70]. Тож, останнім часом академічна спільнота вищої школи Великої Британії активно ініціює дискурс щодо пошуку потенційних можливостей та розробки інноваційних підходів з метою сприяння цілісному розвитку випускників вищих навчальних закладів [129].

Проблему цілісного підходу у вищій школі досліджували такі закордонні вчені як Е. Паскарелла та П. Терензіні (у контексті вивчення цінностей студентства) [123], Е. Колбі, Т. Ерліх, Е. Бьюмонт, Дж. Стівенс, Е. Дей (у контексті особистої, соціальної та громадянської відповідальності) [79], Л. Браскамп, Л. Траутветер, К. Уорд (у контексті цілісності процесу розвитку студентів) [74], У. Саліван, М. Росін, Л. Шульман, Г. Фенстермачер (у контексті прийняття відповідальних рішень) [143], Р. Стернберг, А. Резницька, Л. Джарвін (у контексті формування освіченості студентів) [140], М. Біті, Д. Хенрі (у контексті формування моральних якостей) [67], К. Гаудіані, К. Хефернан, М. Хартлі, Дж. Солтмарш, П. Клейтон (у контексті навчання суспільно-корисній діяльності) [87].

Безпосередньо серед британських дослідників, які присвятили увагу ґрунтовному вивченню потенціалу вищої освіти Великої Британії не тільки в контексті інтелектуального, а й цілісного розвитку, варто виділити роботи Н. Максвела [109], Дж. Артура, К. Боліна [61], М. Уолкер [164], Р. Барнета [65], Дж. Ніксона [117] та інших.

Серед останніх робіт вітчизняних науковців, які розробляють проблему цілісного розвитку у вищій школі, варто зазначити роботи О. Олексюк (у контексті міждисциплінарної інтеграції) [37], О. Максименко (у контексті

впровадження інноваційних педагогічних технологій) [33], С. Коломієць (у контексті дослідження перспектив реформування вищої освіти України) [23], С. Клепко (у контексті розвитку демократичної культури) [26], О. Лучанінової (як чинника духовної безпеки студентської молоді) [31] та багатьох інших.

Незважаючи на значну кількість ґрунтовних праць, присвячених різним аспектам всебічного розвитку студентів, вивчення позиції світових експертів у контексті визначення перспектив реалізації цілісного підходу у вищій школі в період трансформаційних змін потребує подальшого дослідження.

Тож, метою першої частини підрозділу визначено таке: дослідити позицію експертів у галузі вищої освіти Великої Британії щодо перспектив цілісного розвитку випускників вищої школи. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Розглянути історико-культурний контекст зазначеної проблеми у вищій школі Великої Британії.
2. Схарактеризувати сутність цілісного підходу у вищій школі з погляду експертів вищої освіти Великої Британії.
3. Визначити специфіку періоду здобуття вищої освіти як каталізатору особистісного розвитку студентів у контексті забезпечення цілісного підходу в закладах вищої освіти Великої Британії.

Проблема всебічного розвитку особистості в історії вищої освіти Великої Британії, починаючи з другої половини ХХ століття, розглядалася в контексті підкреслення важливої ролі вищої освіти в процесі формування характеру (що було окреслено в кожному зі звітів Національної комісії з фінансування закладів вищої освіти в 1948, 1952 та 1964 роках) [61]. У 1997 році у звіті Національної комісії з питань вищої освіти було визначено розвиток людини та створення суспільства, що навчається, у якості головних завдань вищої освіти (хоча й опосередкованою мовою) [82]. У сучасний період такі терміни як «характер» та «мораль», як і раніше, зрідка використовуються в контексті вищої школи тому, що традиційно в історії педагогіки Великої Британії оперування цими поняттями більш притаманно початковій та середній освітнім ланкам. І лише, на початку

XXI століття британські дослідники почали приділяти більше уваги окультуруючій ролі вищої освіти в цивілізованому суспільстві [76], [92]. Так, професор Рональд Барнет, экс-декан відділу професійного розвитку в коледжі Лондонського інституту освіти, та професор Келлі Коутс, заступник проректора з виховання та роботи зі студентами Сасекського університету, зауважують, що моральні та соціальні цілі вищої освіти Великої Британії відійшли на другий план через приділення занадто великої уваги інструментальним та економічним завданням, зокрема, розвитку навичок, що сприяють більш вдалому працевлаштуванню та суто професійній підготовці [64].

Зі свого боку, у 2011 році в передмові до звіту щодо перспектив розвитку цілісного підходу у вищій школі, голова Академії вищої освіти Великої Британії професор Крейг Махоні підкреслив вчасність запровадження відповідних ініціатив та визначив головним завданням закладів вищої освіти забезпечення опанування знаннями разом з особистісним розвитком студентів, де в центрі уваги — особистість, готова до здобуття освіти протягом усього життя, яка володіє не тільки академічними знаннями та демонструє навички інформаційної грамотності високого рівня, а й відмінно володіє м'якими навичками та має відповідні якості випускника вищої школи. Також, він звертає увагу на те, що вища школа має ясно усвідомлювати власну роль у процесі побудови відносин студента із суспільством, у якому він існує [129].

На шляху до досягнення мети одним із викликів британські експерти вбачають необхідність зміни вектору докладання зусиль зі створення образу університету як бізнес-бренду на забезпечення можливості надання закладам вищої освіти щиро сповідувати базові інституційні цінності, що, зі свого боку, допоможе їм визначитися з тим, яким чином сучасна вища освіта може допомогти студенту зробити його життя більш наповненим, поєднати «прагнення розуму та відчуття серця». Концентрація уваги на цілісному підході, також, сприятиме удосконаленню морального обліку освітян. Створення середовища, сфокусованого на всебічному розвитку особистості дозволить науково-викладацькому складу університетів повернутися до фундаментальних

цінностей і мотивів, що спонукали їх обрати науково-педагогічну кар'єру і завдяки цьому об'єднатися навколо спільної мети. Так, відомий американський дослідник і практик у галузі вищої освіти, Патрік Палмер вбачає можливість «відродження» для академічної спільноти у впровадженні інтегративного підходу, що має на меті допомогти студенту «стати більш високо та всебічно розвиненою людською істотою» [121]. Потенціал для реалізації відповідних змін автор бачить у запровадженні практики колегіальних обговорень. Адже, спілкування як ключовий вид діяльності освітньої галузі, має надзвичайно потужний гуманізуючий вплив. У Великій Британії одним із найдавніших прибічників цілісного підходу у вищій школі вважають Ніколаса Максвела, який стверджував, що академічна діяльність має спрямовуватися на «встановлення зв'язку розуму й серця з тим, щоби ми могли зростити щирий розум та чуйне серце» [110].

Означена потреба сучасного контексту вищої освіти Великої Британії, не в останню чергу, зумовлена її історико-культурною спадщиною. Адже, упродовж достатньо тривалого періоду класична університетська освіта поєднувалася із релігійним фундаментом. Так, у середньовіччі необхідний мінімум освіченої людини складався не тільки з латини, філософії й теології, а й із таких наук (так званих «вільних мистецтв») як риторика, логіка, граматики, арифметика, геометрія, астрономія та музика. Це надавало можливість британським випускникам у подальшому займати високі світські та церковні посади, вести теологічні диспути та вступати на законодавчу службу. Тож, ставка на фундаментальну вищу освіту, яка колись була привілеєм еліти, на думку, британських експертів, надасть можливість сучасним закладам вищої освіти Великої Британії продемонструвати відданість інтересам студентства. На підтвердження цієї думки, К. Махоні звертає увагу на успішний досвід США щодо впровадження цілісного підходу у вищій школі. Зокрема, на прикладі маленьких закладів вищої освіти, які, запровадивши означений підхід, створили нову нішу та стандарти на висококонкурентному освітньому ринку Америки. Конкретні приклади можна знайти у відомій роботі американського експерта в

галузі вищої освіти Лорена Поупа [127]. Автор оспівує 40 коледжів які «змінюють життя» та відзначені в його дослідженні за їхню роль у прищепленні цінностей та концентрації зусиль на особистісному розвитку студентства. За результатами дослідження вченого виявилось, що ідея цілісного підходу до розвитку молоді є дуже привабливою як для самих студентів, так і для їхніх родин. Отримані висновки, також, підтверджуються іншими дослідженнями в США та Європі [89]. Зокрема, виявилось, що вибір батьків щодо вступу до сучасних релігійно-орієнтованих освітніх закладів переважно зумовлений не релігійними переконаннями, а міцним фундаментом для всебічного розвитку, який закладається через відданість чітко сформульованим основоположним цінностям.

Тож, наявний історико-культурний контекст вищої освіти Великої Британії зумовлює специфіку сучасного погляду на сутність терміну «цілісний розвиток студента» британською академічною спільнотою. Так, професор Кетлін Квінлен, голова відділу з розвитку освіти університету м. Оксфорд, надає визначення поняттю «цілісного розвитку» студента як, безпосередньо, академічне навчання, розвиток таких навичок як вміння розв'язувати проблеми та аналіз, а також інші характеристики особистості, яка зростає й досягає емоційної та моральної зрілості [129]. Також, у світовій практиці з означеним підходом тісно пов'язані такі терміни як «виховання характеру», «формування цінностей», «моральне виховання», «виховання громадянськості», «моральне виховання», «виховання особистої та соціальної відповідальності», а також «цілісна освіта». Тож, педагогічні дослідження цілісного підходу у вищій школі охоплюють широке коло питань — цінності, ставлення, переконання, чесноти, характер, мораль, духовний та емоційний аспекти розвитку студентства тощо. Водночас, потрібно зауважити, що деякі з наведених понять досі не отримали широкого використання в галузі вищої освіти Великої Британії. Тож, вони певною мірою резонують із традиційними підходами до опису теорії і практики британської вищої школи. Так, моральне вдосконалення зазвичай асоціюється з релігійним становленням, і тому, традиційно, більш широко використовується в стінах

релігійних навчальних закладів. Формування цінностей, також, дуже тісно асоціюється з релігійною освітою та більш притаманно термінології середньої освіти Великої Британії. А, наприклад, цілісний розвиток за Л. Браскампом включає в себе фізичне здоров'я, віру в Бога, духовність та релігійні переконання [74].

Незважаючи на відмінності та нюанси в тлумаченні, можна визначити узагальнюючі принципи, що об'єднують окреслене термінологічне поле в контексті нашого дослідження. По-перше, усі наведені поняття підкреслюють необхідність виходу за межі здобуття вузько кваліфікаційних знань та навичок, наголошуючи на більш широких аспектах, притаманних особистості, яка існує в суспільстві. По-друге, підходи до вивчення феномену цілісності в контексті вищої освіти здебільшого пропонують інтегративний підхід, акцентуючи увагу на наявних взаємозв'язках між мисленням, почуттями та дією, та не відділяють когнітивний компонент від морального та емоційного складників. Нарешті, усі вищезазначені підходи виокремлюють моральний складник вищої освіти, наголошуючи на тому, що обов'язком вищої школи є спрямування студента в процесі розвитку його особистої та соціальної відповідальності. На підтримку більш широкого погляду на освітній процес у вищій школі, автори вищевказаних досліджень напряду або опосередковано піддають сумніву та, іноді, відкрито висловлюють протест проти економічної та адміністративної політики, що проводиться в галузі вищої освіти. Адже, на думку деяких представників академічної спільноти Великої Британії, такий підхід перетворює здобувача вищої освіти на споживача або продукт із певним набором специфікацій («якостей випускника») [129]. На підтримку вищевикладеної позиції і продовжуючи думку британських дослідників, хотілося б наголосити на тому, що фокусування уваги лише на успішному працевлаштуванні унеможлиблює ставлення до студента як до унікальної особистості, роблячи такий підхід недостатньо ефективним та, навіть, певною мірою, загрозливим. До того ж, навіть із вузької професійної точки зору, цілісний підхід сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти через розвиток

їхніх м'яких навичок. Підводячи проміжний підсумок, хотілося б підкреслити основну ідею, яка пронизує полеміку академічної спільноти вищої школи Великої Британії в окресленому контексті — підвищення відповідальності закладів вищої освіти за результати власної діяльності перед суспільством передбачає надання пріоритету формуванню особистої та соціальної відповідальності випускників університетів перед економічним складником, що і відображає ідея цілісного підходу.

Як уже було зазначено раніше, зазначений підхід користується більшою підтримкою в початковій та середній школі Великої Британії. І в цього є низка причин. Зокрема, через те, що соціалізуючий вплив освіти здається більш очевидним під час роботи з дітьми ніж із дорослими. Але, погоджуючись із позицією певної частини академічної спільноти Великої Британії, вважаємо доцільним зауважити, що потенціал вищої освіти в зазначеному контексті незаслужено недооцінений. Зазвичай, на підкріплення цієї думки закордонні дослідники звертаються до широкого кола суспільних потреб та глобальних соціальних проблем (починаючи зі злиднів та війн і завершуючи зміною клімату та соціальною несправедливістю) [99], [115], [148]. Основна ж думка полягає в тому, що випускники закладів вищої освіти — майбутні керівники в різних галузях. Тож, сучасний світ потребує лідерів, які будуть діяти «на благо».

Період здобуття вищої освіти — це час змін для студента. І ці зміни відбуваються поступово. Видатний американський психолог Ерік Еріксон описує цей період життя як «пошук власної ідентичності та глибокого пізнання самого себе» [85]. А відома дослідниця проблем розвитку студентів Марсія Бакстер Маголда підкреслює важливість цього процесу через трансформації, що спонукають студента рухатися «від звички покладатися на інших до самотворення» [66]. Також, під час спілкування зі студентами з іншим походженням, здобувач вищої освіти знайомиться з новими ідеями та способами мислення. Звичайно, можна казати про певну ступінь зрілості особистості на будь-якому з етапів розвитку. Але, незважаючи на те, наскільки людина вже є сформованою, вступаючи до закладу вищої освіти, вона все одно проходить

через турбулентний процес змін, під час якого наявні погляди піддаються сумніву, а особистісна індивідуальність зазнає змін. Дійсно, навчання у вищому навчальному закладі є серйозним «руйнівним» періодом. Адже, зазвичай студенти вступають до університету вже здійснивши значні попередні інвестиції (часові, енергетичні, фінансові тощо), що вже, певною мірою, зумовило їх життєвий вибір та переконання. Незважаючи на вік, концентрація уваги на розвитку критичного мислення в традиції західної освітньої системи підштовхує студента піддати сумніву отримані знання, включно з системою цінностей, яку вони отримали в родині, та якій слідували раніше у своєму колі спілкування.

Тож, період студентства — це час, коли людина має не лише заново віднайти сенс життя та шляхи його створення, а й відбудувати відчуття цілі власного існування, яке б поєднувало широкі перспективи та світогляд [122]. У цьому контексті, також, виникає питання духовності, що розглядається в розрізі цілісного підходу у вищій школі Великої Британії як поєднання із чимось більшим за саму людину. Нарешті, вища освіта впливає на формування системи цінностей, незалежно від того, чи визнаємо ми це відкрито чи ні. Адже, кожна дисципліна передбачає власний набір робочих припущень та стандартів, що визначають що таке «добре» та «погано», вагоме або ні з погляду цієї дисципліни. Тож, на думку британських експертів, наразі є нагальна потреба ініціювання відкритого обговорення щодо погодження цінностей, які потрібно прищеплювати студентській молоді. Адже, як доцільно зауважує професор Інституту Гріфіта, що входить до складу університету м. Оксфорд, Пітер Грутенбоер, наявність відповідних пріоритетів є невід’ємним складником освітньої системи [90].

Спираючись на викладене вище, вважаємо доцільним обмовитися про те, що проблема цінностей у галузі вищої освіти часто провокує дискусію серед вчених тому, що може здаватися, що такий підхід передбачає нав’язування студентам єдиного вірного способу дії або стилю мислення. З погляду цілісного підходу таке припущення є контрверсійним тому, що, по-перше, повага до плюралізму та культурного різноманіття, що є пріоритетом західної освітньої

системи, робить складним надання переваги однієї цінності над іншою. По-друге, нав'язування ідей протирічить принципу розвитку критичного мислення, яке є основою вищої освіти. До того ж, деякі освітні філософи зауважують, що моральне повчання не є синонімом індоктринації [113], [145].

Тож, розмірковуючи про моральний розвиток у вищій школі, Джон Ніксон, професор Мідлсекського університету (Велика Британія) та університету м. Гонконг (Китай) каже про те, що етика добра є більш продуктивним способом ніж вивчення набору правил, принципів і стандартів поведінки [117]. Продовжуючи цю думку, професор Університету м. Брістол Брюс Макфарлейн дає визначення поняттю «чесноти» як відображенню «зосередженості на характері індивідуума, його досконалості, те, що дає людині можливість досягти щасливого життя» [105]. Отже, узагальнено терміни «чесноти» або «переваги характеру» розуміються як людські якості та розкривають головну ідею цілісного підходу у вищій школі. Так, за результатами дослідження команди британських науковців під керівництвом професора Університету м. Бірмінгем Джеймса Артура, на думку британських випускників та роботодавців, «гарний характер» передбачає «високі моральні якості і відповідну поведінку», а також передбачає такі чесноти як емпатія, толерантність, турбота про інших, здатність товаришувати, порядність, надійність, щирість та доброчесність [62]. Зі свого боку, американські дослідники Крістофер Пітерсон та Мартін Селігман сформулювали такий узагальнений перелік чеснот, що найчастіше згадуються в головних світових релігіях та філософських підходах: мудрість та знання, хоробрість, любов та гуманність, справедливість, стриманість, духовність та трансцендентність. Автори пояснюють, що кожна з вищезазначених ідей у широкому сенсі передбачає слідування певним шляхом, за допомогою чого можна розвивати власні чесноти (як їх ще називають — сильні сторони характеру). Це — моральні якості, що передбачають розвиток, є вимірюваними та відображають результат нашого добровільного вибору [126].

Тож, спираючись на викладене вище, можна зробити висновок про те, що вища освіта має реальний потенціал впливу на розвиток відповідних якостей.

Наприклад, розглядаючи особистісну та соціальну відповідальність у якості одного з головних здобутків навчання в закладах вищої освіти, що є необхідним випускникам у XXI столітті, Асоціація американських коледжів та університетів (AACU) вимагає від студентів дотримання відповідних положень. А саме:

1. Прагнення до досконалості — розвиток непохитної професійної етики та усвідомленості щодо потреби в докладанні всіх зусиль в означеному контексті.
2. Розвиток особистої та академічної доброчесності — визнання та дії на засадах порядності, починаючи з міжособистісних відносин і завершуючи принциповим дотриманням офіційного академічного кодексу честі.
3. Внесок у справи спільноти — визнання та дії за дорученням освітньої спільноти або більш широкого об'єднання на місцевому, національному та світовому рівнях.
4. Повага до відмінностей інших — визнання та дії з відповідальністю за формування власних суджень, залучення відмінностей та конкуруючих точок зору в якості ресурсу для навчання, професійної діяльності та формування громадянськості.
5. Розвиток компетентності в етичних та моральних судження та діях — шляхом дотримання вищезазначених пунктів, та застосовуючи відповідну аргументацію в навчанні та повсякденному житті [83].

Підводячи проміжний підсумок, варто зазначити, що підходи до визначення поняття цілісного розвитку студента, наведені в представленому дослідженні, переважно співвідносяться із категоріями моралі, духовності, позитивних рис характеру та етики. На нашу думку, це дозволяє більшою мірою конкретизувати розуміння того, як має виглядати людина із вищої освітою в XXI столітті. З одного боку, зрозумілим є те, що феномен цілісності й цілісного розвитку — це широке питання та комплексна проблема, що передбачає огляд та врахування численних аспектів, пов'язаних з особистісним становленням студента вищого навчального закладу і, відтак, природньо, не може обмежуватися лише запропонованою точкою зору. З іншого боку, погоджуючись із П. Палмером [121], вважаємо, що зупинка на занадто вузькому визначенні

провокує контрпродуктивний ефект у контексті пошуку альтернативних шляхів концептуалізації ролі вищої освіти відносно студентів у період значних трансформаційних змін, що відбуваються, наразі, у галузі вищої освіти. Тож, певною мірою, узагальнений підхід, представлений у підрозділі, на нашу думку, дозволить у подальшому обрати ті концепти та специфічну термінологію, що найкращим чином зможе відобразити цінності та пріоритети академічної спільноти в контексті адаптації представлених ідей до потреб вітчизняних закладів вищої освіти, зокрема, з врахуванням регіональних особливостей.

Розвиваючи ідею важливості розвитку морального та етичного складників учасників освітнього процесу у вищій школі потрібно зазначити, що проблема цілісності вищої освіти тісно пов'язана з питанням академічної доброчесності, зокрема, у межах педагогічних досліджень. Звертаючись до досвіду вищої школи Великої Британії в зазначеному контексті, вважаємо доцільним представити результати нашого наукового пошуку у вигляді порівняльного аналізу (з погляду перспектив підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти). Також, хотілося б наголосити на тому, що виокремлена проблема є надзвичайно актуальною для вітчизняної вищої освіти, що зумовлено інтеграцією України до світового простору (що, так само, вимагає від вітчизняної освітньої галузі дотримання високих стандартів надання освітніх послуг та здійснення дослідницької роботи, зокрема, у галузі освітніх досліджень). На законодавчому рівні відповідні положення закріплені в діючих редакціях Законів України «Про освіту» [18], «Про вищу освіту» [2], «Про наукову й науково-технічну діяльність» [17], Указі президента «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [50] тощо. Реалізація національної політики у вищезазначеному контексті передбачає активізацію взаємодії з міжнародною академічною спільнотою, вивчення та адаптацію успішного досвіду, зокрема, у питаннях забезпечення відповідних етичних стандартів проведення освітніх досліджень вітчизняними науковцями.

Серед закордонних дослідників, які в останні роки активно досліджують питання етики наукових досліджень варто зазначити роботи Д.Б. Ресніка [132],

Н. Уолтон [163], Д. Сміта [136], О. Блекстеда [71], Дж. Хагхіза [97] тощо. Серед вітчизняних дослідників уваги заслуговують напрацювання М.В. Корягіна [25], Л.І. Сидоренко [46], С. Ірича [20], В.І. Лозової [30], В.Ф. Москаленко [35] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць щодо вивчення проблеми академічної етики в загальному вигляді та відповідно до окремих напрямів здійснення дослідницької діяльності, питання забезпечення етичних норм здійснення освітніх досліджень потребує подальшого вивчення. Зокрема, є необхідність дослідження успішного світового досвіду в зазначеному контексті, здійснення аналізу наявних положень, що відповідають викликами сьогодення, а також виокремлення пріоритетів під час етичної експертизи результатів освітніх досліджень відповідно до національного контексту функціонування академічної спільноти.

Тож, метою другої частини представленого підрозділу стало дослідження досвіду Великої Британії із забезпечення академічної етики дослідників освіти. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Розглянути діючу редакцію етичного кодексу дослідника освіти Великої Британії.
2. Визначити особливості національного контексту адаптації відповідного світового досвіду.
3. Надати рекомендації в контексті розробки проекту кодексу етики для вітчизняних дослідників освіти.

Переходячи до більш детального огляду виокремленої проблеми, вважаємо доцільним, насамперед, зауважити, що представлені висновки відображають результати проведеного автором дослідження у відповідь на публічне звернення вітчизняної наукової спільноти під час проведення міжнародної наукової конференції «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» від 11.02.2017 р. та науково-практичного семінару «Етичні засади освітніх досліджень» від 9–12.03.2017 р., організованих Українською Асоціацією Дослідників Освіти (UERA) [51]. Було визначено потребу в розробці Кодексу

Етики UERA із залученням кращого світового досвіду та отриманні конструктивного зворотного зв'язку від членів Асоціації (до якої має честь належати автор дослідження) щодо представленого проекту Кодексу. Ключовими завданнями визначено — «розробити більш детальну версію Кодексу, визначити відповідні акценти та упущення експертної групи» [8].

Зважаючи на окреслені пріоритети функціонування UERA, а саме: розповсюдження принципів етики, а також консультування дослідників щодо дотримання відповідних норм та прав, вважаємо доцільним здійснити науковий аналіз наявного досвіду забезпечення академічної доброчесності освітньої спільноти Великої Британії, ключове завдання якої збігається із вищезазначеними положеннями UERA. Зокрема, вступний лист президента Асоціації та преамбула до Етичного Кодексу Асоціації Дослідників Освіти Великої Британії (BERA), стверджує, що відповідний документ створено з метою підтримки науковців у прагненні дотримуватися високих етичних стандартів проведення освітніх досліджень у будь-якому необхідному контексті [68].

Більш детальне ознайомлення з позицією BERA дозволяє зробити висновок про те, що вивчення викладених у Кодексі положень стане в пригоді організаціям, які розробляють власну версію відповідного документу. Серед успішних прикладів у цьому контексті можна навести розробку британського університету міста Лестер власної шкали оцінки якості освітнього дослідження на основі кодексу BERA [149].

Діюча редакція Етичного Кодексу Асоціації Дослідників Великої Британії передбачає наявність відповідальності дослідника щодо учасників дослідження, спонсорів, асоціації, працівників сфери освіти, законодавчих органів та суспільства. Відповідні підрозділи окреслюють важливі положення щодо отримання добровільної згоди від учасників, умов викриття інформації, права учасників припинити участь у дослідженні, участі дітей та незахищених верств населення, права конфіденційності, порядку та видів нагороди для учасників освітніх досліджень, типів спонсорства та відповідної етичної взаємодії, «порядної практики» опублікування результатів дослідження. Відповідні

підрозділи, також, передбачають опис узгодженої практики визнання авторства та дій у випадку порушення зазначеного кодексу.

Важливим, з нашої точки зору, є наголос на тому, що Кодекс BERA, насамперед, є описом успішної та порядної практики проведення досліджень у сфері освіти, а не збіркою правил та законів. Відповідна успішність зумовлена достатнім попереднім досвідом, що надає підґрунтя для певних висновків. Зокрема, Кодекс було прийнято в 1992 році. До того ж, оригінальна версія, як зазначається в історичній нотатці, так само спиралася на відповідні положення Етичного Кодексу Американської Асоціації дослідників освіти (AERA), що має поважну історію та містить висновки на основі тривалого досвіду [59].

Достатній термін функціонування Етичного Кодексу BERA дозволив зробити висновки щодо необхідності регулярного оновлення відповідних положень та етичних норм проведення досліджень у сфері освіти. Це усвідомлення знайшло своє відображення у вступному листі президента Асоціації через положення щодо необхідності функціонування відповідного комітету (Revision Committee). Слід зазначити, що протягом 25 років, Кодекс пережив три редакції (1992, 2004, 2011). Тобто, приблизно раз на вісім-десять років на вимогу членів Асоціації та незалежних дослідників окремі положення змінювалися та доповнювалися. Зокрема, останні зміни у 2011 році зосередили увагу освітян Великої Британії на тактовному ставленні до культурних відмінностей (cultural sensitivity) учасників освітніх досліджень [68, с. 5–6].

Очевидним є той факт, що зазначений аспект є актуальним у контексті складної ситуації в нашій країні. Адже, в умовах нестабільності та напруження, що характеризують сучасний соціально-політичний стан України, дотримання максимальної тактовності та поваги під час взаємодії з різними групами учасників у контексті освітніх досліджень є необхідною умовою відновлення балансу в суспільстві.

З нашої точки зору, принципово важливим меседжем Кодексу BERA є офіційне визнання того факту, що існування наукових дебатів та дискусій, зокрема, через методологію та парадигму дослідження, особливо в

міжнародному контексті, є цілком природним явищем, яке, насамперед, свідчить про «добрий стан здоров'я» академічного середовища та його неупередженість, а не є проблемною ситуацією, яку потрібно уникати. Тож, у разі підтримки українською академічною спільнотою відповідного положення, на нашу думку, це б дозволило наголосити на важливості забезпечення інтерактивності та конструктивного зворотного зв'язку під час висвітлення результатів наукових досліджень вітчизняних науковців.

Здійснюючи детальний науковий аналіз положень, що регулюють етичні аспекти взаємодії учасників у сфері освітніх досліджень, з метою попередження можливих непорозумінь, на нашу думку, корисним було б узгодити визначення понять «учасники освітнього дослідження» та «спільнота дослідників освіти», що є ключовими для Кодексу Етики UERA. Зокрема, «учасниками освітнього дослідження» в Кодексі BERA є «активні та пасивні суб'єкти, залучені до таких процесів як спостереження, експеримент, ауторефлексія, біографічна рефлексія, дослідження або тестування. Вони можуть бути колегами, які працюють в одній організації (colleagues), або членами команди проекту, які працюють у різних організаціях та спільно приймають участь у процесі дослідження (collaborators). Також, учасниками дослідження вважаються ті суб'єкти, які є частиною контексту. Наприклад, коли студенти є частиною оточення, але не є суб'єктами дослідження викладача в межах його професійної діяльності» [68, с. 5]. Відповідно, до «спільноти дослідників освіти» належать «всі, кого залучено до освітнього дослідження, включно з науковцями, фахівцями (з приватних і державних організацій), викладачів та студентів» [68, с. 9].

Також, на нашу думку, необхідно уточнити остаточну версію назви документу. Адже, поряд із «Кодексом Етики» використовується термін «Кодекс Честі». Незважаючи на узагальнюючий контекст, у якому представлено напрацювання експертної групи UERA, затвердження відповідних положень, на нашу думку, потребує узгодження термінів та назв, що використовуються в документі. Можливо, також, було б доцільно додати глосарій.

У межах вивчення Кодексу Етики Асоціації Дослідників Освіти Великої Британії, безперечно, заслуговує уваги положення щодо захисту прав учасників, яке передбачає право відмовитися від участі в дослідженні. Крім стандартної процедури, з якою учасник має бути ознайомлений, досвід академічної спільноти Великої Британії наголошує на важливості здійснення відповідної рефлексії. Зокрема, зазначено таке: «У випадку відмови учасника від участі в дослідженні дослідник повинен проаналізувати власні дії на предмет оцінки власного внеску в прийняття учасником відповідного рішення, а також можливості повторного залучення учасника за допомогою зміни підходу» [68, с. 6].

Як зазначається в тому ж підрозділі, досвід свідчить про те, що в більшості випадків дослідник вимушений прийняти відмову учасника. Рішення щодо спроби повторного залучення має прийматися обережно. Не можна застосовувати примус або тиск у будь-якому вигляді. Проте, у випадках, коли участь є обов'язковою умовою контракту (наприклад, коли працевлаштування передбачає участь у дослідженні), дослідник має право звернутися до відповідної третьої сторони з вимогою забезпечення виконання умов договору. Це уточнення, на нашу думку, дозволяє забезпечити баланс взаємної відповідальності науковців та учасників дослідження. Тож, вважаємо доцільним розглянути можливість внесення відповідного доповнення до пункту 2 «Відповідальність перед учасниками досліджень» проекту Кодексу Етики UERA.

На нашу думку, ще одним важливим положенням, яке поки відсутнє в проекті UERA, є створення максимально комфортних умов для учасників. Зокрема, у Кодексі BERA зазначено таке: «Дослідник має розуміти, що учасники можуть відчувати стрес або дискомфорт, приймаючи участь у процесі дослідження. Тому, він має вжити всіх можливих заходів для зниження рівня напруги та забезпечення психологічного комфорту учасників. Зокрема, він зобов'язаний відмовитися від будь-яких дій, пов'язаних із процесом дослідження, які можуть спричинити психологічну або будь-яку іншу шкоду. Також, дослідник має враховувати ймовірність виникнення зовеликого

бюрократичного навантаження. Особливо, коли мова йде про опитування або анкетування. Тому, він має шукати шляхи мінімізувати відповідний негативний вплив на звичний робочий розклад та навантаження учасників» [68, с. 7].

Ще одне питання, яке наразі є достатньо проблемним для вітчизняної галузі освітніх досліджень — це невід’ємне право на отримання винагороди учасниками дослідження. Тож, з метою забезпечення наявності відповідного положення вважаємо доцільним взяти до уваги практику Великої Британії. Зокрема, у кодексі BERA йдеться про таке: «Розмір винагороди учасників дослідження має відповідати здоровому глузду та враховувати небажані наслідки. Наприклад, збереження здоров’я у випадках пропонування цигарок молоді або солодощів дітям. Також, важливо враховувати дискусивність питання винагороди під час планування та звітування щодо результатів дослідження. Адже, це може мати потенційний вплив на відхилення або програмування відповідей учасників» [68, с. 7].

Одним із ключових показників якості дослідження у сфері освіти є обізнаність учасників щодо потенційних ризиків, пов’язаних з участю в дослідженні. Практика досліджень освітньої сфери Великої Британії враховує відповідне положення. Зокрема, крім обов’язкового інформування щодо передбачуваних наслідків та своєчасного повідомлення про непередбачувані наслідки, про які стало відомо вже під час дослідження, дослідник має забезпечити мінімізацію такого впливу, який може призвести до відчуття переваги однієї групи учасників над іншою. Наприклад, коли дослідження передбачає втручання через демонстрацію певного ставлення, що, природньо, складно піддається подальшому контролю та унеможлиблює порівняння відповідних груп [68, с. 7].

Нормою проведення дослідження в цивілізованому суспільстві є дотримання положень законодавства щодо захисту персональних даних. Зокрема, з метою попередження небажаних наслідків Кодекс BERA звертає увагу на те, що дослідник має визнавати та сприяти реалізації офіційного права учасників на дотримання конфіденційності та анонімності; в іншому випадку

учасник або представники, які захищають його інтереси, мають надати добровільну відмову від такого права в письмовому вигляді. Також, учасник має право за бажанням бути ідентифікованим у публікації в контексті його внеску тощо.

Зберігання персональних даних передбачає обізнаність учасників щодо питань як і чому їхні дані зберігаються, а також із якою метою і хто має право ними користуватися. Дослідник має отримати письмовий дозвіл від учасників на користування персональними даними третьою стороною, а також забезпечити відповідний доступ. Також, дослідник має перевірити ідентичність осіб, які отримують доступ до конфіденційних даних та вести відповідні записи відкриття доступу до інформації, наданої за допомогою будь-яких письмових, електронних, усних або візуальних засобів [68, с. 8].

Пункт 3 «Конфіденційність» проекту Кодексу Етики UERA відображає в загальному контексті вищезазначені положення. Однак, з нашої точки зору, важливо, також, врахувати напрацьований досвід наукової спільноти Великої Британії, який засвідчує доцільність окреслення умов, за якими дослідник має право відкрити конфіденційну інформацію. А саме: «дослідники, які вважають, що угода, укладена з учасниками дослідження щодо збереження конфіденційності та анонімності, сприятиме здійсненню незаконних дій (що було виявлено під час дослідження), повинні розглянути можливість надання необхідної інформації відповідним інстанціям. У випадку, коли виявлена негідна поведінка може спричинити шкоду учасникам дослідження або іншим особам, дослідники, також, мають, розглянути вищезазначену можливість у контексті планування подальших дій. У випадку, коли викриття інформації уникнути неможливо, дослідник має проінформувати про свої наміри та надати відповідне обґрунтування учасникам дослідження або особам, які представляють їхні інтереси» [68, с. 8].

У випадку, коли дослідником прийнято рішення порушити угоду щодо збереження конфіденційності та анонімності, BERA рекомендує вести відповідні своєчасні записи щодо відповідних рішень та підготувати обґрунтування на

випадок можливого подання скарг щодо порушення угоди або виникнення інших серйозних наслідків. Асоціація, також, закликає дослідників освіти дотримуватися практики інформування учасників стосовно фінальних результатів дослідження, у якому вони брали участь, через надання копій відповідних звітів та публікацій. У випадку, коли такий підхід не є достатньо практичним, доцільно забезпечити відповідне інформування за допомогою веб-сайту [68, с. 8].

Стосовно питання авторства, Кодекси BERA та UERA представляють узгоджену позицію. Зокрема, в обох документах є положення щодо неприпустимості визнання переваги автора за ознакою наявного академічного статусу або іншого ієрархічного індикатора. Однак, Британська версія, також, містить, з нашої точки зору, цінне уточнення, що, вочевидь, базується на отриманому досвіді щодо доцільності розташування прізвищ авторів відповідно до обсягу організаторського та академічного внеску в спільний науковий проект [68, с. 10]. Тож, вважаємо викладене вище положення доцільним доповненням до пункту 4 «Авторство та співробітництво» проекту Кодексу Етики UERA.

У контексті представленого дослідження, цікавим, на нашу думку, є співставлення позиції академічної спільноти України та Великої Британії щодо врегулювання відносин з особами, з якими дослідник має погоджувати та яким має підпорядковувати власні дії під час дослідження. Вітчизняні реалії визначають серед таких осіб, насамперед, наукових консультантів та керівників, у той час, як Британський фокус уваги зосереджено на взаємодії зі спонсорами. У британській практиці спонсором вважається будь-яка особа або організація, що фінансує або фасилітує дослідження, надаючи відповідний дозвіл і доступ до інформації та учасників.

Письмова угода між відповідними сторонами вважається стандартом проведення дослідження, що передбачає надання фінансування або звітування. Така угода передбачає забезпечення права демократичного суспільства бути проінформованим щодо результатів проведеного дослідження. Особливо це є

важливим для дослідників, які отримують офіційне фінансування. Мінімальний обсяг інформації включає: мету дослідження, методи, умови доступу до інформації та учасників, визначення власника інформації, право дослідника на опублікування, вимоги до звітування та розповсюдження інформації, строки завершення дослідження та фінансовий звіт щодо використаного фінансового забезпечення. З огляду на динамічність дослідницької діяльності, така угода, також, має містити положення щодо можливості внесення змін стороною дослідника або спонсора [68, с. 8].

Досліджуючи особливості національного контексту Великої Британії та Україні доцільно розглянути 6 пункт проекту Кодексу Етики UERA — «Публікації», який узагальнено акцентує увагу на необхідності якісного виконання професійних обов'язків дослідниками освіти під час взаємодії з журналами, видавництвом та співавторами. У той час як Кодекс BERA зосереджується на забезпеченні прав дослідників у контексті взаємодії зі спонсорами. А саме:

- «право науковців незалежно публікувати результати дослідження, на яке було надане фінансування, під власним ім'ям. Зазначене право спирається на обов'язок дослідників забезпечити публічний доступ до отриманих висновків експертам-практикам відповідної галузі, законотворцям, батькам, учням та широкому загалу»;
- «право на непогодження на будь-які умови спонсорів, що можуть призвести до порушення доброчесності проведення дослідження та призвести до конфлікту з будь-яким положенням Кодексу. Асоціацію має бути відразу проінформовано про будь-які спроби спонсорів або фінансуючих організацій застосувати сумнівний вплив»;
- «право дослідника публічно відокремити себе від результатів проведеного ним дослідження у випадку коли їхнє подальше відображення, на його думку, є неправдивим або занадто вибіркоvim. З метою попередження виникнення відповідної ситуації доцільно передбачити відповідне положення в згоді на опублікування або, у випадку необхідності, обстоювати права в суді» [68, с. 9].

Виконання обов'язків дослідниками освіти Великої Британії щодо опублікування результатів дослідження, насамперед, базується на дотриманні положень «Порядної практики опублікування результатів освітніх досліджень» (Good Practice on Educational Research Writing) [69], які, серед іншого, містять детальний опис структури та етапів звітування щодо виконаної роботи. На нашу думку, створення відповідного окремого документу або чітке детальне доповнення в межах наявного проекту Кодексу Етики UERA дозволило б надати молодим науковцям більш ефективне керівництво до дії та необхідну інформаційну підтримку, а експертна комісія отримала б узгодженні показники з визначення доброчесності опублікування результатів вітчизняних освітніх досліджень.

Положення проекту Кодексу Етики UERA щодо дотримання академічної доброчесності структуровано презентує 3 основні принципи, які є актуальними і для спільноти Великої Британії. Однак, трактування окремих пунктів, на нашу думку, відображає національні особливості та відмінні умови, у яких функціонують академічні спільноти України та Великої Британії. А саме:

1. Проблема плагіату з погляду вітчизняної академічної спільноти, насамперед, трактується як ідеї, аргументи, цитати, що використовуються без зазначення авторства мають бути креативним власним продуктом дослідника. Тексти та цитати з інших джерел мають в обов'язковому порядку цитуватися відповідно до норм [8]. Зі свого боку, досвід британської системи освіти наголошує на тому, що порядною практикою вважається приділення уваги попереднім роботам, відображеним у літературі, які знайомлять аудиторію з відповідним контекстом представленого дослідження. Точки зору, протилежні позиції автора, не можна свідомо замовчувати. Часом, достатньо надати посилання на огляд відповідної літератури, виконаний іншими дослідниками [69, с. 5].

2. Питання фальсифікації результатів дослідження представники вищої освіти України розглядають з погляду того, що статистичні та аналітичні дані, інтерв'ю, звіти, що використовуються авторами, мають бути автентичними, з

відповідними посиланнями, не підроблятися [8]. У той час, як Кодекс дослідників освіти Великої Британії підкреслює те, що не можна піддавати загрозі репутацію дослідження через фальсифікацію доказів або результатів; викривлення результатів через вибіркове опублікування окремих аспектів [68, с. 10]; недостатню обґрунтованість тверджень [69, с. 4].

3. Такий злочин як змова в контексті педагогічних досліджень вітчизняної академічної спільнотою, насамперед, визначається як попередження не видавати колективну працю за роботу того чи іншого окремого автора, який приймав участь у колективній роботі. Не використовувати чужі прізвища; не вписувати людей, які не мають стосунку до дослідження [8]. Британський досвід так само засвідчує актуальність такого підходу — «не можна піддавати загрозі репутацію дослідження через використання результатів спільної роботи в якості основи для власних висновків без згоди співавторів; експлуатування дослідницького персоналу через умови праці та ролі, визначені контрактом» [68, с. 10].

Отже, порівняльний аналіз змісту першого принципу щодо відсутності плагіату дозволяє нам визначити в якості національного пріоритету наукової спільноти Великої Британії повноцінне інформаційне забезпечення цільової аудиторії, у той час як вітчизняний фокус уваги зосереджено на захисті індивідуальної інтелектуальної власності.

Другий принцип, що регламентує недопустимість фальсифікації результатів освітнього дослідження, за версією BERA, наголошує на важливості збереження довіри до дослідницької діяльності через дотримання об'єктивності та уникнення конфлікту інтересів. Версія UERA, зі свого боку, зосереджується на доцільності використання оригінальних джерел (автентичний — справжній, дійсний, який походить із першоджерел, відповідає оригіналу), необхідності надання посилань на використані ресурси та відсутності свідомого плагіату. Тобто, знову ж таки, на першому місці — боротьба за недоторканість особистої інтелектуальної власності науковців.

Третій етичний принцип, що передбачає відсутність змови, яскраво ілюструє як спільні проблеми, з якими стикається академічна спільнота України та Великої Британії (заборона на використання результатів колективної роботи), так і відмінності національного контексту, у якому науковці здійснюють освітні дослідження. Зокрема, якщо у версії BERA мова йде про необхідність отримання згоди від співавторів із метою представлення власних висновків на основі виконаної спільної роботи та уникнення маніпулювання академічним персоналом у межах наявних трудових угод, то вітчизняний контекст підкреслює нагальну проблему «нахабного» плагіату, коли має місце «грубе» привласнення чужої праці та дотримання законного права власника виконаної роботи представити результати дослідження під власним прізвищем одноосібно вже є неабиякою перемогою та нагородою.

Актуальним, з нашої точки зору, завданням у межах визначення відповідальності дослідників освіти перед галузевими експертами, законотворцями та широким загалом, є зосередження уваги Британської академічної спільноти на тих перевагах, які можуть отримати практики освітньої галузі, законодавчі органи та суспільство від ознайомлення з результатами освітніх досліджень [68, с. 10]. Результатом публічної презентації висновків має стати ширше розуміння освітньої політики та практики її впровадження пересічною аудиторією (з урахуванням вищевикладених положень щодо дотримання конфіденційності тощо).

Важливим пунктом, що передбачає обов'язкове виконання та свідчить про високий рівень усвідомлення дослідником освіти власної відповідальності перед суспільством, є висвітлення отриманих результатів дослідження в контексті його практичної значущості, а також дотримання зрозумілого та простого стилю викладення матеріалу, мовою, що буде зрозумілою аудиторії, для якої призначене повідомлення [68, с. 10].

З нашої точки зору, два вищевикладені положення мають стати базою для удосконалення проекту вітчизняного Кодексу Дослідників Освіти та здійснення педагогічних досліджень у межах усієї освітньої галузі України. Адже, загальна

недостатня спрямованість освітніх досліджень в Україні на задоволення практичних потреб суспільства, а також закритість та «зарозумілість» наукового спілкування, на нашу думку, є серед ключових причин недостатньої уваги та низького рівня фінансування дослідницької галузі у сфері освіти.

Зважаючи на ключове завдання, зазначене в Кодексах BERA та UERA щодо дотримання вищезазначених етичних принципів широким колом учасників причетних до сфери освіти, останнім пунктом представленого дослідження ми вважаємо доцільним розглянути питання порушення висвітлених етичних принципів. Кодексом BERA визначено, що відповідальність за порушення накладається на всіх членів асоціації, які прийняли участь в обговоренні та надали згоду стосовно дотримання відповідних положень.

Порядок подальших дій щодо визначення правомірності діяльності потенційного порушника передбачено Кодексом BERA через взаємодію двох зацікавлених та третьої незалежної сторони. Наприклад, у випадку виникнення сумнівів щодо якості доказів, що підтверджують надійність висновків дослідження, рекомендовано залучати незалежну сторону для проведення відповідного аудиту. У випадку коли відкриття даних може нанести певну шкоду учасникам, зазначена сторона має підписати угоду про нерозголошення відповідної інформації [68, с. 10].

Представлені положення, що стосуються врегулювання відносин BERA та інших зацікавлених сторін у випадку виникнення сумнівів щодо доброчесності дослідника, дозволяють нам зробити висновок про те, що ключовими принципами вирішення конфлікту у сфері етики освітніх досліджень, якими керується академічна спільнота Великої Британії є збереження конфіденційності та анонімності, а також уникання публічних звинувачень та висновків без наявності вагомих доказів, як зазначено у відповідному документі [68, с. 10].

На нашу думку, в умовах неоднозначної ситуації, що має місце в умовах вітчизняного наукового простору, такий підхід до вирішення конфліктних ситуацій у контексті дотримання етики проведення освітніх досліджень, наразі, не має шансу бути достатньо ефективним. Зокрема, мова йде про проблему

обсягу плагіату, що «зашкалює» на різних рівнях освітньої галузі, стабільне функціонування корупційних схем отримання наукових ступенів та звань вітчизняними посадовцями різних гілок влади тощо. Тож, стратегічне завдання щодо підвищення контролю якості наукової діяльності на загальнодержавному рівні, наразі, вимагає жорсткого публічного контролю.

Зокрема, проект Кодексу Етики UERA пропонує таке: «Коли дослідники мають суттєві підстави вважати, що іншим дослідником освіти було здійснено етичне порушення, вони зобов'язані, спершу, довести це до відома цієї особи. У подальшому, якщо реакція не відбулася, дослідник може доводити інформацію про порушення до відома відповідних органів, посадових осіб, а також звернутися за консультацією до Комітету з Етики УАДО (UERA)» (пункт 9 «Вирішення конфліктних ситуацій»). У цьому ж пункті зазначається таке: «Якщо дослідники стикаються з вибором, коли виникає конфлікт між етичними нормами, закріпленими в Кодексі Етики та законами, правовими актами, вимогами законодавства, вони повинні дотримуватися Кодексу Етики організації» [8].

І тут виникає парадоксальна ситуація, коли дослідник, начебто, має право порушувати чинне законодавство за певних обставин, але, водночас, звертається до тих самих державних органів у випадку, коли, на його думку, порушують його особисті інтереси або права інших учасників дослідження. Крім того, не можна забувати про те, що за порушення чинного законодавства (з будь-яких причин) передбачено відповідне покарання.

Переконані, що автори проекту мали гуманні цілі та не планували закликати членів Асоціації до виявлення неповаги до закону. Тож, на нашу думку, вищенаведене положення потребує зміни формулювання у такий спосіб, щоб уникнути неоднозначності тлумачення представленого пункту. Можливо, доцільно б було окреслити загальну ідею так: «Порушення Кодексу Етики УАДО передбачає притягнення до відповідальності згідно з чинним законодавством».

Ще одне положення відповідного пункту, яке, на нашу думку, потребує пильної уваги — «Неправомірні скарги, подані дослідниками освіти, повинні

розглядатися Комітетом з Етики і вирішуватися саме цим органом» [8]. Тож, ми можемо зробити висновок про те, що Комітет уповноважено визначати правомірність поданої претензії. У випадку визнання відповідної правомірності передбачається подальше спрямування заявника до відповідних уповноважених органів. У цьому контексті виникає логічне запитання — а що робити досліднику, який переконаний у вагомості наведених аргументів, але, на думку Комітету, скарга є недостатньо обґрунтованою? Чи є Комітет останньою інстанцією щодо визначення правомірності поданих звернень?

У наведеному контексті вважаємо важливим забезпечити невід’ємні права, які належать кожному громадянину нашої країни та закріплені Конституцією, зокрема, щодо права на захист власної честі та гідності. Тож, можливо, було б доцільно зазначити альтернативні шляхи врегулювання конфліктних ситуацій із зазначенням відповідної інстанції, уповноваженої приймати остаточне рішення щодо правомірності скарги (суд або інший відповідний державний орган). Підсумовуючи все викладене вище, вважаємо доцільним зауважити, що підходить та зміст як окремих ініціатив, так і загальної ідеї впровадження високих стандартів академічної доброчесності в практику вітчизняної галузі вищої освіти потребує поглибленого обговорення науковою спільнотою, професійними асоціаціями, незалежними експертами в галузі освіти, права тощо, та передбачає подальше дослідження провідного світового досвіду в зазначеному контексті.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Інноваційність як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії» викладено передові ідеї та досвід британської вищої школи в контексті цілісного розвитку випускників університетів, відкритості системи вищої освіти, а також дотримання академічної доброчесності.

З’ясовано, що в центрі уваги фахівців вищої школи Великої Британії, наразі, перебуває феномен «досвіду студента», що розглядається як цілісне та багатоаспектне явище і відображає «подорож» здобувача вищої освіти,

починаючи з моменту знайомства з університетом та завершуючи успішним працевлаштуванням. Охарактеризовано такі основні групи факторів, що впливають на формування унікального досвіду в процесі навчання: очікування студентів від університету та відповідного періоду життя під час здобуття вищої освіти, період адаптації, безпосередня програма підготовки, позааудиторна діяльність, інші чинники (оточення, культура, медіа тощо).

Досліджено запропоновану британськими дослідниками концептуальну модель формування позитивного студентського досвіду, у межах якої отримання досвіду студентом розглядається як процес розвитку та «визрівання» особистості в інтелектуальному та емоційному аспектах. Встановлено, що сутність підходу полягає в застосуванні закономірностей існування та розвитку людини в біоекологічній системі до навчально-виховного процесу у вищій школі. Так, базова теорія передбачає наявність взаємозв'язку між індивідумом та його безпосереднім оточенням у межах конкретної мікросистеми. У контексті дослідження досвіду студента такими мікросистемами визначено: очікування, що передують вступу до університету; перехідний період під час вступу до університету; студентське оточення; додаткові вміння та навички, що здобуваються за межами опанування академічної програми; безпосередньо, програма підготовки; досвід, отриманий після завершення навчання; інше (наприклад, взаємодія з батьками).

Так само, виокремлені мікросистеми можуть функціонувати в межах мезосистеми або екзосистеми. У першому випадку, мова йде про ту сферу, яка є найближчою до студента, і у такий спосіб спричиняє найсильніший вплив на характер його розвитку. Наприклад, до моменту вступу до університету потенційні абітурієнти переважно мешкають з батьками та переважно спілкуються зі шкільними друзями та сусідами. Тож, завдяки наявному міцному зв'язку «домашнє» оточення має високий ступінь впливу на рішення майбутнього студента та його стиль життя. Пізніше, звикнувши до самостійного життя в кампусі, студенти віддаляються від батьків та колишніх однокласників, які, природним чином втрачають свій вплив. У другому випадку, у межах

екзосистеми студент взаємодіє з іншими мікросистемами, які через відсутність тісного зв'язку, не мають такого фундаментального впливу на його формування на певному етапі, але їх потрібно враховувати з погляду перспектив подальшого розвитку.

Експерти вищої школи Великої Британії підкреслюють, що час є ключовим фактором особистісного розвитку студента в процесі зміни взаєморозташування відповідних систем. Тож, усі вищезазначені складники співвідносяться з макросистемами та хроносистемами, що здійснюють відповідний вплив. Отже, успішність опанування програми підготовки, отримані студентом висновки та враження, а також його індивідуальні особливості впливають на ступінь заглиблення та конфігурацію різних мікросистем стосовно мезо- та екзосистеми на різних етапах його «академічної подорожі». Цей механізм, з погляду експертів вищої школи Великої Британії, і формує унікальний досвід студента, що характеризується зміною пріоритетів та чинників, які здійснюють вплив на особистісний розвиток майбутнього фахівця в різні часові проміжки в процесі навчання в закладі вищої освіти.

У межах практичної реалізації вищевикладеного наукового розуміння феномену досвіду студента заклади вищої освіти Великої Британії вбачають своєю метою забезпечення всіх студентів унікальним позитивним досвідом під час перебування в університеті (починаючи зі вступника та завершуючи випусником), що дозволяє підготувати майбутнього фахівця до реального життя (за межами професійної діяльності включно) та встановити відносини зі здобувачем вищої освіти, спрямовані на реалізацію ідеї навчання протягом усього життя.

Серед ключових принципів, що забезпечують успішність виконання поставленого завдання, керівництво британських закладів виділяє цілісність (збалансоване поєднання всіх складників навчально-виховного процесу, що сприятимуть гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця), інклюзивність (де обмеженість можливостей передбачає будь-які життєві обставини, що перешкоджають повноцінному доступу до здобуття вищої освіти,

зокрема, це може бути обмежені фізичні та інтелектуальні можливості, жінки з малими дітьми, віросповідання, колір шкіри, належність до сексуальних меншин тощо) та персоналізований підхід. Головною умовою успішної реалізації викладеної ідеї визначено комплексне охоплення всіх навчальних предметів, усіх форм навчання та видів діяльності студенти, а також залучення всього майна, яке є в розпорядженні університету.

Основними складниками в контексті забезпечення відповідним досвідом студентів британських університетів визначено такі: якісне викладання (для денної та дистанційної форми навчання); комплексна система підтримки студентів (яка охоплює як академічні, так і психологічні аспекти, та спрямована на врахування індивідуальних життєвих обставин здобувачів вищої освіти, їхнього попереднього досвіду, а також індивідуальних очікувань та інтересів); програма підготовки, що передбачає додаткові можливості для розвитку (навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, опанування навичок із підвищення ефективності працевлаштування, зокрема, у соціально-комунікативному аспекті тощо); насичене та комфортне життя за межами академічної діяльності (облаштовані зони відпочинку та спортивне обладнання, тематичні студентські об'єднання та спортивні клуби тощо).

Визначено, що інноваційними інструментами відображення досвіду, який студенти отримують в університетах Великої Британії, є національні опитування різного рівня, а також такі масштабні ініціативи як HEAR — «Звіт за результатами здобуття вищої освіти», який, на думку британських експертів із вищої освіти, символічно та практично відображає національну освітню культуру, що характеризується концентрацією зусиль на студентоцентрованому підході та забезпеченні освітньої діяльності високої якості.

Зазначений документ містить цілісне комплексне відображення здобутків студентів, основу якого складають зведені дані розгорнутого академічного звіту та європейського додатку до диплому, що надають більш детальну інформацію стосовно навчальних досягнень та інших видів діяльності, що не входять до традиційної звітності випускників закладів вищої освіти (зокрема, особиста

інформація, зміст та рівень кваліфікації, зміст та результати навчання, перспективи застосування отриманої кваліфікації, здобутки в інших сферах студентського життя — нагороди, членство в товариствах тощо, опис національної системи вищої освіти). На найближче майбутнє британські фахівці визначають потенціал означеного інструменту в якості ключової характеристики, яка вигідно виділятиме та відрізнятиме систему вищої освіти Великої Британії у світовому контексті та дозволить представити випускника британського університету як цілісну та успішну особистість для широкого кола зацікавлених сторін.

Досліджуючи проблему інноваційності вищої школи Великої Британії не можна оминати передовий досвід країни щодо становлення та розвитку відкритої освіти. У цьому контексті, першочергової уваги заслуговує приклад одного з найбільших та найвідоміших університетів Європи, що функціонує на засадах відкритої освіти — Відкритого університету Великої Британії. З'ясовано, що історія існування Відкритого університету відображає становлення та розвиток національного концепту «відкритості» вищої освіти у Великій Британії. Так, починаючи з другої половини XX — до початку XXI століття підхід до надання дистанційних освітніх послуг британськими закладами вищої освіти міцно тримався на переконанні щодо необхідності дотримання неухильної послідовності опанування студентом навчального курсу, що мав чітко визначений початок та завершення з обов'язковою процедурою формального оцінювання навчальних здобутків та атестації. Протягом зазначеного періоду британська вища відкрита освіта орієнтувалася на чітко визначений образ потенційного студента та його специфічні потреби.

Зі свого боку, початок XXI століття змінив розуміння сутності сучасного «відкритого» закладу вищої освіти. Наразі, з погляду експертів вищої школи Великої Британії, крім обов'язкової освітньої функції Відкритий університет має реалізовувати власний потенціал у якості потужної наукової установи, центру соціальної підтримки й активізації суспільства на національному та міжнародному рівнях, активно впроваджувати відповідні інноваційні ініціативи.

У цьому контексті, аналіз основних положень стратегії розвитку Відкритого університету в контексті перспектив подальшого розвитку «відкритої» вищої освіти Великої Британії дозволив нам дійти висновку про те, що, наразі, британська вища школа має перед собою такі ж глобальні освітні виклики, що також, є актуальними для вищої школи України: необхідність збільшення кількості студентів; підвищення рівня працевлаштованості та кар'єрного розвитку випускників; забезпечення високого рівня академічних досягнень; лідерства в цифрових інноваціях; гнучкість організації та культури закладів вищої освіти, а також необхідність диверсифікації прибутків та зниження витрат.

З метою вирішення відповідних завдань у практику вищої школи Великої Британії, зокрема, на базі Відкритого університету запроваджено низку інноваційних підходів. Серед них відкриття доступу до недорогої та якісної вищої освіти для широких верств населення; запровадження надзвичайно гнучкого та особистісно-орієнтованого підходу до потреб студентів старшого віку, що базується на моделі інтерактивної взаємодії; створення низки всесвітньо відомих освітніх ресурсів зі значним обсягом безоплатного контенту тощо.

З'ясовано, що історичні передумови, які тривалий періоду часу характеризували британську вищу школу як осередок виховання європейської церковної та світської еліти, а також потреба у «відродженні духу» і «відданості спільній справі» в наші часи зумовили активізацію дискурсу академічної спільноти Великої Британії щодо зміщення акценту із суто інструментального на забезпечення цілісного підходу до реалізації освітнього процесу у вищій школі. З погляду британських експертів сутність цілісного підходу в контексті вищої школи варто розглядати як багатоаспектний феномен, що базується таких узагальнюючих принципах: необхідність виходу за межі здобуття вузько кваліфікаційних знань та навичок; приділення уваги більш широким аспектам, притаманним особистості, яка існує в суспільстві; забезпечення взаємозв'язку між мисленням, почуттями та дією, де когнітивний компонент не відокремлюється від морального та емоційного складників; наголос на моральному аспекті освітнього процесу, коли обов'язком вищої школи є

спрямування студента в процесі особистісного розвитку та підвищення його соціальної відповідальності.

Аналіз досліджень британських фахівців вищої школи засвідчив той факт, що період здобуття вищої освіти визначено в якості каталізатору особистісного становлення студента, коли в процесі переживання досвіду «дорослого життя» ключовими завданнями постають переосмислення сенсу життя та пріоритетів. Визначено, що відповідна перебудова системи цінностей та духовне вдосконалення особистості, також, передбачає дотримання академічної доброчесності, зокрема, у якості ключовим складником якісних педагогічних дослідження.

Визначено, що доцільність вивчення та адаптування досвіду Великої Британії в контексті забезпечення академічної доброчесності під час проведення освітніх досліджень зумовлено: традиціями вищої школи Великої Британії щодо забезпечення високих етичних стандартів проведення освітніх досліджень (відображених у Кодексі академічної доброчесності британської асоціації дослідників освіти), вагомим досвідом успішної практики британської академічної спільноти здійснення досліджень у сфері освіти (що дозволяє надати зрозумілий та чіткий опис міжнародних практик етичної поведінки для молодих науковців); відповідністю позиції британської вищої школи змінам та викликам, що регулярно постають перед сучасними дослідниками освіти. Зокрема, це передбачає врахування культурних відмінностей учасників освітніх досліджень в умовах напруженого стану суспільства на міжнародному та національному рівнях; визнання неупередженості як базової цінності академічної спільноти; а також наявність дебатів та дискусій у площині обговорення методології й парадигми дослідження в якості важливого показника «доброго стану здоров'я» наукового середовища тощо.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Аляб'єва С., Коваль К., Мензул О. Працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: проблеми та державний інструментарій їх вирішення. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 1. С. 128–134.
2. Антонова О. Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. *Нові технології навчання*. № 62. 2010. С. 24–28.
3. Безкоровайна Л. Концепція професійної підготовки майбутніх фахівців із туризмознавства у вищих навчальних закладах. *Освітологічний дискурс*. № 1– 2 (16–17). 2017. С. 67–78.
4. Бобрицька В. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в Україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/12457/16830> (дата звернення: 07.11.2018).
5. Биков В.Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Вип. 29. Київ-Вінниця. 2012. С. 32–40.
6. Благініна С. Підвищення ефективності підготовки студентів до професійної діяльності засобами позааудиторної роботи. *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 5. С. 109–111.
7. Братко М. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. № 22. 2014. С. 15–21.
8. Вебінар УАДО «Етичний кодекс дослідника освіти» 09–12.03.2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=E9Wt6rQXVuU> (дата звернення: 07.11.2018).
9. Вей Ч. Виховання студентів вищих навчальних закладів: принципи та напрями. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 2 (53). 2016. С. 42–49.

10. Висоцька О.Є. Відкрита освіта як чинник випереджаючого розвитку суспільства. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Vysocka.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
11. Гвоздій С. Організація позааудиторної діяльності студентів із дисциплін про безпеку людини. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. № 3 (110). 2016. С. 12–17.
12. Грушевський В. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. *Психологічні науки*. № 2.12 (103). 2014. С. 67–72.
13. Децюк Т., Дударенко А. Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*. № 3 (55). 2018. С. 80–83.
14. Докашенко В., Зеня Л. Освітнє середовище ЗВО в підготовці майбутнього вчителя іноземних мов. *Рідна школа*. № 3. 2014. С. 15–19.
15. Жигайло Н. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників. *Молодь і ринок*. № 3 (86). 2012. С. 26–31.
16. Завражна О., Салтикова А. Аналіз результатів моніторингу професійної діяльності випускників спеціальності фізика. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1 (45). С. 251–259.
17. Закон України «Про наукову й науково-технічну діяльність»: редакція від 01.01.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 07.11.2018).
18. Закон України «Про освіту»: редакція від 08.07.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.09.2019).
19. Здіорук С.І., Іщенко А.Ю., Карпенко М.М. Формування єдиного відкритого освітньо-наукового простору України: оптимальне використання засобів URL: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/Science_educational-e2f67.pdf (дата звернення: 05.12.2018).
20. Іровіч С. Етика наукового дослідження як компонент методологічної компетенції студентів. URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/view/18781> (дата звернення: 07.11.2018).

21. Каландирець Н. Поняття медіакультури студентів вищих навчальних закладів України. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання: збірник наукових праць*. № 46. 2012. С. 50–53.
22. Ковальчук І. Виховання в студентів педагогічних університетів світоглядної культури засобами художньо-трудової діяльності: дис.... к.пед.н.: 13.00.07 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Кам'янець-Подільський, 2016.
23. Коломієць С.В. До питання реформування вищої освіти в умовах інформаційного суспільства. URL: http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Kolomiets_001.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
24. Коношенко С. Сімейне виховання як соціально-педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. 2013. С. 169–174.
25. Корягін М.В., Чік М.Ю. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Київ, 2014. 622 с.
26. Клепко С.Ф. Чи сприяє система освіти України розвитку демократичної культури? доповідь. URL: https://books.google.com.ua/books?id=AuxlDwAAQBAJ&dq=%D1%86%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C+%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97+%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8&hl=ru&source=gbp_navlinks_s (дата звернення: 07.09.2019).
27. Клименюк Н., Високос А. Проблема працевлаштування випускників вищих навчальних закладів. *Наукові праці. Педагогіка*. 2016. № 258 (270). С. 73–77.
28. Кузнєцова О. Формування сімейних цінностей у студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис.... к. пед. н. Київ, 2015. 21 с.
29. Лещенко М.П., Яцишин А.В. Відкрита освіта в категоріальному полі вітчизняних і зарубіжних учених. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. Том 39. №1. С. 1-16.

30. Лозова В.І. Етика науковця. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40%282%29__10 (дата звернення: 07.11.2018).
31. Лучанінова О.П. Освітньо-виховний простір закладу вищої освіти як фактор духовної безпеки студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. Вип. № 2 (83), 2018. С. 86–97.
32. Ляхощка Л.Л. Відкрита освіта в Україні в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2010_2_14.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
33. Максименко О.В. Інноваційні технології в системі вищої професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. № 130, 2015. С. 60–63.
34. Матвіїв-Лозинська Ю. Проблема позааудиторної виховної діяльності у вищих навчальних закладах туристичного профілю. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. № 14 (225). Частина I. 2011. С. 219–225.
35. Москаленко В.Ф. Етика наукових досліджень: навчальний посібник. Київ, 2011. 168 с.
36. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 01.03.2018).
37. Олексюк О.М. Цілісність особистості в контексті міждисциплінарної інтеграції у вищій мистецькій освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія й методика мистецької освіти*. № 22 (27), 2017. С. 8–12.
38. Онкович В. Медіадидактика вищої школи: український досвід. *Вища освіта України*. № 1. 2013. С. 23–29.

39. Першина А. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ЗВО. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. № 5. 2011. С. 124–135.
40. Про вищу освіту: Закон України. № 1556–VII від 01.07.2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 07.11.2018).
41. Пухно С. Михайліченко І. Курсова робота як форма позааудиторної самостійної роботи студентів ЗВО. *Шляхи вдосконалення позааудиторної роботи студентів: матеріали науково-методичної конференції (28–29 квітня 2016, Суми)*. Суми. 2016. С. 52–54.
42. Рижков М. Мотиваційні переваги випускників вищих навчальних закладів у контексті трудової діяльності. *Економічний нобелівський вісник*. 2016. № 1 (9). С. 195–202.
43. Рогачова Т. Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ЗВО: причини виникнення та можливості подолання. *Психологія й особистість*. № 2 (10). 2016. С. 228–236.
44. Рогова Т. Професійна підготовка студентів у ЗВО. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. № 56. 2017. С. 111–118.
45. Сало А. Проблеми працевлаштування випускників ЗВО в Україні. *Освіта й наука. Бізнесінформ*. 2015. № 8. С. 64–69.
46. Сидоренко Л.І. Етика науки. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/etik-sidorenko.html> (дата звернення: 07.11.2018).
47. Смеречак Л. Позааудиторна самостійна робота в системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Молодь і ринок*. № 12 (83). 2011. С. 63–65.
48. Спіріна Т., Зарюгіна Ю. Особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: педагогіка, соціальна робота*. № 32. 2014. С. 182–184.

49. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект).
URL:http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
50. Указ Президента «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» № 344/2013 від 25.06.2013. URL:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 07.11.2018).
51. Українська Асоціація Дослідників Освіти: офіційний веб сайт. URL:
<http://www.uega.org.ua/> (дата звернення: 07.11.2018).
52. Уйсімбаєва Н. Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення. *Наука та освіта: новий вимір. Педагогіка та психологія*. № 3 (36). 2015. С. 69–71.
53. Харківська А. Діагностика внутрішнього середовища ЗВО. *Науковий вісник Мукачевського державного університету*. № 1. 2015. С. 59–62.
54. Шевченко Г.П. Одухотворений образ людини культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. № 5 (68). 2015. С. 213–225.
55. Шеїна Л. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді: автореф. дис.... к. пед. н. Луганськ, 2010. 23 с.
56. Шульга Л., Бражник Л., Вакуленко Ю. Підвищення якості університетської освіти: професійна та практична підготовка фахівців. URL:
<https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/6.2/335.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
57. Ярошенко А.О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. URL:
http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/13_Yaroshenko.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
58. Ящук С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів у сфері техніки та технологій: зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 2 (24). 2015. С. 99–103.

59. AERA Code of Ethics. URL: [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf) (дата звернення: 07.11.2018).
60. Allen T., MacManus S., Russell J. Newcomer Socialisation and Stress: Relationships as a Source of Support. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.3640&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
61. Arthur J., Bohlin K. Citizenship and Higher Education: the Role of Universities in Communities and Society. London, 2005. Pp. 6–24.
62. Arthur J., Wilson K., Godfrey R., Gray B., Newton N. Values and Character: Higher Education and Graduate Employment. URL: http://www.academia.edu/1602223/Graduates_of_Character (дата звернення: 07.11.2018).
63. Atkins M. Oven-ready and Self-basting: taking stock of employability skills. *Teaching in Higher Education*. Vol. 4 (2). 1999. Pp. 267 — 280.
64. Barnett R., Coates K. Engaging the Curriculum in Higher Education. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2008.00402_3.x (дата звернення: 07.11.2018).
65. Barnett R. A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. Maidenhead. 2007. 199 p.
66. Baxter Magolda M. The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. URL: <http://transitions.gmu.edu/wp-content/uploads/The-Activity-of-Meaning-Making-A-Holistic-Perspective-on-College-Student-Development1.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
67. Beaty M., Henry D. The Schooled Heart: Moral Formation in American Higher Education. Waco TX. 2007. 230 p.
68. BERA Ethical Guidelines for Educational Research. URL: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1> (дата звернення: 07.11.2018).

69. BERA: Good Practice on Educational Research Writing. URL: <https://www.bera.ac.uk/wpcontent/uploads/2014/02/goodpr1.pdf?noredirect=1> (дата звернення: 07.11.2018).
70. Bolden R., Jones S., Davis H., Gentle P. Developing and Sustaining Shared Leadership in Higher Education: stimulus paper. URL: http://eprints.uwe.ac.uk/27175/1/LFHE_SP_Bolden_final.pdf (дата звернення: 07.11.2018)
71. Blakstad O. Ethics in Research. URL: <https://explorable.com/ethics-in-research> (дата звернення: 07.11.2018).
72. Bloom A. The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students. New York. 1987. 397 p.
73. Bringing It All Together: Introducing the HEAR. URL: <http://www.hear.ac.uk/tools/bringing-it-all-together> (дата звернення: 07.11.2018).
74. Braskamp L., Trautvetter L., Ward K. Putting Students First: Promoting Lives of Purpose and Meaning. *About Campus*. #13 (1). 2008. Pp. 26–32.
75. Brasseur V. Jump-Start Your Career with Open Source Skills. URL: <https://opensource.com/article/17/8/jump-start-your-career> (дата звернення: 07.11.2018).
76. Browne L. Securing a Sustainable Future for Higher Education: an Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2010-browne-report.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
77. Byrne M., Willis P. Irish secondary students' perceptions of the work of an accountant and the accounting profession. *Accounting Education*. Vol. 14 (4). 2007. Pp. 367–381.
78. Christie H., Tett L., Cree V., Hounsell J, McCune V. A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student. *Studies in Higher Education*. Vol. 33 (5). 2008. Pp 567–581.

79. Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J. Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility. San Francisco. 2003. 332 p.
80. Cory S., Kerr D., Todd J. Student Perceptions of the Insurance Profession. *Risk Management and Insurance Review*. Vol. 10 (1). 2007. Pp. 121–136.
81. Daniel J., Kanwar A., West P. Distance Education Across Borders. URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1234/2008_Daniel_Distance_Borders_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 07.11.2018).
82. Dearing R. Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата звернення: 07.11.2018).
83. Dey E. and Associates. Should Colleges Focus More on Personal and Social Responsibility? URL: https://www.aacu.org/sites/default/files/files/core_commitments/psrii_findings_april2008.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
84. Eggen L., Werf M., Bosker R. The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education*. Vol. 55 (5). 2008. Pp. 553–573. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-007-9074-4> (дата звернення: 07.11.2018).
85. Erikson E. Identity and the Life Cycle. New York. 1959. 142 p.
86. Enhancing the Student Experience: the University of Edinburgh official website. URL: <https://www.ed.ac.uk/staff/enhancing-student-experience/about> (дата звернення: 07.11.2018).
87. Gaudiani C. Catalyzing Community: The College as a Model of Civil Society. *Educational Record*. #78 (3–4). 1997. Pp. 80–86.
88. Gibbs G. Implications of 'Dimensions of quality' in a market environment: the UK Higher Education Academy Report 2012. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/hea_dimensions_of_quality_2.pdf (дата звернення: 07.11.2018).

89. Glenn C. Universities of Character. Citizenship and Higher Education: the Role of Universities in Communities and Societies. London. 2005. 208 p.
90. Grootenboer P. Affective Development in University Education. *Higher Education Research & Development*. 29(6). 2010. Pp. 723–737.
91. Haselgrove S. Student Experience. Milton Keynes. 1994. 192 p.
92. Higher Ambitions: the Future of Universities in a Knowledge Economy. Department for Business, Innovation and Skills. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bis-higherambitions-summary-nov2009.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
93. Higher Education Achievement Report. URL: <http://www.hear.ac.uk/> (дата звернення: 07.11.2018).
94. Higher Education: Students at the Heart of the System. Department for Business Innovation and Skills 2011. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf (дата звернення: 07.11.2018).
95. Higher Education Policy Institute and Higher Education Academy Student Academic Experience Survey: Final Report 2018. URL: <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/student-academic-experience-survey-report-2018> (дата звернення: 07.11.2018).
96. Hockings C., Cooke S., Bowl M. Academic Engagement within a widening participation context — a 3D analysis. *Teaching in Higher Education*. Vol. 12 (5– 6), 2007. Pp. 721–733.
97. Hughes J. (and others) European Ethics on Ethics in Research. URL: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/textbook-on-ethics-report_en.pdf (дата звернення: 07.09.2019).
98. Jary D., Lebeau Y. The Student Experience and Subject Engagement in UK Sociology: a Proposed Typology. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 30 (6). 2009. Pp 697–712.

99. Jones S., Abes E. Enduring Influences of Service-Learning on College Students' Identity Development. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.477.3331&rep=rep1&type=pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
100. Jones R. The student experience of undergraduate students: towards a conceptual framework. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 42 (8). 2018. Pp. 1040–1054.
101. Koper R., Manderveld J. Educational modelling language: modelling reusable, interoperable, rich and personalised units of learning. *British Journal of Educational Technology*. # 35 (5). 2004. — Pp. 537–551.
102. Koper R., Tattersall C. *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. Heerlan. 2005. 412 p.
103. Kuh G. The Other Curriculum: Out-of-Class Experiences Associated with Student Learning and Personal Development. *Journal of Higher Education*. Vol. 66 (2). 1995. Pp 123–155.
104. Lowe H., Cook A. Mind the gap: are students prepared for Higher Education? *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 27 (1), 2003. Pp 53–76.
105. Macfarlane B. *Teaching with Integrity: the Ethics of Higher Education Practice*. London. 2004. 196 p.
106. Mason R. Models of Online Courses. *ALN Magazine*. #2(2), 1998. URL: <http://universidadabierta.org/descargas/mason.pdf> (дата звернення: 07.11.2018).
107. Mayes J., Dineen F., McKendree J., Lee J. Learning from watching others learn // Steeples C., Jones, C. (eds). *Networked Learning: Perspectives and Issues*. London. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/262352398_Learning_from_Watching_Others_Learn (дата звернення: 07.11.2018).
108. Mann S. Alternative Perspectives on the Student Experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*. Vol. 26 (1). 2001. Pp. 7–19.
109. Maxwell, N. From Knowledge to Wisdom: a Revolution for Science and the Humanities. URL: https://www.researchgate.net/publication/268521343_From_Kn

- nowledge_to_Wisdom_A_Revolution_for_Science_and_the_Humanities (дата звернення: 07.11.2018).
110. Maxwell N. What's Wrong with Science?: Towards a People's Rational Science of Delight and Compassion. London. 2009. 308 p.
111. McAndrew P. Defining openness: updating the concept of «open» for a connected world. *Journal of Interactive Media in Education*. #2. 2010. Pp. 1–13.
112. McAndrew P., Mackinnon L., Rist R. A framework for work-based networked learning. *Journal of Interactive Learning Research*. #13 (1–2). 2002. Pp. 151–168.
113. Merry M. Indoctrination, Moral Instruction, and Nonrational Belief: a Place for Autonomy. *Educational Theory*. № 55(4). 2005. Pp. 399–420.
114. Morgan M. Improving the student experience: a practical guide for universities and colleges. Abingdon. 2012. 256 p.
115. Nash R. A Personal Reflection on Educating for Meaning. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1002/abc.248?journalCode=acaa> (дата звернення: 07.11.2018)
116. National Student Survey Results 2018. URL: <https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/student-information-and-data/national-student-survey-nss/get-the-nss-data/> (дата звернення: 08.11.2018).
117. Nixon J. Towards the Virtuous University: the Moral Bases of Academic Practice. London. 2009. 158 p.
118. Open Education: European Commission Official Website. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/open-education> (дата звернення: 08.11.2018).
119. The Open University: Mission. URL: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/mission> (дата звернення: 08.11.2018).
120. Palmer M., O'Kane P., Owens M. Betwixt spaces: student accounts of turning point experiences in the first-year transition. *Studies in Higher Education*. Vol. 34 (1). 2009. Pp. 37–54.

121. Palmer P., Zajonc A. *The Heart of Higher Education: a Call to Renewal*. San Francisco. 2010. 256 p.
122. Parks S. *Big Questions, Worthy Dreams: Mentoring Young Adults in Their Search For Meaning, Purpose, and Faith*. San Francisco. 2011. 352 p.
123. Pascarella E., Terenzini P. *How College Affects Student*. URL: https://www.researchgate.net/publication/236788652_How_College_Affects_Students_Vol_2_A_Third_Decade_of_Research_review (дата звернення: 08.11.2018).
124. Peace J. *A Graduate Degree Could Springboard You Into an Open Source Job*. URL: <https://opensource.com/article/17/1/grad-school-open-source-academic-lab> (дата звернення: 08.11.2018).
125. Peat M., Dalziel J., Grant A. *Enhancing the First Year Student Experience by Facilitating the Development of Peer Networks through a One-day Workshop. Higher Education Research and Development*. Vol. 20 (2). 2001. Pp. 199–215.
126. Peterson C., Seligman M. *Character Strengths and Virtues: a handbook and classification*. Oxford. 2004. 800 p.
127. Pope L. *Colleges That Change Lives: 40 Schools That will Change the Way You Think About Colleges*. New York. 2006. 352 p.
128. Price D. *Open: how we'll work, live and learn in the future*. London. 2013. 220p.
129. Quinlan K. *Developing the Whole Student: Leading Higher Education Initiatives that Integrate Mind and Heart: stimulus paper*. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/453a/33da8af86722b896b8ba6c7d5ab316d7c96f.pdf> (дата звернення: 07.09.2019).
130. Reisinger Ch. *The Open Schoolhouse: building a technology programme to transform learning and empower students*. North Charleston. 2016. 160 p.
131. Renn K., Arnold K. *Reconceptualizing Research on Student Peer Culture. The Journal of Higher Education*. Vol. 74 (3). 2003. Pp. 261–291.
132. Resnil D.B. *What is Ethics in Research and Why is it Important?* URL: <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm> (дата звернення: 08.11.2018).

133. Rothwell A., Jewell S., Hardie M. Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 75 (2). 2009. Pp 152–161.
134. Rowntree D. *Making Materials-based Learning Work*. London. 2005. 144 p.
135. Scott P. «Student experience» is the new buzzword, but what does it mean? URL: <https://www.theguardian.com/education/2014/feb/04/university-education-not-just-about-student-experience> (дата звернення: 08.11.2018).
136. Smith D. Five Principles for Research Ethics. URL: <http://www.apa.org/monitor/jan03/principles.aspx> (дата звернення: 08.11.2018).
137. Spencer J., Juliani A. *Empower: what happens when students own their learning*. London. 2017. 266 p.
138. Spruin E., Abbott N. Improving the student experience in higher education: an action research approach to implementing collaborative learning strategies. *Innovative practice in higher education*. Vol. 3 (1). 2017. Pp. 65–90.
139. Staddon E., Standish P. Improving the Student Experience. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 46 (4). 2012. Pp. 631–648.
140. Sternberg R., Reznitskaya A., Jarvin, L. *Teaching for Wisdom: What Matters is not Just What Students Know, but How They Use It*. London. 2008. Pp. 47–62.
141. *Students First: The Open University Strategy for Growth 2016*. URL: https://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/Students%20First%20-%20strategy%20for%20growth%202016_v2.pdf (дата звернення: 08.11.2018).
142. *Success as a Knowledge Economy: Teaching Excellence, Social Mobility and Student Choice*. Department for Business Innovation and Skills 2016. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523396/bis-16-265-success-as-a-knowledge-economy.pdf (дата звернення: 08.11.2018).
143. Sullivan W., Rosin M. *A New Agenda for Higher Education: Shaping a Life of the Mind for Practice*. San Francisco. 2008. 272 p.

144. Tait A. The end of innocence: critical approaches to Open and Distance Learning. *Open Learning*. #9 (3). 1994. Pp. 27–36.
145. Tan C. Michael Hand, Indoctrination and the Inculcation of Belief. *Journal of Philosophy of Education*. 38 (2). 2004. Pp. 257–267.
146. Taylor D. Open University plans major cuts to number of staff and courses. URL: <https://www.theguardian.com/education/2018/mar/21/open-university-plans-major-cuts-to-number-of-staff-and-courses> (дата звернення: 08.11.2018).
147. Temple P., Callender C., Grove L., Kersh N. Managing the student experience in a shifting higher education landscape: the UK Higher Education Academy Report 2014. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/managing_the_student_experience.pdf (дата звернення: 08.11.2018).
148. Temple J., Ylitalo J. Promoting Inclusive (and Dialogic) Leadership in Higher Education Institutions. URL: www.researchgate.net/publication/240343064_Promoting_Inclusive_and_Dialogic_Leadership_in_Higher_Education_Institutions (дата звернення: 08.11.2018).
149. The ethical Appraisal framework: University of Leicester. URL: <https://www2.le.ac.uk/colleges/ssah/research/ethics/ethics> (дата звернення: 08.11.2018).
150. The Open University: Annual Report 2016–2017. URL: <https://www.open.ac.uk/scotland/sites/www.open.ac.uk.scotland/files/files/ecms/web-content/Annual%20Report%2016–17.pdf> (дата звернення: 08.11.2018).
151. The Open University: Annual Report 2017–2018. URL: http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/Annual-report-2017–18_2.pdf (дата звернення: 08.11.2018).
152. The Open University: facts and figures. URL: <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures> (дата звернення: 08.11.2018).
153. Open University: Wikipedia. URL: https://simple.wikipedia.org/wiki/Open_University (дата звернення: 08.11.2018).

154. The UK National Student Survey 2018: overall satisfaction results. URL: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/national-student-survey-2018-overall-satisfaction-results> (дата звернення: 08.11.2018).
155. Thomas S. Ties That Bind: A Social Network Approach to Understanding Student Integration and Persistence. *The Journal of Higher Education*. Vol. 71 (5). 1998. Pp. 591–615.
156. Times Higher Education Student Experience Survey: 2018 Results. URL: <https://www.timeshighereducation.com/student/news/student-experience-survey-2018-results> (дата звернення: 08.11.2018).
157. Tomlinson M. Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*. Vol. 20 (4), 2007. Pp. 285–304.
158. Tunstall J. The Open University Opens. Amherst. 1974. 192 p.
159. Towards Knowledge Societies: UNESCO Report 2005. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (дата звернення: 08.11.2018).
160. UK Higher Education: Students at the Heart of the System. Department for Business, Innovation and Skills. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf (дата звернення: 08.11.2018).
161. Weinbren D. The Open University: a History. Manchester. 2015. 423 p.
162. Waistell J. Metaphorical mediation of organizational change across space and time. *Journal of Organizational Change Management*. № 19 (5). 2006. Pp. 640–654.
163. Walton N. What is Research Ethics? URL: <https://researchethics.ca/what-is-research-ethics/> (дата звернення: 08.11.2018).
164. Walker M. Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach. Maidenhead. 2006. 164 p.

165. Watkins D. 15 Ways to Empower Students with Open Source Tools. URL: <https://opensource.com/article/17/7/empower-students-open-source-tools> (дата звернення: 08.11.2018).
166. Wike Huger J. Open Source Product Development Most Effective When Social. URL: <https://opensource.com/business/14/7/interview-jim-fruchterman-benetech> (дата звернення: 08.11.2018).
167. Wildavsky B. The Open University at 45: what can we learn from Britain's distance education pioneer? URL: <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2016/02/01/the-open-university-at-45-what-can-we-learn-from-britains-distance-education-pioneer/> (дата звернення: 08.11.2018).
168. Wilby P. A visionary to save the Open University — or the man who will run it into the ground? URL: <https://www.theguardian.com/education/2018/jan/09/save-open-university-peter-horrocks-changing> (дата звернення: 08.11.2018).
169. Worries grow about the survival of the Open University: The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education/2018/mar/25/worries-grow-about-the-survival-of-the-open-university> (дата звернення: 08.11.2018).

РОЗДІЛ 4. ІНСТИТУТ ЛІДЕРСТВА ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У розділі представлено результати дослідження інституту лідерства як сучасної тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії. Висвітлено теоретичні підходи до розвитку особистісного та командного лідерського потенціалу в освітній галузі. Досліджено технології розвитку потенціалу лідерства в галузі вищої освіти. Виокремлено особливості феномену освітнього лідерства в трансформаційний період. Розроблено та обґрунтовано модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін. Схарактеризовано потенційні шляхи адаптації успішного досвіду вищої освіти Великої Британії до потреб вітчизняних закладів вищої освіти.

4.1. Теорія та практика особистісного лідерства

Вища школа як осередок підготовки фахівців, конкурентноздатних на світовому ринку праці, найперше, має реагувати на потреби сучасного суспільства. Стратегія реформування вищої освіти України відображає відповідні наміри державної політики: «поліпшення якості вищої освіти, яка має відповідати рекомендаціям і стандартам європейського простору вищої освіти; враховувати кращі світові практики; освіта має виступати головною технологією досягнення відповідності вимогам і потребам суспільства та особистості; підтримки ініціативних лідерів та груп з розробки політики якості, кристалізації спільних цілей та правил поведінки, співпраці в розвитку культури постійного поліпшення якості та її популяризації в українському суспільстві тощо» [35]. Тож, лідерська складова сучасної системи вищої освіти є важливим аспектом наукового пошуку. Адже, ефективне та сильне лідерство є необхідним складником сучасного освітнього і професійного середовища.

Серед закордонних дослідників, які внесли значний вклад у вивчення проблеми лідерства, та на які спираються актуальні міжнародні дослідження,

варто згадати роботи Р. Танненбаума та У. Шмідта [82], І. Вешлера та Ф. Массаріка [83], П. Друкена [49], Ф. Фідлера [53], В. Врума, Ф. Йеттона та А. Яго [89], М. Мескона [70], П. Херсі, К. Бланшара, Д. Джонсона [8], Л. Муллінса (у контексті дослідження менеджменту та організаційної поведінки) [72], Дж. Конгера та Р. Канунго (дослідження феномену харизматичного лідерства) [44], М. Кетса де Вріса (проблема розвитку лідерства й організаційних змін) [17], В. Врума та Е. Джаго (розгляд феномену ситуативності лідерства) [88], Дж. Ханта (питання мотивації трудової діяльності) [61] тощо.

Серед вітчизняних науковців, які внесли вклад у розвиток теорії лідерства та ведуть науковий пошук у зазначеному напрямі, доцільно згадати дослідження Ф. Хміля [38], В. Лозниці [18], Л. Філатової та Л. Новохацької [39], О. Боднарук та О. Паламарчук (у контексті дослідження інструментів психологічної діагностики лідерського потенціалу університетів) [5, С. 66–103], К. Жданової (дослідження готовності університетів України до реалізації парадигми лідерства в управлінні вищою освітою) [5, С. 28], С. Калашнікової (у контексті дослідження проблеми теоретичних основ та об'єктивних передумов розвитку лідерського потенціалу університетів, а також імплементації в Україні) [5, С. 5–27], С. Курбатова (дослідження проблеми університетських рейтингів як механізму визначення інституційного лідерства) [5, С. 29–65], І. Прохор (у контексті аналізу провідного досвіду розвитку потенціалу командного лідерства в університетах Сполученого Королівства) [5, С. 103–116], О. Щербакової (у контексті дослідження риторико-комунікативної культури сучасного університету як інтегративного фактору формування академічної еліти) [5, С. 117–130] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних наукових досліджень, присвячених проблемі лідерства, питання дослідження передових світових практик із впровадження інституту лідерства в галузі вищої освіти та розвитку особистого потенціалу учасників навчально-виховного процесу вищої школи потребує подальшого вивчення. Тож, метою підрозділу стало дослідження

феномену лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії з погляду технології розвитку особистого лідерського потенціалу в контексті адаптації успішних практик до потреб вітчизняних закладів вищої освіти. Для досягнення мети потрібно розв'язати такі завдання:

1. Розглянути історичний розвиток теорії лідерства в площині освітньої галузі та основні підходи до впровадження лідерства у вищій школі Великої Британії.
2. З'ясувати особливості та виклики, що постають у контексті організації розвитку особистого лідерського потенціалу в умовах вищої школи та визначити перспективи розвитку лідерського потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти в контексті взаємодії з експертами у сфері лідерства вищої школи Великої Британії.
3. Здійснити порівняльний аналіз менеджменту та лідерства щодо організації робочого процесу у вищому навчальному закладі та розглянути класифікацію стилів лідерства в контексті вищої школи та особливості їхньої імплементації.
4. Визначити доцільні підходи до розвитку особистого лідерського потенціалу вітчизняних ЗВО в контексті адаптації досвіду вищої школи Великої Британії.

З метою формування основоположного розуміння феномену лідерства, насамперед, варто дослідити етимологію відповідного терміну. Так, іменник «LEADER» в англійській мові утворився від дієслова «TO LEAD» — вести за собою групу людей, показуючи їм шлях. Англосаксонський корінь — «LAED» (в пер. «шлях», «дорога»), похідне дієслово «LAEDEN» (в пер. «мандрувати»), а також відповідні еквіваленти в старогрецькій («HEGEMON») та давньоримській мовах («DUX»), теж спираються на образи дороги та мандрівки. У стародавній кельтській мові слово «LEADING» означає тримати курс чи напрям, робити так, щоб інші йшли за вами. Латинський відповідник «GUBERNATOR» перекладається як рульовий на судні. Тож, узагальнюючи тлумачення, «LEADER» — це той, хто знає шлях, хто йде ним і показує його [69]. Проводячи паралель із традиціями східних культур, у Китаї символом ефективного управління є образ вітру, що передає ідею проникливого та витонченого віяння, захоплюючого та підкорюючого людські серця. В Індії еквівалентом є слово

«НЕТА» — людина, яка викликає повагу та володіє харизмою; лідер, який надихає людей та веде за собою шляхом власного прикладу [16, с. 75].

Природно, що специфіка освітньої галузі зумовлює особливості розуміння терміну. Так, провідним вітчизняним експертом у галузі освітнього лідерства С. Калашніковою запропоновано таке визначення: «лідер в освіті — це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямована на її розвиток, а досягнення й результати цієї діяльності є дороговказом для інших» [16, с. 89]. Крім того, дослідниця визначає такі ключові риси лідера: «цілісність особистості, відповідальність за власну поведінку та вчинки, духовність і моральність, цілеспрямованість і спрямованість на розвиток (у т. ч. на саморозвиток і розвиток інших)» [16, с. 95].

Для глибшого розуміння феномену лідерства, зокрема, в освітній галузі, на нашу думку, важливо підкреслити відмінності між поняттями «лідер» та «керівник» (за Б. Парігіним) [23]:

1. Керівник призначається офіційно, а лідер, зазвичай, не потребує формального визнання;
2. Керівник має певні права та повноваження, визначені законом, а лідер не може застосовувати формальні санкції з метою впливу на інших людей;
3. Функція керівника — представляти організацію перед зовнішніми партнерами та вирішувати відповідні питання, а ключовою функцією лідера є, переважно, внутрішньогрупові стосунки.

На основі викладеного вище можна зробити висновок про те, що лідер може одночасно займати формальну посаду керівника або бути визнаним колективом неофіційно, коли його особистісні якості та авторитет дозволяють здійснювати значний вплив. Водночас, як доцільно зазначають Л. Філатова та Л. Новохацька, вимоги сьогодення є такими, що «будь-який менеджер повинен тією чи іншою мірою володіти мистецтвом лідерства» [39, с. 64].

Комплексність розуміння зазначеного питання, також, зумовлена тривалим процесом еволюції теорії управління [84], у результаті чого проблема лідерства викристалізувалась як ключове питання початку XXI століття у сфері

управління. Зокрема, П. Нозхаусом [74] та Г. Юклом [91] окреслено такий хронологічний порядок розвитку теорії лідерства, спираючись на ґрунтовне дослідження Дж. Роста [77]:

1900–1929: у перших десятиліттях ХХ століття з'являються перші визначення терміну «лідерство», сфокусовані на функції контролю та концентрації влади в контексті домінування. Наприклад, Р. Муром у 1927 році відповідне поняття було сформульовано так: «Лідерство — це здатність лідера виявляти власну волю щодо послідовників, та спонукати до виявлення слухняності, поваги, лояльності та здійснення взаємодії» [71].

1930-ті: увагу сфокусовано на виокремленні особистісних рис, притаманних лідеру. Лідерство вже розглядається в контексті впливу, а не домінування. Тож, лідерство було окреслено як взаємодія певних особистісних рис індивідуума щодо групи. Крім того, було висунуто припущення про те, що якщо ставлення та дії багатьох можуть бути зміненими однією особистістю, то й більшість теж може впливати на лідера.

1940-ві: у центрі уваги — груповий підхід, де лідерство розглядається як поведінка індивідуума в процесі спрямування групової діяльності [60]. Крім того, поняття «лідерства через переконання» відокремлено від «лідерства через керування/примус» [45].

1950-ті: домінування таких трьох підходів до визначення поняття «лідерство»: 1. Розвиток групової теорії, яка обмежувала розуміння феномену тим, як лідер діє в групі; 2. Лідерство — це відносини, що спираються на спільні цілі, де в центрі уваги поведінка лідера; 3. Лідерство як здатність впливати на ефективність групи загалом.

1960-ті: перевага надається розумінню лідерства як поведінки, що впливає на людей у контексті спільних цілей. Так, М. Сімен наводить таке визначення: «Лідерство — це дії людини, які впливають на інших осіб у контексті спільного напрямку» [79].

1970-ті: базуючись на груповому підході розвивається ідея організаційної поведінки, де лідерство розглядається як процес ініціювання та підтримки групи

або організації на шляху досягнення ними організаційних або групових цілей. У цьому контексті наведемо визначення Дж. Бьорнса, яке наочно характеризує відповідний підхід: «Лідерство — це взаємний процес мобілізації осіб із певними мотивами та цінностями, а також різними ресурсами (економічними, політичними тощо), в умовах суперництва та конфлікту з метою досягнення цілей, що поділяються незалежно або спільно лідером та його послідовниками» [41].

1980-ті: увага дослідників фокусується на таких пріоритетних підходах щодо розуміння сутності лідерства: 1. Ідея про те, що лідер примушує послідовників виконувати його бажання; 2. Лідерство — це вплив. До того ж, на відміну від менеджменту воно характеризується відсутністю примусу; 3. Лідерство як майстерність, де ключову роль відіграють відповідні особистісні риси та обдарованість; 4. Лідерство — як трансформаційний процес, де «одна або більше осіб, залучені разом у такий спосіб, що лідер і послідовники підіймають один одного на вищій мотиваційний та моральний рівень» [41].

1990-ті — початок XXI століття: провідною ідеєю є сприйняття лідерства як процесу, за допомогою якого лідер впливає на послідовників задля досягнення спільної мети. Разом з тим, можна виокремити нові напрями розвитку теорії лідерства в XXI столітті. Наприклад, автентичне лідерство, що характеризується відкритою та етичною лідерською поведінкою, заохочує відкритість до обміну інформацією, необхідною для прийняття рішень. До того ж, приймаються думки всіх членів колективу. Автентичний лідер чітко розуміє свої думки й поведінку, як він сприймається іншими людьми, впевнений у власній моральності, компетентності і вмінні впливати на інших [12]. Серед інших актуальних напрямів можна згадати духовне лідерство, лідерство служіння, адаптивне лідерство, послідовництво, дискурсивне лідерство та інші.

Представлений огляд дозволяє дійти до висновку про те, що феномен лідерства є неоднозначним багатоаспектним явищем, комплексність якого зумовлена тривалим процесом еволюції теорії лідерства та широким спектром сучасних потреб і викликів суспільства. Наукове дослідження зазначеної

проблеми в освітній галузі є особливо актуальним у період значних змін, що переживає наша країна. Адже, лідерство як інструмент «нового управління» [15] вимагає від лідера та його послідовників переосмислення життєвих пріоритетів, зосередження зусиль на розвитку духовності, високих моральних якостей, виявленні людяності та доброзичливого ставлення, створенні сприятливих умов для ефективної взаємодії на засадах довіри та взаємоповаги, що, безумовно, є пріоритетом для освіченої людини.

У світлі вищевикладеного доцільним є вивчення успішного міжнародного досвіду з проблеми імплементації лідерства в освітній галузі. Так, Велика Британія надає великого значення розвитку лідерського потенціалу вищої школи. Зокрема, через розвиток лідерських якостей, навичок та вмінь у випускників закладів вищої освіти. Відповідна підготовка пропонується провідними освітніми закладами як окремі курси або як частина комплексної програми. Наприклад, університетом м. Бірмінгему (Організаційне лідерство та шлях змін), Лондонською школою бізнесу та фінансів (Програма з розвитку лідерства), Центральним коледжем м. Бедфордшир (Лідерство та менеджмент), Коледжем центрального Лондону, Школою бізнесу та фінансів м. Грінвіч (Стратегічний менеджмент та лідерство), Навчальним центром передових технологій Східного Лондона (Лідерство), Відкритим університетом (Клінічне лідерство) тощо [87].

У зазначеному контексті, безперечно, значний вклад вносить Фундація Лідерства Вищої Освіти Великої Британії (Leadership Foundation for Higher Education) (надалі — Фундація) [63], діяльність якої зосереджено суто на сфері вищої освіти в контексті розвитку освітнього лідерства, менеджменту та управління під гаслами «Надихаюче лідерство» (Inspiring leadership) та «Із галузі і для галузі» (of the sector and for the sector).

Фундацію було заснована у 2004 році такими організаціями як Університети Великої Британії (UUK — Universities UK), місією якої є підтримка та захист інтересів закладів вищої освіти, та Союзом Вищої Освіти (Guild HE), представленим керівниками відповідних закладів вищої освіти Великої Британії.

Практично, організація прийняла на себе функції Агенції з розвитку персоналу закладів вищої освіти (HESDA — Higher Education Staff Development Agency). Фундація є неприбутковою організацією, що фінансується чотирма державними органами Великої Британії, що відображають інтереси всіх регіонів країни: Фінансовою Радою Вищої Освіти Англії (HEFCE — Higher Education Funding Council for England), Фінансовою Радою Шотландії (SFC — Scottish Funding Council), Фінансовою Радою Вищої Освіти Уельса (HEFCW — Higher Education Funding Council for Wales) та Департаментом Працевлаштування та Навчання Північної Ірландії (DELNI — Department for Employment and Learning Northern Ireland).

Про важливість лідерства в галузі вищої освіти для державної політики Великої Британії, зокрема, свідчать показники фінансування Фундації державою (наприклад, більш ніж 5,9 млн. фунтів стерлінгів у 2014–2015 навчальному році) [64], незважаючи на більше ніж скромну кількість співробітників (біля 33 осіб за той самий звітний період). Водночас, актуальність освітньої, експертної та наукової діяльності організації й, відповідно, її ефективність засвідчує обсяг загального прибутку Фундації (більш ніж 13 млн. фунтів стерлінгів у 2016–2017 н. р.) [65]. Наведені показники забезпечуються затребуваністю, інноваційністю та високою якістю послуг, які пропонує Фундація не тільки в національному, а й міжнародному контексті. А саме — освітньо-професійні програми для:

- «діючих лідерів» — представників вищої та середньої ланки керівництва університетів, які планують робити подальшу адміністративну кар'єру в галузі вищої освіти (програми з менеджменту та управління, розробки фінансової стратегії, стратегії розвитку з урахуванням специфіки освітньої сфери, стресостійкості, підвищення ефективності, стратегічного партнерства, психології міжособистісного спілкування тощо);
- «нових лідерів» — представників науково-педагогічного складу університетів, які планують або нещодавно розпочали адміністративну кар'єру (програми з підготовки до завідування кафедрою, керівництва науково-

дослідною групою, для тих, хто перейшов до закладу вищої освіти з іншої галузі тощо);

- інших представників адміністративних відділів та секретаріату закладів вищої освіти (програми, що охоплюють питання роботи зі студентами, розвитку потенціалу, специфіки контролю якості викладання, особливостей адміністрування регіональних закладів вищої освіти Великої Британії, економіки знань, гендерних аспектів, впровадження змін, адміністративного інструментарію, систем електронного документообігу, лідерства та головування, управління малими, спеціалізованими або незалежними закладами освіти тощо).
- з питань інклюзії у сфері вищої освіти, зокрема, програми для жінок, представників темношкірих та інших етнічних меншин, які роблять або планують кар'єру в галузі вищої освіти (у контексті підтримки та забезпечення принципів рівноправного доступу до професійних можливостей для відповідних категорій працівників);
- індивідуальні програми (розроблені «з нуля» або адаптовані на основі наявних), розроблені під замовлення окремих закладів та установ у сфері вищої освіти (наприклад, Програма академічного лідерства, розроблена на замовлення Даремського та Ньюкастльського університетів, Англія тощо) [63].

Науково-дослідна діяльність. Охоплює актуальні напрями наукового пошуку у сфері вищої школи у світовому масштабі, такі як перспективи та контекст галузі вищої освіти; глобальні та міжгалузеві перспективи; культура, зміни та розвиток закладів вищої освіти; управління, академічні та фінансові ризики; розуміння феномену лідерства; рівноправність, різноманітність та інклюзія; ідентичність, ролі та кар'єра; визначення організаційних форм; розвиток лідерів тощо.

Стратегічне консультування:

- у контексті глобальних змін для британських та закордонних закладів/установ у контексті реформування національних систем вищої освіти, особливо, у разі потреби значних змін (системні реформи, міжустановчі ініціативи, інвестування британських установ/організацій у сферу вищої освіти

в інтернаціональному масштабі, моделі сталого фінансування автономних систем вищої освіти, розвиток потенціалу взаємовигідного партнерства університетів Великої Британії з закордонними партнерами, розробка політики та плану інтервенційних заходів із метою розвитку та підтримки ефективного лідерства, інституційного менеджменту та державного управління в галузі вищої освіти). Наприклад, протягом 2016–2017 н.р. на замовлення Ради ректорів Шотландії, незалежні експерти Фундації на основі ґрунтовного дослідження представили обґрунтування щодо необхідності оновлення Кодексу управління у сфері вищої освіти Шотландії;

- інституційних трансформацій (з розробки та оновлення стратегії розвитку всього закладу, окремих підрозділів/інститутів/факультетів та кафедр, управління змінами, проектне та програмне планування для закладів вищої освіти, відповідних органів управління, членських організацій та інших представників освітньої галузі). Зокрема, у результаті експертної підтримки Фундації університети-замовники отримали нову модель управління системою послуг для студентів, об'єктивну оцінку щодо необхідності придбання доцільного комп'ютерного програмного забезпечення для університету, фасилітаційну підтримку під час розробки стратегічного плану розвитку закладу, професійний аудит з ефективності впровадження наявної стратегії закладу тощо [63];

- у сфері командного та індивідуального консультування (коучинг, менторство, фасилітування команди, зворотній зв'язок на «360 градусів», програми з розвитку для окремих управлінців, команд тощо) у формі стандартних або індивідуальних програм. Зазначені програми відображають потреби закладів вищої освіти Великої Британії в забезпеченні сталого розвитку особистого та командного лідерського потенціалу адміністративного та наукового складу. Серед інших типових потреб університетів Великої Британії — організація навчальних візитів, допомога з прийомом закордонних делегацій, інші питання, що стосуються діяльності національних закладів вищої освіти за кордоном.

Окреме місце в зазначеному контексті займає консультування закордонних закладів та установ. Так, співпрацюючи з керівництвом та Агенціями вищої освіти інших країн, Фондація виконує дослідження та розробляє стратегії з розвитку потенціалу національних освітніх галузей. За потребою для окремих закордонних закладів вищої освіти надається допомога в плануванні та розвитку їхнього потенціалу. Також, Фондація сприяє розвитку інтернаціональної діяльності професійних асоціацій Великої Британії. Специфіка міжнародного контексту знаходить відображення в стандартних та індивідуальних програмах із розвитку лідерського потенціалу освітньої галузі, та в підтримці з розробки власних національних програм. Достатня увага приділяється обміну досвідом у зазначеному контексті через організацію відповідних тематичних воркшопів та конференцій.

На нашу думку, представлений огляд підходів до впровадження лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії, зокрема, через доступ до відповідних освітніх програм на базі закладів вищої освіти та комплексної діяльності професійних організацій дозволяє більш чітко визначити сутність курсу реформування вищої освіти України, що передбачає досягнення відповідності рекомендаціям і стандартам європейського простору вищої освіти, впровадження та адаптацію кращих світових практик, реформування системи фінансування вищої освіти, інтеграцію у світовий освітній і науковий простір, модернізацію та професіоналізацію управління вищою освітою, забезпечення інноваційності розвитку системи освіти [35].

У вищезазначеному контексті дослідження успішних практик Великої Британії з розвитку лідерського потенціалу університетів у контексті адаптації до потреб вітчизняних закладів вищої освіти є особливо актуальною. Адже, «Гарні освітні системи абсорбують кращий світовий досвід та зберігають унікальні національні цінності. Тому українські університети приречені не тільки запозичувати моделі навчання, схеми фінансування схожих на нас країн Центральної та Східної Європи, але і плекати рідну мову, зберігати історію успіхів і поразок країни та виховувати справжніх лідерів європейської

України» [35]. Так, протягом 2016 — 2019 років Фондацією лідерства вищої освіти в партнерстві з Інститутом вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та Британською Радою, за підтримки Міністерства освіти й науки України впроваджується «Програма з розвитку лідерського потенціалу університетів України» (далі — Програма) [85]. Програма є інноваційним проектом із формування культури лідерства у вітчизняній вищій освіті, що поєднала серію навчальних модулів від провідних експертів Великої Британії з можливістю здійснення навчального візиту до британського партнерського ЗВО, а також практичну діяльність із розвитку лідерського потенціалу у формі роботи над інституційним проектом.

У результаті реалізації Програми до 2019 року очікується досягнення таких результатів: «створення національної мережі «агентів змін» — фахівців, готових впроваджувати інноваційні зміни у своїх закладах вищої освіти; введення механізмів розповсюдження, співпраці та обміну ефективними практиками розвитку лідерського потенціалу університетів; ефективне застосування лідерського потенціалу в системі вищої освіти України через підвищення статусу вітчизняних закладів вищої освіти та покращення індикаторів їхніх досягнень; чітке розуміння університетами своєї ролі та відповідальності в умовах розширеної автономії через оновлення університетських стратегій; здійснення партнерських обмінів між університетами України та Великої Британії» [85].

Участь у Програмі передбачає створення університетської команди в складі 7 осіб, які «об'єднуються для роботи над проектом інноваційних змін задля розвитку університету» [85]. Члени команди мають представляти всі ланки університетської спільноти — управлінську (ректор, проректор, декан/директор інституту), адміністративну (завідуючий кафедрою тощо), академічну (науково-педагогічний склад) та студентську. Кожен член команди «відповідає за реалізацію певного напрямку роботи над проектом змін, бере активну участь у діяльності команди й робить вагомий внесок у її успіх» [85]. «У межах Програми університетська команда відвідує навчальні модулі у форматі «5+2»: 5 осіб

беруть участь у компоненті «Командне лідерство» («Team»), а 2 особи — у компоненті «Молоді лідери» («Young leaders»)) [85].

Учасники компоненту «Командне лідерство» опановують принципи та методи ефективної командної роботи й комунікації через низку інтерактивних тренінгових сесій, завдань і модулів в контексті формування дієвої команди, розподілення ролей у команді, створення профілю та забезпечення динаміка команди, моделювання підходів до ефективної співпраці та залучення, визначення оптимальних стилів комунікації, розвитку креативності і творчого мислення. Учасники несуть колективну відповідальність за виконання навчальних завдань. Тож, встановлення горизонтального формату спілкування в команді між ректором/проректором, представниками адміністративного та науково-викладацького складу університету і студентом вбачається як важливий інструмент впровадження ефективних інституційних змін, і є однією з ключових вимог до участі в Програмі.

Фокус уваги учасників компоненту «Молоді лідери» зосереджено на формуванні власної лідерської ідентичності, розвитку особистого лідерського потенціалу, розробці автентичного підходу до ведення змін на основі здобутих практичних навичок і знань. Зокрема, мова йде про «баланс між лідерством і менеджментом»; «стилі лідерства»; «різноманітні шляхи переконання і впливу»; вибір «технік скеровування динаміки команди»; «стрес-менеджмент»; «принципи ефективного лідерства в часи змін» [85] тощо.

Компоненти «Командне лідерство» та «Молоді лідери» розроблені у такий спосіб, щоб «розкрити учасникам технології командного та індивідуального лідерства, що є взаємодоповнюючими та необхідними для успішної роботи над інституційним проектом змін і реалізації якісних перетворень в університеті загалом» [85]. Однією з ключових вимог до успішної участі є поширення знань і навичок, отриманих у межах Програми. Тож, з метою підтримки реалізації проекту змін «університетська команда (7 осіб) організовує та проводить низку інформаційних заходів на рівні університету/населеного пункту/регіону/країни» [85].

Важливою частиною в межах Програми є можливість здійснити навчальний візит до британського університету в контексті вивчення успішного досвіду вищої освіти Великої Британії в межах імплементації проекту змін університету. Так, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля було обрано для участі в першому циклі Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України (2016–2017) серед 12 інших вітчизняних вищих навчальних закладів. Метою проекту було визначено розвиток потенціалу переміщеного університету в контексті відкритої освіти. Задля досягнення мети було сформульовано такі завдання: оновлення стратегії розвитку університету; імплементація ефективної системи управління університетом; підготовка фахівців до впровадження відкритої освіти на базі переміщеного університету; створення веб-сайту відкритого університету; встановлення довготривалих партнерських відносин із закордонними відкритими університетами.

Серед очікувань щодо участі в проєкті та взаємодії з закладом вищої освіти у Великій Британії було визначено такі: можливість дослідження стратегії розвитку університету Великої Британії; дослідження системи управлінських змін закордонного партнера та адаптації успішного досвіду на базі СНУ ім. В. Даля; системи лідерства в закладі вищої освіти Великої Британії; системи дистанційного навчання в університеті — партнері з Великої Британії; підписання партнерської угоди. У межах реалізації проєкту команда СНУ ім. В. Даля здійснила академічний візит до Кембриджського університету (27 листопада — 3 грудня 2016 р.), де «для української делегації приймаючою стороною було організовано 4-денну науково-практичну конференцію за участі 30 видатних учених та експертів, які представили результати досліджень та обговорили питання університетського управління, фінансування та функціонування в умовах переміщення, організації дистанційного навчання, залучення студентів, а також розробки та реалізації стратегії інтернаціоналізації. Представлені під час дискусій ідеї надихнули представників Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля на розробку стратегії подальшого розвитку університету» [20].

Підводячи проміжний підсумок, варто зазначити, що, на нашу думку, отриманий досвід (у т. ч. автора як учасника університетської команди) спонукав до пошуку новітніх моделей ефективної взаємодії та співпраці на засадах розподіленого лідерства, а також сприяв формуванню командного підходу до змін як до можливостей якісних трансформацій. Участь у подібних міжнародних проектах — це чудова можливість для вітчизняних закладів вищої освіти «пізнати, проаналізувати й розкрити власний лідерський потенціал; визначити пріоритетні напрями для особистісного і професійного розвитку; змінити стиль мислення; підвищити власну ефективність як професіонала, члена команди, лідера; покращити комунікативні навички; сформувати дієву інституційну команду; ініціювати та обговорювати реалізацію проекту змін у комфортному навчальному середовищі і креативному просторі; встановити професійні та особисті контакти з представниками вітчизняної та закордонної академічної спільноти» [85].

Переходячи до питання технологій розвитку особистісного лідерського потенціалу учасників освітнього процесу у вищій школі, насамперед, слід зазначити, що у 2017 році, коли Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля успішно завершив проект у межах міжнародної програми з розвитку лідерського потенціалу вищої освіти в Україні [24], серед ключових завдань для випускників програми як кваліфікованих фахівців, здатних впроваджувати інноваційні зміни у власному навчальному закладі, було виокремлено організацію системи розповсюдження та обміну ефективними практиками розвитку лідерського потенціалу з метою покращення показників діяльності університету.

Відповідно до визначених завдань автором статті було розроблено план проведення тренінгів для персоналу університету [7] та відповідні навчально-методичні матеріали (сценарії та презентації PowerPoint), що містять адаптований контент, рекомендований фахівцями вищої освіти Великої Британії до використання з метою посилення лідерського потенціалу вищих навчальних

закладів. Також, зазначені матеріали, пройшли успішну апробацію в інших вітчизняних ЗВО.

У контексті розвитку особистого лідерського потенціалу ключовим завданням було визначено дослідження особистості, визначення та розвиток її сильних сторін, прийняття та опрацювання недоліків, а також розуміння змісту та особливостей реалізації лідерства в умовах вищої освіти.

Потрібно зазначити, що важливим моментом, на якому наголошують фахівці вищої освіти Великої Британії та який зумовлює подальшу успішну взаємодію з аудиторією під час проведення навчання, є встановлення контакту, створення доброзичливої атмосфери та відчуття безпеки. З цією метою фахівці радять розпочинати зустріч із виконання інтерактивного завдання, так званого «Ice Breaking» («Розбиття льоду»). В умовах вітчизняних ЗВО учасникам було запропоновано розглянути малюнок, виконаний тренером, на якому він був зображений у вигляді певного образу (тварини, рослини тощо), а також важливі сфери його життя (родина, робота, подорожі тощо). Учасники мають вгадати що саме зображено на малюнку. Автор «твору» надає коментарі та підтримує обговорення.

Після демонстрації тренера учасники переходять до створення власного образу відповідно до інструкції: «Намалюйте себе у вигляді певного образу, а також ті речі, які займають важливе місце у Вашому житті». Після цього учасників розподіляють на команди по 4–5 осіб, де відбувається подальше обговорення малюнків. Передбачається, що той член команди, який презентує власний образ, коментує та пояснює свій малюнок, ділиться власним життєвим досвідом. Ключовим етапом виконання завдання є отримання зворотного зв'язку від учасників. Можна, наприклад, запитати таке: «Чия презентація Вам сподобалася найбільше? Чому?» тощо.

Зазначена процедура — «Feedback» дозволяє об'єднати групу з метою подальшої командної роботи, знизити рівень стресу та дозволити учасникам дізнатися більше один про одного. Також, визначена активність зумовлює перехід до розгляду питання автентичності особистості. Адже, природним є те,

що кожна людина відчуває себе по-різному та має власні життєві пріоритети. Кожна особистість є унікальною і неповторною. Це автентичність особистості — її унікальність, справжність, відмінність від інших, її сутність та природа.

У контексті вивчення досвіду лідерства вищої школи Великої Британії дослідження британських вчених Роба Гоффі та Герета Джонса [9] доводять, що люди, приймаючи рішення чи варто їм йти за кимось, мають певні очікування від потенційного лідера. На цьому етапі вважаємо доцільним поставити таке запитання до аудиторії: «Чого Ви очікуєте Від людини, за якою Ви б погодились піти?». Загальне обговорення підсумовується висновками, зробленими зазначеними вченими щодо очікувань послідовників. А саме — передусім люди бажають, щоб:

- щоби лідер передавав їм відчуття радості та власної значущості. Запитання до аудиторії: «чи є такі люди у Вашому житті? Хто це?»;
- бачити на чолі людину, яка здатна допомогти кожному відчутти себе частиною більшої спільноти, причетність до чогось важливого. Завдання для учасників: «поділіться Вашим життєвим досвідом у зазначеному контексті»;
- А понад усе люди цінують щирість та справжність. Адже, без цього не буде довіри, яка є фундаментом якісних стосунків.

Більш детально зазначені ідеї викладені в роботі «Чому люди мають піти за Вами?» [9]. Висновки дослідження заслуговують довіри хоча б тому, що на теперішній час автори є співробітниками найпрестижніших бізнес шкіл світу. Роб Гоффі — професор Лондонської школи бізнесу. Герет Джонс — професор IE Business School (Мадрид), у минулому — HR директор BBC.

Наступний крок застосування технології розвитку лідерського потенціалу передбачає удосконалення навичок саморефлексії. Пропонуємо поставити до аудиторії таке запитання: «Поміркуйте, чи були випадки у вашому житті, коли Ви виконували роль лідера? Що було найскладнішим?». Потрібно дати учасникам достатньо часу для обміркування та обговорення власного досвіду в команді. Завданням тренера на даному етапі є стимулювання учасників до обміну досвідом та підготовка до опрацювання наступного інформаційного блоку.

Отже, Гоффі і Джонс виділили три найважливіші компоненти, що сприяють успішному подоланню труднощів та завоюванню довіри людей, та які, водночас, є найскладнішими для виконання:

1. Демонстрація відповідності між словами та діями. Людей, які самі роблять те, що кажуть, вважають вартими довіри. Ви зраджуєте самого себе, наприклад, звертаючись до інших із проханням зробити те, що ніколи не зробили б самі. Від вас очікують несення відповідальності за власні слова.
2. Цілісність у виконанні ролей. Вам доводиться грати різні ролі в різні часи для різних аудиторій. Але, у той же самий час, важливо мати стабільну міцну основу — внутрішній стрижень. Вірність справжньому «я», чесність самого перед собою, усвідомлення та прийняття того, хто я є насправді — ось що тримає всі ці ролі разом.
3. Комфорт справжнього «я». Цього часто найважче досягти. Люди здебільшого бояться показати власні недоліки та слабкості. Однак результати дослідження Гоффі та Джонса доводять, що демонстрація слабкості не робить вас менш привабливим у якості лідера. Навпаки, заперечення чи приховування слабостей імовірно збільшить вашу вразливість. Тому, для досягнення достатнього рівня комфорту взаємодії з реальністю потрібно активізувати внутрішні ресурси, експериментувати, тренуватися, ризикувати і знову пробувати.

На цьому етапі навчання з метою стимулювання більш глибокого опрацювання матеріалу доцільно запропонувати командам обговорити такі питання: «Пригадайте ситуації, коли Ви спостерігали успішну поведінку лідера. Як Ви себе відчували? Що Ви відчували до цієї людини?». Знову ж таки, не можна забувати про забезпечення зворотного зв'язку з аудиторією та узгодження проміжних підсумків.

Зважаючи на те, що важливим завданням тренінгу є отримання практичного досвіду, з метою дослідження обізнаності учасників щодо власних особливостей та наявного лідерського потенціалу вважаємо доцільним запропонувати такий експеримент. Учасники записують на папері свою

найяскравішу, унікальну рису, яка, на їхню думку, сприятиме позитивному рішення людей визнати їхнє лідерство. Папірці із характеристиками передають тренеру, який потім зачитує надану інформацію, а аудиторія відгадує відповідного учасника. Швидкість, з якою аудиторія може вгадати людину за її власним описом, свідчить про те, наскільки вона виявляє власну автентичність та чи об'єктивно бачить сама себе.

Під час наступного етапу дослідження учасникам пропонується таке завдання: «Тепер поміркуйте про те, який недолік Ви б могли спокійно визнати прямо зараз перед нами». Важливо наголосити, що обрана риса чи звичка не має критично впливати на виробничий процес. Метою визнання власної недосконалості є виявлення людської сутності лідера, наближення до загальної маси. Під час навчання тренер демонструє приклад першим. Після цього 1 або 2 учасники за бажанням називають свої недоліки. Фінальною частиною вправи є мозковий штурм, під час якого аудиторія пропонує шляхи трансформації зазначеної небажаної риси на перевагу.

Фахівці в галузі консультування вищої освіти Великої Британії підкреслюють те, що тільки через усвідомлення власної унікальності, виховання поваги до відмінностей інших та прийняття власних недоліків стає можливим отримання розуміння того, як можна мотивувати інших людей щиро йти за Вами. Зазначене твердження є одночасно висновком у контексті попередньої діяльності, і передумовою дослідження подальших запитань: «Що робити далі? Чи є різниця між менеджером та лідером? Якщо так, у чому вона полягає?». У контексті проведення навчання для персоналу вищих навчальних закладів зазначені питання доцільно організувати у формі загальної дискусії.

З метою більш глибокого опрацювання матеріалу пропонуємо до виконання таке командне завдання: «Розподіліть ознаки лідера та менеджера за категоріями». У результаті групової роботи кожна з команд вибудовує власне бачення парадигми лідерства та менеджменту вищої освіти. Ключовим моментом опанування зазначеного контенту є готовність тренера до організації

продуктивної дискусії, потреба в якій може виникнути під час підбиття висновків виконаного порівняльного аналізу.

Зокрема, до ознак лідерства британські фахівці у сфері вищої освіти відносять створення загальної картини майбутнього та розробка стратегії; зосередження уваги на потенційних результатах; коучинг, створення можливостей для особистого та професійного розвитку; усунення бар'єрів, забезпечення сумісності ролей та ресурсів; формування корпоративної культури; мотивування, наділення повноваженнями персоналу; підвищення внутрішньої відданості членів команди, особливо під час зіткнення з викликами; особистий справжній авторитет; роль наставника, куратора, тренера, координатора; навчання «через серце», у процесі діяльності; відкритість, широкий світогляд; непоступливість, хоробрість; емоційний зв'язок, щирість; активне слухання, комунікативні навички; об'єктивна оцінка особистих якостей; створення культури, де чесність та довіра є пріоритетом; ініціювання змін; мотиватор; той, хто надихає; той, хто створює картину майбутнього; оптиміст; той, хто об'єднує.

Менеджмент характеризується наявністю таких складників: планування, моніторинг, складання кошторису; зосередження уваги на передбачуваних результатах; управління та контроль упорядкованого та запланованого процесу; визначення обмежень часу, фінансів, інших ресурсів; визначення та розподілення завдань; конкурентні відносини; організація, контроль, відповідність персоналу; офіційність, формальний авторитет; роль боса, контролера виконання завдання, проекту; емоційна відстороненість; пріоритет власних думок та точки зору; об'єктивна оцінка організації; навчання заради вирішення практичних завдань є найважливішим; технічна раціональність мислення; слухняність, поступливість; збереження стабільності; створення культури, де результат є пріоритетом; диригент; той, хто розподіляє завдання; оцінювач; той, хто розв'язує проблему; «пожежник».

З метою зміцнення зв'язку між теорією та практикою пропонуємо таке запитання до обговорення: «Наведіть приклад реального лідера, яким Ви захоплюєтеся (з минулого і теперішнього часу). Які ознаки допомогли Вам

ідентифікувати його, насамперед, як лідера, а не менеджера?». Результати обговорення можна використати для доповнення та розширення вище представленої порівняльної таблиці.

Важливим аспектом опанування феномену лідерства у вищій школі є розуміння відповідного контексту. Тому, у якості підсумкового етапу тренінгу з розвитку особистого лідерського потенціалу пропонуємо ознайомлення з різними шляхами демонстрації власних лідерських якостей. Дослідження, проведене американським психологом Деніелом Гоулманом [8], автором бестселера «Емоційний Інтелект», серед майже 4000 топ-менеджерів світу засвідчило, що відповідно до конкретної ситуації потрібно застосовувати певний стиль поведінки. Потрібно розуміти, що одна й та сама людина може змінювати підходи, адаптувати власну поведінку до наявної мети, умов тощо. Водночас, зазвичай у неї є основний стиль поведінки, якому вона надає перевагу. Отже, основними стилями лідерської поведінки автор визначає:

1. **Лідер-командир.** ключові поняття — вплив, досягнення, ініціатива. Вимагає негайного виконання наказів і часом може вдаватися до погроз. Девіз — «Робіть те, що Я кажу». Позитивний вплив має під час справді надзвичайної ситуації. Але, слід користуватися зазначеним стилем дуже обережно та мати високий рівень самоусвідомлення, самоконтролю та емпатії. Негативний вплив зазвичай виявляється в стандартній робочій ситуації, оскільки такі лідери схильні бути негнучкими, прагнуть суворого контролю, рідко хвалять і часто критикують, і у такий спосіб підривають самоповагу, задоволення й бойовий дух співробітників.
2. **Лідер-візіонер.** Особливості: впевненість у собі, емпатія, прозорість. Мобілізує людей на шляху до спільної мети. Здатний підняти на найвищий рівень відданість співробітників цілям та стратегії організації. Девіз — «Йдіть за мною і я приведу Вас до Вашої мрії». Позитивний вплив: майже в будь-якій робочій ситуації, особливо коли організація переживає важкі часи. Негативний вплив можливий для команди, що має більше досвіду, ніж лідер.

3. **Лідер-емпат.** Особливості: емпатія, конфлікт-менеджмент, співробітництво. Створює емоційні зв'язки та гармонію, цінує емоційні потреби працівників. Вірить, що люди є основним пріоритетом і тому намагається покращити комунікацію. Тож, в організації покращується гнучкість. Адже, люди отримують свободу виконувати свою роботу так, як вони вважають найбільш ефективно. Девіз — «Спочатку люди». Позитивний вплив відчутний коли потрібно створити гармонію, підняти моральний дух в організації, покращити комунікацію або відновити порушену довіру. Негативний вплив: може не вистачати чіткого визначення напрямку. Є небезпека, що акцент на похвалі може заважати боротися з низькою ефективністю роботи.

4. **Лідер-демократ.** Ключові характеристики: командна робота і співпраця, вплив, конфлікт-менеджмент. Створює консенсус через залучення. Цей підхід базується на обміні ідеями, завоюванні прибічників та дозволі брати участь у прийнятті рішень. Девіз — «А що Ви думаєте з цього приводу?». Позитивний вплив особливо відчувається тоді, коли формальний лідер не впевнений у майбутньому напрямку й покладається на більш досвідчених працівників щодо отримання ідей та рекомендацій. Негативний вплив має місце тоді, коли працівникам не вистачає компетентності, знань чи досвіду для надання корисних рекомендацій.

5. **Лідер-конкурент.** Особливості: цілеспрямованість, ініціатива. Очікує досконалості й самоорганізації від працівників. Девіз — «Я можу зробити це за 5 хвилин, а ти?». Позитивний вплив: якщо працівники самовмотивовані, вмілі та вимагають мінімальної координації та спрямування. Негативний вплив: коли лідеру не вистачає емпатії та самоусвідомлення. У результаті працівники можуть відчувати занепокоєння через велику кількість вимог та відсутність чіткого спрямування.

6. **Лідер-коуч.** Особливості: емпатія, розвиток інших, самоусвідомлення. Розвиває людей на майбутнє. Пріоритетом є особистісний розвиток, а не виконання завдання. Демонструє щирий інтерес до працівників, допомагає їм визначити власні сильні та слабкі сторони, заохочує їх ставити довготермінові

кар'єрні цілі. Такі лідери спокійно делегують повноваження й дають працівникам складні завдання. Девіз — «Спробуй зробити це». Позитивний вплив: для працівників, які вже знають та визнають власні сильні і слабкі сторони, справді хочуть отримати допомогу, вдосконалюватися та розвиватися. Негативний вплив: якщо працівники протистоять змінам і навчанню, або якщо лідеру не вистачає досвіду.

З метою більш глибокого усвідомлення особливостей вищезазначених підходів до здійснення лідерства у вищій школі учасникам тренінгу доцільно запропонувати інтерактивне завдання у вигляді вистави. Ми умовно назвали його «Театр лідерства». Спочатку тренер демонструє певний тип поведінки, притаманний одному з визначених підходів (не називаючи його) у контексті типової робочої ситуації вітчизняного ЗВО. У якості зворотного зв'язку учасникам пропонується відповісти на запитання: «Як Ви гадаєте, який це стиль? У якій ситуації, на Вашу думку, він є доцільним?». Наступним кроком кожна команда демонструє один зі стилів, визначає доцільний контекст.

Підбиваючи підсумки роботи, потрібно зазначити, що розглядаючи класифікацію стилів лідерства, Гоулман робить такі висновки: лідери з найкращими результатами не покладаються лише на один стиль лідерства; вони використовують більшу частину стилів у будь-який період часу; з усіх стилів лідерства саме стиль візійнера виявився найефективнішим, коли лідери мобілізують персонал у напрямку до майбутнього — «спільної мрії»; тільки чотири стилі лідерства мають постійний позитивний вплив на організаційний клімат і результати: візійнер, емпат, демократ і коуч; два інші стилі — командир і конкурент — схильні мати негативний вплив на організаційний клімат у типових ситуаціях.

Однак, ще раз потрібно підкреслити, що всі вищезазначені стилі лідерства мають певні переваги у відповідних ситуаціях (хоча б для короткочасного використання). Зокрема, Гоулман надає приклади того, як кожен із визначених стилів може бути найбільш ефективним у часи змін: командир — коли починаються радикальні зміни або є проблема з працівниками; візійнер — коли

зміни вимагають нової бачення або коли потрібен чіткий напрямок; емпат — для подолання розколів у команді чи мотивування людей у складних обставинах; демократ — для завоювання прибічників, досягнення консенсусу, отримання внеску від цінних працівників; конкурент — для отримання швидких результатів від високо мотивовані та компетентної команди; коуч — для допомоги працівнику в покращенні ефективності роботи та розвитку його сильних сторін на перспективу. Але, як зазначає дослідник, це (коучинг) найменш використовуваний із шести зазначених стилів, оскільки лідери переважно вважають, що він забирає надто багато часу та зусиль.

4.2. Теорія та практика командного лідерства

Відповідно до діючої законодавчо-нормативної бази галузь вищої освіти України йде зараз нелегким шляхом реформування та удосконалення діяльності вищих навчальних закладів [11], [26]. Одним із ключових факторів успішної реалізації поставленої мети є формування відповідної атмосфери для роз'яснення та підтримки необхідних на інституційному рівні змін. Зокрема, на рівні системи цінностей та установок академічної громади, а також забезпечення лідерами вищих навчальних установ інституційної згуртованості на шляху реформування [5, С. 4–5]. Протиріччя реальної ситуації полягає в неможливості ефективного впровадження інновацій на базі старої адміністративно-управлінської моделі вищої освіти. Тож, проблема формування інституту лідерства та розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи є актуальною та потребує відповідного дослідження.

Серед актуальних напрямів дослідження проблеми командного лідерства доцільно виділити роботи таких закордонних дослідників як Р. Гоффі та Г. Джонс (у контексті дослідження лідерства як феномену еволюції теорії менеджменту) [76], С. Хант (у контексті вищої освіти) [81], Д. Паркін (у контексті викладання та вивчення лідерства у вищій школі) [47], Г. Гіббс (у контексті дослідження розвитку лідерського потенціалу викладацької діяльності

в науково-дослідницькому оточенні) [56], Д. Н. Росвелл (у контексті дослідження теоретичних основ лідерства в галузі вищої освіти) [48], Е. Морроу (у контексті дослідження впливу етнічності у сфері лідерства вищої освіти) [50] та інші.

Серед останніх досліджень вітчизняних фахівців, що опікуються проблемою розвитку командного лідерського потенціалу вищої освіти, можна виділити роботи таких дослідників, що були зазначені вище, як О. Боднарук та О. Паламарчук [5, С. 66–103], К. Жданової [5, С. 28], С. Калашнікової [5, С. 5–27], С. Курбатова [5, С. 29–65], І. Прохор [5, С. 103–116], О. Щербакової [5, С. 117–130] та інших.

Незважаючи на достатню ґрунтовність зазначених праць, присвячених дослідженню командного лідерського потенціалу вищої освіти з погляду різних аспектів, аналіз зазначеного феномену в контексті вивчення провідного світового досвіду переміщеними ЗВО України є малодослідженим явищем у зв'язку з тим, що відповідні події відбулися не так давно. Це дає нам право припустити наявність певного інтересу науки до окресленого питання [75]. Так само, аналіз зазначених наукових джерел дозволяє зробити висновок про перспективність дослідження та імплементації відповідного досвіду вищої освіти Великої Британії в контексті сприяння розвитку лідерського потенціалу ЗВО України [66].

Тож, метою підрозділу визначено таке: розглянути підходи та технології розвитку командного лідерства вищої освіти Великої Британії з погляду перспективи відновлення та розвитку потенціалу переміщених ЗВО України. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Дослідити наявні міжнародні програми, що фінансуються Великою Британією, у контексті залучення вітчизняних закладів вищої освіти до розбудови командного лідерського потенціалу.
2. Визначити та схарактеризувати перспективи імплементації світового досвіду в контексті розвитку потенціалу переміщених українських ЗВО.

3. Схарактеризувати теоретичні підходи та відповідні моделі розвитку лідерського потенціалу команд у галузі вищої освіти Великої Британії, а також практичні методи їхнього впровадження.
4. Визначити інноваційні складники британського підходу, що сприятимуть ефективному розвитку командного лідерства в контексті адаптації до реалій вітчизняних ЗВО.

Аналізуючи наявні можливості вітчизняних ЗВО щодо можливості прийняти участь у міжнародних проектах, сфокусованих на розвитку лідерського потенціалу вищої освіти, потрібно, насамперед, визначити бажані результати, спираючись на стратегію Міністерства Освіти і Науки України щодо реформування сектору вищої освіти. А саме: «створення національної мережі фахівців, готових впроваджувати інноваційні зміни у своїх закладах вищої освіти; отримання можливості здійснення партнерських обмінів між університетами України та закордонними вищими навчальними закладами; введення механізмів розповсюдження, співпраці та обміну ефективною практикою розвитку лідерського потенціалу університетів; навичок ефективного застосування лідерського потенціалу фахівцями в системі вищої освіти або окремого закладу через покращення індикаторів досягнень університету; формування чіткого розуміння університетами своєї ролі та відповідальності в умовах розширеної автономії через оновлення стратегії розвитку» [22].

Задля сприяння досягненню визначених результатів на підставі спільних домовленостей Інституту вищої освіти НАПН України [13], Британської Ради в Україні [6] та Фундації лідерства для вищої освіти (Сполучене Королівство) [66] у 2016 році було розпочато реалізацію Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України (як уже було зазначено вище). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (надалі СНУ ім. В. Даля) було відібрано як одного з 12 учасників першого етапу проекту. Протягом зазначеного періоду команда від вищого навчального закладу проходила навчання у формі тренінгів та семінарів від експертів у галузі вищої освіти Великої Британії та України, приймала участь у міжнародних науково-

практичних конференціях, присвячених зазначеній тематиці, а також реалізувала візит академічної мобільності до ЗВО-партнера з Великої Британії [67], де протягом тижня (з 27 листопада до 3 грудня 2016 року включно) приймала участь у зустрічах із представниками факультету освіти Кембриджського університету. Зокрема, з головою факультету Джеффом Хейвордом; Колін Маклоффі́н — директором з освітніх інновацій університету та лідером команди з реформування освіти; Анной Лонсдейл — заступником голови університету; старшим науковим співробітником факультету освіти Оленою Фім'яр та менеджером із розвитку наукових проєктів Наталією Яковець.

Також, програма візиту дозволила здійснити ефективне спілкування з президентом студентського дослідницького товариства факультету освіти — Пітером Суторісом; аспірантами Кембриджського університету Анною Білоус, Іриною Шуваловою, Марією Терентьєвою та Паолою Контрерас, а також іншими академічними представниками університету. Зокрема, Девідом Картером — керівником наукових досліджень та підприємницьких проєктів факультету; Девідом Бріджесом, який має значний досвід в організації наукових досліджень у міжнародному контексті (зокрема, проєкти в Казахстані та Монголії); Нілом Стоттом — виконувачем обов'язків директора центру соціальних інновацій та Лорою Карнікєро, що адмініструє програми із відповідного напрямку для магістрів.

У межах візиту команда СНУ ім. В. Даля мала чудову можливість познайомитися з лекторами та розширеним науковим складом факультету освіти Кембриджського університету. Зокрема, Рорі Фінніном — головою комісії Кембриджського університету з російських та східноєвропейських досліджень. Також, були запрошені представники інших університетів до участі в програмі. А саме: відділ соціологічних досліджень університету Шеффільду — Ірина Кушнір; факультет HR та організаційної поведінки університету Грінвічу — Наталія Румянцева; представник бізнес школи Відкритого університету — Руслан Раманау; а також заслужений професор Відкритого університету з питань розвитку та дистанційної освіти — Алан Тейт.

У результаті реалізації насиченої програми візиту представники команди СНУ ім. В. Даля мали можливість прийняти участь в обговоренні питань ролі студентської молоді в управлінні вищим навчальним закладом та шляхи заохочення студентів до відповідної активності; роль освіти в побудові миру. Учасники розглянули шляхи реабілітації потенціалу університету на прикладі Європейського гуманітарного університету; обговорили потенційні джерела фінансування діяльності ЗВО та підходи до створення грантових заявок; питання пошуку нового місця для ЗВО України та визначення місії, цінностей та цілей вищого навчального закладу; розглянули питання конфлікту та переміщення; можливостей для реалізації потенціалу впровадження дистанційного навчання; ознайомилися з напрямками наукових досліджень науковців Кембриджського університету тощо.

Важливою частиною візиту була зустріч із Кірсті Ален — головою ректорату університету Кембриджу та секретарем університету — Сері Бентон. Подія мала місце в самому серці Кембриджського університету — залі для нарад «Старої школи». Під час зустрічі представники команди мали можливість ознайомитися з особливостями організації управління одного з найстаріших та найавторитетніших університетів світу, а також нормативною базою та стратегією розвитку закладу.

Ключовою подією в контексті академічного візиту стала зустріч української делегації, до складу якої увійшли два представники від команди СНУ ім. В. Даля з представниками Британського парламенту, що дало можливість заручитися підтримкою щодо подальшої взаємодії з академічною спільнотою Великої Британії, зокрема, щодо підтримки спільних проєктів із Британською Радою в Україні.

У результаті академічного візиту та проходження Програми професійного розвитку на базі факультету освіти Кембриджського університету було визначено такі можливості для взаємодії з академічною спільнотою Великої Британії, де британські партнери мають потенціал в якості:

1. Партнера/надавача професійних послуг у контексті двосторонніх або трьохсторонніх проектів, орієнтованих на відновлення та розвиток технічно-матеріальної бази, наукового та лідерського потенціалу переміщених ЗВО, надання освітніх та консультаційних послуг, забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу та реалізацію ролі університету через культурно-суспільну діяльність.
2. Фасилітатора/посередника в налагодженні нетворкінгу із потенційними внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами.
3. Інформаційного джерела, консультанта з питань стратегічного розвитку закладів вищої освіти.
4. Незалежного дослідника в контексті реформування вищої освіти та вивчення феномену «переміщення».

Практична цінність зазначеної програми з розвитку лідерського потенціалу, також, полягала в наданні можливості вітчизняному ЗВО реалізувати власний проект у межах участі в програмі в контексті власних потреб із забезпеченням відповідного консультування фахівцями. Тож, команда від СНУ ім. В. Даля поставила на меті розвиток лідерського потенціалу університету та формування системи управління змінами в умовах переміщеного вищого навчального закладу. Поставлена мета передбачала виконання конкретних кроків за розробленим командою планом. А саме: структуру СНУ ім. В. Даля було суттєво оптимізовано. Зокрема, з 10 факультетів та 49 кафедр залишилось 7 факультетів та 33 кафедри. Відповідно, загальна кількість структурних навчальних підрозділів зменшилася на 30 %. Зазначені структурні зміни дозволили зменшити видатки на утримання університету, забезпечити раціональне використання бюджетних коштів, удосконалити управління університетом, роботу кафедр та факультетів. Також, це дозволило забезпечити відповідність структурних підрозділів критеріям акредитації [27].

У межах реалізації практичних кроків імплементації проекту протягом зазначеного періоду були, також, розроблені навчальні програми відповідно до світових стандартів забезпечення якості надання освітніх послуг за окремими

напрямами («Комп'ютерні науки», «Кібербезпека», «Комп'ютерна інженерія», а також широкий спектр короткотривалих курсів за вибором студента). Відмінністю зазначених програм стала більш глибока систематизація змісту, застосування компетентнісного підходу, блочна організація курсів, згрупованих за принципом поступовості та на основі міждисциплінарного підходу. Також, нові навчальні програми передбачають більш широку варіативну частину та викладання курсів англійською мовою (бакалаврат — частково, магістратура — повністю).

Зазначені зміни стали чинником сприяння підвищенню якості надання освітніх послуг, мотивації студентів до розвитку особистого потенціалу (зокрема, навчання англійською мовою), залучення іноземних студентів. Наприклад, цього року вперше після факту переміщення в університеті почали навчання студенти з таких країн як Нігерія, Намібія, Сьєрра-Леоне, Туркменістан, Ірак, Лівія за такими спеціальностями як «Транспортні технології», «Менеджмент», «Економіка підприємств», «Хімічні технології», а також юридичні спеціальності.

З метою підвищення кваліфікації персоналу університету та розповсюдження інформації в межах програми з розвитку лідерського потенціалу вищої освіти членами команди проекту було проведено тренінги автором дослідження з розвитку лідерського потенціалу для професорсько-адміністративного складу та студентів (за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін», «Розвиток особистого лідерського потенціалу»). Зазначені освітні заходи посприяли інформуванню учасників навчального процесу щодо необхідності змін у подальшій діяльності університету; підвищенню рівня усвідомленості учасників заходів щодо особистої відповідальності; формуванню більш стабільного складу колективу, що вмотивований на довготривале перебування та плідну роботу на новому місці розташування навчального закладу.

На основі отриманих експертних консультацій, обговорень та пропозицій щодо досягнення поставленої командою СНУ ім. В. Даля мети, було створено 2

проектні групи з розвитку потенціалу університету. Група 1 відповідає за пошук та налагодження співпраці з міжнародними організаціями-донорами з метою забезпечення нагальних потреб університету. Група 2 — за розвиток освітнього проекту університету «Англійська мова для всіх». Завдяки роботі проектних груп із залученням відповідних фахівців університет отримав певну грантову підтримку. Один з останніх проектів у межах міжнародної програми «Еразмус +» — «Інтернет речей», метою якого є створення нових можливостей у сфері безпеки, аналітики та управління, відкриття нових перспектив підвищення якості життя людини. Також, університетом було отримано фінансову підтримку на підвищення кваліфікації викладачів англійської мови в межах Проекту «Англійська мова для університетів» (грантодавець — Британська Рада в Україні), а також реалізацію проекту з короткотривалих обмінів із Сілезьким технічним університетом у Польщі [28].

Взагалі, під час участі університету в Програмі з розвитку лідерського потенціалу працівники освітнього закладу скористалися можливістю здійснити академічну мобільність за такими напрямками як Польща, Німеччина, США, Болгарія, Білорусь, Румунія, Австрія, Іран, Велика Британія [29]. Реалізації плану проекту університету сприяла робота проектних груп щодо активізації вивчення англійської мови співробітниками університету, організація курсів англійською мовою для сторонніх організацій на базі центру підвищення кваліфікації, перепідготовки та вдосконалення СНУ ім. В. Даля, досвід співпраці з British Council щодо підготовки викладачів до викладання фахових дисциплін англійською мовою (проект «Англійська мова для університетів»), а також організація університетом відповідних масштабних тематичних заходів (найбільший урок англійської мови та фестиваль культур англослов'янських країн, день європейських мов та інші). Також, університетом були підписані нові угоди про співробітництво з іноземними навчальними закладами, що в перспективі сприятиме розвитку лідерського та наукового потенціалу університету [30].

Тож, аналіз виконання практичних кроків, здійснених командою СНУ ім. В. Даля в межах реалізації проекту з розвитку лідерського потенціалу

університету та формування системи управління змінами дозволяють висловити стримані, але цілком реальні сподівання щодо подальшого поступового відновлення матеріально-технічної бази університету через залучення міжнародних організацій-донорів, відновлення контингенту іноземних студентів та всебічного розвитку потенціалу університету.

Задля висвітлення об'єктивної ситуації в контексті вивчення та адаптації успішного досвіду вищої школи Великої Британії, потрібно визначити, що під час імплементації проекту команда стикалася з певними труднощами та викликами. Зокрема, серед найбільш вагомих можна визначити недостатню компетентність керівників різних ланок системи управління університетом щодо здійснення ефективного менеджменту, а також пасивність загальної маси колективу.

Аналізуючи вищезазначені виклики команда зробила висновок щодо важливості розвитку лідерського потенціалу університету саме в часи змін, коли стандартні інструменти менеджменту є недостатньо ефективними. На цьому шляху велику роль відіграє організація якісного навчання персоналу та інформування колективу щодо необхідності впровадження відповідних змін, а також активне налагодження співпраці зі всіма стейкхолдерами, що впливають на діяльність університету.

Серед безперечних переваг, що отримала команда та університет в цілому від участі в програмі можна виділити такі: підвищення кваліфікації адміністративного складу з метою професійного впровадження інновацій в управлінні переміщеним університетом, налагодження зв'язків у внутрішньодержавному та міжнародному академічному середовищі, сприяння розвитку потенціалу університету за такими напрямками як започаткування організації управління на засадах розподіленого лідерства (shared/distributed leadership), науково-дослідницька діяльність, міжнародне співробітництво. Також, потрібно зазначити активізацію розвитку навичок тімбілдингу, ефективної взаємодії з внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами,

стимулювання мотивації до подальшого розвитку особистого та командного лідерського потенціалу.

Так, завдяки здійсненню практичних кроків у межах плану проекту (підвищення якості освітніх програм, взаємодія з іноземним партнером, профорієнтаційна робота тощо), у 2016 році університет збільшив кількість студентів за всіма кваліфікаційними рівнями на 14 % (2016-3176 осіб, 2015 — 2717 осіб). Зокрема, за програмами підготовки молодших спеціалістів/молодших бакалаврів на 19 % (2016- 256 осіб, 2015 — 208 осіб), за програмами підготовки бакалаврів на 30 % (2016 — 1223 особи, 2015 — 851 особа), за програмами підготовки спеціалістів/магістрів на 2 % (2016 1658, 2015 — 1697) [31].

Взагалі, використовуючи методологію визначення рейтингу університету на основі прозорості його діяльності [86] можна зробити висновок про те, що участь СНУ ім. В. Даля в програмі з розвитку лідерського потенціалу університетів України та впровадження досвіду експертів вищої освіти Великої Британії впливає прямо та/або опосередковано на всі ключові показники досягнень університету. А саме: фінансування, адміністративна діяльність, стратегія розвитку, зміст навчання, працевлаштування випускників та міжнародні обміни.

Усе викладене вище зумовлює актуальність більш детального аналізу технологій розвитку командного лідерського потенціалу у вищій школі Великої Британії, зокрема, у розрізі адаптації успішних світових практик до потреб вітчизняних закладів вищої освіти. Як уже було з'ясовано раніше, основою розбудови інституту лідерства вищої школи Великої Британії виступає сталий процес розвитку колективу закладів вищої освіти, що, зокрема, передбачає підвищення відповідної кваліфікації через участь у Програмах із розвитку лідерського потенціалу для науково-викладацького та адміністративного складу університетів у міжнародному контексті.

Реалізація відповідних програм передбачає дотримання таких принципів:
— **Спільне створення програм.** Зазначений принцип передбачає реалізацію індивідуалізованого підходу, спрямованого на конкретні потреби закладів,

причетних до галузі вищої освіти, зокрема, закордонних. Це передбачає адаптацію стандартних програм, призначених для широкої аудиторії, до унікальних умов та контексту, або створення навчального змісту «з нуля» з метою вирішення нестандартних завдань. Як засвідчує досвід Фондації Лідерства Вищої освіти Великої Британії, наразі, актуальними тенденціями, що відображають потреби міжнародної освітньої галузі, є розвиток лідерства в міжнародному контексті; академічне лідерство; управління організаційними послугами; лідерство для тих працівників закладів вищої освіти, які поєднують академічні та адміністративні функції; організація командної роботи науковців; викладачів; розвиток представників професорського складу; маркетингові програми; проектний менеджмент; планування та управління змінами; розвиток стратегічного потенціалу; управління діяльністю на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях у закладах вищої освіти; культурна обізнаність у контексті інтернаціоналізації [63].

— **Креативність.** Опинаячись у складній ситуації людина обирає один із двох основних способів розв'язання проблеми — пошук якомога більшої кількості потенціальних варіантів вирішення питання або зосередження на одному єдиному вірному рішенні, що ґрунтується на основі наявних фактів та логіки. Досліджуючи людський інтелект у зазначеному контексті психолог Джо Гілфорд виділив два відповідні типи мислення — дивергентний (що діє за «віялоподібним» принципом) та конвергентний (допускає лише одну правильну відповідь). Тож, дивергентне мислення (від лат. *divergere* — відхилятися, розходитися) — це мислення, пов'язане з розв'язанням задач, що мають багато нестандартних оригінальних рішень. Воно припускає існування декількох правильних відповідей та виступає основою креативності [85]. Тож, британські експерти вважають одним з актуальних викликів сучасної вищої освіти навчити людину зміщувати фокус уваги з конвергентності на дивергентність та навпаки за принципом «розширення-звуження». Відповідно, це збільшує ймовірність створення інноваційних та нестандартних рішень, що характеризують ефективну творчу особистість та забезпечують швидкий розвиток відповідної галузі.

— **Взаємоповага.** Важливою умовою ефективної роботи команди є дотримання правил взаємодії, які дозволяють ефективно комунікувати учасникам на засадах поваги до думок, почуттів і досвіду інших. Британські фахівці наголошують, що обговорення будь-яких питань у команді мають проводитися відкрито, без оцінних суджень в атмосфері взаємоповаги, підтримки та заохочення. Зокрема, цей підхід є особливо актуальним у часи змін у галузі вищої освіти, коли перед командою постають складні завдання щодо збереження потенціалу колективу, закладу та його подальшого розвитку. Так, дослідження визнаного експерта з реформування освітньої галузі Майкла Фуллана в зазначеному контексті дозволили конкретизувати такі настанови: не можна вважати, що тільки одна єдина версія змін буде саме такою, яку потрібно чи можливо запровадити; будь-яка значна інновація, що призводить до змін, вимагає від людей, які працюють над її впровадженням, сформулювати власне розуміння того, що відбувається; конфлікт та незгода — не тільки неunikні, але й невід’ємні складники процесу успішних змін; людям не потрібен тиск для того, щоби змінюватися; ефективні зміни потребують часу; не можна очікувати, що зміняться всі, або, навіть, більша частина групи; зазначені припущення потребують розробки відповідного плану дій; реальний план — це зміна культури в освітніх установах, а не поодинокі інновації [25].

— **Підтримка та співробітництво.** Важливим фактором забезпечення ефективного розвитку командного лідерства в галузі вищої освіти є створення сприятливого середовища для розвитку групи. Відповідну роль «рушіїв змін» вища школа Великої Британії віддає фасилітаторам, які мають володіти високим професіоналізмом, відданістю та мати ентузіазм на шляху подолання різноманітних викликів задля досягнення окресленої мети. У контексті освітнього лідерства фасилітатор — це нейтральна особа, яка допомагає окремим особам та групам працювати ефективніше, підтримуючи всіх у процесі обмірковування та плідної співпраці на шляху до досягнення спільних цілей [55]. Ключовими завданнями фасилітування в контексті розвитку командного лідерства у вищій школі Великої Британії є: внесення пропозицій щодо

можливого покращення організації групових процесів; дотримання неупередженості — фасилітатор не повинен мати жодного інтересу до прийнятих командою рішень, але бути дуже зацікавленим, щоби ці рішення приймалися; сприяння прогресу групи — фасилітатор проводить моніторинг, оцінювання та ставить виклики перед командою з метою сприяння сталому прогресу команди; створення сприятливого середовища, де в кожного учасника є можливість співпрацювати, пропонувати інновації та досягати успіху, зокрема, через заохочення до висловлювання. Тож, метою фасилітування в зазначеному контексті є підтримка та спрямування команди, а також керування нею за допомогою чіткого мислення, активної участі й повного залучення всіх учасників для того, щоби її цілі досягалися ефективно.

У зв'язку з тим, що феномен фасилітування є достатньо новим для практики вищої школи України, вважаємо доцільним представити більш детальний огляд зазначеного явища на прикладі Кодексу фасилітатора Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів. За версією британських експертів професіоналізм фасилітатора визначається через дотримання стандартів у таких чотирьох категоріях [42]:

— **Професійні цінності та відносини.** Фасилітатор повинен бути справедливим, уважним та відданим актуальним інтересам осіб та груп, з якими він працює; прагнути вмотивовувати, надихати та визнавати зусилля та успіхи; визнавати й поважати унікальність та індивідуальність учасників процесу; прагнути підтримувати гарні відносини з особами та групами, з якими він працює, на засадах професійної доброчесності; діяти чесно в усіх аспектах своєї роботи; поважати право інших на приватність і конфіденційність інформації, отриманої під час професійної практики (за винятком випадків, коли розкриття такої інформації вимагається законодавством або є обґрунтоване побоювання за добробут відповідної особи); чесно говорити про себе, свій професійний статус, кваліфікацію та досвід; уникати конфлікту інтересів між професійною діяльністю та приватною сферою (тобто таких, що можуть негативно вплинути на осіб та групи, з якими він працює); працювати з метою створення та підтримки

культури взаємодовіри та взаємоповаги між учасниками групи, з якою він працює; поважати колег, які виконують, також, виконують обов'язки фасилітаторів або проводять безпосередньо навчання команди.

— **Професійні права та обов'язки.** Фасилітатор має право очікувати надання йому навчання фасилітації і відповідної підготовки попередньо та під час Програми з розвитку лідерського потенціалу; брати відповідальність за певні аспекти в межах відповідної програми, до якої він залучений; очікувати конструктивного зворотного зв'язку щодо розвитку та демонстрації фасилітаційних навичок у межах відповідної програми; надавати зворотній зв'язок щодо отриманого навчального досвіду команді тренерів фасилітаторів у контексті спільного створення та реалізації відповідної програми. Фасилітатор зобов'язаний усвідомлювати власну роль, працюючи з особами та групами; прийняти той факт, що це активна позиція з певними обов'язками, що може вимагати серйозної зміни підходу порівнюючи з поточною викладацькою діяльністю; усвідомлювати важливість відповідної практичної підготовки та розвитку, що може зумовлювати потребу в зміні підходів, зокрема, у контексті активного залучення учасників команди та відмови від покладання на стандартні дидактичні підходи викладацької практики; розвивати навички фасилітації і проведення тренінгів під час підготовчого семінару та протягом сесій із командою; коли це доцільно та потрібно, кинути виклик і поставити під сумнів поведінку та звичну практику осіб та групи, з якими він працює; приймати зворотній зв'язок як можливість навчання; прагнути роз'яснення, якщо відгук не є зрозумілим або не сприяє покращенню навичок фасилітатора; відвідувати всі компоненти програми для команди в повному обсязі за винятком обставин, що є поза особистим контролем і унеможлиблюють участь; продовжувати практикувати навички й підходи, засвоєні під час навчання, у власній професійній діяльності.

— **Професійна поведінка.** Від фасилітатора очікується перед сесією з командою розуміння мети й загальних завдань сесії; питань, які можуть вплинути на сесію; коли погоджено зобов'язання вести або підтримувати сесію — заздалегідь

надавати плани й матеріали до проведення сесій іншим організаторам-партнерам; змінювати та доповнювати відповідні плани за результатами обговорення. Під час сесій фасилітатор повинен дотримуватися погоджених планів, протоколів навчання та комунікації, навчальних завдань, методології і відведених часових меж під час сесії; встановлювати базові правила та забезпечувати їхнє виконання; роз'яснювати мету, визначати конкретні завдання та результати; відстежувати прогрес групи відповідно до порядку денного; за необхідністю адаптувати процеси; надавати конструктивний зворотній зв'язок щодо прогресу та процесів; перевіряти, чи не збилася група з курсу; фасилітувати процес прийняття рішень; фіксувати побічні питання, що виникають; фіксувати питання, які потрібно додатково обговорити; перевірити, чи особи та група надала оцінку сесії; запланувати подальші заходи.

— **Професійний розвиток.** Фасилітатори повинні брати відповідальність за підтримання і покращення якості власної фасилітаторської діяльності. А саме: активно вдосконалювати знання та навички в галузі фасилітування, підготовки та проведення тренінгів із метою забезпечення їхньої актуальності й ефективності; аналізувати та критично оцінювати власну роботу з погляду отриманих знань та навичок; використовувати наявні можливості для практикування та вдосконалення навичок та підходів, засвоєних під час програми, у професійній діяльності.

У продовження дослідження філософії розвитку командного лідерства у сфері вищої освіти Великої Британії варто розглянути такі підходи, що застосовуються британськими експертами з метою навчання команд-представників закладів вищої освіти;

Модель «70–20–10». З метою розвитку командного лідерського потенціалу британські експерти пропонують модель навчання, розроблену Морганом Макколом, Майклом Ломбардо и Робертом Эйчингером [68]. Зазначений підхід передбачає забезпечення високої ефективності засвоєння знань та розвитку необхідних навичок завдяки дотриманню певного співвідношення різних видів діяльності. А саме:

- 70 % — навчання на власному досвіді: вирішення реальних завдань на робочому місці, бізнес-завдання, проекти щоденна професійна діяльність. Наприклад, у контексті Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України, організаторами якої є Фундація лідерства вищої освіти Великої Британії, Британська Рада та Інститут вищої освіти НАПН України [85], кожна команда-учасник реалізує власний інституційний проект протягом року.

- 20 % — взаємодія з іншими в професійному контексті: співробітництво, спільні роздуми, робота та спостереження за рольовими моделями, неформальні відгуки та коучинг.

- 10 % — формальне навчання: тренінги, семінари, конференції, зустрічі зі спеціалістами.

Експерти Фундації лідерства вищої освіти підкреслюють той факт, що викладені пропорції є орієнтовною схемою. Тож, вони можуть змінюватися залежно від наявних обставин. Як зазначають самі розробники, «цінність цієї моделі не в представлених числах, а в тому, що вона виводить концепцію навчання за межі навчального класу, переносить її на робоче місце та в соціальну сферу» [58].

Імплементація ідеї навчання на власному досвіді передбачає дотримання певного алгоритму. Так, у контексті розвитку командного лідерства, британські експерти радять звернути увагу на дослідження Девіда Колба щодо експериментального навчання [62]. Дослідник висунув твердження про те, що навчання є процесом перетворення досвіду на знання. Успішність відповідного процесу базується на власному автентичному досвіді того, хто навчається. Розроблений вченим цикл навчання демонструє послідовність чотирьох відповідних етапів: 1. Конкретний досвід — отримання нового досвіду, зіткнення з новою ситуацією або переосмислення наявного досвіду; 2. Рефлексивні спостереження — у центрі уваги будь-які протиріччя між отриманим досвідом та його розумінням; 3. Абстрактна концептуалізація — рефлексія дає поштовх новим ідеям або модифікації наявної абстрактної концепції; 4. Активне

експериментування — студент використовує ідеї, що виникли, в оточуючому світі для того, щоби побачити результат їхнього застосування.

Експерти Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії пропонують використовувати зазначений підхід у контексті розвитку командного лідерства через призму обмірковування конкретних запитань на кожному з етапів [40] (див. схема 1).



Схема 1. Цикл навчання (за Д. Колбом)

Представлена модель стала основою для класифікації стилів навчання за Д. Колбом, створеної для виявлення відповідних уподобань людини та яка відображає, також, погляди на формування творчої особистості через розвиток конвергентного та дивергентного стилів мислення, які були описані вище. Як зазначають експерти, цей підхід став ефективним інструментом, що використовується не тільки в контексті розвитку лідерського потенціалу вищої освіти, а й у комерційній сфері та професійно-технічному навчанні Великої Британії. Він дозволяє швидко допомогти із визначенням оптимального підходу до індивідуального навчання, групової роботи, менеджменту. Також, британський досвід вищої школи засвідчує, що представлена модель сприяє застосуванню більш збалансованого підходу до навчання в якості інструменту самооцінювання, а також є корисною під час визначення профілю команди в

контексті використання малими групами та виявлення сильних та слабких сторін у процесі навчання.

Співзвучний підхід до поетапного навчання, який є актуальним, на думку британських експертів, у контексті розвитку командного лідерського потенціалу, запропонував Дональд Шон (див. схему 2) [78].

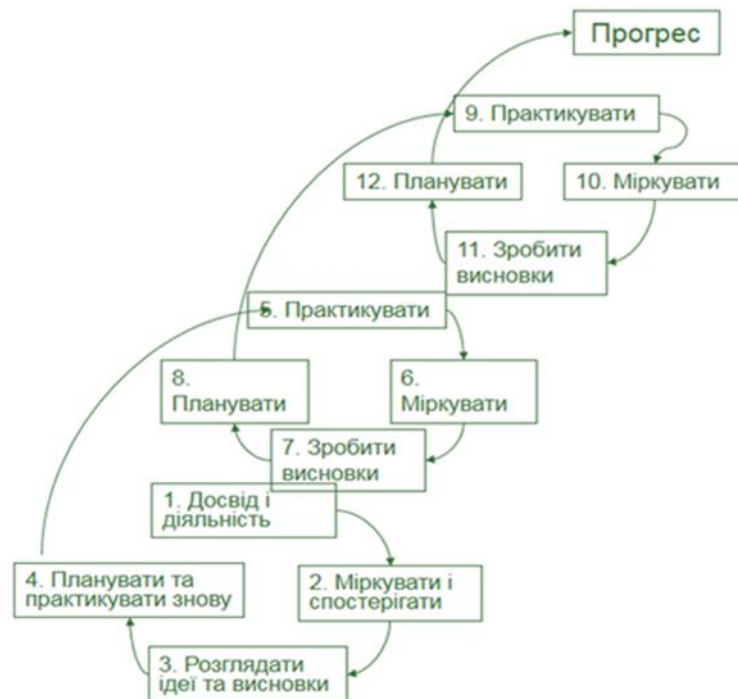


Схема 2. Спіраль навчальної практики (за Д. Шоном)

Головна думка автора, також, зосереджена на унікальному досвіді студента та відповідному процесі роздумів над ним. Обґрунтовуючи теорію «рефлексуючого практика», дослідник стверджує, що професіонали повинні навчитися формулювати та перефразовувати складні, неоднозначні проблеми, з якими вони стикаються. А потім, змінювати власну практику відповідно до отриманих висновків. Принциповим аспектом зазначеного підходу є виділення двох ключових типів роздумів: під час дії (негайне прийняття рішення) та про дію (довші та більш глибокі роздуми).

У продовження дослідження навчальних моделей, що рекомендовано до застосування фахівцями вищої школи Великої Британії з метою розвитку командного лідерства, варто розглянути рефлексійний цикл Гіббса, який базується на серіях запитань, пов'язаних із кожним із представлених етапів [56] (див. схему 3).

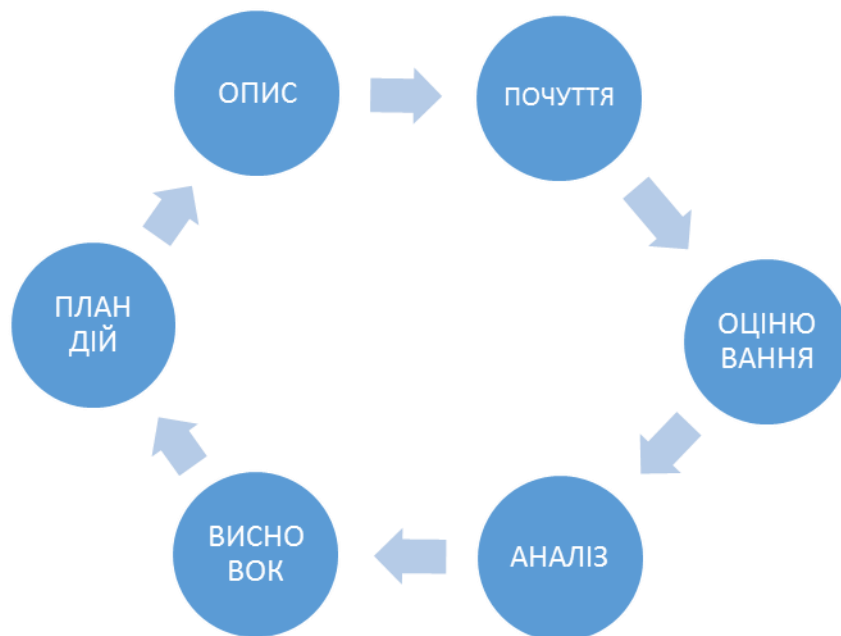


Схема 3. Рефлексійний цикл (за Г. Гіббсом)

Етап «Опис». Британські експерти рекомендують сфокусувати увагу на запитанні «Що сталося?». Під час обговорення можна використовувати такі додаткові запитання та інструкції, пов'язані з описом здобутого досвіду: що це був за досвід? Опишіть мені...; поясніть щодо...; розкажіть про...; розкажіть більше про...; Що ви помітили? Що ви зробили?

Етап «Почуття». Ключове запитання — «Що ви думали і відчували?». Доречно розбудовувати обговорення навколо таких пунктів: як ви відреагували? Як ви почувалися? Що ви думали під час... та після...? Опишіть себе; опишіть інших.

Етап «Оцінювання». Варто обміркувати: «Що було гарного й поганого в цьому досвіді?». А також приділити час таким позиціям: дивлячись назад, перегляньте, що сталося...; що було гарного й поганого? Що було цінним? Що це змусило обдумати чи почати обдумувати?

Етап «Аналіз». Увагу зосереджено на запитанні «Який висновок ви можете зробити із ситуації?». Корисним, також, буде опрацювати таке: з ким ви говорили? Які теорії чи ідеї розглядали? Що ви зрозуміли? Що насправді відбувалося?

Етап «Висновок». Головне питання — «Що ще ви могли зробити?». Не зайвим буде відповісти на такі додаткові запитання: ваша найсміливіша ідея? Які є інші можливості? Що ви дізналися про себе? Поясніть мені варіанти...

Етап «План дій». У центрі уваги — запитання «Якщо це станеться знову, що ви зробите?». А саме: що ви будете робити далі й до якого часу завершите? Які кроки ви зробите? Які нові знання й навички вам потрібні?

Як зазначають британські фахівці, цей підхід заохочує мислити системно щодо кожної з фаз власного досвіду або діяльності. А також дисциплінує студента, який у такий спосіб дійсно ретельно зосереджується на одному питанні перш ніж перейти до наступного. Крім того, експерти наголошують на доцільності застосування представленого підходу в контексті розвитку командного лідерства в режимі колективного обговорення, самостійного обміркування отриманого досвіду або співпрацюючи в парі з колегою.

Продовжуючи дослідження технологій розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи Великої Британії, вважаємо доцільним схарактеризувати відповідний тематичний зміст та методичні аспекти на прикладі Програми з розвитку лідерського потенціалу в розрізі навчальних сесій «Центр розвитку команд» [40] та «Академія змін» [2], адаптованих британськими фахівцями саме для розбудови команд-лідерів у галузі вищої освіти України. Так, навчальний зміст за темами охоплює розуміння контексту й сильних сторін; розуміння команд; погляди на лідерство, комунікації та вміння слухати; моделі змін, креативне мислення; обмін ідеями та результатами (робота в групі, емоційний інтелект); комунікацію та вплив.

Відповідний зміст передбачає командне опрацювання за допомогою рефлексивного оцінювання (наприклад, PESPLE та SWOT аналіз), мозкового штурму, діагностики індивідуального стилю навчання, мислення та керування (онлайн ресурси та анкетування під час групових сесій), діагностики етапів розвитку групи (вправа-міркування над моделлю розвитку груп), складання та дослідження об'єднаного профілю команди за ролями в ній, картування та аналіз зацікавлених сторін (у контексті інституційного проекту), складання плану дій,

перевірочного списку для комунікації (планування, підготовка, структура, підходи, пастки), схеми впливу на стейкхолдерів (наприклад, діаграма «Голова-Розум-Серце», модель впливу «від себе — до себе» через обговорення в команді та створення відповідної схеми), візуалізації проекту («the Rich Picture») [40], опрацювання викликів («Світове кафе») [2], презентації проекту («Пітч у ліфті») [2], роботи з робочими аркушами (наприклад, 8-крокова модель змін за Котером, чек-ліст «Фенікс») [2] тощо.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує підхід британських експертів до розвитку креативного мислення команд, якому вища освіти Великої Британії надає великого значення. Наприклад, з метою пошуку нових можливостей експерти рекомендують звернути увагу на принцип пошуку ключових слів, головною ідеєю якого є асоціація слів або концептів. У даному випадку працює схема, коли одна річ веде до іншої. Тож, як зазначають фахівці, команда може спеціально ставити перед собою певне завдання, яке стимулюватиме процес пошуку оптимального рішення, зокрема, за допомогою таких методів:

- Метод словника. У контексті розв'язання проблеми в освітній галузі експерти пропонують взяти ключове слово для наявного проекту чи завдання (наприклад, публічність). Потім потрібно перелічити синоніми та пов'язані з ним терміни відповідно до словника (наприклад, з інтернету, преси, торгових публікацій, спеціалізованих видань тощо). Фахівці звертають увагу на те, що відбирають не лише іменники, а й дієслова, прислівники тощо. Отже, описаний метод дозволяє згенерувати велику кількість варіантів для подальшого дослідження на предмет практичності, актуальності тощо (залежно від поставленого завдання).

- Метод синонімів. Відрізняється від попереднього підходу тим, що замість пошуку синонімів до одного ключового слова в словнику британські фахівці пропонують змінити всі ключові слова у формулюванні проблеми. У посібнику з розвитку командного лідерства наводиться такий приклад: Формулювання проблеми — «Грубий ґрунт викликає деформацію транспортних засобів із жорсткими кріпленнями колес» трансформовано в «Нерівна поверхня є

причиною зсуву шасі на автомобілях з негнучким монтажем коліс» [9]. Як зазначають експерти, хоча не всі з отриманих трансформацій натякають на «життєздатні» варіанти розв'язання проблеми, деякі з них можуть дійсно корисними, такими, що команда могла пропустити під час звичайного обговорення. Тож, представлений метод покликаний змінити звичайне сприйняття проблеми.

· Реверс проблеми. Ще один ефективний варіант креативного пошуку нових можливостей розв'язання проблеми в галузі вищої освіти пропонується через зміну місцями предмету та об'єкту у формулюванні проблеми. Наприклад, «Як зробити так, щоб у нашого освітнього центру стало більше студентів?» стає «Як зробити так, щоб у наших студентів стало більше освітніх центрів?». Як зазначають британські фахівці, саме у такий спосіб можуть з'явитися багато цікавих свіжих ідей.

У продовження дослідження методики розвитку креативного мислення команди в часи змін, вважаємо доцільним схарактеризувати практичні підходи експертів Фондації лідерства вищої освіти Великої Британії до опрацювання наявних викликів через певний алгоритм виконання командних вправ, що передбачає вступну частину (налаштування команди на роботу), основну частину (виявлення та відбір викликів, генерування ідей у контексті пошуку шляхів розв'язання проблеми) та фінальний етап (оцінювання та просіювання наявних пропозицій). А саме:

1. Вступна вправа. Учасники всіх команд мають підвестися зі своїх місць за столами. Кожна командна стає півколом до стільця, який вона розташовує прямо перед собою. Ведучий тренінгу з розвитку командного лідерського потенціалу робить коротку серію суб'єктивних тверджень під час якої учасники команди мають виявити ступінь згоди із ним шляхом пересування в просторі відносно до стільця. У разі повної згоди з твердженням ведучого учасник сідає на стілець. Тож, ступінь віддалення від стільця свідчить про ступінь згоди кожного з членів команди із поданим твердженням. Твердження потрібно формулювати, починаючи із жартівливих (наприклад, «мені сподобався сніданок

сьогодні), та переходячи ближче до контексту зустрічі (наприклад, «наша команда зрозуміла, що нам робити щоби досягти успіху», або «у нашому проекті чітко визначені заходи впливу» тощо).

2. Виявлення викликів. Кожен з учасників має поміркувати про виклик, з яким стикається команда під час реалізації проекту. Потім, потрібно сформулювати його на клейкому аркуші для нотаток у формі запитання «Як нам/мені...?». Нарешті, питання потрібно розмістити на дошці для команди.

3. Вибір виклику. Команда має намалювати на дошці квадрат і систематизувати ідентифіковані виклики за принципом збільшення складності виконання завдань. Найлегші завдання розташовуються в центрі геометричної фігури, а найскладніші — по краях. За межі квадрата виносяться виклики, подолання яких команда вважає за межами її можливостей. Нарешті, команда має обрати одну із наявних проблем, що визначено як найбільш складну, але реальну для вирішення (тобто, таку, що розташована біля внутрішньої межі геометричної фігури), та записати її формулювання на чистому аркуші фліпчарту або дошці.

4. Тихий тур. Спочатку учасники команди мовчки мають обміркувати та сформулювати власні пропозиції щодо подолання обраного виклику. Кожну ідею потрібно записати на окремому клейкому листочку. Після цього по черзі члени команди виходять до дошки, зачитують власні пропозиції вголос та прикріплюють під записаним на ній викликом. Важливим аспектом дотримання технології процесу генерування ідей на цьому етапі є уникнення довгих пояснень із боку того, хто презентує ідею та висловлення відповідних суджень, коментарів чи надання аналізу з боку інших членів команди.

5. Словесні асоціації. Команда має обрати два ключових слова з запитання-виклику та записати їх у протилежних кутах аркуша фліпчарту. Після цього, члени команди називають слова, які в них асоціюються з обраними пунктами. А окремий член команди призначається «секретарем», який записує ідеї інших учасників на дошці. Після цього потрібно обрати одне слово з отриманої асоціативної низки та продовжити генерування нових ідей, відштовхуючись уже

від нього. За рекомендаціями британських експертів у результаті опрацювання представленого етапу має з'явитися якнайменше 50 нових слів-асоціацій. Нарешті, кожен з учасників мовчки має обміркувати власні ідеї, які виникли в результаті створення асоціативних зв'язків, записати їх на окремих аркушах та по черзі зачитати команді.

6. Аналогія. Кожна з команд має обрати продукт, яким вона захоплюється, але це ніяк не стосується галузі освіти. Спочатку потрібно перерахувати якомога більше ознак цього товару. Після цього, кожному з визначених ознак потрібно зв'язати з викликом для проекту. Отримані зв'язки виступатимуть тригерами (з англ. «trigger» — спусковий гачок) для генерування нових ідей, які, також, потрібно записати на окремих аркушах та розмістити на дошці. Важливим аспектом, на якому наголошують британські фахівці у галузі розвитку командного лідерства, є те, що формулювання пропозицій має відображати очікувані результати та активізуючі дії щодо наявної проблеми.

7. Припущення. Команда має обговорити наявні припущення щодо запитання-виклику, які відображають уявні та реальні обмеження в контексті вирішення відповідної проблеми. Після цього, визначені твердження потрібно переформулювати з метою трансформації визначених обмежень на потенційні можливості. Отримані ідеї потрібно записати на окремих аркушах та додати до попередніх напрацювань на дошці.

8. Просіювання й оцінювання ідей. На фінальному етапі опрацювання викликів потрібно класифікувати напрацьовані ідеї відповідно до таких характеристик: 1 група — звичайні й реалістичні шляхи подолання визначеного виклику, тобто такі, що є звичними для групи та не потребують значних зусиль; 2 група — незвичайні та реалістичні, тобто, такі, що відрізняються від стандартних підходів групи до розв'язання проблем, але такі, що цілком можливо реалізувати; 3 група — незвичайні й нереалістичні відповідно. З цією метою, кожен з учасників команди має обрати з загально напрацьованої купи ідей по одному пункту (аркушу) та розташувати в кожній групі на дошці. Важливим етапом, що завершує опрацювання викликів командою в контексті

розвитку лідерського потенціалу вищої школи є оцінювання обраних ідей за допомогою голосування. Так, кожен з учасників команди має розподілити 10 балів (або уявний бюджет в 10 000 фунтів стерлінгів) між усіма обраними на фінальному етапі ідеями. Відповідні цифри фіксуються на аркушах з ідеями. Ті ідеї, що отримали найбільшу кількість балів (найбільший бюджет), визначаються як пріоритетні для подальшої діяльності команди [40].

Тож, представлені вище підходи до розвитку командного лідерського потенціалу дозволяють зробити висновок про те, що представлені практики вищої освіти Великої Британії містять інноваційні компоненти, що в перспективі сприятимуть сталій розбудові потенціалу вітчизняних університетів. Зокрема, через:

— розвиток перспективного підходу до міжнародної співпраці в контексті інтернаціоналізації вищої освіти. Як засвідчують висновки міжнародних експертів у галузі вищої освіти, на відповідний процес покладаються великі сподівання закордонних та вітчизняних закладів вищої освіти [19]. На практиці ж, коли мова заходить про конкретні кроки в цьому напрямку, кожен з учасників схильний до спрямування зусиль задля досягнення власних цілей. Тож, серед стандартних практик у зазначеному контексті можна визначити академічну мобільність студентів, науково-педагогічного та адміністративного складу закладів вищої освіти, а також участь у різноманітних проектах та навчально-наукових заходах, спрямованих, насамперед, на приваблення іноземних абітурієнтів або здійснення так званого «академічного туризму» [36].

У цьому контексті ідея спільної розробки програм із залученням провідних міжнародних експертів із розвитку лідерського потенціалу університетів, національних фахівців у галузі вищої освіти та вітчизняних освітніх закладів, що потребують відповідної підготовки, вигідно відрізняється потенційною можливістю забезпечити високу якість та унікальність «інтернаціонального» продукту, його відповідність очікуванням слухачів, що в перспективі сприятиме підвищенню конкурентоздатності вітчизняної вищої освіти та ефективній

реалізації положень Болонського процесу. Природно, що в складних трансформаційних умовах, у яких, наразі, перебуває наша країна, рух у зазначеному напрямку є нелегким процесом, що потребує певного часу та зусиль усіх учасників. Але саме це можна визначити в якості передумови для дійсно ефективної міжнародної взаємодії, інтенсивного обміну професійним досвідом, а також взаємного культурного та інтелектуального збагачення представників академічної спільноти Великої Британії та України;

— впровадження ефективної навчальної моделі розвитку командного лідерського потенціалу в галузі вищої освіти, спрямованої на вироблення інноваційного знання на основі автентичного досвіду. Всесвітньо відома висока якість вищої освіти Великої Британії засвідчує актуальність впровадження представлених у дослідженні педагогічних підходів, що акцентують увагу на усвідомленні власного досвіду та активізації креативного мислення, на базі вітчизняної вищої школи. Адже, у часи змін, коли звичайні практики вже не діють, а нові шляхи ще недостатньо досліджені та вивірені, виникає нагальна потреба в пошуку інноваційних рішень та унікальних ідей, що дозволять гідно відповісти на виклики сучасного світу;

— забезпечення сприятливих умов для впровадження відповідної навчальної моделі. Зокрема, фасилітування команд покликано полегшити трансформаційні процеси в контексті розвитку їхнього лідерського потенціалу, надати необхідну психологічну й експертну підтримку, стимулювати до досягнення найкращих результатів. Приділення великої уваги формуванню навичок міжособистісної взаємодії дозволяє досягти більшого порозуміння у внутрішньому колі команд та із зовнішніми партнерами; узгодити погляди на лідерство, сформувані навички ефективної комунікації, впливу, активного слухання; забезпечити високу продуктивність обміну ідеями та узгодження результатів. Інтерактивний формат формальної частини програми (сесій) забезпечує високу мотивацію до навчання, позитивний настрій учасників та достатню продуктивність навчального процесу.

4.3. Модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін

Сучасне суспільство характеризується зростанням динаміки змін і трансформацій. У таких умовах – «підвищується роль соціального управління як виду професійної діяльності. У світлі наявних тенденцій суспільного розвитку — глобалізації, демократизації, інформатизації/технологізації та піднесення ролі особистості — соціальне управління набуває контексту нової парадигми — лідерства, яке проявляється через утвердження нових організаційних структур, моделей поведінки, процедур, принципів і цінностей як основи управлінської діяльності» [15].

У контексті реформування вищої освіти України проблема підвищення інституційної спроможності вітчизняних ЗВО, зокрема, розвиток та підтримка співробітників у часи змін є актуальною через вищезазначені потреби суспільства щодо розвитку лідерського потенціалу науково-навчальних установ та підвищення якості надання освітніх послуг.

Серед закордонних дослідників, що займаються проблемою сучасного університету, зокрема, взаємодією з персоналом, серед останніх робіт можна зазначити О. Аарна, Д. Гудонієне, Т. Кенні, Ф. Кінчінгтона, Я. Макней, Д. Руткаускіне, Р. Харісало, С. Хелття [34] та інших.

Серед актуальних робіт вітчизняних дослідників, безперечно, заслуговують уваги напрацювання О. Гузар, Т. Гури, К. Жданової, І. Зарубінської, С. Калашнікової, В. Кременя, С. Курбатова, Н. Лебідь, І. Линьової, В. Лугового, А. Макаренко, В. Міляєвої, А. Ніколова, В. Огнев'юка, В. Побережної, А. Полухіна, І. Порункової, О. Романовського, І. Сікорської, О. Сударкіна [34] та інших, присвячених проблемі врядування університету в часи змін.

Незважаючи на достатню кількість досліджень, присвячених проблемі освітнього лідерства, питання вивчення та адаптації кращих світових практик у зазначеному контексті потребує подальшого вивчення. Зокрема, перспективним напрямом здійснення наукового пошуку вбачається інститут лідерства Великої

Британії, а також відповідні моделі та технології взаємодії в колективі під час глибоких трансформаційних процесів.

Тож, метою підрозділу визначено: розробити та теоретично обґрунтувати модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін на основі адаптації досвіду вищої освіти Великої Британії. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Проаналізувати рекомендації фахівців вищої освіти Великої Британії щодо налагодження ефективної діяльності колективу ЗВО в часи змін.
2. Схарактеризувати доцільні підходи до підтримки окремих команд/ проектних груп, а також колективу ЗВО загалом.
3. Визначити та охарактеризувати ключові інструменти аналізу проблем та планування змін у контексті імплементації досвіду вищої освіти Великої Британії.

З метою надання кваліфікованої підтримки співробітникам вищого навчального закладу в часи змін потрібно розуміти, що зміни є невід'ємною умовою розвитку та ефективного функціонування колективу. Зокрема, у межах опанування освітньої програми «Future Leaders Programme» представниками вітчизняних ЗВО [6] експерти в галузі вищої освіти Великої Британії (HE Leadership Foundation) [66] рекомендують враховувати положення стосовно закономірностей розвитку колективу та особливостей кожного з етапів. А саме:

На шляху до налагодження продуктивної діяльності будь-яка робоча група має подолати чотири етапи, що були визначені та обґрунтовані Брюсом Уейном Такменом в 1965 році: формування, штурмування, нормування та виконання. Вчений стверджує, що ці фази є необхідними й неминучими для того, щоби група (команда) розвивалась, була готовою до викликів, розв'язання проблеми, знаходила рішення, планувала роботу й досягала результатів. У 1977 році Такмен разом із Мері Енн Дженсен додали п'ятий етап до чотирьох попередніх. Він передбачає завершення спільного проекту групою [80].

На основі зазначеного підходу з метою адаптації досвіду експертів у галузі вищої освіти Великої Британії та визначення доцільних інструментів підтримки

співробітників вітчизняних ЗВО в часи змін ми вважаємо доцільним презентувати відповідну модель (див. схему 4), що була представлена та обговорена під час проведення III модулю «Future Leaders Programme» 25–26 жовтня 2016 року в місті Києві [10]. Експертну комісію склали представники Британської Ради в Україні, Фондації Лідерства (Велика Британія), Інституту вищої освіти НАПН України, а також адміністративний та науково-викладацький склад 12 університетів-учасників програми.

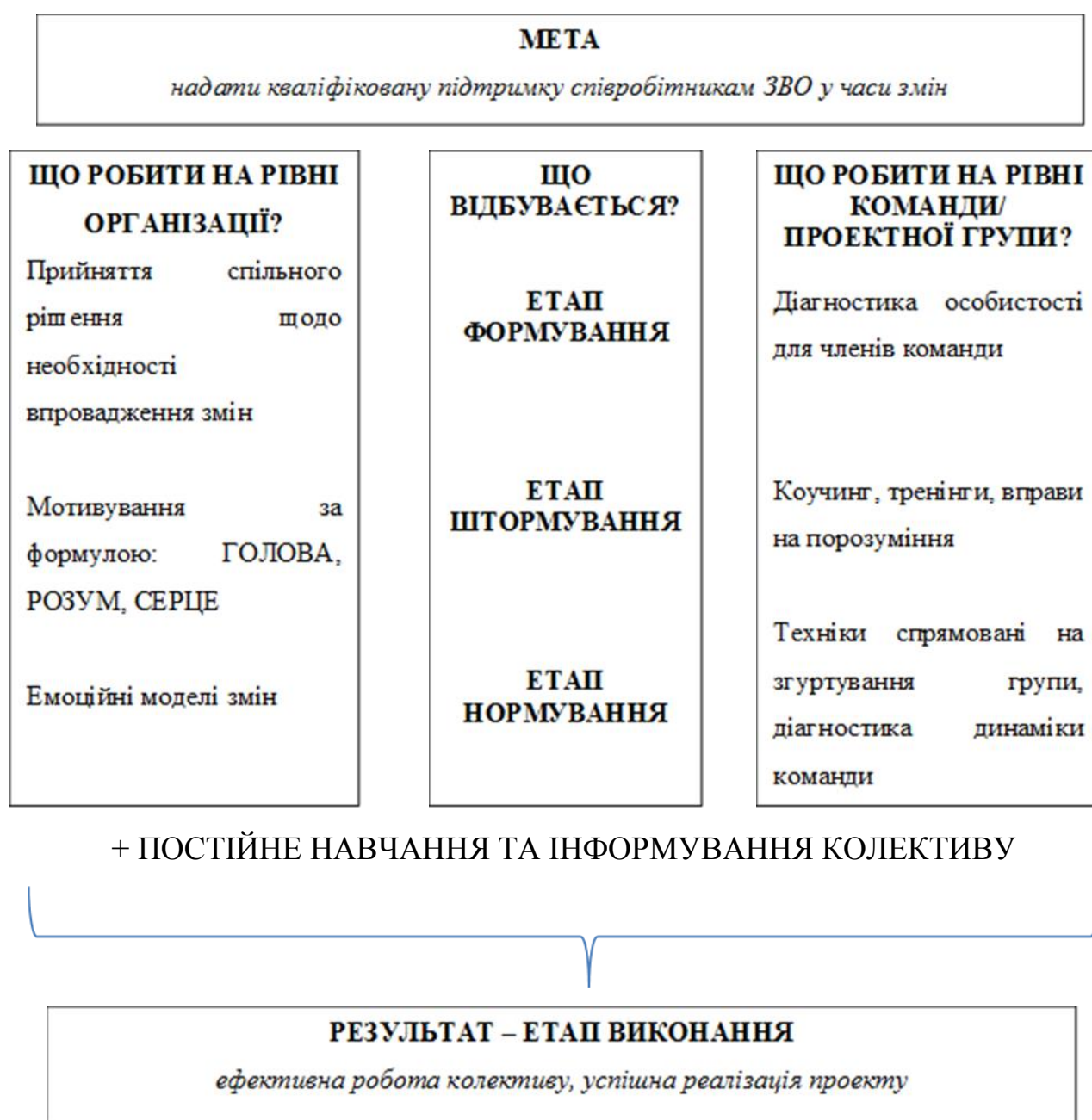


Схема 4. Модель підтримки співробітників ЗВО в часи змін

Як ми бачимо, на першому етапі — «нормування», коли безпосередня робота ще не почалася, учасники активно вивчають один одного та шукають шляхи спільної взаємодії. Тож, для ефективного визначення та розподілення ролей у команді або окремій проектній групі ми вважаємо за доцільне використовували комплексну діагностику особистості Майєрс-Бріггс, що включає 16 типів, дозволяє досягти високої точності тестування та забезпечити достовірність [92].

Також, на початковому етапі формування групи для лідера є дуже важливим чітко та ясно формулювати цілі команди та вказати напрямок роботи. Потрібно переконатися, що всі учасники залучені до визначення ролей та обов'язків у групі. Також, потрібно допомогти в разі потреби та пояснити у який спосіб планується спільна діяльність у групі (групові норми). Обов'язком лідера є забезпечення вищезазначених положень [21].

Тож, на рівні взаємодії з колективом ЗВО загалом вважаємо за доцільне сфокусувати увагу на відповідних підходах, що дозволяють здійснювати реальний вплив на масу. Наприклад, заслуговують на увагу інструменти впливу, виокремлені та обґрунтовані Робертом Чіалдіні [46], що передбачають застосування принципів взаємообміну, послідовності, соціального підтвердження, симпатії, авторитету та дефіциту з метою здійснення цілеспрямованого впливу щодо сприяння прийняттю певного рішення членами колективу.

Також, у межах взаємодії з колективом на етапі формуванні вважаємо доцільним використовувати формулу змін Ричарда Бекхарда [54] для оцінки готовності співробітників до змін. Зазначена формула дозволяє оцінити фактори, що впливають на успіх організаційних змін. Сутність підходу полягає в тому, що для впровадження необхідних змін потрібна наявність таких чинників: незадоволеність наявною ситуацією, візія майбутнього, перші конкретні кроки. Якщо коефіцієнт зазначених факторів є більшим ніж спротив змінам, то бажані зміни цілком можливі.

Під час другого етапу — «штормування» — головним завданням лідера є підтримка команди. Потрібно переконатися, що учасники навчилися слухати один одного, поважати відмінності та ідеї інших. Потрібно уникати ситуацій, коли окремих учасників намагається контролювати діяльність колективу. Потрібно заохочувати внесок із боку всіх учасників процесу. Тож, деяким членам групи потрібно навчитися слухати партнера, іншим — бути більш терплячими [21].

Для досягнення зазначеної мети з усього різноманіття інструментів, запропонованих експертами в межах програми «Future Leaders Programme», насамперед, вважаємо доцільним використовувати інтерактивні техніки спрямовані на порозуміння. Також, актуальною буде проведення процедури коучингу для співробітників, що відчують наявність проблем у контексті ефективності індивідуальної та групової діяльності та міжособистісних відносин у колективі.

Зазначений етап завершується тоді, коли група стає більш терплячою до кожного учасника та починає вчитися працювати з метою досягнення позитивних результатів. На цьому етапі лідер може почати делегувати окремі повноваження стосовно прийняття рішень. Група отримує вищу ступінь незалежності. Але, керівнику однаково потрібно залишатися готовим втрутитися у випадку виникнення конфлікту тощо.

З метою активізації руху всього колективу до розвитку та впровадження необхідних змін важливо розуміти особливості мотивації, яка є дієвою для різних груп співробітників. Зокрема, доцільною основою для розробки стратегії мотивації співробітників в окремих ЗВО ми вважаємо теорію потреб Девіда МакКлелланда [73]. Сутність підходу полягає в тому, що мотивація членів колективу базується на унікальній комбінації трьох складників — потребі досягнень, побудови дружніх відносин та влади. Тож, обізнаність щодо справжніх потреб співробітників дозволяє вірно побудувати стратегію мотивації та впоратися з етапом штормування. У межах програми «Future Leaders

Programme» зазначені складники символічно позначені як голова, серце та розум відповідно (див. схему 5).

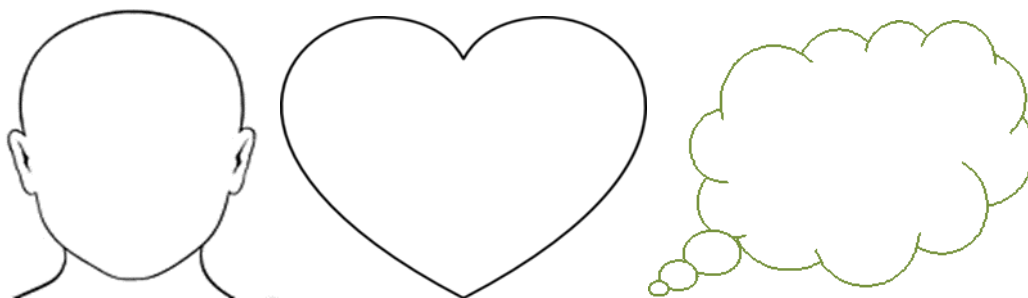


Схема 5. Символи потреб (за Д. МакКлелландом)

На етапі нормування керівникові вже не потрібно постійно втручатися в процес прийняття рішень та розв'язання проблем тому, що члени групи працюють разом достатньо ефективно та можуть взяти на себе відповідальність у зазначених сферах. Команда характеризується більшою здатністю до самостійного спрямування. У разі потреби, лідер може втрутитися з метою покращення ситуації, якщо команда «застрягла». Потрібно постійно слідкувати, щоб усі учасники працювати спільно. У разі потреби керівник може виконувати роль тренера (коуча) для всієї команди.

Тож, у межах групової діяльності актуальними є техніки спрямовані на згуртування команди (team building). Також, не зайвою буде проведення діагностики розвитку команди в контексті згуртованості, відповідальності, взаємодії, довіри, конфліктів, прийняття рішень, залежності, цілі, лідерства, мотивації та ролей.

На рівні взаємодії із широким колом співробітників потрібно пам'ятати про психологічні закономірності, що діють у період змін [52], що є нормальними емоційними реакціями людини на стрес. А саме: лише від 2,5 % до 13,5 % загальної кількості співробітників приймають зміни відразу з огляду на особистісні характеристики. Це — так звана перша хвиля — новатори. Для колективу переважно потрібен час та додаткові переконливі аргументи для того, щоби приєднатися до процесу [51]. Це, відповідно, друга хвиля. До того ж, обсяг критичної маси для загального прийняття потрібен не менш ніж 15 % — 20 %.

Тож, ключовим питанням є те, у який спосіб можна подолати розрив між першою та другою хвилями (див. схему 6).

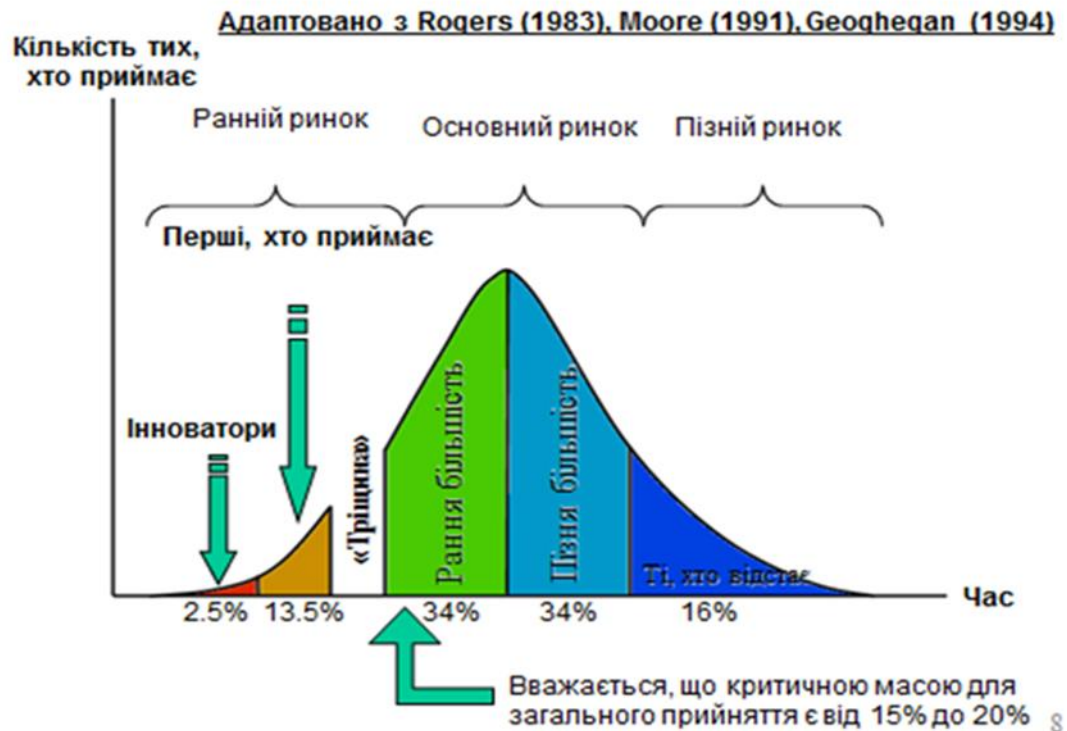


Схема 6. «Хвилі» прийняття змін в колективі

Для досягнення мети на допомогу прийдуть як рекомендації, що були зазначені в межах попередніх етапів, так, і розуміння того, що для прийняття змін усім співробітникам без винятку потрібен певний час для проходження певного шляху — так званих «п'яти етапів горя», коли людина, починаючи з усвідомлення відчуття незгоди, через спротив та дослідження виходить на рівень відчуття прийняття змін [32].

Також, у межах імплементації емоційних моделей змін доцільно обмірковувати такі ствердження, зазначені експертами Фундації Лідерства Вищої Освіти Великої Британії: спротив може бути просто підтримкою статусу-кво; люди противляться не зміні, а тому, що змінюють їх; якщо ви забираєте альтернативу, люди почуваються безсилими; ніхто не хоче, щоби ним керував песиміст; люди переважно захоплюються можливістю стати частиною великої історії; правда зробить вас вільними [52].

Потрібно зазначити, що підходи, зазначені для підтримки роботи в окремій команді та з колективом загалом є взаємодоповнюючими та перехресними.

Тобто, вибір та комбінування представлених технологій залежить від конкретної ситуації, кількості учасників та інших контекстно-важливих чинників. Ключовою точкою є розуміння того, що будь-яка група розвивається відповідно до певних закономірностей, знання яких дозволяє зробити процес змін достатньо керованим.

У якості бажаного стану функціонування колективу ЗВО ми розглядаємо етап «виконання». Етап 4 характеризується успішною реалізацією функцій команди без постійного нагляду та незалежністю її членів. Усі учасники мають сильну мотивацію до якісного виконання роботи. Вони швидко приймають рішення та ефективно уривають проблеми. У випадку виникнення незгоди учасники здатні опрацювати проблемну ситуацію та досягти консенсусу без припинення виконання діяльності. У випадку виникнення необхідності внесення змін стосовно певних групових процесів, команда здатна узгодити це без втручання керівника [21].

На цьому етапі керівник не приймає участі в прийнятті рішень, розв'язанні проблем або інших подібних заходах, що виконує команда самостійно. Група працює самостійно та не потребує постійного спрямування як на попередніх етапах. Керівник продовжує спостерігати за прогресом групи та фіксувати успіхи з метою вибудовування відчуття «згуртованості». Також, лідер може виконувати роль провідника у випадках, коли потрібно прийняти рішення на більш високому рівні організації.

Потрібно пам'ятати, що, навіть, на цьому етапі є можливість, що група повернеться до одного з попередніх етапів її розвитку. Наприклад, якщо один з учасників починає неузгоджено працювати самостійно, команда може повернутися до етапу конфліктування. Відповідно, якщо новий член приєднався до групи, вона може повернутися до етапу формування. Взагалі, якщо відбуваються якісно значні зміни, що заважають роботі, група може повернутися до будь-якого попереднього етапу.

Тому, ми вважаємо за потрібне визначити універсальні умови, дотримання яких на всіх етапах розвитку колективу забезпечать стабільне та ефективне

функціонування впродовж тривалого часу. А саме: постійне навчання та своєчасне інформування колективу щодо наявної ситуації та запланованих дій.

«Проблема підтримки персоналу вищих навчальних закладів у часи змін передбачає опанування ефективними інструментами здійснення комплексного та об'єктивного аналізу наявних проблем освітньої галузі, а також інструментів, що дозволяють здійснювати продуктивне планування подальших змін у контексті розбудови лідерського потенціалу вищої освіти. Відповідно, до останнього пункту відповідальність учасників навчально-виховного процесу вищої школи передбачає розвиток здатності «тверезо» оцінювати проблемну ситуацію, що склалася, та швидко реагувати з метою її покращення. Отже, ключові запитаннями, на які ми маємо відповісти з метою визначення наявної ситуації та прийняття рішення щодо подальших дій, є такі: Де ми перебуваємо зараз? Де ми бажаємо бути? Як нам туди дістатися?» [93].

«Природним є те, що розв'язання проблеми потрібно починати з аналізу наявної ситуації. Фахівці в галузі вищої освіти Великої Британії радять спочатку визначити фактори, які впливають на вітчизняну освітню галузь. Для цього рекомендовано застосовувати PESTLE аналіз, який передбачає розгляд таких категорій» [93]:

«Р — політичні чинники (political). Які ключові політичні рушії є для вищої освіти в Україні (міжнародна, національна політика тощо)? Як вони впливають?
Е — економічні фактори (economic). Які є важливі економічні чинники? Наприклад, напрями фінансування, валюта, бюджети, створення джерел доходів. Як вони впливають?

S — соціальні фактори (social). Які є основні суспільні та культурні аспекти? Наприклад, ставлення суспільства до вищої освіти, демографічні показники. Як вони впливають?

T — технологічні чинники (technological). Які є технологічні потреби, зміни, інновації та збої? Яким чином вони впливають?

L — юридичні фактори (legal). Поточне та перспективне законодавство, яке впливає на галузь. Яким чином воно впливає?

Е — екологічні та етичні фактори (environmental and ethical). Які існують екологічні аспекти — локально і глобально? Питання енергетики, сталого розвитку тощо. Як вони впливають? Соціальна відповідальність, справедливість. Як це впливає?» [93].

«Перевагою цього інструменту є те, що він дозволяє скласти цілісну об'єктивну картину галузі, а також має ретроспективну та прогностичну функції. З метою здійснення відповідного аналізу ситуації в галузі вищої освіти України доцільно зосередити увагу на трьох часових точках: теперішній час (наприклад, 2019 рік), близьке майбутнє (наприклад, 2021 рік) та віддалене майбутнє (наприклад, 2029 рік). Фахівці Великої Британії радять навчати персонал вищих навчальних закладів здійснювати відповідний аналіз у формі тренінгу. У зв'язку з тим, що ретельний аналіз усіх факторів потребує значних часових ресурсів перелік категорій доцільно розподілити між наявними учасниками/командами/проектними групами. Після завершення обговорення представник від кожної з команд презентує напрацьовані ідеї, пропонується конструктивна дискусія» [93].

«З метою визначення «початку» здійснення подальших кроків фахівці радять використовувати «SWOT-аналіз» де: S — сильні сторони (strengths); W — слабкі сторони (weaknesses); O — можливості (opportunities) та T — загрози (threats). Цей інструмент дозволяє виявити сильні сторони, на яких слід базувати процеси, та сприяє пошуку нових можливостей, якими доречно скористатися. Також, SWOT-аналіз допомагає зрозуміти слабкі сторони та спланувати їхній розвиток, висвітлити загрози чи труднощі, які, в іншому випадку, можуть захопити зненацька. З метою застосування відповідного інструменту доцільно запропонувати учасникам виконати аналіз наявної ситуації, що склалася в їхньому закладі, та презентувати власну позицію» [93].

«Потрібно звернути увагу на те, що в основі представлених інструментів є застосування рефлексивного мислення. У центрі уваги — усвідомлене міркування щодо отриманого досвіду. Тобто, замість прийняття швидкого емоційного рішення, наприклад, рухатися далі в тому чи іншому напрямку, нам

пропонують проаналізувати отриманий досвід більш глибоко, так би мовити, «на холодну голову». Сутність підходу полягає в постійній самодисципліні та здійсненні регулярної аналітичної діяльності керівником проектної групи/підрозділу/закладу, а в ідеалі, усіма членами команди/робочої групи/закладу» [93].

«Наступний інструмент було означено нами як «SWOT+ аналіз» тому, що він поєднує контент вищезазначених категорій та передбачає визначення потенційних шляхів здійснення позитивних змін. Адже, саме до цього ми і прагнемо, коли маємо проблему. Застосування рефлексивного мислення дозволяє перейти на новий етап розв’язання проблеми — ефективне планування подальших дій через дотримання чіткого алгоритму (див. таб. 2) де: SO — поєднання сильних сторін із відповідними можливостями, WO — подолання слабких сторін для використання можливостей, ST — використання сильних сторін для зменшення впливу загроз, WT — опрацювання слабких сторін для того, щоби вони не стали реальними загрозами» [93].

Таблиця 2

«Схема «SWOT+» аналізу» [93]

Сильні сторони та можливості (SO) Поєднайте сильні сторони з відповідними можливостями	Слабкі сторони та можливості (WO) Розвивайте слабкі сторони для використання можливостей
Сильні сторони та загрози (ST) Використовуйте сильні сторони, щоби зменшити вірогідність і вплив загроз	Слабкі сторони та загрози (WT) Працуйте зі слабкими сторонами, щоби загрози не стали реальністю

«Для досягнення максимального результату в контексті використання вищезазначених інструментів доцільно організувати роботу учасників тренінгу, використовуючи метод брейнстормінгу (мозкового штурму), який дозволяє генерувати велику кількість ідей, підняти рівень особистої енергії, посилити залученість учасників до процесу, сприяє розвитку креативності й духу співробітництва в межах окремих проектних команд та всього колективу закладу. Зазвичай, алгоритм використання означеного підходу передбачає такі фази» [93]:

1. «ПОЧАТОК: формулювання питання, можливості чи проблеми, що стане темою мозкового штурму. Тож, доцільно дати відповіді на такі запитання: Які слабкі сторони Ви можете трансформувати в сильні? Які з них можна визначити як нові можливості? Що можна зробити щоб уникнути загрози? Які сильні сторони можна використати з метою зниження ризику загроз до мінімуму? Які є сильні сторони, що допоможуть використати нові можливості?» [93].

«Наступним кроком потрібно узгодити порядок проходження відповідного процесу штурмування проблеми та домовитися в якій послідовності висловлюватимуться члени команди, прийматимуться рішення, а також будь-які інші організаційні моменти. Особливо це важливо в контексті врахування відмінностей мислення екстра- та інтровертів» [93].

2. «ОСНОВНА ЧАСТИНА: сам по собі мозковий штурм є інтенсивною вправою тривалістю 10–15 хвилин, під час якої всі ідеї записуються без коментарів чи критики. З метою забезпечення найбільшої ефективності потрібно дотримуватися певних правил під час обговорення. А саме: вільне висловлювання — нехай ваші думки та ідеї течуть вільно. Кажіть усе, що спадає вам на думку. Головне — кількість, генеруйте якомога більше ідей. Вітаються будь-які ідеї, за винятком образливих. Не судіть, не оцінюйте та не цензуруйте ідеї. На цьому етапі не думайте про те, чи є ідея реалістичною. Збирайте якомога більше ідей — навіть диких і фантастичних, тому що вони можуть навести на щось, що дійсно працює! Перехресне запилення — розвивайте ідеї інших людей і дозволяйте ідеям від інших генерувати нові ідеї для вас» [93].

3. «ПІДСУМКИ: третя фаза не обмежена в часі. Вона потрібна для просіювання та оцінки ідей. Оцініть ідеї з боку корисності, практичності, доступності та можливості застосування до вихідної проблеми чи можливості. Ця фаза допомагає виявити ідеї, що мають найвищий практичний потенціал. Проведення вищезазначеної процедури підбиття підсумків залежно від наявного часового ресурсу, можна рекомендувати в якості аудиторної діяльності або домашнього завдання для команд. А напрацьовані учасниками ідеї з поліпшення ситуації в організації можна оформити у вигляді ініціатив для керівництва» [93].

«Важливою частиною опанування інструментів аналізу ситуації та планування подальших дій є отримання зворотнього зв'язку від учасників. Зокрема, за допомогою усного відгуку або/та письмового анкетування доцільно запропонувати відповісти на такі запитання: «Чи є у Вас успіхи від проведеної Вами роботи? Якщо так, у чому вони полягають?», «Чи вважаєте Ви запропоновані інструменти корисними для Вашої подальшої діяльності? Якщо так, яки Ви плануєте їх використовувати?», «Оцініть за 100-бальною шкалою рівень Вашої здатності застосувати опрацьований матеріал на практиці до та після тренінгу». Також, корисно надати учасникам можливість висловити коментарі та враження в довільній формі» [93].

«Серед успішних прикладів адаптації вищевикладених підходів до підтримки персоналу вищих навчальних закладів у часи змін та опанування інструментами аналізу проблеми та планування змін у Східноукраїнському національному університеті імені В. Даля, Полтавському національному технічному університеті імені Ю. Кондратюка та Донецькому національному технічному університеті були проведені тренінги за відповідною тематикою з використанням навчально-методичних матеріалів, розроблених автором статті на основі інформаційної та методичної бази, наданою організаторами Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України» [37].

«Зокрема, у СНУ ім. В. Даля у відповідному заході прийняли участь 28 представників адміністративно-викладацького складу університету, які отримали можливість ознайомитися з вищезазначеними інструментами аналізу

проблеми та планування змін у галузі вищої освіти, рекомендованими фахівцями Великої Британії. Також, метою тренінгу було заохотити учасників до подальшого опрацювання таких питань як визначення та перетворення слабких сторін на переваги, пошук ресурсів для вирішення нагальних проблем колективу, уникнення загроз, що можуть завадити особистій та колективній діяльності, а також підготувати до організації та проведення відповідних заходів із розвитку лідерського потенціалу для співробітників та студентів у межах факультетів та кафедр університету» [37].

«Під час тренінгу учасників було розподілено на 6 команд по 4–5 осіб, залучено до групового та загального обговорення в межах визначеної тематики. Після внутрішньої дискусії кожна з команд представила власне бачення ключових факторів, що впливають на галузь вищої освіти України та відповідні висновки, які потрібно враховувати під час розробки подальшої стратегії розвитку університету. У межах надання зворотнього зв'язку через письмове анкетування учасники зазначили змістовність робочої дискусії, що мотивувала до пошуку нових ідей та можливостей, націленість діяльності на практичні аспекти. Досягненню результату, на думку учасників, також, сприяла командна робота, що базувалася на міждисциплінарному підході. Це дало можливість розглянути проблему з урахуванням досвіду членів команди в інших галузях. Також, учасниками було відзначено важливість ознайомлення студентів із відповідними інструментами та розвитку навичок їхнього використання для вирішення нагальних професійних проблем» [90].

«У межах реалізації відповідних заходів на базі ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка та ДонНТУ були апробовані навчально-методичні матеріали, розроблені автором за вищезазначеною тематикою. А саме: інструктивні матеріали до проведення науково-освітніх тренінгів за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін» та «Розвиток особистого лідерського потенціалу», відповідні роздаткові матеріали та презентації PowerPoint. Зокрема, апробація зазначених матеріалів дозволила ознайомити студентів та викладачів з інноваційними підходами до здійснення

об'єктивного комплексного аналізу проблемних ситуацій та ефективного планування подальших дій, що широко застосовуються у світовій практиці, зокрема, у галузі вищої освіти Великої Британії» [90].

«Представники ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка та ДонНТУ підкреслили, що представлені матеріали сприяють розвитку лідерського потенціалу студентів та викладачів ЗВО, базуються на результатах актуальних світових наукових досліджень у галузі організаційного менеджменту та освітніх технологій вищої освіти. Також, потрібно зазначити схвальний відгук, що було отримано від фахівців вищої освіти Німеччини під час проведення ними воркшопу для студентів ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка, щодо доцільності використання зазначених матеріалів в освітньому процесі вищої школи та їхню відповідність світовим стандартам надання освітніх послуг [90].

«У межах зворотнього зв'язку учасники тренінгів із дослідження інструментів аналізу проблеми та планування подальших дій у ПолтНТУ ім. Ю. Кондратюка та ДонНТУ вказали на їхню універсальність та доцільність використання відповідно до потреб галузі, а також корисність опанування відповідних інструментів у контексті вирішення комплексних проблем вищих навчальних закладів через командну діяльність, практичну спрямованість дослідної діяльності, позитивну атмосферу, що сприяла особистісному розвитку та налагодженню продуктивної роботи команд» [90].

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі **«Інститут лідерства як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії»** досліджено проблему активізації кадрового та студентського потенціалу закладів вищої освіти в умовах значних трансформаційних змін. З'ясовано, що лідерство в галузі вищої освіти є багатоаспектним явищем, комплексність якого зумовлена тривалим процесом еволюції теорії управління та широким спектром сучасних потреб та викликів суспільства. Наукове дослідження зазначеної проблеми в освітній галузі є

особливо актуальним у період значних змін, що переживає наша країна. Адже, лідерство як інструмент «нового управління» вимагає від лідера та його послідовників переосмислення життєвих пріоритетів, зосередження зусиль на розвитку духовності, високих моральних якостей, виявленні людяності та доброзичливого ставлення, створенні сприятливих умов для ефективної взаємодії на засадах довіри та взаємоповаги.

Визначено, що досвід Великої Британії презентує інноваційні підходи до імплементації лідерства в галузі вищої освіти, що, наразі, слугує дороговказом для інших країн. Відповідні нововведення передбачають впровадження освітніх програм із розвитку освітнього лідерства на базі закладів вищої освіти, комплексну діяльність професійних організацій на засадах державної підтримки. У цьому контексті, експерти вищої освіти Великої Британії особливу увагу приділяють підвищенню кваліфікації управлінського, адміністративного та науково-педагогічного складу університетів, професійному консультуванні та підтримці закладів вищої освіти в період соціально-економічних трансформацій, а також сприянню інтернаціоналізації вищої освіти в контексті взаємовигідного співробітництва національних та закордонних установ, причетних до вищої школи.

Впровадження позитивного досвіду з активізації кадрового та студентського потенціалу на базі вітчизняних закладів вищої освіти передбачає виконання таких завдань: привести вітчизняну освітню систему у відповідність до рекомендацій та стандартів європейського простору вищої освіти, впровадити та адаптувати кращі світові практики, реформувати систему фінансування вищої освіти, інтегруватися у світовий освітній і науковий простір, модернізувати та професіоналізувати управління вищою освітою, забезпечити інноваційний напрямок розвитку системи освіти. На даному етапі перспективними напрямами реалізації поставлених завдань вбачаються вивчення та адаптація успішного світового досвіду, підвищення кваліфікації управлінського, адміністративного та науково-викладацького складу вітчизняних закладів вищої освіти в зазначеному контексті на міжнародному рівні, імплементація інституційних проектів із

залученням міжнародних експертів, налагодження продуктивних міжнародних зв'язків тощо.

Розвиток особистісного лідерського потенціалу визначено фахівцями вищої школи Великої Британії одним із ключових завдань вищої освіти. Це зумовлює необхідність забезпечення відповідної підготовки для випускників університетів, а також надання можливості кожному члену університетської спільноти розвинути та реалізувати власний потенціал лідера відповідно до ситуації та обставин. Зміст відповідної підготовки передбачає обізнаність щодо власних сильних сторін, прийняття та опрацювання недоліків, а також формування глибшого усвідомлення змісту та особливостей реалізації лідерства в умовах вищої освіти.

Основними викликами на шляху розвитку особистісного лідерського потенціалу визначено: відповідність слів та дій, цілісність та автентичність особистості, розуміння лідером очікувань послідовників. Технології розвитку особистісного лідерського потенціалу на базі вітчизняної вищої школи мають враховувати кращі світові практики, зокрема, вищої освіти Великої Британії та бути адаптованими до потреб вітчизняних закладів вищої освіти. Важливо враховувати той факт, що хоча менеджмент та лідерство в контексті вищої освіти мають принципові відмінності за напрямом спрямування зусиль, змістом та ставленням до діяльності, а також характеризуються різними вимогами до особистісних якостей, ролей і результатів діяльності, вони є взаємопов'язаними феноменами, що дозволяють скласти цілісну картину розвитку вищої освіти на засадах сталого суспільного розвитку, інноваційних підходів до освітньо-дослідної діяльності та впровадження концепту «економіки знань».

Зі свого боку, у результаті дослідження технологій *розвитку командного лідерства* вищої школи Великої Британії з'ясовано, що основними принципами відповідної підготовки є спільне створення програм з учасниками-партнерами, стимулювання креативного стилю мислення в контексті пошуку шляхів вирішення наявних проблем, взаємоповага, експертна підтримка та співробітництво. Схарактеризовано навчальні моделі, рекомендовані

британськими фахівцями з метою розвитку командного лідерського потенціалу вищої школи, які базуються на усвідомленні власного досвіду членів команди та на відповідних механізмах рефлексії за конкретними алгоритмами (цикл навчання за Д. Колбом, спіраль навчальної практики Д. Шона, рефлексійний цикл Г. Гіббса тощо). Також, у розділі розглянуто окремі приклади педагогічних технологій («світове кафе», «пітч у ліфті», «забавна картина» тощо), у тому числі, з розвитку креативного мислення (метод словника, синонімів, реверс проблеми, «тихий тур», словесні асоціації, аналогії тощо), спрямованих на розвиток лідерського потенціалу університетських команд.

Адаптація досвіду вищої освіти Великої Британії передбачає відповідну організацію навчання через чергування індивідуальної, групової та фронтальної діяльності, забезпечення міцного зв'язку теоретичного матеріалу з практичним досвідом учасників, спрямованість на інтерактивні види діяльності, заохочення до дослідження та самопізнання. Відповідна модель містить 70 % навчання на власному досвіді (навчання на робочому місці, професійні завдання, проекти, щоденна діяльність); 20 % — соціальне навчання (неформальні обговорення та відгуки, робота з рольовими моделями, спостереження за ними, набори для практичного навчання, співробітництво, спільні роздуми); 10 % — формальне навчання (тренінги, семінари, конференції, зустрічі зі спеціалістами). Крім того, встановлено, що важливим аспектом успішності впровадження відповідної технології в навчальний процес вищої школи є виконання процедур, спрямованих на встановлення контакту з аудиторією, створення доброзичливої атмосфери та відчуття безпеки.

Тож, у результаті вивчення теорії та практики британської вищої школи інноваційними складниками британського підходу до розвитку лідерського потенціалу визначено таке: здійснення міжнародної співпраці в контексті інтернаціоналізації вищої освіти через спільне створення відповідних програм, впровадження ефективної навчальної моделі за формулою «70–20–10», забезпечення сприятливих умов для практичної реалізації зазначених підходів, зокрема, за допомогою фасилітування діяльності команди, приділення значної

уваги формуванню навичок міжособистісної взаємодії, інтерактивний формат навчальних сесій.

Активізація людського резерву в складний період реформування галузі вищої освіти є особливо актуальним. У цьому контексті з'ясовано, що під час планування змін та підтримки персоналу ЗВО протягом періоду значних трансформаційних змін потрібно враховувати закономірності розвитку колективу/команди/групи та особливості емоційних реакцій співробітників на подолання кожного з відповідних етапів. Підтримка колективу під час переходу до нової стратегії розвитку вищих навчальних закладів потребує розуміння особливостей взаємодії та можливостей підтримки в невеликих проектних групах/командах. А саме: комплексна психологічна діагностика, інтерактивні види діяльності спрямовані на зміцнення міжособистісної взаємодії членів команди, процедура коучингу тощо.

Визначено, що взаємодія із ширшим колективним колом вищого навчального закладу вимагає застосування технологій підтримки, спрямованих на ефективну взаємодію з масовою свідомістю. Відповідно, на основі аналізу теорії і практики вищої школи Великої Британії в зазначеному контексті нами було визначено доцільність вивчення інструментів впливу Р. Чіалдіні, застосування формули оцінювання готовності до змін Р. Бекхарда, теорії мотивування Д. МакКлеланда, емоційної моделі реакції на зміни Кюблера-Росса тощо.

У межах обґрунтування відповідної моделі підтримки співробітників вітчизняних закладів вищої освіти в часи змін було визначено універсальні інструменти, що є доцільними для застосування в контексті командної та загальної університетської практики, а саме: своєчасне повноцінне інформування колективу щодо необхідних змін; забезпечення високоякісного комплексного підвищення кваліфікації співробітників університетів на постійній основі, зокрема, адміністративно-керуючого складу.

З'ясовано, що «розвиток лідерського потенціалу вищої школи передбачає опанування відповідного інструментарію. Так, британські фахівці у сфері вищої

освіти визначають такі ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін у галузі вищої освіти: PESTLE-аналіз — дозволяє скласти цілісну об'єктивну картину галузі, виявити сильні сторони, на яких слід базувати процеси, визначити нові можливості; SWOT-аналіз — допомагає зрозуміти слабкі сторони та спланувати їхній розвиток, виявити загрози чи труднощі; «SWOT+» аналіз — поєднує зміст вищезазначених підходів та дає можливість визначити потенційні шляхи здійснення позитивних змін» [93].

«Схарактеризовано такі доцільні підходи до використання вищезазначених інструментів: організація групових та індивідуальних тренінгів, використання інтерактивних методів взаємодії, забезпечення зворотного зв'язку, сфокусованість на результаті, застосування брейнстормінгу в якості каталізатора для продукування ідей та створення позитивної атмосфери. Визначено, що результати, отримані учасниками відповідних тренінгів доцільно використати з метою розробки ініціатив колективу вищого навчального закладу, оновлення стратегії розвитку вітчизняних вищих навчальних закладів, здійснення аналізу поточних ситуацій, що потребують нагального вирішення, ефективного планування подальших дій, налагодження діалогу між стейкхолдерами галузі тощо» [93].

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Автономія та врядування у вищій освіті: монографія / Авт.: Воробйова О.П., Горецька Т.О., Дем'яненко Н.М., Калашнікова С.А., Коваленко О.М., Луговий В.І., Сич О., Слюсаренко О.М., Таланова Ж.В., Ткаченко В.П. Київ. 2015. 192 с.
2. Академія змін: посібник. Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України, 13–15.06.2017. Київ. 2017. 17 с.
3. Актуальні проблеми економічних відносин у сфері вищої освіти України та основні напрями їх розв'язання: препринт (аналітичні матеріали) / Авторський колектив: Ю. Вітренко, В. Ковтунець, С. Мельник, Д. Кірієнко; за заг. редакцією В. Ковтунця. Київ. 2015. 208 с.
4. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина І): препринт (аналітичні матеріали) / Авт.: О.І. Бульвінська, М.В. Гриценко, В.І. Рябченко, З.Ф. Самчук, Л.М. Червона / За ред. З.Ф. Самчука, М.В. Гриценко. Київ. 2015. 203 с.
5. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку лідерського потенціалу університетів у контексті глобального лідерства (частина І): препринт (аналітичні матеріали) / Авторський колектив: О. Боднарук, К. Жданова, С. Калашнікова, С. Курбатов, О. Паламарчук, І. Прохор, О. Щербакова; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ. 2015. 153 с.
6. Британська Рада в Україні: Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/ukraine-higher-education-leadership-development-programme> (дата звернення: 08.11.2018).
7. Викладачі СНУ ім. В. Даля розвинули лідерський потенціал. URL: <http://snu.edu.ua/?p=8887> (дата звернення: 08.11.2018).
8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ. Москва. 2013. 335 с.
9. Гоффи Р., Джонс Г. Почему люди должны следовать за Вами?: Книга о том, что значит быть истинным лидером. Москва. 2008. 240 с.

10. Далівці продовжують розвивати лідерський потенціал. URL: <http://snu.edu.ua/?p=6948> (дата звернення: 08.11.2018).
11. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.11.2018).
12. Зливков В.Л. Автентичне лідерство в контексті сучасної соціально-політичної ситуації. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709013/1/ZlivkovVL.pdf> (дата звернення: 08.11.2018).
13. Інститут вищої освіти НАПН України: Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України 2015–2018. URL: <http://ihed.org.ua/ua/diialnist/programa-z-rozvitku-liderstva.html> (дата звернення: 08.11.2018).
14. Інститут вищої освіти НАПН України: рекомендовані джерела. URL: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/rekomendovani-dzerela.html> (дата звернення: 08.11.2018).
15. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія. Київ. 2010. 390 с.
16. Калашнікова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.06 / Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського, Київ, 2011.
17. Кетс де Врис М. Мистика лідерства. Развитие эмоционального интеллекта. Москва. 311 с.
18. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: навчальний посібник. Київ. 1997. 248 с.
19. Модестова Т.В. Інтернаціоналізації вищої освіти в контексті викладання фахових дисциплін англійською мовою: експертний погляд Великої Британії. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. Вип. 1 (92). Житомир. 2018. С. 111–119.
20. Модестова Т.В. Потенціал взаємодії з академічною спільнотою Великої Британії в контексті розробки стратегії розвитку для переміщених ЗВО України. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник

- матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11.02.2017). Київ. 2017. С. 119–121.
21. Модестова Т.В. Психологія міжособистісного спілкування: курс лекцій. Київ. 2015. 156 с.
22. МОН України: Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2015/11/09/programa-rozvitku-liderskogo/> (дата звернення: 05.12.2018)
23. Парыгин Б.Д. Основы социально-экономической теории. Москва. 1971. 352с.
24. Підсумкова зустріч учасників І етапу Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів України. URL: <http://snu.edu.ua/?p=8894> (дата звернення: 05.12.2018)
25. Приходько Ю.О., Юрченко Ю.І. Психологічний словник-довідник. Київ. 2012. 328 с.
26. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 05.12.2018)
27. Про структурні зміни та заходи щодо вдосконалення управління університетом. Наказ № 69/01 від 27.04.2016 р.
28. Проект звіту щодо отриманих грантів СНУ ім. В. Даля. Звітний період: 03–09.2016 р.
29. Проект звіту щодо реалізації мобільності працівників та студентів СНУ ім. В. Даля. Звітний період: 03–09.2016 р.
30. Проект звіту щодо підписаних угод про співробітництво з іноземними навчальними закладами. Звітний період: 03–09.2016 р.
31. Проект рішення Вченої ради СНУ ім. В. Даля про результати прийому на навчання у 2016 році. Протокол № 3 від 30.09.2016 р.
32. Готсданкер А. Пять стадий модели Кюблер-Росс. URL: <https://orgdev.ru/%D0%BF%D1%8F%D1%82%D1%8C-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%B9-%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%B8->

%D0%BA%D1%8E%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D1%80-

%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%81-a23512a83e4a#.bu4n4qtzd (дата звернення: 07.09.2019)

33. Розвиток лідерського потенціалу університетів України. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/leadership-development> (дата звернення: 05.12.2018)
34. Роль університету в розвитку лідерського потенціалу суспільства: концептуальні засади / Авторський колектив: О. Аарна, Д. Гудонієне, О. Гузар та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ. 2014. 100 с.
35. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). URL: http://osvita.ua/doc/files/news/438/43883/HE_Reforms_Strategy_11_11_2014.pdf (дата звернення: 05.12.2018)
36. Соколов М.М. Академический туризм: об одной форме вторичного приспособления к институтам интернациональной науки. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2009/5/so21.html>. (Дата звернення: 05.12.2018)
37. У СНУ ім. В. Даля пройшов тренінг із розвитку лідерського потенціалу вищої освіти України. URL: <http://snu.edu.ua/?p=6481> (дата звернення: 05.12.2018)
38. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: підручник. Київ. 2003. 608 с.
39. Філатова Л.С., Новохацька Л.В. Теоретичні аспекти теорій лідерства крізь призму ефективного лідерства. *Економіка: реалії часу. Науковий журнал*. № 3 (13). 2014. С. 64–69.
40. Центр розвитку команд: посібник. Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України, 24–26.04.2017. Київ. 2017. 58 с.
41. Burns J.M. Leadership. New York. 1978. 460 p.
42. Code of Facilitator: Ukraine Higher Education Leadership Development Programme. Kyiv. 2017. 15 p.
43. CEDOS. URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/about> (Дата звернення: 05.12.2018)
44. Conger J.A., Canungo R.N. Charismatic Leadership in Organizations. London. 1998. 290 p.
45. Copeland N. Psychology and the Soldier. Harrisburg. 1942. 128 p.

46. Cialdini R.B. Influence: the Psychology of Persuasion. URL: http://www.comp.nus.edu.sg/~a0083545/cloud/Robert%20Caldini_Influence,%20Psychology%20of%20Persuasion.pdf (Дата звернення: 05.12.2018)
47. Parkin D. Leading Learning and Teaching in Higher Education. New York. 2016. 224 p.
48. Rothwell D.N. Leadership in Higher Education: Leadership Lecture (October 2015). URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications-hub/leadership-insights/leadership-insights-detail/leadership-in-higher-education-leadership-lecture-october-2015.cfm> (Дата звернення: 05.12.2018)
49. Drucker P. The Daily Drucker: 366 Days of Insight and Motivation for Getting the Right Things Done. New York. 2004. 429 p.
50. Morrow E. Why Does Ethnicity Matter in Higher Education Leadership? URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications-hub/leadership-insights/leadership-insights-detail/why-does-ethnicity-matter-in-higher-education.cfm> (Дата звернення: 05.12.2018)
51. Elliott T.J. What is Culture Change?. URL: <http://cavanaughleahy.com/NewFiles/culturerefs2.htm> (Дата звернення: 05.12.2018)
52. Emotional Responses to Change. PowerPoint Presentation. Session 10. Team Development Centre 2–4 March 2016 Kyiv, Ukraine HE Leadership Development Programme.
53. Fiedler F. Leadership Experience and Organizational Performance. URL: <file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%B0/Desktop/ADA335798.pdf> (Дата звернення: 05.12.2018)
54. Formula for Change. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Formula_for_change (Дата звернення: 05.12.2018)
55. Fullan M. Leading in a Culture of Change. San Francisco. 2001. 172 p.
56. Gibbs G. Developmental Leadership of Teaching in Research Intensive Environments (March 2016). URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications-hub/leadership-insights/leadership-insights->

detail/departamental-leadership-of-teaching-in-researchintensive-environments.cfm(Дата звернення: 05.12.2018)

57. Gibbs G. Learning by Doing. URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>. (Дата звернення: 05.12.2018)
58. Jennings Ch. 70:20:10 — Above All Else It's a Change Agent. URL: <http://charles-jennings.blogspot.com/2015/01/702010-above-all-else-its-change-agent.html> (Дата звернення: 05.12.2018)
59. Hersey P., Blanchard K., Johnson D. Management of Organizational behavior: Utilizing Human Resources. Pearson. 1996. 627 p.
60. Hemphill J.K. Situational Factors in Leadership. Columbus. 1949. 136 p.
61. Hunt J.W. Managing People at Work: 3rd edition. Mc-Graw-Hill. 1992. 320 p.
62. Kolb D. Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development. URL: https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf. (Дата звернення: 05.12.2018)
63. Leadership Foundation for Higher Education: official website. URL: <https://www.lfhe.ac.uk/>(Дата звернення: 05.12.2018)
64. Leadership Foundation for Higher Education: wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Leadership_Foundation_for_Higher_Education (Дата звернення: 05.12.2018)
65. Leadership Foundation for Higher Education: Annual Report 2016–2017. URL: <https://www.lfhe.ac.uk/en/general/annual-reports.cfm/AR201617> (Дата звернення: 05.12.2018)
66. Leadership Foundation for Higher Education. URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/research-resources/publications-hub/index.cfm> (Дата звернення: 05.12.2018)

67. Leadership Development and Formation of the Change Management System in Activity of the Displaced University. URL: <http://lecmes.turion.info/> (Дата звернення: 05.12.2018)
68. Lombardo M., Eichinger R. The Leadership Machine: Architecture to Develop Leaders for any Future (3rd ed.). New York. 2000. 404 p.
69. Maxwell J.C. Developing the Leader Within You: Workbook. Nashville. 2001. 208 p.
70. Mescon M. Management: Individual and Organizational Effectiveness. New York. 1988. 777 p.
71. Moore B.V. The May conference on leadership. *Personnel Journal*. #6. 1927. Pp. 124–128.
72. Mullins L.J. Management and Organizational Behavior. 11th edition. Edinburgh. 2016. 650 p.
73. Need Theory. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Need_theory (дата звернення: 05.12.2018)
74. Northouse P. Leadership: Theory and Practice. Thousand Oaks. 2018. 456 p.
75. Fimyar O., Modestova T., Myhovych I. Research Capacity Building in Teaching-Intensive HEIs: A Case study of Displaced Universities Ukraine. BAICE 2016 Conference Programme. URL: <http://www.nottingham.ac.uk/conference/fac-socsci/education/baice-2016/documents/baice-2016-preliminary-conference-programme-july-2016.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)
76. Goffee R., Jones G. Why Should Anyone Be Led by You? Boston. 2006. 245 p.
77. Rost J.C. Leadership for the twenty-first century. New York. 1991. 220 p.
78. Schon D. Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London. 2016. 374 p.
79. Seeman M. Social Status and Leadership: the Case of the School Executive. Columbus. 1960. 130 p.
80. Smith M. K., Bruce W. Tuckman — Forming, Storming, Norming and Performing in Groups. URL: <http://infed.org/mobi/bruce-w-tuckman-forming-storming-norming-and-performing-in-groups/> (дата звернення: 05.12.2018)

81. Hunt S. Transition to Leadership. URL: <http://www.lfhe.ac.uk/en/programmes-events/programmes/Transition-to-leadership.cfm> (дата звернення: 05.12.2018)
82. Tannenbaum R., Schmidt W. How to Choose a Leadership Pattern. URL: <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern> (дата звернення: 05.12.2018)
83. Tannenbaum R., Weschler I., Massarik F. Leadership and Organization: a Behavioral Science Approach. New York. 1961. 456 p.
84. The History of Leadership Studies and Evolution of Leadership Theories. URL: <https://toughnickel.com/business/The-History-of-Leadership-Studies-and-Evolution-of-Leadership-Theories> (дата звернення: 05.12.2018)
85. Ukraine Higher Education Leadership Development Programme. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/leadership-development> (дата звернення: 05.12.2018)
86. VDEUNU application form for mobility grant 2016/2017.
87. View Courses in Leadership in United Kingdom 2018. URL: <https://www.academiccourses.com/Courses/Leadership/United-Kingdom/> (дата звернення: 05.12.2018)
88. Vroom V.H., Jago A.G. The Role of the Situation in Leadership. *American Psychologist*. Vol.62. No.1. 2007. Pp. 17–24.
89. Vroom V., Yetton F., Jago A. The New Leadership: Managing Participation in Organizations. Pearson. 1988. 244 p.
90. Workshop у ПолтНТУ. URL: <http://pntu.edu.ua/uk/news/archieve/3327/workshop-u-polnttu.html> (дата звернення: 05.12.2018)
91. Yukl G. Leadership in Organizations. England. Pearson. 2013. 513 p.
92. 16 Personalities. URL: <https://www.16personalities.com/> (дата звернення: 05.12.2018)
93. Модестова Т.В. Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін: імплементація досвіду вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 1 (76). Сєвєродонецьк. 2017. С. 148-159.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Спираючись на результати дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, викладених у попередніх розділах, ми дійшли висновку про те, ключовим складником підвищення потенціалу університетів, є ефективна комунікація та взаємодія в команді. Так само, виняткову важливість обізнаності та володіння відповідними навичками підкреслюють британські дослідники вищої школи. Так, Стюарт Хант, провідний експерт Фундації лідерства вищої освіти Великої Британії та лектор Програми з розвитку лідерського потенціалу університетів в Україні 2016–2019 років, наголошує на тому, що одним із важливих завдань сучасної вищої освіти є перетворення груп на ефективні команди. Це, зі свого боку, передбачає визнання, прийняття та цінування індивідуальних відмінностей кожного; «творче» об'єднання та стовідсоткову реалізацію спільного потенціалу; розвиток нових підходів до сприйняття світу на основі дебатів, дискусії та подолання викликів, а також об'єднання зусиль та партнерську співпрацю.

Як наголошує експерт, висвітлюючи позицію британської вищої школи, те, що дозволяє окремим індивідуумам об'єднатися в колектив, це — усвідомлення того, що ми потрібні один одному. У цьому контексті С. Хант виокремлює важливу роль «додаткових навичок», що, зокрема, передбачає розуміння потреби в забезпеченні взаємної підтримки, взаємної підзвітності та відповідальності, а також готовність до виникнення можливої незгоди з боку інших учасників та здатність не втрачати позитивного світосприйняття в таких ситуаціях. І, це, на думку британського експерта, вкрай важливо саме для академічного середовища, де рівень емоційного тону часом є дуже високий.

З погляду, британських фахівців, ефективна взаємодія в команді залежить, також, від її здатності відкрито комунікувати внутрішні проблеми з тим, щоби це не стримувало, а, навпаки, сприяло розвитку таких якостей як чесність, порядність, відкритість, щирість, а також створенню атмосфери довіри та

відчуття цілісності. З погляду експертів вищої школи Великої Британії, це, також, є фундаментом функціонування системи вищої освіти загалом, де діяльність університету базується на постійній циркуляції комунікаційного кола між окремими групами, учасниками, їхніми інтересами тощо.

Так, С. Хант наголошує на тому, що роль соціально-комунікативної компетенції у вищій школі є недооціненою (зокрема, як складник фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів). Тож, погоджуючись із позицією британської академічної спільноти, ми можемо зробити висновок про те, що учасникам освітнього процесу вищої школи, зокрема, майбутнім фахівцям варто інвестувати більше часу безпосередньо в сам процес спілкування, його планування, урізноманітнення способів комунікації, розширення спектру відповідних навичок та вмінь. Головним питанням у контексті дослідження проблеми ефективного спілкування та взаємодії в командах британський британські експерти виокремлюють те, наскільки комунікація є ефективною та у який спосіб вона відбувається.

Отже, розглядаючи соціально-комунікативну компетенцію як здатність людини реалізовувати власні потреби й цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами й цілями в межах суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації (див. більш детальну характеристику означеного поняття в підрозділі 1.3), у представленому розділі висвітлена важлива роль спілкування в контексті забезпечення конкурентоздатності сучасного фахівця з вищою освітою; досліджено питання етики професійного спілкування та ключові аспекти вербальної та невербальної взаємодії; виокремлені важливі аспекти формування соціальної інтеракції; підкреслена роль впливу як базового складника соціальної перцепції; здійснено аналіз феномену конфлікту в якості інструменту розв'язання проблеми; схарактеризовано особливості взаємодії в малих групах (команд) з погляду перспектив підвищення потенціалу закладів вищої освіти.

5.1. Ефективне спілкування та етика міжособистісної взаємодії

Сфера спілкування є важливою частиною людського буття. Вона розглядається як із погляду повсякденного життя, так і в межах наукових досліджень. У побутовому вжитку поняття «спілкування» передбачає діяльність, що характеризується виявленням емоцій, почуттів [35]; процес, за допомогою якого люди обмінюються інформацією [22]. Вітчизняні науки — педагогіка та психологія розглядають сферу комунікації як складний багатоаспектний процес, метою якого є встановлення та розвиток міжособистісних контактів [6]. Потрібно зазначити, що необхідність спілкування зумовлена потребою в реалізації спільної діяльності та у такий спосіб є основним видом діяльності в процесі здобуття вищої освіти та на робочому місці. Це передбачає обмін інформацією, розвиток спільної стратегії взаємодії, досягнення взаєморозуміння з іншими учасниками комунікаційного процесу, а також адекватне сприйняття наявних партнерів. Міжособистісна взаємодія, що базується на вищезазначеній потребі, спрямована на здійснення певних змін у внутрішньому стані, поведінці, а також певних індивідуальних та концептуальних позицій партнерів комунікаційного процесу.

Тож, ефективна та етична комунікація, зокрема, в освітньому та професійному середовищі, є актуальним напрямом наукового пошуку в контексті виокремлення сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії, що, з одного боку, зумовлено глобалізацією та інтеграцією людства у єдине світове суспільство з відповідною потребою в налагодженні взаєморозуміння, та, з іншого боку, вищевикладеними особливостями функціонування інших тенденцій, виокремлених у представленому дослідженні (а саме, інтернаціоналізація вищої школи Великої Британії, її інноваційність, а також розвиток лідерського потенціалу британської вищої освіти).

З погляду психолого-педагогічного аспекту поняття «спілкування» розглядається як різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребою в спільній діяльності [5]. Також, цей термін передбачає обмін ідеями, почуттями

тощо, що дозволяє окремим індивідуумам або групам краще розуміти один одного [22]. Зважаючи на те, що розвиток особистості є одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки, доцільним є розглянути питання спілкування в контексті онтогенезу. У загальному сенсі поняття «онтогенез» використовується для визначення процесу розвитку окремого організму. У психолого-педагогічній науці зазначене поняття пов'язано з формуванням основних особистісно-психічних структур людини в період дитинства. Дослідження онтогенезу є головним завданням дитячої психології та педагогіки, де особлива увага приділяється окремим видам дитячої діяльності та проблемі спілкування. Насамперед, це питання спільної діяльності та спілкування з дорослими [6].

Відомо, що дитина «переймає» в дорослих соціальні, знакові та символічні комунікативні структури, а також засоби здійснення конкретних видів діяльності в процесі інтеріоризації (сприйняття зовнішніх цінностей, їх прийняття та фіксування в системі особистості, що формується) [51]. На цій основі формуються її свідомість та особистість. Вітчизняна наука розглядає формування психіки, свідомості та особистості дитини як глибоко соціальні процеси, що відбуваються через активний цілеспрямований соціальний вплив у процесі спілкування [6]. Тож, ефективне спілкування зумовлює всебічний розвиток дитини. А з погляду онтогенезу зазначений процес відіграє незамінну роль у подальшому становленні особистості та формуванні майбутнього свідомого члена суспільства,.

Зважаючи на соціальну природу людини та її потребу в здійсненні взаємодії, будь-яка спільна діяльність не може відбуватися успішно, якщо учасники не мають налагодженого контакту. У межах представленого дослідження це ствердження є цілком актуальним як у контексті освітнього процесу вищої школи, так і з погляду майбутньої професійної діяльності випускників закладів вищої освіти (де соціальна взаємодія і соціальні відносини розуміються як будь-які відносини між двома або більшою кількістю індивідуумів [74]).

Особливе значення спілкування має для людей, професійна діяльність яких вимагає глибокого розуміння людської природи та сутності міжособистісних відносин, до яких, безперечно, слід віднести учасників освітнього процесу вищої школи та фахівців, які працюють у міжнародному контексті. Так само, відомо, що людина будує відчуття власної ідентичності на основі спілкування з власною родиною та іншими людьми. Певний вплив має культура, стать, соціальний клас, до якого належить індивідуум. Наявний соціальний та політичний устрій, сексуальна належність, географічне розташування, фізичні та розумові здібності тощо, також формують індивідуальні особливості особистості [73].

Процес спілкування завжди має місце в соціальному середовищі. Суб'єкти взаємодії в цьому випадку є носіями соціального досвіду. Це виявляється через зміст (будь-яка інформація, знання, методи здійснення діяльності тощо), засоби (вербальна та невербальна комунікація), а також різні типи комунікації. Тож, спілкування охоплює всі об'єктивні та суб'єктивні аспекти людського життя, дозволяє передавати знання та досвід, формувати різноманітні навички та вміння, координувати та гармонізувати спільну діяльність [5].

У сучасному світі феномен спілкування в соціальному контексті все частіше співвідноситься з поняттям «соціальні комунікації». Зазначений термін передбачає розгляд шляхів, за допомогою яких відбувається передача інформації та ідей між двома або більшою кількістю індивідуумів. Хоча на сьогодні єдиного узгодженого визначення терміну ще не існує, у загальному розумінні соціальні комунікації передбачають функціонування ланцюжку, що складається з двох або більше осіб, за допомогою технічних засобів. Останні дослідження розглядають соціальні комунікації як неформальне спілкування в соціальних мережах або як сферу досліджень, що, насамперед, розглядає шляхи передачі та отримання інформації, особливості її сприйняття, відповідний вплив на суспільство [74], [73], [47].

Соціальні комунікації поділяються на два типи: формальні та неформальні. Перший тип передбачає повідомлення або обговорення певних планів або ідей у виробничому колективі. У цьому випадку суб'єктами комунікації виступають дві

або більше особи, які мають спільну професійну тему для спілкування. У випадках здійснення неформальних соціальних комунікацій люди об'єднуються в групу та висловлюють власну точку зору або діляться враженнями щодо будь-якого об'єкту, що їх цікавить. У цьому випадку вони сфокусовані на власній активності та не прив'язані до обов'язкового спілкування з іншими членами групи. Зазначені процеси передбачають застосування соціальних медіа засобів окремо від особистих зустрічей. Серед переваг соціальних комунікацій можна виділити отримання насолоди від спілкування за інтересами, практично безмежні можливості поширення інформації, доступ до бази знань, що постійно оновлюється, актуальних новин у світовому контексті тощо [74]. Отже, комунікація, особливо в контексті розвитку сучасних технологій, дозволяє залучати людей зі всього світу до різних видів діяльності та може розглядатися як окрема діяльність, важливість розвитку якої не можна недооцінювати з погляду перспектив підвищення потенціалу вищої освіти.

Розглядаючи питання взаємозв'язку спілкування та діяльності потрібно зазначити, що в повсякденному вжитку поняття «діяльність» розглядається як конкретні дії, які здійснюються для досягнення певної мети [22]. З психологічної точки зору зазначене явище передбачає динамічну систему взаємодії між суб'єктами в зовнішньому оточенні, де виникнення та реалізація психічних образів у матеріальній дійсності відбувається в контексті міжособистісних відносин та свідчить про наявне ставлення до наявної реальності [6].

Зважаючи на викладене вище феномен спілкування нерозривно пов'язаний із діяльністю. Діяльність виступає головним середовищем та необхідною умовою для встановлення та розвитку міжособистісних контактів через передачу інформації, досягнення порозуміння та координацію дій. З погляду здійснення комунікативної діяльності інформація виступає відповідним змістом, що зумовлено потребою у взаємодії. Процес передбачає передачу знань, пояснення певних понять, вивчення окремих феноменів та процесів, надання інформації щодо нагальних подій, аргументацію власної позиції, будування гіпотез тощо [5].

Спілкування також виступає засобом передачі навичок та вмінь. Людину можна навчити виконувати певну діяльність за допомогою усного опису та відповідної демонстрації, пояснення необхідних дій та виконання вправ. Міжособистісні контакти в контексті спільної діяльності створюють оточення, що сприяє виявленню індивідуальних поведінкових характеристик, манер, рис характеру, особливостей емоційної та вольової сфери. Є велика кількість прикладів того, наскільки глибокими та різноманітними можуть бути людські відносини в ситуаціях безпосереднього спілкування. Іноді в процесі пізнання внутрішнього світу людини через зовнішні вияви красномовний погляд або виразний жест надає більше інформації ніж мовні засоби. З оглядом на вищезазначене спілкування розглядається як багатоаспектний процес, що містить три базові функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [5].

Комунікативна функція передбачає різні форми та засоби передачі інформації. Її реалізація надає можливість отримувати цінний досвід, оволодівати знаннями, отримувати певний рівень кваліфікації, координувати спільні дії та досягати взаєморозуміння. Зазначена функція забезпечується мовними засобами та створює необхідні умови для підтримки наступності поколінь, забезпечення соціального та технічного прогресу, особистісного розвитку. На практиці це відбувається через обмін інформацією в різних сферах людської діяльності [5].

Інтерактивна функція передбачає міжособистісні контакти, які не обмежуються лише обміном інформацією. Зазначена функція пов'язана з впливом на поведінку партнера, що призводить до певних змін у його діяльності. Поради, інструкції, вимоги та команди, що реалізуються за допомогою мовних засобів та адресовані іншій людині, є прикладами реалізації інтерактивної функції спілкування [5].

Перцептивна функція спрямована на отримання об'єктивної інформації про партнера, певні події тощо. Хоча ефективність реалізації зазначеної функції залежить від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників, у її основу покладено базовий механізм: ідентифікація, інтерпретація та стереотипізація [5].

Інформація, отримана з різних джерел, дозволяє сформувати більш або менш об'єктивне враження щодо партнера комунікаційного процесу, окремих фактів тощо, та зробити правильний вибір.

Розглядаючи проблему спілкування в площині розвитку сучасних тенденцій вищої освіти, потрібно зазначити виняткову важливість комунікаційного процесу в навчальній та професійній діяльності сучасної людини. Ділове спілкування відбувається щодня через різні канали: електронною поштою, телефоном або особисто. Наприклад, згідно зі статистичними дослідженнями школи бізнесу у Вісконсині (WBA USA) управлінці в різних сферах діяльності витрачають від 75 % до 80 % робочого часу на комунікацію [47] (зважаючи на те, що ми розглядаємо випускника вищого навчального закладу як потенційного керівника). Згідно з результатами опитування 100 % респондентів визнають, що спілкування є основною частиною професійної взаємодії між співробітниками, адміністрацією та персоналом, а також із представниками інших організацій. Зважаючи на те, що ефективне спілкування покращує процес обміну інформацією між відповідними сторонами, опанування відповідних знань та навичок стало необхідним складником підготовки до успішної професійної діяльності [47].

З наукової точки зору можна виділити три основні функції професійного спілкування: контроль виконання роботи, прийняття рішення, а також мотивування персоналу. Контроль виконання роботи розглядається як одна з основоположних функцій сфери професійного спілкування. Комунікація, що здійснюється з метою контролю виконання обов'язків та поведінки персоналу на робочому місці, передбачає, зокрема, впровадження певної політики компанії щодо дотримання посадових інструкцій. Схема структури організації, відображаючи адміністративну ієрархію, створює у такий спосіб відповідний комунікативний ланцюжок контролю. Правила поведінки на робочому місці зазвичай зафіксовані в письмовому вигляді. Наприклад, вони можуть містити вказівки щодо дій персоналу на випадок неможливості виходу на роботу через

хворобу або процедуру подання заяви на отримання щорічної відпустки тощо [47].

Другою основною функцією професійного спілкування є прийняття рішення. Менеджери або ті особи, які відповідають за остаточне прийняття рішення в організації через спілкування з власним персоналом або зовнішніми джерелами інформації отримують можливість якісно виконувати професійні обов'язки. Наприклад, якщо відділ виробництва надає звіт щодо кількості виробленої продукції за певний період, керівництво може використати отриману інформацію, наприклад, з метою визначення необхідності придбання додаткового оснащення для підвищення обсягів виробництва. Аналіз зовнішніх ринків забезпечує інформацією щодо наявних потреб потенційних покупців тощо [47].

Третя важлива функція сфери професійного спілкування — це мотивування персоналу, що виконується керівництвом із метою підвищення професійного потенціалу персоналу. Наприклад, відгук, який працівник отримує під час оцінки виконаної ним роботи може стимулювати його на подальше професійне вдосконалення або дотримання високого рівня якості роботи. Для цього використовуються як особиста так і письмова комунікація у формі заохочувальних програм, нагород або конструктивної критики [47].

Реалізація вище описаних базових функцій комунікації забезпечує ефективне функціонування людини як соціальної істоти, задовольняючи у такий спосіб її потребу в успішній взаємодії з оточуючим світом. Безпосередньо процес комунікації передбачає наявність необхідних базових елементів та відповідних етапів реалізації, які умовно створюють замкнуте коло та забезпечують ефективність спілкування. Так, процес спілкування починається з формулювання повідомлення та його спрямування відповідній особі, яка отримує, інтерпретує та відповідає на нього. Тож, концепція комунікаційного процесу у вигляді кола передбачає наявність таких необхідних складників як відправник та отримувач, які взаємодіють через зворотній зв'язок. Сьогодні є

багато варіацій та альтернативних моделей комунікативного процесу. Але в їхній основі залишається незмінна ключова концепція обміну ідеями.

Потрібно зазначити, що незважаючи на уявну простоту вищезазначеного процесу відповідними навичками володіють не так багато людей. Тому мистецтву спілкування надається величезне значення в сучасному світі, зокрема, як у межах реалізації ефективної взаємодії під час навчання, так і з метою підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності. Так само, ефективне функціонування «кола» передбачає як обов'язкову наявність змісту повідомлення та вибір відповідного каналу зв'язку, так і визначення справжнього мотиву ініціації спілкування. Це зумовлює успішність його інтерпретації та відповідну відповідь.

Серед можливих «технічних» перепон уже на першому етапі формулювання повідомлення можна виділити мовний бар'єр, неузгодженість думки, перевантаженість повідомлення, низький емоційний тон, стресове оточення, використання незрозумілих термінів (професійний сленг, жаргон), культурні, релігійні, етнічні, політичні розбіжності з отримувачем тощо. Тому відправник має дотримуватися чітких вимог щодо формулювання повідомлення. Воно має бути продуманим, чітко структурованим, повністю зрозумілим, за можливістю лаконічним та враховувати відомі відправнику особливості отримувача.

На другому етапі добору відповідного каналу комунікації потрібно визначити найбільш ефективні засоби з урахуванням мети, терміновості та наявних можливостей. Це може бути особиста зустріч, телефонна розмова або повідомлення для голосової пошти, електронний або паперовий лист, спілкування в режимі онлайн, використання опцій соціальних комунікацій тощо. На цьому етапі однією з найважливіших умов ефективної передачі повідомлення є уникнення атмосфери метушні, що може призвести до похибок у змісті повідомлення, а також визначення доцільного часу.

На третьому етапі інтерпретації та декодування повідомлення отримувачем важливим є надання зворотного зв'язку з метою підтвердження

зрозумілості отриманого повідомлення. Також, потрібно уважно, не відволікаючись ознайомитися з отриманим повідомленням, занотувати важливу інформацію, що передбачає точне відтворення. У разі виникнення певних сумнівів щодо правильного розуміння повідомлення потрібно уточнити отриману інформацію. Важливим питанням є вчасне надання відповіді в доцільний час. Після завершення трьох зазначених етапів отримувач відповідно приймає на себе роль відправника та має реалізувати зазначений процес у зворотному напрямку. Ці дії замикають «коло» спілкування.

Зі свого боку, завдання випускників вищих навчальних закладів щодо оволодіння знаннями та навичками з ефективного спілкування тісно пов'язане з дотриманням етики професійного спілкування. Адже, як уже велось в попередніх розділах, компетентність фахівця зумовлюється не тільки вузькоспеціалізованими навичками та вміннями, а й такими людськими якостями як чесність, порядність, сумлінність, доброзичливість тощо.

У повсякденного вжитку поняття «етика» розглядається як один із напрямів філософії, що вивчає як безпосередньо принципи моралі, так і правила, що контролюють або впливають на поведінку людини та являють собою повноцінну систему [35]. З наукової точки зору термін передбачає критичний аналіз культурних цінностей з метою визначення їхньої валідності на основі двох основних критеріїв: правди та справедливості. Це зумовлює необхідність вивчення ставлення особистості до суспільства, природи, Бога тощо. З погляду етики людина приймає рішення на основі того, як вона сприймає себе в аспекті доброчесності та досконалості. Тому етика, насамперед, передбачає аналіз культурних цінностей певної системи аніж намір діяти певним чином [59, с. 77].

Потрібно зазначити, що визначення чесноти не завжди є питанням однозначно позитивного або негативного підходу [40]. Розгляд ситуації з погляду етичності передбачає визначення двох окремих частин: засобів діяльності та її наслідків. Засоби передбачають застосування певних інструментів або стиль поведінки, який обирає людина для досягнення бажаного результату. Відповідно, наслідки в цьому контексті розглядаються як

результат [52]. Зазначені засоби та наслідки можуть оцінюватися як «добрі» чи «погані».

Ілюстрацією зазначеного підходу до вивчення етики поведінки та спілкування є «базова матриця», розроблена Джеймсом МакКроскі, яка передбачає співставлення «гарних» та «поганих» засобів, а також «позитивних» та «негативних» наслідків. У протилежність до вузького розуміння етики як лише наміру діяти правильно та чесно, автор розвиває ідею ширше та зазначає, що розгляд наміру дії є лише частиною повноцінного дослідження питання етичності. Визначення позитивності результатів поведінки та спілкування є також важливим завданням щодо вивчення етики [53].

У межах представленої моделі поведінка, що характеризується використанням «чесних» засобів та наявністю позитивних наслідків визначена як етична. Прикладом може слугувати ситуація, коли в бізнес сфері зацікавлена сторона переконує клієнта укласти контракт, використовуючи для досягнення мети аргументи, що спираються на реальні факти. До того ж, в результаті укладеної угоди клієнт отримує бажаний результат для власної справи. Схематично наведений приклад можна представити як застосування партнером відповідних інструментів (переконливі правдиві аргументи), що призводить до бажаного результату (досягнення мети клієнтом).

Співвідношення «поганих» засобів та негативних наслідків визначено відповідно до структури матриці як неетичну поведінку. На прикладі вище наведеної ситуації це передбачає надання недостовірної інформації з боку зацікавленої сторони, що призводить до певних втрат з боку клієнта після підписання угоди. Тож, другий варіант розвитку подій демонструє застосування недоцільних засобів (неправдива інформація), що має негативні наслідки (втрати клієнта) як результат.

Потрібно зазначити, що етичність спілкування в контексті наданих вище варіантів достатньо легко визначити. У деяких інших випадках ситуація може мати неоднозначне тлумачення. У якості прикладів розглянемо два інші варіанти розвитку подій. Якщо «погані» засоби призводять до позитивних наслідків, то

можна казати про так звану «етику Макіавеллі». Визначення походить від прізвища видатного політичного діяча XVI століття Нікколо Макіавеллі, який був переконаний, що отриманий результат вартий будь-яких застосованих заходів. Власні погляди автор виклав у роботі «Державець» (1513 р.), що ілюструє позицію автора у вигляді порад для можновладців. Зокрема, дослідник розглядав серед можливих шляхів встановлення законної влади в країні як вдачу, відважність, народний вибір, так і підлість та злочин [76].

У сучасному контексті прикладом «етики Макіавеллі» може слугувати ситуація, коли бізнес-партнер цілеспрямовано надає неправдиву інформацію («погані» засоби), що в кінцевому результаті призводить до отримання хисту клієнтом (позитивні наслідки). Тож, головною ідеєю зазначеного підходу є виправдання будь-яких засобів заради благої мети. Неоднозначність наведеного підходу до визначення етичності поведінки в процесі спілкування полягає у виникненні дискусії щодо недоцільних засобів реалізації бажаної мети. Певна частина дослідників вважає недопустимим використовувати однозначно неетичні засоби, тоді як інший погляд на проблему фокусується на винятковій важливості досягнення запланованого результату, що й має визначати ставлення до обраних інструментів дії.

Останній варіант, що розглядається в межах матриці МакКроскі — це суб'єктивна етика. Зазначений підхід характеризується використанням «добрих» засобів, що призводять до «негативних» наслідків. Наприклад, якщо зацікавлена сторона переконує укласти договір, оперуючи реальними фактами, результатом чого є втрати клієнта. Тож, назва підходу до розгляду етичності ситуації, що склалася, пов'язана з відсутністю знання в клієнта справжніх намірів зацікавленої сторони щодо результату їхньої взаємодії. Це може бути навмисне або ненавмисне нанесення шкоди. У першому випадку йдеться про скоєння цілеспрямованого злочину, тоді як у другому — про непередбачені наслідки.

Тож, базова модель, що містить чотири зазначені підходи до визначення етичності міжособистісного спілкування, на думку британських експертів в галузі вищої освіти, надає можливість для розширення розуміння сутності

феномену етики та розгляду проблеми з урахуванням суспільних та особистісних потреб у межах традиційних підходів, що, зі свого боку, розрізняються залежно від визначених пріоритетів. Так, течії, що фокусуються на суспільних потребах, такі як альтруїзм (лат. «інші»), утилітаризм (лат. «користь») та комунітаризм (англ. «член комуни») спрямовані на досягнення блага найбільшою кількістю людей, де зусилля окремої особистості приносять користь для всього суспільства. Соціально-культурний релятивізм (лат. «відносний») демонструє залежність етичних норм від інтересів та поглядів окремої соціальної групи. Остання група підходів до вивчення проблеми етики міжособистісного спілкування передбачає акцент на власних потребах особистості, що зумовлює оцінку рівня етичності залежно від здатності їх задовольнити. До традиційних підходів зазначеної групи можна віднести етичний егоїзм (лат. «я») та нігілізм (лат. «ніщо»).

Позиція сучасної вищої школи Великої Британії щодо зазначених підходів визнає їх право на існування, але застерігає про те, що концентрація лише на власних пріоритетах може призводити до збіднення внутрішнього світу, затримки особистісного розвитку та деградації, а також спричинення шкоди суспільному оточенню. Це підтверджується дослідженнями останніх років, зокрема, у сфері професійної діяльності. Так, дослідники Девід та Джон Черінгтони склали перелік основних етичних порушень на робочому місці [14]. Співставлення статистичних даних, наданих міжнародною консалтинговою компанією «Делойт» [23], яка проводила опитування серед десятків тисяч фахівців незалежних фірм у всьому світі, відносно позицій переліку дозволило визначити найбільш розповсюджені порушення етики, зокрема, у процесі професійного спілкування, що можуть призводити негативних наслідків.

Серед найбільш поширених порушень можна виділити етичний баланс. Під цим визначенням розуміється уміння організовувати професійну справу та комунікацію підприємства з огляду на інтереси всіх сторін, яких торкається зазначена діяльність. Наприклад, питання етичного балансу є актуальним у випадку, якщо підприємство випускає ліки, що рятують життя тисяч людей, але,

до того ж, значно забруднює навколишнє середовище тощо. Відповідно, 87 % респондентів зазначили, що їхня компанія потребує дотримання більш збалансованих цінностей.

На другому місці за частотою випадків порушення етики визначено крадіжки. Наприклад, 72 % опитаних визнали, що використовували ресурси компанії на робочому місці для вирішення особистісних питань. До того ж, 60 % зізналися, що користувалися канцелярськими приладами; 66 % брали лікарняний без поважних причин; 15 % проводили час у соціальних мережах у робочий час та 4 % використовували гроші компанії не за призначенням.

На третьому місці — порушення правил, встановлених у компанії, що зазвичай зумовлюється конфліктом власних інтересів співробітника та загальними пріоритетами підприємства. Наприклад, 57 % персоналу визнали, що намагалися зав'язати романтичні відносини з підлеглими; а 9 % визнали, що їхні особистісні інтереси конфліктують із потребами компанії.

Ще одним у переліку найпоширеніших порушень у сфері професійного спілкування визначено несправедливе ставлення. Формулювання передбачає як завищені вимоги до персоналу та потурання вище поставленому керівництву (на думку 50 % опитаних), так і ставлення до співробітників на основі особистого ставлення, а не їхніх професійних якостей (20 %).

Хабарі займають п'яте місце в переліку порушень через те, що 44 % визнали, що приймали неетичні професійні рішення на основі власних інтересів (фінансові винагороди третьої сторони, бонуси, премії, підвищення заробітної плати).

Зневага до організації та співробітників особисто визначено в топі етичних порушень на шостому та сьомому місцях, де 30 % респондентів вважають, що їхнє місце роботи значно порушує баланс професійної діяльності та особистого життя; 28 % переживають сильний стрес через конфлікт наявних професійних обов'язків та особистісних пріоритетів; 25 % дозволяють собі принизливі жарти в бік колег (проти сексуальних меншин, расистські тощо), а 9 % визнали, що

мали спроби домагань до інших співробітників із наміром встановлення інтимних відносин.

На восьмому місці визначено деградацію особистості, що передбачає різні аспекти поведінки та комунікації, що впливають на роботу організації негативним чином через затягування строків виконання доручення тощо. Наприклад, 24 % опитаних зазначили, що мали досвід прибуття на робоче місце після сильного сп'яніння.

Наступним порушенням визначено пособництво неетичним діям інших осіб. Потрібно зазначити, що хоча 17 % зазначили, що у випадку викриття неетичної поведінки інших співробітників вони не вживали ніяких дій, інші 17 % респондентів мали намір анонімно повідомити компанію про випадок (телефоном або через гарячу лінію чи онлайн)%; 42 % запевнили, що в будь-якому разі повідомили б безпосереднє керівництво; 4 % спробувало б передати інформацію за межами підприємства.

Приховування інформації є достатньо розповсюдженим порушенням етики спілкування. Наприклад, 15 % персоналу визнали, що негативно коментують та обговорюють рішення керівництва в соціальних мережах, з якими вони не погоджуються.

Брехня також посідає певне місце в зазначеному переліку. Згідно з опитуванням 13 % респондентів надають неправдиву інформацію щодо кількості годин, яку вони витрачають на виконання професійних обов'язків.

Останнім пунктом визначено намагання створити хибне враження через присвоєння заслуг інших осіб. 6 % співробітників визнали, що присвоювали результати роботи співробітників для досягнення особистісних цілей [26].

Тож, на основі огляду представленої статистики ми можемо дійти висновку про те, обізнаність та готовність випускників вищих навчальних закладів дотримуватися етики професійного спілкування є важливим завданням вищої школи. Адже, приділення достатньої уваги зазначеній компетенції майбутнього фахівця сприятиме підвищенню його соціальної відповідальності.

У межах зазначеної проблеми дослідники Деніел Монтгомері та Пітер ДеКаро висунули припущення, що її вирішення полягає у впровадженні підходу до покращення якості роботи людини (Human Performance Improvement Approach), який передбачає, що етичні порушення завжди супроводжуються поведінковими змінами. Тож, аналіз зазначених змін та передумов їхнього виникнення дозволить визначити як стандартні відхилення в поведінці, що супроводжують етичні порушення, так і «виміряти» рівень неетичності дії. Це, зі свого боку, дозволить обрати доцільні засоби втручання та корекції стану й поведінки людини [18].

Потрібно зауважити, що вищезазначений підхід має певні дискусійні аспекти. Так, запропонована процедура передбачає втручання на тому етапі, що має місце вже після скоєння етичного порушення. Очікується, що спеціалісти здійснюють ретроспективний аналіз та надають рекомендації щодо виправлення ситуації. У цьому контексті застосування превентивного підходу у сфері підвищення етики професійного спілкування здається перспективнішим. Одним із варіантів розв'язання проблеми може слугувати ознайомлення студентів університетів ще на етапі навчання з певними етичними нормами, узгодженими колективом. Практичне застосування такого підходу можна продемонструвати на прикладі Кодексу Етики, розробленим Міжнародною Асоціацією Фахівців у Сфері Професійного Спілкування (International Association of Business Communicators).

Розробниками зазначається, що Кодекс базується на різних за природою, але взаємопов'язаних принципах професійного спілкування, яких слід дотримуватися в будь-якому місці у світі. Зазначені положення передбачають, що суспільство має керуватися глибокою повагою до прав людини та норм закону, а етичні норми, що слугують критерієм що є добрим та поганим, повинні узгоджуватися всіма членами організації. Розуміння «гарного смаку» у сфері професійного спілкування передбачає здатність дотримуватися культурних норм. Тож, основними принципами Кодексу Етики визначено законність, етичність та «гарний смак» професійного спілкування.

Реалізація зазначених принципів передбачає виявлення поваги та врахування культурних цінностей і вірувань інших учасників; здійснення правдивого, прозорого та конкретно орієнтованого спілкування, що дозволяє підвищувати рівень поваги та взаєморозуміння; постійне удосконалення професійної компетентності та рівня знань через постійні зміни в навколишньому світі [28].

Повертаючись до питання забезпечення ефективності комунікації, слід зауважити, що досвід вищої школи Великої Британії наголошує на багатоаспектності феномену, який передбачає використання різноманітних вербальних та невербальних засобів, обізнаність щодо яких дозволяє визначати власні психологічні особистості та враховувати відповідні якості партнера, впливаючи у такий спосіб на результат взаємодії. Особливо актуальним розгляд зазначених аспектів постає в умовах сьогодення, що характеризується інтенсивною глобалізацією та інтеграцією світового суспільства загалом, а також достатньо напруженою соціально-економічною та політичною ситуацією. Тому, комунікативні навички є необхідними для досягнення взаєморозуміння та налагодження ефективної співпраці. Зазначений підхід зумовлює різні підходи до визначення відповідних цілей. Так, вітчизняна наука визначає основною метою міжособистісного спілкування необхідність здійснення спільної діяльності [5]. У публікаціях зарубіжних фахівців останніх років, зокрема, експертів Великої Британії, увага акцентується на таких базових цілях [28]:

— **Переконування.** Реалізація зазначеної мети дозволяє активно та цілеспрямовано впливати на інших учасників процесу спілкування. Для того, щоби переконати людину виконати певні дії, виявити або змінити власне ставлення застосовуються різні засоби комунікації. Наприклад, мати, яка робить дитині «фізичне зауваження» для того, щоби вона перестала вередувати; менеджер із продажу, що має зображення нового продукту компанії на власній футболці; або політичний діяч, який звертається з промовою до потенційних виборців, мають однакову мету, але застосовують різні засоби.

— **Забезпечення інформацією.** Потрібно зазначити, що пошук та забезпечення даними є різними аспектами єдиного процесу — обміну інформацією, який є необхідний для координування дій учасників, що приймають участь у спільній діяльності. Особливо важливим є інформування широкого загалу щодо нагальних питань із метою узгодження стратегій дій тощо. Для забезпечення інформацією використовуються різні засоби спілкування. Як приклад, це може бути оголошення результатів експерименту, виступ уряду щодо прийняття бюджету на наступний рік тощо.

— **Пошук інформації.** Відомий німецький банкір Майєр Ротшильд зазначав: «Хто володіє інформацією, той володіє світом». Наслідування цьому положенню дозволило йому стати засновником міжнародної династії підприємців та однією з найуспішніших людей свого часу. Тож, отримання інформації, що є необхідною та вчасною, дозволяє правильно прогнозувати розвиток майбутніх подій, а також приймати рішення, які забезпечують успішну діяльність. З метою отримання необхідних даних людина використовує різні засоби комунікації. Наприклад, типовою є ситуація, коли мандрівник запитується на вулиці як дістатися відділу пошти, або міліціонер, який проводить опитування серед свідків тощо.

— **Виявлення емоцій.** Процес спілкування передбачає не тільки обмін інформаційним змістом, а й наявність емоційного фону, що несе додаткове інформаційне навантаження, має певний вплив на успішність комунікації та дозволяє, загалом, збагатити процес спілкування. Це може бути радість, задоволення, розчарування тощо.

Досвід вищої школи Великої Британії свідчить про те, що спілкування сучасної людини безперечно базується на взаємодії через обмін інформацією, розвиток спільної стратегії, досягнення взаєморозуміння з іншими учасниками комунікаційного процесу, а також адекватне сприйняття наявних партнерів. Тож, в якості проміжного підсумку дослідження соціально-комунікативної компетенції в якості ключового складника професійної підготовки випускника ЗВО у Великій Британії доцільно визначити такі актуальні цілі міжособистісного

спілкування, зокрема, з урахуванням міжнародного контексту : успішна реалізація спільної діяльності; активний цілеспрямований вплив на інших учасників комунікаційного процесу; ефективний та своєчасний обмін інформацією, створення позитивного емоційного фону під час спілкування.

Досягнення визначених цілей передбачає використання різноманітних засобів, включно з певним стилем мовлення, жестами, мімікою, тоном голосу, положення тіла під час комунікації тощо. На основі вищевикладеного прийнято розрізняти два базові типи: вербальне та невербальне спілкування.

Вербальна комунікація передбачає використання певних звуків та мови загалом з метою обміну необхідною інформацією. Вона є ефективним засобом виявлення намірів, бажань, ідей та думок, узгодження спільної стратегії, що є особливо важливим для забезпечення ефективності процесу навчання та професійної діяльності. З погляду лінгвістики мова розглядається як послідовність та узгодженість певних звуків та значень [5]. Педагогічна наука фокусує увагу на багатоаспектності та мультифункціональності мови як засобу спілкування. Відомо, що навички комунікації є вкрай важливими для існування будь-якого виду. Хоча всі тварини на Землі спілкуються певним чином, саме людська мова відрізняється найбільшою точністю та гнучкістю [21], [30].

Незважаючи на те, наскільки простим чи складним є процес спілкування, усі системи комунікації діють за однаковим принципом: з джерела за допомогою сигналів передається повідомлення до пункту призначення. Сигнали розглядаються як певні знаки та їхнє значення. Знаки — це сигнали, що безпосередньо пов'язані із повідомленням причинно-наслідковим зв'язком. Наприклад, почервоніння обличчя партнера під час спілкування зазвичай є для нас знаком про те, що він скоріш за все збентежений або схвилюваний, що відповідно є значенням. Ми можемо дійти такого висновку, бо знаємо, що зніяковіння (причина) виявляється, зокрема, через почервоніння обличчя (наслідок).

Розглядаючи відповідне питання в площині вербального спілкування, британські експерти вищої освіти звертають увагу на дослідження

американського дослідника Роберта Кросса, який наводить такий приклад: згідно з імпліцитною домовленістю між носіями англійської мови певна звукова модель, яка визначається як слово «DOG» (собака) означає для користувачів мови знайому категорію — пухнасте чотирилапе створіння. Немає ніякої іншої причини для того, щоби саме «DOG», а не якесь інше слово містило відповідне значення. До того ж, потрібно розуміти, що в інших мовах концепцію «СОБАКА» передають абсолютно інші звукові моделі [44]. Доцільно зазначити, що використання мови на письмі також дає додаткову можливість відобразити відповідну ідею за допомогою символів-літер. Тож, одночасне використання символічного змісту та сигнальної системи забезпечує надзвичайну ефективність вербального спілкування.

Крім того, багатофункціональність мови як засобу міжособистісного спілкування забезпечують такі якості:

— **Семантичність.** Узагальнено зазначена якість передбачає можливість присвоєння сигналам певного значення. Потрібно зазначити, що є особливості щодо виявлення семантичності мови. Наприклад, Роберт Кросс пояснює це так: собака, що перегрівся на сонці, починає глибоко дихати для того, щоб знизити температуру тіла. Для спостерігача є зрозумілим те, що в наведеній ситуації глибоке та важке дихання свідчить про те, що собаці занадто спекотно. Водночас, не є доцільним використання слова «ЗАДИШКА» кожного разу коли потрібно повідомити про занадто високу температуру тіла, так як це визначення точніше передає слово «ПЕРЕГРІВ» [44]. Також, сигнали можуть набувати певних додаткових значень залежно від обставин (ЗАДИШКА=ВАЖКЕ ДИХАННЯ у звичайних умовах; ЗАДИШКА=ПЕРЕГРІВ для конкретної ситуації).

— **Генеративність.** На відміну від тваринного світу, де є лише обмежена кількість сигналів із відповідними значеннями, що сформувалися в процесі філогенетичного розвитку (тривожні гуки або привітальне муркотіння), людська мова відрізняється можливістю створювати з обмеженої кількості лінгвістичних сигналів необмежену кількість значущих повідомлень. Це досягається завдяки тому, що символи складаються в різноманітні комбінації та генеруються нові

значення. Результати спостережень Р. Кросса засвідчують, що будь-який компетентний користувач мови постійно продукує та засвоює нові вирази, що ніколи не використовувалися до певного моменту, але одразу ж стають зрозумілими користувачам цієї мови [44].

— **Зміщеність.** Мова дає можливість передавати інформацію щодо речей, віддалених у часі та просторі, або навіть таких, що існують тільки в уяві. Відомий англійський філософ Бертран Рассел зауважував таке щодо зазначеної проблеми: «... немає значення наскільки красномовно гавкає собака. Він однаково не зможе повідомити вам, що його батько був бідною, але чесною людиною...» Незважаючи на простоту наведеного зауваження, така якість людської мови як можливість передавати повідомлення, що не стосуються безпосередньо до моменту комунікації надає найширші можливості. Наприклад, як зазначає Р. Кросс, зелена мавпа не може передати повідомлення про напад хижака, що стався тиждень тому та попередити про майбутні події, як це може зробити людина, яка у такий спосіб набагато успішніше накопичує та передає соціальний досвід, а також прогнозує майбутні події. Зазначені якості мови дозволяють говорити про виняткову важливість вербальної комунікації в сучасній системі міжособистісного спілкування.

Потрібно зазначити, що мова є тільки однією із символічних систем, якими користуються учасники з метою спілкування. Невербальні засоби комунікації, також дозволяють здійснювати ефективний обмін інформацією. Наприклад, піднятий великий палець руки є підтвердженням досягнутого успіху, підтримки, гарно виконаної роботи; обручка на руці або стрічка скорботи — про поточний статус особи; розчарований вираз обличчя людини, коли її запитують «Як тобі сподобався цей фільм?» свідчить про реальну оцінку тощо. Тож, ефективне спілкування вимагає від учасників обізнаності щодо засобів невербальної комунікації. Розуміння та вправне використання мови тіла дозволяє налагодити відносини, виявляти справжні наміри та бажання партнерів, сприяючи у такий спосіб покращенню якості спілкування.

Під час комунікації людина постійно передає та приймає невербальні сигнали. Наприклад, жести, положення тіла, швидкість та голосність мовлення, дистанція між учасниками комунікативного процесу або контакт очима. Навіть у випадку припинення розмови невербальне спілкування продовжується та виконує такі функції [72]:

— **Відповідність.** Значення невербальних та вербальних сигналів збігається, підсилюючи у такий спосіб дію слів. Наприклад, стандартна фраза привітання «Радий Вас бачити!» підкріплена щирою посмішкою та «відкритим» поглядом демонструє зазначену функцію. Партнер у такому випадку немає причин сумніватися в правдивості слів адресанта.

— **Розбіжність.** Значення невербальних та вербальних сигналів не збігається, що підриває довіру адресата повідомлення, погіршує ефективність комунікації. На основі вище наведеного прикладу ті ж самі привітальні слова разом із затупленим поглядом, неприязним виразом обличчя та голосом засвідчать справжнє менш позитивне ставлення відправника повідомлення до партнера.

— **Заміщення.** Інформація передається переважно за допомогою невербальних засобів: погляду, жестів тощо. На основі вище наведеної ситуації невербальне привітання за допомогою потискання руки та посмішки, кивка головою, обійм тощо, цілком забезпечить розуміння отримувачем його змісту.

— **Доповнення.** Зміст вербального повідомлення підтверджується та збагачується застосуванням мови тіла. Розглядаючи варіанти сценарію стандартної ситуації привітання залежно від застосування засобів вербальної та невербальної комунікації, потрібно зазначити, що доповнення привітальних слів потисканням руки, посмішкою, обіймами тощо, надає можливість з'ясувати наскільки відправник повідомлення справді радий бачити партнера, визначити його емоційний стан тощо.

— **Акцентування.** Підкреслення важливості окремої частини або всього повідомлення за допомогою застосування невербальних засобів. Наприклад, фраза «Радий Вас бачити!», вимовлена з виділенням інтонацією певних слів

може передати отримувачу повідомлення таку додаткову інформацію: 1. «РАДИЙ Вас бачити!» — відправник відчуває позитивні емоції, пов'язані із зустріччю з партнером; 2. «Радий ВАС бачити!» — отримувач повідомлення розуміє, що саме на нього чекали; 3. «Радий Вас БАЧИТИ!» — акцентування важливості особистої зустрічі. Крім того, вираз обличчя, погляд, постава, жести тощо, також збагачують зміст повідомлення та надають певний відтінок з інформаційним навантаженням.

Тож, зазначені функції реалізуються за допомогою таких базових невербальних проявів: міміка, рухи тіла та постава, жести, погляд, фізичний контакт, дистанція, голос.

Зокрема, фахівці вищої школи Великої Британії звертають увагу на результати досліджень Ж. Сігала та Д. Джаффа [62], згідно з якими якщо вербальні та невербальні сигнали відправника повідомлення не збігаються, отримувач переважно схильний довіряти мові тіла. Пояснюється це тим, що люди на інтуїтивному рівні визначають природність та неусвідомленість таких сигналів для самого відправника. Тому дані, отримані зазначеним шляхом, можна вважати цілком достовірними. Відповідно, якщо невербальні прояви збігаються зі словами, вони посилюють відчуття довіри, прихильності та симпатії. І навпаки, якщо помітні розходження, то в партнера виникає відчуття недовіри та напруги. Тому, розуміння важливості невербального аспекту та надання йому відповідної уваги сприяє підвищенню ефективності спілкування.

Зважаючи на те, що процес невербального спілкування передбачає обмін інформацією в дуже швидкому темпі, він вимагає від учасників максимальної концентрації. Є високий рівень ризику пропустити невербальні сигнали партнера, якщо під час спілкування увага зміщена з предмету розмови. З метою підвищення ефективності спілкування фахівці рекомендують максимально фокусуватися на тому, що відбувається в момент взаємодії [41].

Також, велику увагу фахівці вищої освіти Великої Британії надають оволодінню вміннями стрес-менеджменту. Стрес знижує здатність спілкуватися ефективно. У напруженому стані людина більш схильна хибно інтерпретувати

мову тіла, демонструвати суперечливі вербальні та невербальні сигнали, вдаватися до інстинктивної поведінки тощо. Крім того, у дискомфортній ситуації має місце ефект «емоційного зараження», коли негативні емоції передаються від одного учасника до іншого, погіршуючи у такий спосіб результат взаємодії. Тому, у випадку неможливості швидко повернутися до стану психологічного комфорту, доцільно відкласти спілкування до повного відновлення балансу [41].

Важливим є питання забезпечення емоційних потреб учасників комунікативного процесу. Це може бути потреба в співчутті, підтвердженні, заохоченні, розумінні тощо. Використання відповідних вербальних та невербальних засобів сприяє створенню позитивного емоційного клімату, підвищуючи у такий спосіб ефективність спілкування.

Потрібно зауважити, що невербальні сигнали потрібно інтерпретувати цілісно, зіставляючи та аналізуючи кожний окремо та синтезуючі в загальну картину. У цьому аспекті, британські фахівці радять прислухатися до власної інтуїції. Наприклад, якщо Вам здається, що партнер не до кінця чесний та приховує певну інформацію, це може вказувати на необхідність звернути увагу на розходження у вербальних та невербальних сигналах [41].

5.2. Соціальна перцепція, інтеракція та вплив

Ефективна взаємодія членів суспільства є основою виживання будь-якого соціуму. Тому, проблема формування та організації соціальної інтеракції, що дозволяло б суспільству постійно розвиватися, підтримувати порядок, забезпечувати потреби всіх учасників та бути захищеним, є актуальним напрямом сучасних досліджень британських експертів вищої освіти.

Зокрема, зазначене питання досліджували Юрген Хабермас [27], Питирим Сорокін [65], Маргарет Арчер [8], Петро Штомпка [67], П'єр Бурб'є [10], Фред Девіс [19], Еміль Дюркгейм [25] та інші. Незважаючи на велику кількість ґрунтовних досліджень, що фокусуються на різних аспектах

досліджуваного явища, комплексність феномену соціальної взаємодії та проблема її ефективної організації потребує подальшого дослідження.

У повсякденному житті соціальна інтеракція розглядається як процес виконання людиною певних дій та її реакція на зовнішнє оточення [54]. З наукової точки зору досліджуваний феномен розглядається як система взаємозалежних соціальних актів, де дії конкретної особистості виступають як причини та відповідні наслідки з погляду діяльності інших суб'єктів (індивідууму, групи, суспільства) [1].

Беручи до уваги той факт, що соціальна інтеракція передбачає як повсякденне спілкування між окремими особистостями, так і більш широку взаємодію в суспільному контексті, зазначена проблема охоплює достатньо широке коло різноманітних факторів. А саме: кількість осіб, що приймають участь у процесі інтеракції; характер відносин суб'єктів (однобічний, двобічний, антагоністичний, узгоджений тощо); тривалість процесу (довготривалий, короткотривалий); організацію (ефективна, неефективна); усвідомленість інтеракції (усвідомлена, неусвідомлена); тип взаємообміну (інтелектуальний, емоційний тощо) [1].

Багатоаспектність проблеми також передбачає наявність двох основних рівнів, у межах яких здійснюються відповідні дослідження. На макрорівні соціально-психологічні науки досліджують широкоформатні процеси, такі як соціальна стабільність та мінливість (інституційна інтеракція). Мікрорівень передбачає розгляд більш конкретизованої взаємодії між окремими індивідуумами, такої як міжособистісне спілкування або групова динаміка (міжособистісна інтеракція) [1]. Внаслідок того, що зазначені рівні відрізняються за обсягом охоплення проблеми, наявні дослідження фокусуються на різних аспектах та пропонують відповідні шляхи підвищення ефективності соціальної інтеракції.

Наприклад, теорія, розроблена соціологом Джорджем Хомансом, є прикладом дослідження проблеми соціальної взаємодії на мікрорівні з урахуванням психологічно-економічного підґрунтя, де обмін будь-якого типу

(матеріальний, інтелектуальний, емоційний тощо) між учасниками процесу визначено як ключовий складник ефективної соціальної інтеракції та сформулювало в таких положеннях:

- Аксіома успіху. «Щодо всіх дій, що здійснюються людиною, вірним є те, що чим частіше вона отримує винагороду за виконання певної дії, тим ймовірніше, що ця дія буде виконуватися з певною частотою й надалі» [34]. Наприклад, людина буде більш схильною регулярно запитувати поради в конкретної особи в майбутньому, якщо попередні поради були корисними. Крім того, чим частіше людина отримувала корисні поради в минулому, тим ймовірніше вона буде схильною отримувати поради надалі та давати поради сама, тобто, діяти більш активно в підкріпленому успіхом напрямку.

Наявність зазначеної закономірності, що впливає на результат соціальної взаємодії, можна спостерігати в різноманітних побутових проявах. Наприклад, якщо дівчина має успіх на танцях, скоріш за все, вона й надалі буде регулярно відвідувати танцювальні вечори. Тож, алгоритм формування ефективної міжособистісної інтеракції в межах викладеного вище положення є таким: 1. Дія; 2. Нагорода; 3. Повторення дії.

- Аксіома стимулу. Розглядаючи стимул як сильний спонукальний фактор, автор стверджує, що «чим частіше певний стимул або група стимулів були пов'язані із винагородою в минулому, та чим більш подібними до них людина вважає наявні стимули в теперішньому, тим ймовірніше, що вона виконає дію повторно» [34]. Наприклад, та ж сама дівчина, що минулого року мала успіх на танцях, під час проведення шкільних танцювальних зустрічей отримувала більше визнання ніж на міській дискотеці. Відповідно до зазначеного положення, з високою вірогідністю можна стверджувати, що в наступному році вона віддасть перевагу саме шкільним вечорам, навіть, якщо вона буде навчатися в іншій школі або місті тощо, відтворюючи у такий спосіб умови, що супроводжували її успіх у минулому.

- Аксіома цінності. «Чим ціннішим є результат дії для особи, тим ймовірніше вона виконає дію повторно» [34]. Наприклад, якщо дівчина зустріла

на танцях хлопця, який їй сподобався, вона витратить максимум зусиль для того, щоби наступні танці відбулися (допоможе з організацією заходу тощо).

Ефективність вищезазначених базових положень на думку автора також залежить від таких уточнюючих тверджень:

- Аксіома депривації-пересичення. Розглядаючи депривацію як «психічний стан, коли суб'єкт не має змоги задовольняти деякі власні психічні потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу» [34], Д. Хоманс зазначає, що «чим частіше в нещодавньому минулому особа отримувала нагороду, тим менш цінним ця винагорода буде здаватися їй у майбутньому» й навпаки [34]. Тож, якщо в дівчини склалися відносини із вищезазначеним хлопцем, вона буде менш схильною надалі відвідувати вечори танців. Адже, є інші варіанти організації побачення. Якщо ж, танці — це єдина нагода побачити потрібну людину, ймовірність того, що дівчина буде відвідувати заходи є майже стовідсотковою.

На основі вищезазначеної аксіоми Хоманс пропонує формулу вираховування ефективності або «прибутку» від взаємодії: $\text{ПРИБУТОК} = \text{НАГОРОДА} - \text{ВАРТІСТЬ}$, де вартість — це зусилля, що коштували людині її дії. Тож, за зазначеною формулою взаємодією, у якій людина буде зацікавлена, можна вважати таку, де нагорода за своєю цінністю переважає зусилля, що вимагають від особи.

- Аксіома раціональності. Розвиваючи викладену вище ідею економічної обґрунтованості взаємодії, автор зазначає, що «якщо потрібно обрати один із варіантів дій, то особа обере той, де цінність результату помножена на вірогідність його досягнення є найвищою» [34]. Іншими словами, Хоманс вважає, що під час здійснення соціальної взаємодії люди завжди керуються такими ж розрахунками, що й у процесі виконання будь-якої економічної діяльності, обираючи найвигідніший із їхньої точки зору варіант для отримання певної винагороди або прибутку.
- Аксіома агресії-схвалення. «Якщо після виконання дії особа не отримує очікуваної винагороди або отримує несправедливе покарання, то вона відчуває гнів. Тож, агресивна поведінка стає більш цінною для цього індивідууму». І

навпаки, «якщо особа отримує нагороду в більшому обсязі, або не отримує покарання яке вона очікувала, то відчуває задоволення. Також, поведінка, що підтверджується одним із вищезазначених шляхів, стає більш цінною та збільшується вірогідність її повторення» [34].

Надані вище положення дозволяють сформулювати такі додаткові висновки, що базуються на основних аксіомах та доповнюють їх розуміння. По-перше, нагорода за певну дію людини (наприклад, зарплата) має бути не меншою та не перебільшувати від того, на що вона очікує. Тобто, обмін має бути «справедливим» із погляду особи, що виконує діяльність, а не тільки з погляду учасника, що його надає. Інакше, у випадку відсутності очікуваної нагороди людина буде відчувати гнів та образу, що призведе до відповідних негативних наслідків. Невиправдано велика нагорода проти фактичних результатів діяльності людини призведе до нездатності об'єктивно сприймати реальність та здійснювати самооцінку, а також створить передумови для невиправдано великих очікувань та розчарування в майбутньому.

По-друге, форма винагороди має бути цінною саме для тієї особи, що очікує на неї. Актуальність врахування визначеного фактору, зокрема, підтверджується аксіомами щодо цінності, успіху та стимулу. Недотримання положення може призвести до погіршення ефективності інтеракції або навіть її припинення. Як приклад, можна навести ситуацію, з якою імовірно стикалася більшість людей у дитячому віці, коли винагорода, яку обирають родичі, не має відповідної цінності для дитини (буквар замість бажаної іграшки тощо).

На основі викладеного вище стає очевидним, що доцільне заохочення позитивних результатів діяльності (наприклад, підвищення якості/обсягу виконання роботи) призводить до подальшого зростання ефективності взаємодії. І навпаки, підтвердження або ігнорування негативних результатів призводить до подальшого зниження ефективності соціальної інтеракції. Іншими словами, важливим аспектом взаємодії, зокрема, з точки зору експертів вищої освіти Великої Британії, є об'єктивний зворотній зв'язок (feedback) стосовно дій інших учасників процесу.

Потреба в задоволенні особистих інтересів та потреба надання обміну іншим учасникам процесу зумовлює наявність таких основних типів міжособистісної взаємодії [54]:

- Обмін, що може носити матеріальний або нематеріальний характер. Особливістю зазначеного типу є те, що людина більш схильна повторювати дії, що позитивно підкріплювалися в минулому. До того ж, якщо обсяг зусиль перевищує обсяг винагороди людина скоріш за все припинить таку взаємодію.
- Змагання розглядається як процес, коли дві або більше особи намагаються отримати щось, що може дістатися лише одній із них. Взагалі, соціологія розглядає зазначене явище як позитивний аспект, що мотивує людей до розвитку. З іншого боку, постійні «перегони» можуть призвести до стану психологічного стресу, припинення кооперації, соціальної нерівності та навіть конфліктів.
- Конфлікт на базовому рівні передбачає спробу фізичного або психологічного нападу на інших осіб. Незважаючи на очевидні негативні прояви конфліктів у соціумі, такі як війна, юридичні, політичні і релігійні суперечки, зазначене явище може мати позитивний вплив через згуртування груп та фокусування уваги на зовнішній загрозі. Зі свого боку, це призводить до позитивних соціальних змін та пошуків вирішення певної проблеми.
- Кооперація розглядається як процес гуртової діяльності, спрямований на досягнення спільної мети. Без впровадження кооперації жодне завдання, що потребує залучення більш ніж однієї особи, не може бути виконано успішно. Часто кооперація має місце поряд зі змаганням (наприклад, у сфері спорту).
- Примус передбачає намагання особи примусити інших учасників процесу виконувати певну діяльність проти їхньої волі. Зазвичай, цей тип базується на перевазі в силі. На державному рівні прикладом може слугувати міри, що застосовуються силовими органами. На міжособистісному рівні — насилля в сім'ї тощо.

Потрібно зазначити, що незважаючи на безумовно велику цінність результатів, отриманих під час досліджень феномену соціальної інтеракції на мікрорівні, розгляд проблеми суто як факту міжособистісної взаємодії не

дозволяє вичерпно пояснити весь спектр соціальних явищ, що, зокрема, є вкрай важливими для випускника сучасного університету. Тому, згодом розуміння цього явища значно поглибилося і розширилося.

Так, Джордж Герберт Мід вважав, що сукупність процесів взаємодії між індивідуумами породжує саме суспільство [50]. Зі свого боку, Герберт Блумер, як один із перших дослідників феномену колективної поведінки стверджував, що окремі особи створюють власну соціальну реальність на основі як індивідуальних, так і колективних дій, що є постійно триваючим процесом [11]. Нарешті, Ервінг Гофман об'єднав та доповнив результати попередніх досліджень у положеннях драматургічного підходу [2].

Автор підкреслював подібність дій людини в повсякденному житті до театральної вистави. На думку дослідника, у процесі соціальної взаємодії люди як «актори» грають певні ролі перед аудиторією. Отже, вони бажають справити потрібне їм враження на інших учасників процесу. Також, є «закулісся», що розглядається автором як безпечне потаємне місце, де актори можуть відступити від соціальних ролей, які вони змушені грати «на сцені». Тож, міжособистісна інтеракція за Гофманом — це особисте спілкування партнерів, метою якого є збереження «обличчя» (saving face), тобто бажаного враження.

Потрібно зазначити, що розгляд проблеми соціальної інтеракції як більш узагальненої системи, насамперед, є характерною рисою досліджень на макро-рівні. Зокрема, прикладом однієї з найбільш широко охоплюючих підходів є теорія соціальної дії Толкота Парсонса, що базується на концепції всього суспільства [58]. Основою запропонованого підходу виступають функції виживання будь-якого соціуму — так звана AGIL система (адаптивність, цілеспрямованість, інтегративність, підтримання порядку).

Реалізацію зазначених функцій автор передбачає через впровадження відповідних систем дій. Зокрема, адаптація в індустріальних суспільствах імплементується за допомогою розвитку економіки. Це дозволяє соціальній системі (починаючи від окремої родини до рівня держави) задовольняти нагальні потреби. Цілепокладання та інтеграція суспільства (збереження внутрішньої

єдності) реалізується через політичну систему, яка також відповідає за координацію всіх аспектів суспільного життя. Духовна система пов'язана з підтриманням порядку, вихованням, вирішенням конфліктів та розвитком суспільної свідомості, а також на думку автора, відіграє найважливішу роль в ефективному функціонуванні суспільства.

Усі зазначені системи складають стійку ієрархію. Вони функціонують незалежно, але потребують узгодження та постійно впливають одна на одну. Також, вони можуть бути статичними або переживати процес змін. Тому, важливим завданням усієї суспільної системи є підтримання балансу, узгодженості дій та порядку на всіх рівнях.

Розглядаючи проблему соціальної взаємодії, Парсонс досліджує безпосередньо феномен соціальної дії, що принципово відрізняється від фізичного або біологічного аспекту. Серед основних елементів автор виділяє наявність певної ситуації, умов, виконавця, мети, норм, правил поведінки, засобів досягнення цілей. Тож, дослідник доходить висновку, що хоча будь-яка дія є в основі індивідуальним актом, її не можна розглядати суто на рівні міжособистісної взаємодії. Адже, остаточну структуру зумовлює наявна система цінностей, вибір певних засобів дії, а також індивідуальне рішення особи, особливості ситуації, що склалася тощо.

Отже, вищезазначена теорія є дослідженням проблеми соціальної взаємодії на макрорівні, що дозволяє розглядати дії та реакції окремої особи як результат впливу всієї соціальної системи, а не лише як акт взаємообміну на базовому рівні, що не залежить від інших елементів складної структури суспільства.

Потрібно звернути увагу на той факт, що хоча підходи до вивчення феномену соціальної інтеракції відрізняються залежно від обраного аспекту, поняття «роль» та «статус» визначено як ключові складники незалежно від рівня проведення наукового аналізу.

На думку британський експертів, одним із важливих завдань є визначення відмінностей між зазначеними поняттями. Зокрема, статус стосується соціальної позиції особи, яку вона займає в групі, організації та суспільстві. Наприклад,

жінка отримує статус матері, коли народжує дитину. Крім того, статус може бути надбаним, тобто таким, що відображає здібності людини, її досягнення, життєвий вибір тощо. Наприклад, професія лікаря або вчителя. Також, статус може бути успадкованим, коли людина отримує його від народження. Наприклад, статус сина, чоловічої чи жіночої статі тощо. Статус, що впливає на життя людини найбільше є «головним» (master status). Його важливість переважає всі інші наявні статуси та визначає хід усього життя людини. Зазвичай, це відображення найголовніших досягнень у професійній або навчальній сфері, економічний рівень, родинне ім'я тощо. Наприклад, статус президента країни [46].

Статус і роль представляють собою взаємопов'язані конструкції соціальної взаємодії. На відміну від статусу, який ми досягаємо або отримуємо, роль, зазвичай, виконується. Наприклад, від жінки, яка має статус матері, очікується виконання ролі особи, що турбується та опікується власними дітьми. Тож, отримання певного статусу супроводжується виконанням певного набору дій — відповідних ролей.

В контексті дослідження проблеми соціальної взаємодії важливим фактом є те, що кожна особа зазвичай має декілька статусів та виконує багато різних ролей одночасно, так званий рольовий набір. Наприклад, викладач відіграє певну роль стосовно студентів, зовсім іншу — стосовно до колег, керівництва, родини тощо. Тому, іноді суміщення багатьох ролей може призводити до стресу. У такому випадку доцільно говорити про рольовий конфлікт. Зазвичай він має місце тоді, коли ролі, що є притаманними різним статусам, вступають у протидію. Наприклад, розповсюдженою ситуацією є нестача вільного часу для родинного спілкування через напружений робочий ритм.

Вище наведена ситуація пов'язана, також, з такими явищами як рольове напруження, що є безпосередньо негативними переживаннями людини щодо наявного конфлікту ролей. У такому випадку часто має місце так званий «вихід із ролі» або «втеча», коли людина залишає статус та припиняє грати відповідну роль у зв'язку з перевантаженням. Потрібно зазначити, що з огляду певного

статусу, людина, зазвичай, відразу ж переходить до іншого. Наприклад, викладач, що вийшов на пенсію, відразу ж отримує статус пенсіонера, дачника тощо.

Проблема соціальної інтеракції в сучасній світовій науці тісно пов'язана з категоріями перцепції та впливу. Адже, здійснення ефективного впливу в процесі соціальної взаємодії та використання певних інструментів, що примушують людину відповідати «так» навіть проти її волі є актуальною в ХХІ столітті як ніколи на фоні геополітичних подій, що відбуваються у світі.

У повсякденному житті поняття соціальної перцепції пов'язується із вивченням того, як люди складають враження та роблять припущення щодо поведінки інших суб'єктів реальності. Наприклад, ми можемо дізнатися про почуття та емоції інших людей, отримуючи необхідну інформацію завдяки їхнього зовнішньому вигляду, а також вербальним та невербальним засобам комунікації [64].

З наукової точки зору, поняття соціальної перцепції розуміється як сприймання, розуміння та оцінювання інших суб'єктів (осіб, соціальних груп, спільнот або самооцінка) людиною [6]. Уперше термін ввів Джером Сеймур Брунер для позначення того факту, що перцепція зумовлюється певними соціальними факторами [13]. Автор зазначав, що особливості сприйняття залежать не тільки від стимулу (характеристик об'єкта, що сприймається), але й від попереднього досвіду особи, її мети, намірів, важливості ситуації, що склалася тощо.

Перші дослідження зазначеного феномену були сфокусовані на сприйнятті певних матеріальних об'єктів людиною. У подальшому, ідею було розширено до інтегрального розуміння явища перцепції як здатності людини сприймати матеріальні та соціальні об'єкти. На вищезазначеній основі виникли два базові підходи:

1. Казуально-атрибутивний підхід (attribution theory). Зазначений підхід дозволяє пояснити поведінку людини в контексті ситуації. Наприклад, перебуваючи на весіллі, легко зрозуміти піднесений настрій присутніх. Адже,

одруження є приводом для святкування. Крім того, соціальна перцепція формується завдяки мотивації особи, її емоційному стану, а також здатності до певного обсягу когнітивного навантаження. Усі зазначені аспекти впливають на те, як сприймаються певні риси іншої людини та їх інтерпретацію. Тож, казуально-атрибутивний підхід допомагає зрозуміти та раціоналізувати поведінку інших людей за допомогою інформації, зібраною методом спостереження.

Перші дослідження в зазначеному контексті було розпочато Фрицем Хейдером [31] на початку XX століття. У подальшому роботу продовжили Гарольд Келлі [42], Бернард Вейнер [6] та інші. Вищезазначені дослідження довели, що люди здійснюють атрибуцію (приписування певних рис людині) з метою зрозуміти навколишній світ та знайти причину поведінки іншої особи.

Було виявлено, що іноді може мати місце так звана «фундаментальна атрибутивна помилка» (fundamental attribution error), що означає хибну ідентифікацію. У якості прикладу можна навести побутову ситуацію, коли мати невірною інтерпретує збудження дитини як наслідок вживання зовеликої кількості цукру. Насправді ж, причиною хвилювання дитини виступає улюблена телепрограма, що тільки що почалася.

2. Імплицитно-особистісний підхід. Передбачає наявність припущень, які людина висуває на основі обмеженої наявної інформації стосовно незнайомої особи. У повсякденному житті мають місце постійні зустрічі з новими людьми. Зазначений підхід дозволяє формувати враження щодо нових знайомих на основі певних інформаційних «підказок».

Відповідно до положень теорії особистісні характеристики поділяються на дві базові групи: центральні (первинні) та периферійні (другорядні). Центральні характеристики здійснюють найсильніший вплив на загальне враження. Відповідно, периферійні мають менший вплив.

Імплицитний підхід допомагає зрозуміти феномен соціальної перцепції за допомогою врахування зазначених характеристик. Наприклад, здійснюючи похід до магазину, покупець натрапив на брутальну жінку-касира. Тож, грубість

буде розглядатися споживачем як центральна характеристика робітниці. Інші риси, такі як розум і врода, будуть виступати другорядними відповідно до ситуації. Тож, зазначений підхід дозволяє категоризувати інших осіб із метою прогнозування їхньої подальшої поведінки.

Соціальна перцепція стосується до первинного етапу, під час якого особа обробляє інформацію з метою визначення установок та намірів інших людей. Вона звертає увагу на різноманітні підказки, зокрема, зорові, слухові, вербальні та інші з метою зрозуміти та передбачити поведінку інших осіб. Збір та аналіз інформації допомагає «припустити» невідомі факти стосовно незнайомої людини та зробити певні висновки. Зазначені навички є основою розвитку умінь успішної взаємодії.

Тож, зазначене теоретичне підґрунтя дозволяє визначити, що соціальна перцепція (зокрема, міжособистісна) має такі особливості: сприймання соціальних об'єктів характеризується більш вираженою інтеграцією когнітивного та емоційного компонентів; вона також значно залежить від мотивації та попереднього досвіду особи; увага суб'єкта, насамперед, фокусується на розумінні та оцінюванні об'єкту (включно з причиною поведінки); соціальний об'єкт не є пасивним щодо відповідного суб'єкта; він, так само, намагається здійснювати зворотній вплив у власних інтересах [6].

На основі викладеного вище стає очевидним, що категорію впливу доцільно розглядати як одну з ключових у контексті дослідження соціальної перцепції. Потрібно зазначити, що зазначене явище може розглядатися як процес та результат одночасно. Це зумовлює великий потенціал впливу як спільної діяльності в перспективі зміни когнітивних систем, установок та моральних цінностей особи, а також її поведінки загалом[3].

Категорію впливу доцільно розглядати в межах двох основних підгруп: цілеспрямоване та не цілеспрямоване. Перший тип передбачає обізнаність особи щодо мети впливу, що здійснюється. Зі свого боку, об'єкт впливу не завжди усвідомлює акт впливу та може оцінити реальну ситуацію. Різні види

маніпуляцій, а також інструменти переконання та навіювання можна віднести до зазначеного типу.

Розглядаючи нецілеспрямований вплив потрібно зазначити, що зазвичай у такому випадку суб'єкт впливу не має конкретної мети (наприклад, змінити поведінку або ситуацію на свою користь). Він навіть може не усвідомлювати, що здійснює певний вплив на інших осіб (завдяки діяльності або присутності). Тож, наслідування та зараження слід віднести до зазначеного типу.

Також, вплив умовно можна поділити на прямий та непрямий. Перший тип передбачає здійснення певної діяльності з метою зміни поведінки об'єкта. Непрямий тип впливу розглядається як опосередкована взаємодія осіб (за допомогою оточуючого середовища), що в результаті призводить до бажаної зміни поведінки іншої особи.

Ще одним важливим аспектом впливу є розгляд зазначеного явища в контексті індивідуально-специфічного та функціонально-рольового типів. Перший тип розглядається як один з шляхів персоніфікації соціальної інтеракції. Зазвичай це передбачає демонстрацію суб'єктом нових шляхів здійснення діяльності. Наприклад, нові шляхи вирішення нагальних соціальних проблем, розробка революційних методів тощо. Особливістю зазначеного підходу є те, що «вкладник» провокує через власну інноваційну діяльність розвиток позитивних аспектів особистості «послідовників».

Функціонально-рольовий тип впливу зумовлюється наявними ролями учасників. Це, так само, характеризує інтенсивність та характер соціальної взаємодії. Зазначений тип передбачає трансляцію певних образів активності та виконання погоджених ролей. Також, імплементація зазначеного типу впливу передбачає демонстрацію певного шляху виконання діяльності залежно від наявної ролі учасника. Наприклад, авторитарний керівник зазвичай у якості головної мети власної діяльності вбачає застосування певних інструментів впливу відповідно до його ролі.

Ще одним прикладом функціонально-рольового типу є феномен абсолютного авторитету влади. Потрібно зазначити, що іноді деперсоналізація

влади може ускладнити застосування індивідуального-специфічного впливу. З іншого боку, функціонально-рольовий тип не обмежує особу в одночасному застосуванні обох типів впливу. У такому випадку функціонально-рольовий вплив можна розглядати як базу для публічної репрезентації окремої особи.

Узагальнюючи попередні дослідження феномену впливу в контексті дослідження соціальної перцепції фахівець з експериментальної психології Робер Чіалдіні визначив такі основні категорії, що корелюються з фундаментальними психологічними принципами поведінки людини та в такий спосіб забезпечують ефективність «зброї впливу»[15]:

1. Взаємообмін. Принцип передбачає використання природної потреби людини як соціальної істоти повертати «борги» (матеріальні або нематеріальні).
2. Послідовність. Позиція, що висловлена публічно, зазвичай, зобов'язує людину виконувати обіцяне з більш високою ймовірністю.
3. Соціальне підтвердження. Людина схильна наслідувати поведінку, схвалену більшістю (колективом).
4. Симпатія. Відомо, що фізична привабливість допомагає переконувати інших людей. Крім того, визначено, що схожість (зовнішності або життєвого досвіду) також позитивно впливає на загальне враження.
5. Авторитет. Завдяки вродженій схильності людини підкорятися владі аргументація власної позиції за допомогою слів авторитетної особи переконливо діє на пересічну людину.
6. Дефіцит. Принцип нестачі примушує людину більше бажати те, що є недоступним (більш дорогим тощо).

Потрібно зазначити, що описані принципи передбачають включення автоматичних, неусвідомлених реакцій людини, що примушує її сказати «так» не усвідомлюючи реальної ситуації. Зокрема, автор зазначає, що швидкий розвиток та постійно зavelike інформаційне навантаження зумовлює все більш зростаючу кількість випадків, коли неусвідомлювані реакції мають місце у швидкому темпі сучасного життя замість зваженого рішення.

5.3. Технології вирішення конфліктних ситуацій і взаємодія в малих групах

Наявність груп є невід'ємною частиною соціального життя, а належність до певної групи є ключовим аспектом самовизначення. Британські експерти галузі вищої освіти звертають увагу на те, що більшість людей усвідомлюють себе зважаючи на групу до якої вони належать. Майже кожний включає в опис належність до певних групувань. Наприклад, «я — член клубу захисників оточуючого середовища» тощо. Важливим фактом є те, що групи допомагають визначитися нам із тим, хто ми є. Тож, розповсюдженість груп зумовлює важливість їх дослідження в педагогічній науці.

З метою визначення функціонування людини як елемента групи була проведена велика кількість експериментальних досліджень, зокрема, Дж. Девісом [20], С. Харкінсом [29], В. Хінзом, Р. Тіндейлом, Д. Волрасом [33], Дж. Холенбеком, Д. Ілгеном, Д. Сего, Дж. Хедландом, Д. Маджором, Дж. Філіпсом [36], Н. Кером, Р. Маккауном, Г. Крамером [43]. Також, тема дослідження груп розглядалася в роботах С. Паркса, Л. Санна [55], Д. Прутта, П. Карневейла [60], Г. Стассера, У. Тітуса [66], Дж. Сайбота, Г. Келлі [68], Дж. Валлакіджа, А. Денніса, Т. Коннолі [10] та іншими.

Незважаючи на велику кількість праць, присвячених вищезазначеній проблемі, питання функціонування саме малої групи, насамперед, потребує подальшого вивчення. Адже, мала група є основою сучасного суспільства. Багато спільнот ставлять важливі завдання саме перед невеликою групою, а не тільки окремими індивідуумами. Наприклад, індустрія залежить саме від малих осередків, починаючи з колективу, що безпосередньо виробляє продукцію, та завершуючи радою директорів, яка приймає ключові рішення. Також, є багато прикладів груп, що не виконують якимось конкретне завдання, але є важливою частиною нашого повсякденного життя. Це друзі, клуби, спортивні та проектні команди тощо. Такі суспільні утворення як родина або романтичні відносини між

чоловіком та жінкою також відіграють важливу роль та мають власні динаміки розвитку.

Термін «мала група» є відносним поняттям. У деяких випадках група кількістю 20 осіб може вважатися малою. Водночас, в іншій ситуації така ж сама кількість розглядається як достатньо велика група. У межах представленого дослідження вважаємо доцільним розглядати «малу групу» як таку, де координація ефективних дій є раціонально посильним завданням. Зі свого боку, координація реалізується за допомогою обговорення, демонстрації поведінкового зразку або будь-яким іншим чином.

Потрібно зазначити, що ключовим аспектом малої групи є можливість кожного члена узгоджувати власну поведінку з діями інших учасників. Тож, група присяжних, що складається з 12 осіб та подружжя, що складається лише з двох осіб можна вважати малими групами відносно зазначеної характеристики. Адже, в обох випадках члени групи можуть безпосередньо спілкуватися один з одним, планувати спільну стратегію дій, вирішувати спори тощо. З іншого боку, малі групи не завжди функціонують за однаковим алгоритмом. І хоча кількість членів групи може значно вплинути на поведінку, головною ідеєю є те, що різні за кількісним складом групи можна класифікувати як малі.

Потрібно зазначити, що хоча група є одиницею, яку виділяють окремо, по суті — це об'єднання незалежних особистостей. Група не є постійним організмом. Вона не міркує, не відчуває та не приймає рішення. Коли ми запитуємо про те, що група вирішила робити або що вона думає, насправді, це є питання щодо спільних уподобань її учасників. Тому, на запитання «Чому група вирішила зробити так?» доцільно відповісти — «Тому, що її члени прийняли таке рішення».

Зазвичай, група створюється з метою покращення певних якостей, досягнення результату завдяки колективній співпраці. Також, серед факторів, що впливають на групування можна виділити спільний фізичний простір; регулярна взаємодія, що сприяє виникненню симпатії; схожість; однакові переконання; певна нагорода тощо.

Усі вищезазначені чинники переважно мають місце на етапі створення групи. Коли група вже існує, інші аспекти зумовлюють те, чи залишиться група разом або розпадеться. Термін «згуртованість» стосується відчуття симпатії, що члени групи відчують один до одного та бажання бути разом. Зазначений аспект чутливий до багатьох факторів: ступінь симпатії членів один до одного, узгодженість власних цілей зі спільною метою групи, задоволеність групою тощо.

Зовнішні чинники також впливають на здатність групи триматися разом. Наприклад, наявність конкурентної групи, що може краще задовольнити потреби особи. Останній пункт є важливим та пояснює те, чому людина може розірвати достатньо позитивні відносини в попередній групі.

Багато з нас має досвід взаємодії з групою, коли за наявністю достатніх здібностей для успішного виконання завдання отримані результати є незадовільними. З одного боку, певні особистісні характеристики окремих членів групи, які вони виявляють під час спільної взаємодії, можуть негативно впливати на ефективність усієї групи. Наприклад, відмінності статусів, статі, зовнішня кількість членів групи, рольові конфлікти та часті зміни наявних членів можуть призвести до негативних наслідків. З іншого боку, наявність вищезазначених факторів не обов'язково призводить до негативних наслідків. Багато груп функціонують ефективно незважаючи на наявність зазначених аспектів.

Важливим є те, що у випадку, коли група функціонує недостатньо ефективно, потрібно проаналізувати її склад та визначити присутність вищезазначених чинників. Як зазначає С. Паркс, у випадку наявності несприятливих умов зміна ролей членів групи або зменшення «текучки» може стабілізувати ситуацію [57].

Крім того, кожна група проходить 5 етапів розвитку. Перші 4 етапи було визначено та сформульовано в 1965 році Брюсом Вейном Такменом [69]. Його теорія — так звані «етапи Такмена» базуються на проведеному автором дослідженні групових динамік. Дослідник вважав (та вважається досі), що 4

визначені етапи не можна міняти місцями з метою забезпечення ефективного функціонування групи та отримання високих результатів.

У 1977 Такмен разом із Мері Енн Дженсен додали п'ятий етап до чотирьох попередніх. Цей етап передбачає завершення спільного проекту групою, коли учасники можуть приєднатися до інших груп або визначити нові цілі в наявному колективі. Отже, виділяють такі етапи:

Етап 1: Формування. На цьому етапі учасники знайомляться один з одним, обмінюються інформацією стосовно наявних інтересів та досвіду, а також формують перше враження. Учасники дізнаються про проект, у якому будуть приймати участь, обговорюють цілі та завдання, а також починають обмірковувати роль, яку вони будуть грати в групі. На цьому етапі безпосередня робота ще не починається. Учасники активно вивчають один одного та шукають шляхи спільної взаємодії.

Етап 2: Конфлікт. Потрібно зазначити, що цього етапу не можна уникнути. Кожна група, особливо новостворена, проходить зазначений етап розвитку. Етап передбачає суперництво членів за отримання певного статусу та схвалення їхніх ідей. Кожен має власну думку щодо стратегії та напряду діяльності. Це спричиняє конфлікт у середині групи. Якщо група керується досвідченим лідером та успішно опановує цей етап, її члени отримують здатність до успішного спільного розв'язання проблем, ефективного виконання діяльності окремо та в команді, а також розподіляти ролі та обов'язки між собою. Для членів групи, які намагаються уникати конфліктів, це є особливо складним етапом.

Етап 3: Нормування. Учасники групи спрямовують увагу на розвиток спільної діяльності, виявляють повагу до інших точок зору, цінують наявні відмінності. Остаточно погоджуються групові ролі, а також шляхи вирішення конфліктів, обміну інформацією, інструменти та процедури, що застосовуються під час спільного виконання роботи. Члени групи починають відчувати довіру один до одного, консультуватися стосовно певних питань, просити допомоги в разі необхідності тощо. Замість суперництва учасники допомагають один

одному та працюють на спільну мету. Команда отримує значний прогрес стосовно результатів спільної діяльності.

Етап 4: Виконання. На цьому етапі група функціонує на дуже високому рівні. Концентрація уваги — на досягненні спільної мети. Члени команди добре знають один одного, довіряють та покладаються на інших учасників. Потрібно зазначити, що не кожна група доходить до етапу успішного виконання. Деякі групи зупиняються на одному з попередніх етапів. Етап виконання характеризується успішною реалізацією функцій «командної гри» без постійного нагляду за умови відносної незалежності її членів. Усі учасники мають сильну мотивацію до якісного виконання роботи.

Етап 5: Закриття. На цьому етапі проект наближається до завершення та члени групи мають приєднатися до нових проектів. Цей рівень дозволяє оцінити команду з погляду досягнутого прогресу протягом проходження попередніх чотирьох етапів розвитку.

Оцінюючи динаміку розвитку малої групи доцільно розглядати такі показники: прозоре спілкування членів групи; регулярне проведення сесій «брейнстормінгу» за участю всіх членів групи; досягнення консенсусу між учасниками; самостійне вирішення поточних питань групою; щира зацікавленість кожного учасника в проекті та довіра до інших членів групи; регулярні зустрічі, що характеризуються ефективністю та змістовністю; вчасні звіти учасників один перед одним із метою моніторингу прогресу поточного проекту; позитивні, доброзичливі, професійні відносини.

У випадку неефективної роботи команди про це свідчитимуть такі показники: недостатня комунікація між членами групи; відсутність чіткого розподілу ролей та обов'язків; недбале виконання роботи без врахування часових обмежень та дотримання достатнього рівня якості; кожен учасник працює відокремлено, рідко передаючи інформацію чи пропонуючи допомогу іншим членам групи; деякі учасники звинувачують у невдачах інших членів групи та рідко приймають відповідальність на себе; члени групи не підтримують один

одного, часто бувають відсутніми на робочому місці, підвищуючи у такий спосіб додаткове навантаження на інших учасників колективу.

У такому випадку лідер групи має приймати активну участь у всіх групових процесах, що відбуваються. Чим скоріше керівник допоможе команді скорегувати стратегію поведінки, тим імовірніше робота стане більш ефективною. Значною допомогою в корекції зазначеною ситуації може стати застосування групових норм [7].

Ще одне важливе питання, на яке звертають увагу британські фахівці – групові норми, що розглядаються як загально скеровані поведінкові стандарти всередині групи. Норми можуть бути формальними та чітко прописаними з метою ознайомлення всіх потенційних членів групи в майбутньому. Також, вони можуть бути неформальними. У такому випадку передача інформації новим учасникам покладається на досвідчених членів групи. Норми допомагають учасникам визначити стратегію поведінки в незнайомій ситуації. Тому, для багатьох груп дотриманням норм є життєво важливим аспектом їхнього успіху.

Хоча норми виконують регуляторні, а іноді, навіть життєво необхідні функції, деякі члени групи можуть здійснювати спроби порушити їх із метою досягнення власних цілей. Потенційно, такі відхилення можуть нашкодити групі. Тому, з метою запобігання виникнення таких випадків групи здебільшого розробляють систему санкцій, що передбачає покарання за ненормативну поведінку. Одним із найбільш відомих прикладів є система покарання, що є в більшості суспільств для порушників закону. Наприклад, штрафи за перевищення швидкості. Покарання також може бути нематеріальним. Наприклад, «остракізм» або вигнання із соціальної групи є поширеним засобом запобігання порушенням.

До того ж, каральні санкції можуть бути неефективними в тому випадку, коли вони застосовується безсистемно. Це означає, що покарання є скоріш пробабілістичним (імовірним), ніж детерміністичним (завчасно визначеним). Наприклад, якщо водія штрафують лише іноді, а не кожного разу як він перевищує швидкість; або, покарання не несе дійсно негативного аспекту (штраф

за перевищення швидкості складає лише 25 гривень); якщо тривале членство в групі не є цінним для потенційного порушника (водій, що втратив водійські права може користуватися публічним транспортом) тощо.

Цікаво, що групи також можна відрізнати за спектром застосування каральних заходів. У деяких групах будь-яке відхилення від норм завершується швидким та суворим покаранням. В інших, деякі незначні порушення можуть залишатися без уваги, якщо вони незначно порушують наявні норми.

Основною проблемою є ситуація, коли норми, що існують всередині малої групи конфліктують із загальновизначеними нормами колективу. Наприклад, багато працівників нехтують засобами безпеки на робочому місці (захисними окулярами, шлемами, спецвзуттям, навушниками, загальними правилами безпеки). Така неформальна норма поведінки суперечить політиці компаній стосовно попередження нещасних випадків та є підґрунтям для серйозних проблем.

Тож, британські фахівці наголошують на тому, що норми виконують важливу інформаційну функцію, яка дозволяє повідомити членам групи що слід та не слід робити. Тому, важливо передати наявні норми як можна точніше новим учасникам. Цей процес зазвичай називають «соціалізацією». Формальні норми відносно легше передати тому, що вони письмово зафіксовані. Хоча, хтось має виділити певний час для того, щоби забезпечити нового члена групи необхідною документацією та пояснити всі важливі або незрозумілі деталі.

Іноді замість прискіпливого вивчення документації члени групи просять досвідченого учасника пояснити формальні норми. Цей підхід містить деякі неоднозначні аспекти. По-перше, він передбачає, що уповноважений співробітник абсолютно правильно розуміє всі наявні норми. По-друге, він може передати деякі «погані звички» колективу, що не відповідають прийнятим нормам та дозволяються лише перевіреним «бувалим» учасникам. Тому, зазвичай, найкращим виходом буде виділення часу керівником для ознайомлення нових членів групи з наявними нормами.

Неформальні норми зазвичай передаються в усній формі або шляхом спостереження новачків за поведінкою досвідчених учасників колективу. Інформацією щодо наявних неписаних правил володіють постійні члени групи. Тому новим учасникам зазвичай достатньо складно отримати відповідну інформацію. У випадку, якщо новий член групи бажає змінити наявні правила, він відразу відчуває протидію тому, що одного разу виникнувши, правила поведінки в групі продовжують працювати протягом певного періоду.

Так, у відомому дослідженні Якобсона та Кемпбелла на початку 60-х років [39] дослідники працювали з експериментальною групою, яка виконувала завдання з візуального сприйняття. Експериментатори запровадили групову норму повідомляти невірну інформацію стосовно візуального стимулу. Група виконувала завдання багато разів. До того ж, кожного разу в групі замінювали одного учасника доти, поки не вибули всі початкові члени. Потім, було замінено друге та третє покоління піддослідних, і так багато разів. Спостереження показали, що норма надання неправдивої інформації була актуальна для багатьох поколінь піддослідних груп. Так, норма поступово змінювалася з кожним поколінням доти, поки дані не стали збігатися з результатами контрольної групи (надавати правдиву інформацію).

У якості висновку було визначено, що жодна з груп не створила нові правила. Кожне покоління адаптувало вже наявні норми попередників або трохи змінювало їх. Важливо зазначити, що початкова запропонована норма була вже викривленою, що доводить неоднозначність та достатню гнучкість групових норм. Якщо початкове формулювання правил є занадто сталим або недостатньо ефективним, гнучкість дозволяє здійснити процес змін значно легше. Тож, зазначена якість дозволяє уникнути більш радикальних змін, що виникли б у випадку заміни старої норми абсолютно новими правилами.

Британські експерти попереджають, що взаємодія в групі завжди містить такий важливий складник як конфлікт. У повсякденному житті конфлікт є «моментом істини» в міжособистісних стосунках. Це перевірка життєздатності колективу. Конфлікт може послабити або зміцнити відносини. Невміння

поводитися в конфліктній ситуації приносить довготривале протистояння, ненависть, образи та психологічні травми всім учасникам. Тож, конфлікт може відштовхнути людей один від одного або зміцнити колектив та зблизити членів групи тому, що він містить як передумови для руйнування відносин, так і для їхнього вдосконалення та покращення. Результатом конфлікту може бути або озброєне протистояння, або більш глибоке взаєморозуміння сторін.

Проблему конфлікту досліджували багато вчених, зокрема, Кеннет Еwart Боулдинг [12], Льюїс Альфред Козер [17], Джозеф Хаймс [32], Луїс Крісберг [45], соціальні психологи Мортон Дойч [24], Анатолій Рапопорт [61], політологи Оле Холсті [37], Раймонд Мак та Річард Снайдер [48], Робі Уільямс [75] та інші.

З наукової точки зору конфлікт розглядається як конфронтація інтересів, поглядів; серйозні розбіжності в позиціях або гострі спори [63]. Відповідно до аспекту дослідження виділяють такі типи конфліктів: внутрішньоособистісний, міжособистісний, етнічний, міжгруповий, невротичний, організаційний, патогенний, психічний, продуктивний тощо. Найважливішим питанням є шляхи вирішення конфлікту, що виник. Нажаль, пересічні люди здебільшого для розв'язання конфліктної ситуації застосовують лише два базові підходи, коли одна сторона є переможцем, а інша програє. Життя показує, що зазначені підходи є переважно неефективними та навіть шкідливими для формування міжособистісних відносин.

Не так багато людей розуміють, що конфлікт є невід'ємною частиною життя та не є обов'язково негативним феноменом. Зазвичай люди намагаються уникати конфлікту за будь-яку ціну. Наприклад, деякі одружені чоловіки та жінки пишаються тим, що за довгі роки подружнього життя вони не мали серйозних конфліктів. Це, на їхню думку, свідчить про гарні стосунки. Зі свого боку, батьки попереджають дітей: «Щоби не було ніяких спорів сьогодні за вечерею! Не псуйте нам вечір!», або вони наказують: «Припинить сперечатися негайно!» тощо. Зокрема, батьки підлітків зазвичай скаржаться, що коли їхні діти дорослішають у родині стає набагато більше спорів та конфліктів. Вони кажуть

щось на кшталт: «Раніше ми розуміли один одного» або «Моя дочка раніше була така слухняна, але зараз ми абсолютно не розуміємо один одного».

Незважаючи на те, у якій сфері відбувається конфлікт, ми ненавидимо бути його учасниками, глибоко переживаємо негативні аспекти, що мають місце та часто не знаємо як вирішити його конструктивно. У реальному житті дуже рідко триває ситуація, коли інтереси однієї сторони не перетинаються з іншою. Це стається тому, що в процесі взаємодії окремих осіб або груп конфлікт виникає бо люди відрізняються, думають по-різному, мають потреби та бажання, що не завжди збігаються.

Тож, фахівців вищої школи Великої Британії підкреслюють те, що конфлікт не є завжди негативним. Він є невід'ємною частиною формування та розвитку стосунків. Відповідно, відносини, у яких не відбувається конфліктів можуть бути насправді менш здоровими ніж ті, де учасники успішно впоралися із конфліктною ситуацією. Наприклад, подружжя, де жінка постійно підкоряється домінуючому чоловікові або навпаки. Або наляканий до смерті підлеглий, що не може вести конструктивний діалог із босом.

З іншого боку, є багато родин, особливо з великою кількістю членів, де постійно тривають суперечки та спори. Ці сім'ї вважають себе щасливими та мають здорові відносини. Крім того, у новинах час від часу повідомляють про злочин якогось злодія молодого віку, а його батьки щиро дивуються як він міг таке зробити та пояснюють, що в них ніколи не виникало конфліктів тощо.

Тож, конфлікт у приватній чи професійній сфері, що є відкрито висловлений та прийнятий сторонами як щось природне, може принести набагато більше користі ніж здебільшого вважають люди. Конфлікт надає можливість учасникам отримати досвід переживання конфліктної ситуації, навички її подолання та покращити компетентність у зазначеній сфері відносин. Родинний конфлікт також може призвести до позитивних наслідків за умови його конструктивного вирішення. Тому, питання у який спосіб вирішено конфлікт є набагато важливішим від питання як часто трапляються конфлікти.

Це надає можливість судити про «здоров'я» відносин, їхню ефективність, глибину, теплоту, атмосферу тощо.

У ситуації наявного конфлікту люди можуть обрати стратегію суперництва або взаємодопомоги. Коли сторони стають суперниками, вони зазвичай очікують, що хтось виграє в спорі, а хтось програє. Застосовуючи стратегію взаємодії сторони намагаються знайти компромісне вирішення питання.

Виділяють такі основні типи поведінки в конфліктній ситуації:

- Уникання передбачає, що обидві сторони намагаються «втекти» від відкритого конфлікту. Вони заперечують наявність протистояння або уникають його вирішення.
- Згладжування розуміється як спеціально обрана стратегія взаємодії під час якої усіляко підкреслюються питання, узгоджені сторонами та є відсутність контролю аспектів, стосовно яких відсутня згода сторін. Часто це дорівнює відмові опрацьовувати конфліктні питання. Зазначений тип поведінки рідко веде до успіху.
- Компромід передбачає поступлення сторін у такий спосіб, щоб кожна з них отримує лише частину з того, на що вона претендує. Іноді компромід може бути найкращим вирішенням конфлікту. Але, часто сторони використовують компромід без достатньої попередньо проведеної роботи стосовно визначення всіх можливих альтернатив вирішення конфлікту.
- Примус передбачає, що одна сторона примушує іншу поступитися, отримуючи у такий спосіб бажане за чужий кошт.
- Розв'язання проблеми включає погодження на співпрацю з метою знаходження такого рішення, що задовольнить усіх учасників на достатньому рівні. Це одна з найскладніших стратегій опрацювання конфлікту, але така, що призводить до найкращих результатів.

Британські фахівці вищої освіти зауважують, що хоча кожен із зазначених типів поведінки оцінюється тим чи іншим чином, однозначно поганої чи доброї універсальної стратегії вирішення конфлікту немає. Усе залежить від конкретної ситуації. Наприклад, якщо одна частина студентської групи бажає

здійснювати певну діяльність, а інша частина проти цього та наполягає на іншому виді діяльності, втрачається цінний час на пошук та презентацію аргументів, що не переконують іншу сторону. У такому випадку найкращим вирішенням може бути компроміс, що передбачає об'єднання бажаних видів діяльності в скороченому режимі чи поділити колектив на дві команди за інтересами. Якщо ж мова йде про розбіжності стосовно основних цілей, можна спробувати стратегію розв'язання проблеми.

У випадку, коли конфлікт виникає між двома окремими учасниками групи та є нецікавим решті колективу, а також передбачається, що зустріч триватиме ще декілька годин, а потім учасники цієї зустрічі ніколи один одного не побачать, більш доцільним буде уникнути конфлікту. Тож, гнучкість є запорукою успіху в питанні вибору ефективної стратегії поведінки в конфліктній ситуації. Ідеальним варіантом опрацювання конфлікту є наявність посередника, який підкаже яку стратегію поведінки краще обрати в конкретній ситуації, а також розпізнає стиль поведінки іншої сторони та надасть рекомендації щодо ефективної взаємодії. Наприклад, у наведеному вище прикладі студентської групи таку роль може взяти на себе викладач. Також, посередник відстежує реакції сторін у процесі опрацювання конфлікту (у тому числі власні). Він у якості незацікавленої сторони краще може відслідкувати уникання окремими учасниками прийняття участі в діяльності групи, як окремий учасник примушує інших дотримуватися його плану шляхом затягування процесу, перебивання інших членів групи під час виступів, критикування незгодних тощо. Тож, незалежний моніторинг дозволяє спостерігати за перебігом вирішення конфліктної ситуації, а також об'єктивно вирішити чи потрібно сторонам змінити тип поведінки для досягнення результату.

Серед методів, які, на думку експертів з вищої освіти Великої Британії, посереднику доцільно використовувати для вирішення конфлікту можна виділити забезпечення зворотного зв'язку з обома сторонами та надання конкретних рекомендацій із врегулювання ситуації. Також, можна застосувати непрямий метод, запитавши членів групи, які не приймають безпосередньої

участі в конфлікті, що вони думають про це. Іноді посередник може бути вплутаний у конфлікт. У такому випадку потрібно розглянути ситуацію відсторонено відповідно до об'єктивних критеріїв.

З метою вирішення конфлікту потрібно розглядати всі аспекти наявної ситуації. Одним із головних є визначення пунктів, що дозволять обом сторонам відчувати себе задоволеними отриманими результатами. Необхідно відділити реальні розбіжності від «уявних» (тобто, таких, що вважаються сторонами наявними на основі помилкових припущень).

З метою визначення наявних проблем та вибору оптимальної стратегії поведінки можна застосувати такі підходи:

- Характеристика сторін конфлікту. Які є цілі та завдання кожної зі сторін. Які ресурси вони мають для вирішення конфлікту (інформація, підтримка колективу, самооцінка). Які підходи до вирішення конфлікту вони застосовують.
- Попередні відносини. Які відносини були раніше між сторонами. Які очікування та стосунки сторони мають одна до одної. Що кожна сторона думає про те, якої думки про неї інша.
- Підґрунтя конфлікту. Яка є точка зору кожної зі сторін щодо конфліктної ситуації. Який ефект буде мати виграш або програш для кожної зі сторін. Чи мають сторони традиції чи переконання, що стосуються сутності конфлікту.
- Середовище виникнення конфлікту. Як інші члени групи зацікавлені в конфліктній ситуації та її наслідках. Чи підживлює або сприяє вирішенню конфлікту наявна ситуація. Чи є у групі певні норми чи інструменти впливу, які можуть сприяти вирішенню конфлікту. Чи демонструють інші члени групи роздратування чи нудьгу.
- Стратегія та тактика. Переважає тактика заохочення чи покарання. Які погрози виголошуються та як вони виконуються. Наскільки легітимними є відносини сторін. Наскільки відкритим та точним є спілкування сторін.
- Часові обмеження. Чи багато часу витрачають сторони для ведення протистояння. Чи вимушені вони припиняти конфлікт на роботі.

Потрібно зазначити, що багато конфліктів є результатом неповноцінного спілкування та непорозуміння стосовно мети та очікувань. Наприклад, одна людина каже, що марихуана має бути виключеною зі списку речовин, за використання яких призначено кримінальну відповідальність. Інша людина може зрозуміти її так, що вона хоче легалізувати використання зазначеної речовини, з чим вона категорично не згодна. Тож, другий учасник процесу спілкування має припущення щодо наявного конфлікту позицій тому, що він не хоче бачити людей, що палять марихуану, на зупинках. У результаті опрацювання конфлікту виявляється, що перша сторона лише мала на увазі те, що людей, які використовують марихуану, не слід ув'язнювати, з чим у принципі погоджується друга сторона. Отже, завдяки вірному тлумаченню слів конфлікт вирішено.

Іншою вагомою перевагою в процесі вирішення конфлікту британські експерти визначають здатність сторін вибачатися за помилкові припущення. Але, зважаючи на те, що це досить часто важко зробити, доцільно буде спитати: чи різне сприйняття ситуації в сторін? Адже, те, що здається з одного боку причиною конфлікту, насправді може таким не бути.

Ще одним важливим аспектом є виявлення розбіжностей у цілях. Потрібно мати відповіді на питання: які цілі кожної зі сторін? Чи є розбіжності в наявних цілях? Чи є розбіжності в підходах до досягнення цілей? Розбіжності в потребах сторін? Потрібно зазначити, що набагато легше вирішити конфлікт, коли людина усвідомлює власні цілі (особистісні та як частина колективу). Часто між сторонами виникають такі запеклі дебати, що вони забувають, що мають однакову мету. Тому, визначення цілей має бути чітким та зрозумілим.

Після визначення дійсних причин конфлікту легше обрати доцільну стратегію поведінки. Крім того, вищезазначена процедура дозволяє визначити наскільки серйозною є проблема. Конфлікт може стати причиною кризи в групі та спричинити серйозні ускладнення для її членів. Наприклад, дискусія може викликати неприємні спогади або поведінка одного з її учасників буде оцінена іншими членами групи як невідповідна. Хоча зазначені аспекти пов'язані з

окремим учасником, вони впливають на всю групу загалом. У такому випадку третя сторона може втручатися в перебіг подій. Але, попередньо потрібно оцінити всі можливі варіанти дій. Крім того, потрібно визначити власну позицію щодо ситуації, що склалася та бути впевненим, що відповідні дії не є результатом занадто близького сприймання «до серця». Для допомоги можна поставити такі запитання: чи можна врегулювати конфлікт за допомогою перерви, виявлення терпіння, чи може допомогти хто-небудь інший? Чи розуміє група наявну проблему? Якщо так, чи спричиняє це їй дискомфорт (напруження, відчуття незручності, мовчання)? Чи здійснює хто-небудь інший якісь дії щодо ситуації, що склалася?

Якщо проблема настільки серйозна, що блокує діяльність групи, третя незалежна сторона може прийняти рішення втрутитися в перебіг подій. Почати можна з виявлення реакції групи та спільного визначення проблеми. На цьому етапі взаємодія передбачає опрацювання контексту (наприклад, предмету суперечки) або безпосередньо процесу (стратегії поведінки сторін). Роль посередника на цьому етапі – фасилітатора – передбачає нагадування сторонам про головну мету процесу перемовин, а також роз'яснення та уточнення необхідної інформації. У випадку, якщо посередник належить до однієї зі сторін конфлікту, краще буде призначити іншу особу.

У кризовій ситуації почуття є особливо важливими. Потрібно виявляти реакцію, але не занадто давати волю почуттям. Коли негативні емоції призводять до узагальнення або обвинувачення однієї людини в усіх проблемах групи (так званого «цапа відбувайла»), розв'язання проблеми віддаляється та сторони стають більш ворожими та агресивними.

Розв'язання проблеми передбачає таку взаємодію сторін, де кожна з них буде задоволена результатом. Зазначений підхід вимагає багато часу та повної віддачі сторін процедурі. Навіть у випадку, коли єдине рішення, що задовільнить кожного, неможливо знайти, проходження всіх вищезазначених кроків забезпечує вибір найкращої альтернативи. Головним завданням є фокусування на пошуку легких та ефективних шляхів вирішення конфлікту. Зазначену

процедуру можна застосовувати у випадку наявності більш ніж двох сторін, а також для знаходження виходу із ситуації, що не є обов'язково гострою [9].

Висновки до п'ятого розділу

У п'ятому розділі «Соціально-комунікативна компетенція випускників як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії» розкрито сутність, закономірності та механізми ефективного спілкування як ключового складника підготовки конкурентоздатного фахівця в контексті реалізації потенціалу університетів.

Спираючись на результати дослідження, викладені в попередніх розділах, ми дійшли висновку про те, що ключовим складником підвищення потенціалу університетів є ефективна комунікація і взаємодія в команді, колективі, соціумі. Так само, виняткову важливість оволодіння відповідними навичками підкреслюють британські дослідники вищої школи, які наголошують на тому, що одним із важливих завдань сучасної вищої освіти є перетворення груп на ефективні команди. Це, зі свого боку, передбачає визнання, прийняття та цінування індивідуальних відмінностей кожного; «творче» об'єднання та стовідсоткову реалізацію спільного потенціалу; розвиток нових підходів до сприйняття світу на основі дебатів, дискусії та подолання викликів, а також об'єднання зусиль та партнерську співпрацю.

Крім того, британські експерти виокремлюють у якості ключової умови, що дозволяє окремим індивідуумам об'єднатися в колектив, усвідомлення того, що «ми потрібні один одному». У цьому контексті проявляється важлива роль «додаткових навичок», що, зокрема, передбачає розуміння потреби в забезпеченні взаємної підтримки, взаємну підзвітність та відповідальність, а також готовність до виникнення можливої незгоди з боку інших учасників та здатність не втрачати позитивного світосприйняття в таких ситуаціях. І це, на думку британських експертів, вкрай важливо саме для академічного середовища, де рівень емоційного тону часом є дуже високий.

З погляду британських фахівців, ефективна взаємодія в команді залежить, також, від її здатності відкрито обговорювати внутрішні проблеми з тим, щоби це не стримувало, а навпаки, сприяло розвитку таких якостей як чесність, порядність, відкритість, щирість, а також створенню атмосфери довіри та відчуття цілісності. З погляду експертів вищої школи Великої Британії, це, також, є фундаментом функціонування системи вищої освіти загалом, де діяльність університету базується на постійній циркуляції комунікаційного кола між окремими групами, учасниками, їхніми інтересами тощо.

Тож, досвід британської вищої освіти наголошує на тому, що роль соціально-комунікативної компетенції у вищій школі є надзвичайно важливою, зокрема, в якості складника фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів. Погоджуючись із позицією британської академічної спільноти в межах дослідження наголошується на тому, що учасникам освітнього процесу вищої школи, зокрема майбутнім фахівцям, варто інвестувати більше часу безпосередньо в сам процес спілкування, його планування, урізноманітнення способів комунікації, розширення спектру відповідних навичок та вмінь.

Встановлено, що головним питанням у контексті дослідження проблеми ефективного спілкування та соціальної взаємодії британські експерти виокремлюють те, наскільки комунікація є ефективною та як вона відбувається. Тож, розглядаючи соціально-комунікативну компетенцію як здатність людини реалізовувати власні потреби й цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами й цілями в межах суспільно прийнятої поведінки та завдяки ефективній комунікації (Киричук В. О., Лук'янчук Н.В., Климова Н.А., Ковальова О.А., Савченко Ю. Ю., Єнотаєва Л.Є.), у представленому розділі висвітлена важлива роль спілкування в контексті забезпечення конкурентоспроможності сучасного фахівця з вищою освітою.

Зокрема, з'ясовано, що спілкування в узагальненому сенсі передбачає міжособистісні контакти різного характеру, зумовлені потребою в спільній діяльності. Відповідно, процес комунікації реалізується через обмін ідеями,

почуттями тощо, та розглядається як окремий вид діяльності. З урахуванням того, що становлення особистості відбувається, насамперед, у процесі інтеріоризації, визначено, що спілкування відіграє незамінну роль у контексті онтогенезу. У процесі подальшої соціальної взаємодії воно має значний вплив як на професійну, так і особисту сфери життя майбутнього фахівця з вищою освітою. Цьому, також, сприяє розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, що надає практично безмежні можливості для самореалізації майбутнім фахівцям у світовому масштабі.

Визначено, що основні функції спілкування в загальносоціальному та вузькопрофесійному контекстах забезпечують ефективний обмін інформацією, необхідні зміни в поведінці та діяльності, формування об'єктивного враження щодо наявної ситуації та прийняття правильного рішення. Це сприяє безперервному розвитку особистості, зумовлює конкурентоздатність відповідної підготовки у вищій школі в умовах сьогодення. З'ясовано, що відповідний процес передбачає три основні етапи: формулювання повідомлення, вибір доцільного каналу та надання зворотнього зв'язку, реалізація яких може ускладнюватися через перепони фізичного, структурного, міжособистісного, індивідуального, фізіологічного характеру тощо. На основі викладеного вище визначено, що ефективна комунікація, що є необхідною умовою успішної самореалізації випускника вищого навчального закладу, потребує формування відповідних умінь та навичок.

З'ясовано, що проблема етики, найперше, розглядається як визначення валідності моральних норм на основі таких критеріїв як добро та справедливість. Визначено, що етичність міжособистісного спілкування, зокрема в професійній сфері, залежить від співставлення таких базових компонентів як засоби та наслідки. Огляд традиційних підходів дозволив окреслити особливості поглядів на означену проблему залежно від спрямування на суспільні та особистісні потреби. З'ясовано, що фокусування на задоволенні персональних інтересів зумовлює виникнення етичних порушень, що призводить до деградації особистості студента закладу вищої освіти та наносить значну шкоду

суспільству. Одним із перспективних шляхів підвищення етичності професійного спілкування визначено впровадження кодексу етики ще на етапі становлення майбутнього фахівця в процесі здобуття вищої освіти, що забезпечує реалізацію превентивного підходу.

З'ясовано, що експерти вищої школи Великої Британії надають великого значення навичкам успішної реалізації соціальної інтеракції, яка розглядається в якості системи взаємозалежних соціальних актів, де дії конкретної особистості виступають як причини та відповідні наслідки з погляду діяльності інших суб'єктів. Багатоаспектність феномену зумовлює наявність двох основних підходів до здійснення аналізу. Розгляд досліджуваної проблеми на мікрорівні дозволяє визначити взаємообмін як ключовим складником ефективної інтеракції на міжособистісному рівні. Макрорівень передбачає розгляд соціальної взаємодії як комплексної системи соціальних дій.

Іншим важливим складником соціально-комунікативної компетенції фахівці вищої школи Великої Британії визначають соціальну перцепцію, яка розглядається як сприймання, розуміння та оцінювання людиною інших соціальних суб'єктів. Дослідження зазначеного явища передбачає наявність двох основних підходів: казуально-атрибутивного та імпліцитно-особистісного. Перший підхід дозволяє зрозуміти та раціоналізувати поведінку інших за допомогою інформації, зібраною методом спостереження. Другий — «припустити» невідомі факти стосовно незнайомої людини та зробити певні висновки. Зазначені навички є основою вмінь успішної соціальної взаємодії. З'ясовано, що соціальна перцепція характеризується активною позицією соціальних суб'єктів, які в процесі взаємодії намагаються здійснювати взаємовплив із метою формування позитивного враження та подальшого досягнення певних цілей.

Тож, категорію впливу визначено як ключовий складник соціальної перцепції, що має великий потенціал у контексті зміни поведінки людини та, як наслідку, реалізації її потенціалу, підвищення успішності працевлаштування тощо. У межах дослідження феномен впливу схарактеризовано як

багатоаспектне явище, що передбачає таку типологізацію: цілеспрямований та не спрямований; прямий та непрямий; індивідуально-специфічний та функціонально-рольовий типи. З'ясовано, що всі засоби впливу так чи інакше базуються на фундаментальних психологічних принципах та зумовлюють включення неусвідомлюваних, автоматичних механізмів психіки людини. Визначені інструменти впливу так чи інакше пов'язані з такими аспектами життєдіяльності людини як надання взаємообміну; намагання зберегти послідовність; потреба в соціальному підтвердженні; наявність певних симпатій; покірність авторитету; реакція на дефіцит. Тож, для випускників вищої школи вкрай важливо знати як функціонують інструменти впливу, зокрема, у контексті розгляду феномену соціальної перцепції з метою їхнього ефективного використання та попередження відповідних зловживань.

З'ясовано, що термін «мала група» є відносним поняттям, що доцільно розглядати як таку, коли координація ефективних дій учасників є раціонально посилюваним завданням. У межах дослідження відносимо студентські групи, об'єднання членів окремих кафедр та підрозділів ЗВО, а також, університетські проектні групи та команди до відповідного типу. До того ж, розглядаючи групу як окрему одиницю, потрібно пам'ятати, що це — об'єднання незалежних особистостей, що приймають самостійні рішення. На успішне групування окремих індивідуумів у малі групи впливають такі фактори як спільний фізичний простір; регулярна взаємодія, що сприяє виникненню симпатії; схожість; однакові переконання; певна винагорода тощо. Це, зі свого боку, дозволяє виокремити потенціал функціонування малої групи в якості ефективної команди.

У процесі розвитку команда переживає основні етапи змін: формування, конфлікт, нормування, виконання та закриття, що є взаємодоповнюючими та такими, що не можна міняти місцями. Етап виконання є піком взаємоузгодженої діяльності учасників групи, коли ефективні командні дії та вирішення внутрішніх конфліктів здійснюється без зовнішнього втручання, а члени групи мають сильну мотивацію стосовно досягнення спільних цілей. На думку британських фахівців про ефективність діяльності групи під час проходження

вищезазначених етапів свідчать такі показники як прозоре спілкування членів групи; регулярне проведення сесій «брейнстормінгу» за участю всіх членів групи; досягнення консенсусу між учасниками; самостійне вирішення поточних питань групою; щира зацікавленість кожного учасника в проекті та довіра до інших членів групи; регулярні зустрічі членів групи, що характеризуються ефективністю та змістовністю; вчасні звіти учасників один перед одним із метою моніторингу прогресу поточного проекту; позитивні, доброзичливі, професійні відносини між учасниками.

Визначено, що ключовим фактором, що сприяє ефективній діяльності малої групи є наявність групових норм, що можуть бути формальними і неформальними. Вони виконують регуляторну, мотиваційну, інформаційну функції та є життєво необхідними для діяльності малої групи. До того ж, норми всередині малих груп не завжди збігаються з нормами більш широких колективів, до яких вони належать. Тож, ефективність наявних норм час від часу змінюється. Тому, забезпечення ефективної роботи групи вимагає постійного моніторингу наявних норм, та, у випадку необхідності, внесення певних змін.

З'ясовано, що конфлікт як психолого-педагогічний феномен передбачає наявність конфронтації інтересів та поглядів, або серйозні розбіжності в позиціях сторін та гострі спори. Визначено, що важливим аспектом успішного вирішення конфліктної ситуації є усвідомлення сторонами наявного конфлікту як абсолютно природного та динамічного процесу розвитку взаємовідносин. Також, ключовим питанням є вибір відповідних шляхів вирішення конфліктної ситуації. З'ясовано, що відповідно до ситуації поведінка сторін може бути спрямованою на уникання, згладжування, компромісне вирішення конфлікту, примус або продуктивне розв'язання проблеми.

Досвід командної роботи в межах міжнародної співпраці та опанування відповідної програми підготовки, розробленої експертами вищої школи Великої Британії, засвідчує той факт, що, водночас, найскладнішим та найперспективнішим шляхом є готовність сторін визнати та вирішувати наявну проблему. Зазначений підхід передбачає як достатньо ґрунтовну роботу з

діагностики причин конфлікту, так і ретельне опрацювання ситуації з метою переходу наявних стосунків сторін на якісно новий рівень. Визначено, що з метою діагностики причин конфліктної ситуації доцільно враховувати основні характеристики сторін, історію попередніх відносин, визначити підґрунтя конфлікту, схарактеризувати середовище виникнення конфлікту, виявити стратегію та тактику, якої дотримується кожна зі сторін, а також визначити часові обмеження, у рамках яких потрібно розв'язати проблему. Серед перспективних підходів до продуктивного опрацювання конфліктів британські експерти підкреслюють актуальну роль посередника — фасилітатора. Адже, участь третьої незалежної сторони дозволяє об'єктивно оцінити ситуацію, що склалася, проконсультувати стосовно стратегії поведінки в конкретній ситуації, а також розпізнати стиль поведінки іншої сторони та надати рекомендації щодо ефективної взаємодії.

Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Городяненко В.Г. Соціологія: підручник. Київ. 2008. 544 с.
2. Гофман Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу. Москва. 2009. 319 с.
3. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. Москва. 2007. 464 с.
4. Конституція України (редакція від 02.03.2014). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 05.12.2018)
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник [3-тє вид.] Київ. 2008. 272 с.
6. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків. 2007. 640 с.
7. Abudi G. The Five Stages of Project Team Development. URL: <http://www.pmhut.com/the-five-stages-of-project-team-development> (дата звернення: 05.12.2018)
8. Archer M. Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach. Cambridge. 1995. 354 p.
9. Auvine B., Densmore B., Extrom M., Poole S., Shanklin M. A manual for Group Facilitators. Madison. 1977. 90 p.
10. Bourdieu P. The Social Structures of the Economy. Polity. 2005. 180 p.
11. Blumer H. Symbolic Interactionism. URL: https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/I.%20Classics/1969%20Blumer%20-%20Symbolic%20Interactionism.pdf (дата звернення: 05.12.2018)
12. Boulding K.E. Conflict and Defense: a General Theory. San Francisco. 1963. 366 p.
13. Bruner J.S., Postman L. On the Perception of Incongruity: a Paradigm. URL: <http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Cards> (дата звернення: 05.12.2018)

14. Cherrington J.O., Cherrington D.J. A Menu of Moral Issues: One Week in the Life of the Wall Street Journal. *Journal of Business Ethics*. #11. 1992. Pp. 255 — 265.
15. Cialdini R. Influence: the Psychology of Persuasion. URL: http://www.comp.nus.edu.sg/~a0083545/cloud/Robert%20Caldini_Influence,%20Psychology%20of%20Persuasion.pdf (дата звернення: 05.12.2018)
16. Communication Theory: Why Do We Communicate? URL: <http://communicationtheory.org/why-do-we-communicate/> (дата звернення: 05.12.2018)
17. Coser L.A. The Functions of Social Conflict. URL: <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/coser.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)
18. Montgomery D.J., DeCaro P.A. Organizational Communication Ethics: The Radical Perspective of Performance Management. URL: <http://ac-journal.org/journal/vol5/iss1/special/decaro.htm>. (дата звернення: 05.12.2018)
19. Davis F. The Cabdriver and His Fare: Facets of a Fleeting Relationship. *The American Journal of Sociology*. Vol. 65. #2. 1959. Pp. 158–165.
20. Davis J.H. Psychology and law: the last 15 years. *Journal of Applied Social Psychology*. 1989. Pp. 199 — 230.
21. Deacon T.W. The Symbolic Species: The Co-Evolution of Language and the Human Brain. New York. 1997. 527 p.
22. Dictionary of contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com>. (дата звернення: 05.12.2018)
23. Deloitte LLP 2007, 2008, 2009, 2010 Ethics & Workplace Survey. URL: <http://www.deloitte.com>. (дата звернення: 05.12.2018)
24. Deutsch M. The Resolution of Conflict. URL: http://www.colorado.edu/conflict/peace/example/morton_deutsch.ht (дата звернення: 05.12.2018)
25. Durkheim E. Pragmatism and Sociology. Cambridge. 1983. 151 p.
26. Employee Responses to 12 Business Ethics Issues. URL: <http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2013/09/Saylor.orgs-Top-12-Business-Ethics-Issues.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)

27. Habermas J. The Theory of Communicative Action. URL: http://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/Juergen_Habermas_The_theory_of_communicative_action.pdf (дата звернення: 05.12.2018)
28. Hanes T. What is Verbal Communication? URL: <http://www.livestrong.com/article/150573-what-is-verbal-communication> (дата звернення: 05.12.2018)
29. Harkins S.G. Social loafing and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*. #23 (1). 1987. Pp. 1–18.
30. Hauser M.D. The Evolution of Communication. Cambridge. 1997. 760 p.
31. Heider F. Social Perception and Phenomenal Causality. URL: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1945-00991-001> (дата звернення: 05.12.2018)
32. Himes J. Conflict and Conflict Management. Athens. 2008. 344 p.
33. Hinsz V.B., Tindale R.S., Vollrath D.A. The emerging conceptualization of groups as information processors. *Psychological Bulletin*. #121 (1). 1997. Pp. 41–63.
34. Homans G. Social Behavior: Its Elementary Forms. URL: <http://www.ebooksread.com/authors-eng/george-caspar-homans/social-behavior-its-elementary-forms-am/1-social-behavior-its-elementary-forms-am.shtml> (дата звернення: 05.12.2018)
35. Horsby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. New York. 2000. 1541 p.
36. Hollenbeck J.R., Ilgen D.R., Sego D.J., Hedlund J., Major D.A., Phillips J. Multilevel theory of team decision making: decision performance in teams incorporating distributed expertise. *Journal of Applied Psychology*. #80 (2). 1995. Pp. 292 — 316.
37. Holsti O. Theories of International Relations. URL: <http://people.duke.edu/~pfeaver/holsti.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)
38. International Association of Business Communicators (IABC). URL: <http://www.iabc.com/about/code.htm> (дата звернення: 05.12.2018)

39. Jacobs R.C., Campbell D.T. The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. #62 (3). 1961. Pp. 649 — 658.
40. Jason S. Wrench, Narissra Punyanunt-Carter. *Organizational Communication: Theory, Research, and Practice*. URL: <http://2012books.lardbucket.org/books/an-introduction-to-organizational-communication/index.html> (дата звернення: 05.12.2018)
41. Jaffe J. Transforming Life's Lemons. URL: http://www.lemonaidcounseling.com/html/article_transforming_lifes_lemons.htm (дата звернення: 05.12.2018)
42. Kelley H.H., Michela J.L. Attribution Theory and Research. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20809783> (дата звернення: 05.12.2018)
43. Kerr N.L., MacCoun R.J., Kramer G.P. Bias in judgment: comparing individuals and groups. *Psychological Review*. #103 (4). 1996. Pp. 687–719.
44. Krauss R. The Psychology of Verbal Communication. URL: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/IESBS.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)
45. Kriesberg L. Constructive Conflicts. URL: <http://www.colorado.edu/conflict/peace/example/kries7527.htm> (дата звернення: 05.12.2018)
46. Long-Crowell E. Social Interaction Theory: Ascribed, Achieved and Master Status. URL: <http://education-portal.com/academy/lesson/social-interaction-theory-ascribed-achieved-master-status.html#lesson> (дата звернення: 05.12.2018)
47. Kelchner L. What are the Three Basic Functions of Business Communication? URL: <http://smallbusiness.chron.com/three-basic-functions-business-communication-25491.html>. (дата звернення: 05.12.2018)
48. Mack R., Snyder R. The Analysis of Social Conflict. URL: <http://jcr.sagepub.com/content/1/2/212.extract> (дата звернення: 05.12.2018)
49. Godbole M. Communication Cycle. URL: <http://www.buzzle.com/articles/communication-cycle.html>. (дата звернення: 05.12.2018).

50. Mead G. Mind, Self and Society: From the Standpoint of the Social Behaviorist. Chicago. 1967. 440 p.
51. Merriam Webster: Dictionaries and Thesaurus. URL: <http://www.merriam-webster.com>. (дата звернення: 05.12.2018)
52. McCroskey, Wrench, Richmond. Principles of public speaking. Indianapolis, 2003.
53. McCroskey J.C. An introduction to rhetorical communication: a Western rhetorical perspective (9th ed.). Boston. 2005. 352 p.
54. Moffitt K. Social Interactions: Definition, Types and Quiz. Education Portal. URL: <http://education-portal.com/academy/lesson/social-interactions-definition-types-quiz.html#lesson> (дата звернення: 05.12.2018)
55. Parks C.D., Sanna L.J. Group Performance and Interaction. Boulder. 1999. 281p.
56. Parks C.D. Group Norms. Encyclopedia of Leadership. Thousand Oaks. 2011. Pp. 627 — 230.
57. Parks C.D. The Social Psychology of Small Groups. URL: <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C04/E6-27-06-03.pdf> (дата звернення: 05.12.2018)
58. Parsons T. The Social System. Abingdon. 2001. 575 p.
59. Parhizgar K.D., Parhizgar R.R. Multicultural Business Ethics and Global Managerial Moral Reasoning. Lanham. 2006. 730 p.
60. Pruitt D.G., Carnevale P.J. Negotiation in Social Conflict. Pacific Grove. 1993. 251 p.
61. Rapoport A. Fights, Games and Debates. Michigan. 1974. 416 p.
62. Segal J. Non-Verbal Communication. URL: http://www.helpguide.org/mental/eq6_nonverbal_communication.htm. (дата звернення: 05.12.2018)
63. Shapar V.B. Modern Psychological Explanatory Dictionary. Kharkiv. 2007. 640 p.
64. Social Perception: Wikipedia. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_perception (дата звернення: 05.12.2018)
65. Sorokin P. Society, Culture, and Personality: Their Structure and Dynamics, a System of General Sociology. New York. 1969. 742 p.

66. Stasser G., Titus W. Pooling of unshared information in group decision making: biased information sampling during discussion. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 48. #5. 1985. Pp. 1467 — 1478.
67. Sztompka P. Trust: a Sociological Theory. Cambridge. 1999. 214 p.
68. Thibaut J.W., Kelley H.H. The Social Psychology of Groups. New York. 1959. 303 p.
69. Tuckman B.W. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. #63 (6). 1965. Pp. 384–399.
70. Valacich J.S., Dennis A.R., Connolly T. Idea generation in computer-based groups: a new ending to an old story. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. #57 (3). 1994. Pp. 448–467.
71. Weiner, B. Social Motivation, Justice, And The Moral Emotions: an Attributional Approach. New Jersey. 2005. 221 p.
72. Wertheim E. The Importance of Effective Communication. URL: http://www.educationalimpact.com/resources/rti2/pdf/1B_HO_ImportanceofEffectiveCommunication.pdf. (дата звернення: 05.12.2018)
73. What is Social Relations: a Focus on Relationship Between People and Their Social World. Australian Institute of Social Relations. URL: <http://www.socialrelations.edu.au>. (дата звернення: 05.12.2018)
74. Wikipedia: the Free Encyclopedia. URL: <http://en.wikipedia.org>. (дата звернення: 05.12.2018)
75. Williams R. Mutual Accommodation: Ethnic Conflict and Cooperation. Minnesota. 1978. 476 p.
76. Wrench J.S., Thomas-Maddox C., Richmond V.P., McCroskey J.C. Quantitative methods for communication researchers: a hands-on approach. New York. 2008. 608 p.

Висновки

У дисертаційному дослідженні теоретично узагальнено та запропоновано нове вирішення наукової проблеми розвитку сучасних тенденцій вищої освіти Великої Британії періоду другої половини XX — початку XXI століття.

1. Схарактеризовано вищу освіту Великої Британії як історико-культурний феномен, що перебуває в умовах сталої напруги між необхідністю імплементації інноваційних підходів до організації діяльності сучасних закладів вищої освіти та доцільністю збереження традиційних національних надбань освітньої галузі. Вибудовано логічний зв'язок між складним досвідом минулого країни та перспективами розвитку британської системи вищої освіти в XXI столітті. Відповідно до мети дослідження сучасні тенденції розвитку вищої освіти пропонується розглядати як протиріччя, що зумовлюють унікальність та окреслюють національний характер британської освітньої галузі, а також потребують інноваційних підходів до їхнього розв'язання в сучасному контексті. Обґрунтовано доцільність виокремлення та більш глибокого вивчення тенденцій, перспективних із погляду підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. Зокрема, таких, що в довгостроковій перспективі спрямовані на розвиток українського суспільства, особистості випускника вітчизняної вищої школи, відповідають державним ініціативам реформування вищої освіти України. Зі свого боку, короткострокові перспективи вивчення та адаптації позитивного світового досвіду передбачають успішне працевлаштування вітчизняних фахівців та залучення міжнародної грантової підтримки закладами вищої освіти України.

2. Визначено, що відповідно до мети дослідження доцільно встановити такий хронологічний розподіл періоду становлення та розвитку вищої освіти Великої Британії в другій пол. XX — початку XXI ст.: *перша хвиля* (60-ті роки XX ст., що ознаменувалися бурхливим розвитком галузі та збільшенням кількості закладів вищої освіти завдяки створенню нового покоління «скляних» університетів), *друга хвиля* (90-ті роки XX ст., характерною відзнакою яких стала

маркетингізації галузі й започаткування наступного покоління «нових» університетів, створених після 1992 року) та *третьої хвилі* (початок ХХІ ст. — кардинальне реформування регуляторної політики вищої освіти, розширення можливостей для здійснення вибору студентами та удосконалення наукового складника).

З'ясовано, що передумови становлення та розвитку сучасної вищої освіти Великої Британії в другій пол. ХХ — початку ХХІ ст. охоплюють тривалий проміжок часу, починаючи з ХІІ століття (заснування перших національних вищих навчальних закладів) до кінця першої пол. ХХ (початку післявоєнної освітньої революції). Визначено, що протягом визначеного періоду було закладено основу національної моделі вищої школи Великої Британії, що відобразила бурхливий історико-культурний контекст переходу британського суспільства від аграрно-феодалістичних до індустріально-капіталістичних відносин у ХVІІ столітті та від елітарного до масового характеру вищої освіти в ХХ столітті.

3. На основі виявлених протиріч виокремлено та обґрунтовано такі сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти:

інтернаціоналізація університетів як перспективний напрям вирішення наявного протиріччя між комерціалізацією галузі та збереженням справжніх академічних цінностей (таких як самоцінність інтелектуальної праці, знань, наукового пошуку тощо). На сучасному етапі ключовим засобом успішної реалізації окресленого напрямку є використання англійської мови в освітньому процесі, що дозволяє закладам вищої освіти займати активну позицію на міжнародній арені та бути привабливими для іноземних абітурієнтів. Актуальність виокремленого вектору для вітчизняної галузі вищої освіти, також, зумовлена важливістю озброєння українських випускників ключовим умінням ХХІ століття, яке надасть нашим співвітчизникам свободу мислити, взаємодіяти та здобувати освіту на рівних правах у глобальному контексті, гідно представляти інтереси нашої країни на міжнародному рівні, повноцінно

реалізувати власний потенціал. Відповідними механізмами реалізації виокремленого вектору в межах дослідження визначено здійснення професійної підготовки англійською мовою, дотримання міжнародних стандартів викладання та оцінювання володіння англійською мовою, впровадження міжнародних систем оцінювання якості мовної освіти;

інноваційність вищої освіти, що розкриває проблему домінування інструментального підходу до підготовки фахівців (концентрація уваги на суто фахових вміннях та навичках) та суспільним запитом на підвищення рівня соціальної відповідальності молоді (коли прийняття рішення на індивідуальному рівні передбачає орієнтацію на інтереси та цінності ширшого кола зацікавлених сторін та суспільства загалом). Основним підходом до реалізації виокремленої тенденції визначено спеціальну організацію освітнього процесу у вищій школі, спрямованого на отримання студентом унікального позитивного досвіду під час здобуття вищої освіти та сприяння встановленню міцних відносин між закладом вищої освіти та здобувачем у контексті реалізації концепції безперервного навчання протягом життя. Відповідний підхід передбачає ставлення до кожного студента як до унікальної особистості, потенціальну успішність якої не можна вимірювати лише за академічними показниками. Іншими словами — неуспішних студентів не буває, й у кожного є свій талант. Тож, ключовим завданням сучасної вищої освіти стає пошук інноваційних шляхів взаємодії зі студентом у контексті підтримки його всебічного розвитку та врахування індивідуальних життєвих обставин, надання ширших можливостей для реалізації особистісного потенціалу під час здобуття вищої освіти. Інший аспект цього освітнього вектору репрезентує важливість забезпечення балансу між професійним складом й емоційним, моральним та етичним аспектом підготовки фахівця на базі вищої школи, де в центрі уваги — Людина з великої літери. У межах представленого підходу період здобуття вищої освіти виступає каталізатором особистісного становлення студента в контексті формування особистої та соціальної відповідальності, коли в процесі переживання досвіду «дорослого життя»

ключовими завданнями постають переосмислення сенсу життя та пріоритетів, перебудова системи цінностей і духовне вдосконалення особистості;

інститут лідерства вищої освіти окреслює перспективний шлях розвитку в умовах обмежених ресурсів та викликів нової стратегії реформування галузі через активізацію людського ресурсу. У межах виокремленого освітнього тренду особлива увага надається духовному становленню та розвитку освіченої людини, де головним завданням вищої освіти є формування особистості, що сповідує високі моральні цінності, відрізняється етичністю, чуйністю, чесністю, порядністю; для якої найвищою цінністю є люди, а не гроші, слава та кар'єра. У практичному плані зазначений аспект фокусує увагу на необхідності розвитку організаторських навичок у сучасної молоді, формування її активної громадянської позиції, підтримки прагнення до самовдосконалення та самоорганізації. На базі вітчизняної вищої школи розвиток лідерського потенціалу на особистісному та командному рівнях дозволить просувати позитивні зрушення в зазначеному напрямі, ефективно протистояти руйнівному впливу технократичного мислення та активізувати окремі колективи на благо всього суспільства;

соціально-комунікативна компетенція випускників британської вищої школи як сучасна тенденція розвитку вищої освіти Великої Британії пов'язана з необхідністю досягнення взаєморозуміння та об'єднання задля ефективної реалізації загального потенціалу освітньої галузі, де головна ідея сформульована так: чотири нації — одна країна. Цей вектор ототожнює такі позитивні людські якості як доброзичливість, дипломатичність, співчуття, порядність, етичність тощо. В умовах складного політичного, соціального, релігійного та економічного світового контексту відповідне знання людської природи та навички ефективної взаємодії (зокрема, опрацювання конфліктних ситуацій, спілкування з колективом, етична поведінка в професійній сфері, врахування інтересів інших учасників, вміння домовлятися, переконливо презентувати власну позицію, повага до відмінностей тощо) розглядається британськими фахівцями в якості важливого складника професійної підготовки фахівців у вищій школі. У

контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти виокремлений вектор набуває надзвичайної цінності у зв'язку з останніми соціально-політичними подіями. Тож, вивчення та адаптація позитивного досвіду вищої школи Великої Британії в окресленому контексті в довготерміновій перспективі спрямовано на збереження національної цілісності України. У короткостроковій перспективі розробка та впровадження відповідних ініціатив на базі вітчизняної вищої школи сприятиме зниженню суспільної напруги та підвищенню якості підготовки вітчизняних фахівців як свідомих членів суспільства на регіональному та глобальному рівнях.

4. Науковий аналіз теорії і практики вищої школи Великої Британії в межах виокремлених тенденцій дозволив нам дійти висновку щодо важливості підготовки нового покоління вітчизняних фахівців з урахуванням вищевикладених підходів, спрямованих, за великим рахунком, на збереження нашої держави через реалізацію потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти. У зазначеному контексті, надзвичайно важливої ролі набуває кваліфікована підтримка персоналу закладів вищої освіти в умовах, коли освітня галузь переживає складний період значних трансформаційних змін.

У результаті, в межах представленого дослідження було розроблено та схарактеризовано *теоретичну модель підтримки персоналу закладів вищої освіти в часи змін*, яка передбачає функціонування на організаційному та командному рівнях відповідно до чотирьох етапів розвитку групи (формування, штормування, нормування та виконання). Метою представленої моделі визначено надання кваліфікованої підтримки співробітникам закладів вищої освіти в часи змін, а результатом — ефективна робота колективу на рівні організації та успішна реалізація проекту — на рівні команд (проектних груп). Ключовою умовою успішної реалізації запропонованого підходу визначено наскрізне навчання, а також своєчасне та повноцінне інформування колективу, що проходить скрізь складний процес трансформаційних змін.

5. На основі викладеного вище перспективними шляхами імплементації успішного досвіду вищої школи Великої Британії на базі вітчизняних закладів

вищої освіти визначено такі: *розширення участі університетів України в міжнародних проектах*, спрямованих на дослідження передового педагогічного досвіду та налагодження інтернаціонального партнерства; *удосконалення кваліфікації* персоналу освітніх закладів та здобувачів вищої освіти, зокрема, у межах виокремлених тенденцій розвитку вищої освіти (тренінги, школи, стажування, проектна діяльність, онлайн-навчання тощо); *співпраця зі світовою академічною спільнотою* (зокрема, у межах, двох- та трьохсторонніх угод, спільної наукової та науково-освітньої діяльності); *активізація* студентства, науково-викладацького складу, керівництва старшої та середньої ланки, а також інших сторін, причетних та зацікавлених у реалізації потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти (зокрема, у контексті побудови діалогу з владою та бізнесом, розробки та впровадження пропозицій і проектів, спрямованих на вдосконалення діяльності освітніх закладів та галузі загалом); *залучення до спільної організаційної діяльності* представників усіх рівнів університетської вертикалі (адміністративний склад старшої та середньої ланки, науково-педагогічний персонал, студентство) у формі проектних команд; *впровадження ширшого міждисциплінарного підходу* та частки практичної підготовки в контексті формування конкурентоспроможного фахівця на базі вітчизняної вищої школи.

Представлене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних із функціонуванням систем вищої освіти Великої Британії та України на сучасному етапі. Перспективними напрямками для подальшого наукового пошуку вбачаються проблеми розвитку освітньої галузі у світовому масштабі, зокрема, історико-педагогічний та культурний аспекти; прогнозування та обґрунтування перспектив розвитку вищої освіти в ХХІ столітті.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. Модестова Т.В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії: в контексті підвищення потенціалу вітчизняних університетів: монографія. Київ. 2019. 472 с.

Статті у наукових фахових виданнях

2. Модестова Т.В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії в контексті розбудови потенціалу університетів України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5: педагогічні науки. Вип. 67. Київ. 2019. С. 164-170.
3. Модестова Т.В. Становлення системи вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 62. Запоріжжя. 2019. С. 21-28.
4. Модестова Т.В. Відкритий університет як інноваційна складова вищої школи Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 86. Херсон. 2019. С. 410-418.
5. Модестова Т.В. Розвиток вищої освіти Великої Британії як історико-культурний феномен XVIII – першої пол. XX ст. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 6 (87). Сєверодонецьк. 2018. С. 78-97.
6. Модестова Т.В. До питання цілісного підходу у вищій школі: погляд експертів Великої Британії. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 7. Одеса. 2018. С. 25-31.
7. Модестова Т.В. Технології розвитку командного лідерства у вищій школі Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 83. Херсон. 2018. С. 222-230.

8. Модестова Т.В. Лідерство у сфері вищої освіти Великої Британії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. Серія 5: педагогічні науки. Вип. 63. Київ. 2018. С. 125-131.
9. Модестова Т.В. IELTS як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 4 (85). Сєверодонецьк. 2018. С. 160-175.
10. Модестова Т.В. Інтернаціоналізація вищої освіти в контексті викладання англійської мови професійного спрямування: досвід Великої Британії. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка: науковий журнал. Педагогічні науки*. Вип. 1 (92). Житомир. 2018. С. 111-119.
11. Модестова Т.В. ARTIS як інструмент контролю якості мовної освіти: досвід Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 2 (83). Сєверодонецьк. 2018. С.109-123.
12. Модестова Т.В. До проблеми етики дослідника освіти: досвід Великої Британії. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. LXXVIII (Том І). Херсон. 2017. С. 37-45.
13. Модестова Т.В. Internationalisation of higher education through English as a medium of instruction: the UK experts' view (Інтернаціоналізація вищої освіти в контексті викладання фахових дисциплін англійською мовою: погляд експертів Великої Британії). *Порівняльно-педагогічні студії*. Вип. 3-4 (33-34). Умань. 2017. С. 34-42.
14. Модестова Т.В. Технології розвитку особистого лідерського потенціалу вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 2 (77). Сєверодонецьк. 2017. С. 179-191.
15. Модестова Т.В. Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін: імплементація досвіду вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 1 (76). Сєверодонецьк. 2017. С. 148-159.

16. Модестова Т.В. Підтримка персоналу ВНЗ в часи змін: адаптація досвіду вищої освіти Великої Британії. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 5 (74). Сєверодонецьк. 2016. С. 143-153.
17. Модестова Т.В. Особливості адаптації іншомовної освіти дорослих до світових стандартів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 1 (70). Сєверодонецьк. 2016. С. 99-108.
18. Модестова Т.В. Тенденції розвитку іншомовної освіти вищої школи в контексті інтеграції до світової спільноти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип 5 (68). Сєверодонецьк. 2015. С. 66-76.
19. Модестова Т.В., Нещерет О.В. Конфлікт як шлях вирішення проблем у сфері міжособистісного спілкування. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 8. Київ. 2015. С. 130-143.
20. Модестова Т.В. Вплив як ключова складова соціальної перцепції. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Вип. 3 (24). Київ. 2014. С. 99–103.
21. Модестова Т.В. Вербальні та невербальні аспекти міжособистісної комунікації у сучасному контексті. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Випуск 1 (22). Київ 2014. С. 109–115.
22. Модестова Т.В. Спілкування у сучасному житті людини. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 5. Київ. 2014. С. 73–87.
23. Модестова Т.В. Деякі аспекти формування соціальної інтеракції. *Вісник Національного університету оборони України: зб наук. праць*. Вип. 4 (41). Київ. 2014. С. 262–267.

24. Модестова Т.В. Етика професійного спілкування у сучасному контексті. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 5. Київ. 2014. С. 105–118.
25. Модестова Т.В. Особливості взаємодії в малих групах. *Зб. наук. статей Київського міжнародного університету й інституту соціальної та політичної психології НАПН України*. Вип. 7. Київ. 2015. С. 176–190.
26. Модестова Т.В. Організація науково-дослідної діяльності студентів магістратури з використанням інформаційно-комунікативних технологій. Педагогічна теорія і практика: *зб. наук. праць Київського міжнародного університету*. Випуск 5. Київ. 2014. С. 351–375.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

36. Модестова Т.В. Історичний та культурний контекст становлення вищої освіти Великої Британії. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities*: мат-ли II міжнар. наук. конф. (Каунас, 22 лютого 2019). Каунас, 2019. С. 321-325.
37. Модестова Т.В. Відкрита освіта як інструмент інноваційних змін у вищій школі Великої Британії. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage*: мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (Бая-Маре, 21-22 грудня 2018). Бая-Маре, 2018. С. 181-184.
38. Модестова Т.В. До питання формування навичок міжособистісної взаємодії у випускників вищої школи. *Science and Society*: мат-ли VI міжнар. конф. (Гамільтон, 3 серпня 2018). Гамільтон, 2018. С. 120-129.
39. Модестова Т.В. Лідерство вищої освіти: досвід Великої Британії. *Key Issues of Education and Science: Development Prospects for Ukraine and Poland*: мат-ли міжнар. міждисциплін. конф. (Стальова Воля, 21 липня 2018). Стальова Воля, 2018. С. 145-147.

40. Модестова Т.В. Інтернаціоналізація вищої освіти в розрізі англійської мови: досвід Великої Британії. *Perspectives of Science and Education*: мат-ли III міжнар. молод. конф. (Нью Йорк, 6 липня, 2018). Нью Йорк, 2018. С. 19-26.
41. Модестова Т.В. Prospectives for Ukrainian universities unternationalization: the “English for universities” project case study. *Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives*: мат-ли I міжнар. симпозиуму (Вена, 25 січня 2018). Берлін, 2018. С. 54-57.
42. Модестова Т.В. International ESP standards for training competitive specialists in Ukraine. *Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education*: мат-ли VII міжнар. наук. конф. (Прага, 20-21 листопада 2017). Прага, 2017. С. 47-50.
43. Модестова Т.В. До питання контролю якості мовної освіти досвід Великої Британії. *Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація*: мат-ли II міжнар. наук.-практ. конф. науковців, викладачів та аспірантів (Сєверодонецьк, 26-27 червня 2018). Сєверодонецьк. 2018. С. 21-24.
35. Модестова Т.В. International English Language Testing System. *Університетська наука. Проблеми міжнародної інтеграції*: тези доп. міжнар. наук.-практ. конф. (Сєверодонецьк, 3-5 травня 2017). Сєверодонецьк, 2017. С. 106-108.
36. Модестова Т.В. Потенціал взаємодії із академічною спільнотою Великої Британії в контексті розробки стратегії розвитку для переміщених ВНЗ України. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні*: зб. мат-лів I міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (Київ, 11 лютого 2017). Київ – Дрогобич. 2017. С. 119-121.
37. Модестова Т.В. Розвиток лідерського потенціалу вищої освіти: імплементація досвіду Великої Британії переміщеними ВНЗ України. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Університет і лідерство»*. №4 (додаток 1). Київ. 2016. С. 61-64.

38. Модестова Т.В. Особливості навчання дорослих англійської мови в умовах післядипломної освіти. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. наук. праць XII міжнар. наук.-практ. конф. (Сєвєродонецьк, 30-31 травня 2016). Сєвєродонецьк-Монреаль, 2016. С. 188-190.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Колективні монографії

39. Модестова Т.В. Мова як інструмент соціальної перцепції та впливу. Мовна особистість як суб'єкт мови, культури, освіти, комунікації: монографія / Г.П. Бондаренко, О.І. Козьменко, І.М. Кошман, О.Є. Крсек, Т.В. Модестова. Сєвєродонецьк. 2017. С. 96-122. (загальний обсяг: 124 с.)

Навчальні та навчально-методичні видання

40. Модестова Т.В. Theory and practice of the higher school course: materials for workshops. Сєвєродонецьк, 2016. 100 с. (англ.)
41. Модестова Т.В. Курс англійської мови «ЛІНГВА» для адміністративно-викладацького складу СНУ ім. В. Даля: робоча програма курсів підвищення кваліфікації (розширення компетенції). Рівень А2. Сєвєродонецьк, 2015. 11 с.
42. Модестова Т.В. Interpersonal Communication: course of lectures. Київ, 2015. 146 (англ.)
43. Модестова Т.В. Психологія міжособистісного спілкування: курс лекцій. Київ, 2015. 157 с.
44. Модестова Т.В. Interpersonal communication course: tests for students. Київ, 2015. 20 с. (англ.)
45. Модестова Т.В. Психологія міжособистісного спілкування: збірка тестових завдань. Київ, 2015. 20 с.

Відомості про апробацію результатів дослідження

№ з/п	Назва конференції /семінару/симпозиуму	Місце та дата проведення	Форма участі
<i>Закордонні заходи</i>			
1.	Конференція факультету освіти Університету м. Кембридж «Modern university embracing change»	Велика Британія, м. Кембридж, 28-30 листопада, 2016 р.	очна, доповідь.
2.	Конференція британської асоціації міжнародної та порівняльної освіти «BAICE 2016»	Велика Британія, м. Ноттінгем, 12-14 вересня, 2016 р.	заочна, доповідь.
3.	Міжнародна молодіжна конференція «Perspectives of Science and Education»	США, м. Нью Йорк, 6 липня, 2018 р.	заочна, друк тез.
4.	VI Міжнародна конференція «Science and Society»	Канада, м. Гамільтон, 23 серпня, 2018 р.	заочна, друк тез.
5.	I міжнародний симпозиум «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives»	Австрія, м. Вена, 25 січня, 2018 р.	заочна, друк тез.
6.	VII Міжнародна наукова конференція «Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education»	Чехія, м. Прага, 20-21 листопада, 2017 р.	заочна, друк тез.
7.	Міжнародна науково-практична конференція «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage»	Румунія, м. Бая-Маре, 21-22 грудня, 2018 р.	заочна, друк тез.
8.	II Міжнародна наукова конференція «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities»	Литва, м. Каунас, 22 лютого, 2019 р.	заочна, друк тез.
9.	Міжнародна міждисциплінарна конференція «Key Issues of Education and Science: Development Prospects for Ukraine and Poland»	Польща, м. Стальова Воля, 20-21 липня, 2018 р.	заочна, друк тез.

<i>Вітчизняні заходи</i>			
10.	I Міжнародна наукова конференція Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні»	м. Київ, 11 лютого, 2017 р.	очна, друк тез.
11.	V Міжнародна науково-практична конференція «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»	м. Київ, 23 листопада, 2016 р.	очна, друк статті.
12.	XX Міжнародна науково-практична конференція «Європейський вибір України в контексті безпекових викликів та сучасний реалій»	м. Київ, 14 березня, 2015 р.	очна, друк статті.
13.	Міжнародна науково-практична конференція «Університетська наука. Проблеми міжнародної інтеграції»	м. Сєверодонецьк, 3-5 травня, 2017 р.	очна, друк тез.
14.	XII Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти	м. Монреаль – м. Сєверодонецьк, 30-31 травня, 2016 р.	заочна, друк тез.
15.	I Міжнародна науково-практична конференція науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація»	м. Сєверодонецьк, 26 травня, 2017 р.	очна, друк тез.
16.	II Міжнародна науково-практична конференція науковців, викладачів та аспірантів «Перспективи розвитку наукових досліджень у контексті глобалізаційних змін: освіта, політика, економіка, міжкультурна комунікація»	м. Сєверодонецьк, 26-27 червня, 2018 р.	очна, друк тез.

17.	Студентська науково-практична конференція «Актуальні студентські дослідження в контексті інтеграції України до світового наукового простору»	м. Сєвєродонецьк, 20 квітня, 2017 р.	очна, друк тез.
18.	Міжнародна науково-практична конференція «Теоретичне та методичне забезпечення сучасної філологічної освіти»	м. Сєвєродонецьк, 14 квітня, 2016 р.	очна, доповідь.
19.	Університетський науково-практичний семінар «Англійська мова професійного спрямування»	м. Сєвєродонецьк, 22 вересня, 2017 р.	очна, друк статті.
20.	Регіональний науково-методичний круглий стіл «Планування занять з англійської мови»	м. Сєвєродонецьк, 27 жовтня, 2017 р.	очна, друк статті.

Проектна документація

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
VOLODYMYR DAHL EAST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY**

59a Tsentralnyi Pr., Severodonetsk, Luhansk oblast, 93406
Tel./fax: (06452) 4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: uni@snu.edu.ua,
Registration code 02070714

11.05.2018 № 555/13

Шановний пане Вільямс,

Дозвольте висловити нашу вдячність Британській Раді в Україні та Вам особисто від усього колективу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля за запрошення прийняти участь в проєкті «Англійська мова для університетів». Переконані, що цей проєкт сприятиме нарощуванню потенціалу університету у сфері викладання фахових дисциплін англійською мовою та викладання англійської мови професійного спрямування, а також, дозволить нашим викладачам та студентам краще познайомитися з освітніми можливостями та інноваціями вищої освіти Великої Британії.

Цим листом ми підтверджуємо готовність приймати участь в проєкті та взяти на себе партнерську відповідальність за ефективну роботу та реалізацію заходів проєкту задля позитивних трансформаційних змін. Також, ми засвідчуємо, що СНУ ім. В. Даля готовий сприяти здійсненню заходів щодо досягнення мети проєкту, впроваджувати інноваційні підходи до викладання, активно взаємодіяти з іншими учасниками проєкту та звітувати перед партнерами про досягнення у проєкті.

Відповідно до Вашого запиту від 27 квітня 2017 року з боку СНУ ім. В. Даля *відповідальним за проєкт призначено:*

Модестову Тетяну, к.пед.н., доц., доцента кафедри іноземних мов та проф. комунікації,
моб. тел. +38 050 220 68 14, ел.адреса: tetyanateacher@gmail.com

До складу проєктної групи від СНУ ім. В. Даля, також, включено:

Поркуян Ольгу, д.тех.н., проф., ректора СНУ ім. В. Даля,
Рязанцева Олександра, д.тех.н., проф., проректора з наук.-мед. роботи та міжнар. діял-ті,
Креск Ольгу, к.пед.н., доц., завідувача кафедри іноземних мов та проф. комунікації,
Скаргу-Бандурову Інну, д.тех.н., завідувача кафедрою комп'ютерної інженерії,
Бовт Альону, викладача кафедри германо-романської філології та перекладу.

З повагою, Ольга Поркуян
Ректор СНУ ім. В. Даля,
доктор технічних наук, професор



ЗАТВЕРДЖЕНО
Проректором науково-методичної роботи
Ім. В. Даля
проф. Рязанцев О.І.
15 вересня 2017 року



ПЛАН ДІЙ СНУ ІМ.В. ДАЛЯ НА 2017-2018 Н.Р.
В МЕЖАХ ПРОЕКТУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ
УНІВЕРСИТЕТІВ»

VDEUNU ACTION PLAN
WITHIN "THE ENGLISH FOR UNIVERSITIES" PROJECT
2017-2018 ACADEMIC YEAR

№	Крок	Термін виконання	Step	Execution Period
1	Організувати підготовку персоналу для роботи в консультативному реєстраційному центрі	Листопад 2017	To provide training of the staff for the consultation and registration centre	July 2017
2	Організувати роботу центру консультування та реєстрації на міжнародні іспити з англійської мови: IELTS, APTIS	Жовтень 2017	To organise operation of the consultation and registration centre for international examinations in English: IELTS, APTIS	October 2017
3	Створити на базі Інституту міжнародних відносин курси англійської мови тривалістю 3,6,9 місяців;	Вирішення організаційних питань: Вересень-Жовтень 2017 Запуск: листопад 2017	To launch the English language courses with duration period of 3,6,9 months on the basis of the Institute of International Relations;	Organizational issues: September – October 2017 Start: November 2017

4	Розробити програми курсів англійської мови тривалістю 3,6,9 місяців.	Вересень-Жовтень 2017	To develop programmes of the English language courses with duration period of 3,6,9 months;	September-October 2017
5	Завершити розробку концепції викладашів іноземних мов СНУ ім. В.Дзюби	Листопад 2017	To complete development of the VDHUNU conception of teaching foreign languages	November 2017
6	Розробити та затвердити положення, організувати практичне впровадження проекту університету «Англійська для кожного», спрямованого на: • популяризацію та інтенсифікацію вивчення англійської мови різними верствами населення в регіоні; • підвищення якості викладання англійської мови, викладання спеціальних предметів англійською мовою; • активізацію взаємодії з міжнародною спільнотою, зокрема, з потенційними іноземними абітурієнтами; • розширення діяльності з обміну досвідом в зазначеному контексті.	Протягом 2017-2018 н.р.	To develop and approve the provisions, to provide practical implementation of "English for Everyone" project aimed at: • popularisation and intensification of the English study by different segments of the population in the region; • improvement of the quality of teaching English, teaching specific subjects in English; • intensification of interaction with the international community, in particular, with potential foreign entrants; • enhancement of experience exchange within the given context.	During 2017-2018 academic year
7	Поприрувати та обмілюватися успішним досвідом, отриманим «агентами змін» в межах проекту «Англійська для університетів» через організацію відповідних заходів.	Протягом 2017-2018 н.р.	To disseminate and share successful experience gained by the "agents of change" within "The English for Universities" project through organization of relevant activities.	During 2017-2018 academic year
8	Розташувати освітні відеоматеріали англійською мовою на сайті університету та в системі MOODLE (micro-lecturing, записи виступів на відповідних заходах: тренінгах, семінарах, конференціях тощо)	Протягом 2017-2018 н.р.	To place educational video materials in English on the University's website and in the MOODLE system (micro-lecturing, recording of performances during the following events: trainings, seminars, conferences, etc.)	During 2017-2018 academic year

9	Підготовка та публікація методичних матеріалів до дисциплін англійською мовою	Паралельно-випускні 2017-2018 н.р.	To prepare and publish learning and teaching materials for delivering disciplines in English	During 2017-2018 academic year
10	Впровадити систему заохочення для викладачів, які викладають спец. предмети англійською мовою та створюють відповідні паралельно-методичні комплекси	Вересень 2017	To introduce the reward system for teachers who teach specific subjects in English and create teaching and learning complexes in English	September 2017
11	Удосконалити/оновити паралельні роботи програм з вивчення англійської мови для студентів бакалаврату та магістратури відповідно до затверджених положень національної програми з викладання іноземних мов для професійного спілкування	Протягом 2017-2018 н.р.	To improve / update study programmes of English for bachelors and masters in accordance with the approved provisions of the national RSP Curriculum	During 2017-2018 academic year
12	Створити інформаційну базу безкоштовних інтернет-ресурсів для оволодіння англійською мовою на сайті університету	Протягом 2017-2018 н.р.	To create information base of free Internet resources for mastering English on the University's website	During 2017-2018 academic year

Certificate

This is to certify that

Tetyana Modestova

successfully completed the 35-hour ESP course on the British Council English for Universities project.

14 - 19 July 2017

Simon Etherton

Simon Etherton
English Programmes Manager
British Council Ukraine



Zhanna Sevastianova

Zhanna Sevastianova
English Language Projects Manager
British Council Ukraine

вивчено досвід європейських університетів із відкриття бізнес-інкубаторів.

Які основні результати навчання за Програмою отримали члени команди?

Ефективна співпраця в команді, пошук нових ідей та вирішення проблем і подолання перешкод спільними зусиллями команди.

Назва університету: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Назва проекту: Розвиток лідерського потенціалу та формування системи управління змінами в діяльності переміщеного університету

Яка мета проекту?

Розвинути лідерський потенціал та сформувати систему управління змінами в східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля.

Який прогрес зроблено у досягненні мети проекту?

Прийшло більш глибоке розуміння змісту конкретних кроків у напрямку реалізації мети, сформовано більш ефективну команду.

Які основні висновки зроблено (включаючи особливі успіхи/досягнення, непередбачені наслідки, відхилення від плану)?

Успіхи: активізація колективу університету щодо участі в тренінгах із розвитку лідерського потенціалу.

Відхилення: зміщення акценту проекту з розвитку дистанційної освіти на підвищення якості надання освітніх послуг.

Який внесок проекту щодо впровадження системи змін в університеті?

Впровадження системи горизонтального лідерства.

Чи бачите Ви подальші перспективи в реалізації результатів проекту в університеті? Які саме?

Один із перспективних напрямів – запровадити підготовку майстрів за окремими напрямами на основі освітньої моделі Кембриджського університету (на основі навчальних планів, програм, стандартів контролю якості тощо).

Які основні кроки (заходи) проекту вже реалізовані?

Оптимізовано структуру управління університетом (було 10 факультетів та 49 кафедр, стало 7 факультетів та 33 кафедри).

Розроблено навчальні програми відповідно до світових стандартів забезпечення якості надання освітніх послуг за окремими напрямами («Комп'ютерні науки», «Кибербезпека», «Комп'ютерна інженерія», а також широкий спектр короткотривалих курсів за вибором студента).

Проведено 2 тренінги з розвитку лідерського потенціалу для персоналу та студентів (за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін», «Розвиток особистого лідерського потенціалу»).

Створено 2 проєктні групи з розвитку потенціалу університету.

Які основні успіхи та результати досягнуто?

Оптимізація структури дозволила зменшити витрати на утримання університету, забезпечити раціональне використання бюджетних коштів, удосконалити управління університетом, роботу кафедр та факультетів. Також це дозволило забезпечити відповідність структурних підрозділів критеріям акредитації.

Як би Ви оцінили ефективність комунікації команди університету з координатором команди та організаторами Програми?

Високо. Протягом реалізації проекту відбувала постійна комунікація з координатором команди та організаторами Програми.

Навчальні програми, розроблені на основі світових стандартів, стали фактором сприяння підвищенню якості надання освітніх послуг, мотивації студентів до розвитку особистого потенціалу (зокрема, навчання англійською мовою), залучення іноземних студентів (цього року в університеті почали навчання студенти з таких країн, як Нігерія, Намібія, Сьєрра-Леоне, Туркменістан, Ірак, Лівія за спеціальностями «Транспортні технології», «Менеджмент», «Економіка підприємства», «Хімічні технології», а також юридичні спеціальності).

Освітні заходи для персоналу та студентів посприяли інформуванню учасників навчального процесу щодо необхідності змін у подальшій діяльності університету; підвищенню рівня усвідомленості учасників щодо особистої відповідальності; формуванню більш стабільного складу колективу, що вмотивований на довготривале перебування та плідну роботу на новому місці розташування навчального закладу.

Завдяки роботі проєктних груп із залученням відповідних фахівців університет отримав певну фінансову підтримку. Один із останніх – у межах міжнародної програми Еразмус + – проєкт «Інтернет речей», метою якого є створення нових можливостей у сфері безпеки, аналітики та управління, відкриття нових перспектив підвищення якості життя людини. Також університетом отримано грант на реалізацію проєкту з короткотривалих обмінів із Сінгапурським технічним університетом, Польща.

З якими ключовими викликами / ризиками / проблемами Ви стикнулися у процесі імплементації проєкту?

Недостатня компетентність керівників різних ланок системи управління університетом щодо здійснення ефективного менеджменту.

На які індикатори досягнень університету впливає проєкт?

- Фінансування.
- Адміністративна діяльність.
- Стратегія розвитку.
- Зміст навчання.
- Працевлаштування випускників.
- Міжнародні обміни.

Які основні висновки зробила команда за результатами реалізації основних кроків (заходів) проєкту?

Розвиток лідерського потенціалу університету має бути одним із пріоритетних напрямів діяльності освітнього закладу в часи змін. На цьому шляху велику роль відіграє організація навчання персоналу та інформування колективу щодо необхідності впровадження відповідних змін. Також активне налагодження співпраці з усіма

стейкохолдерами, що сприятимуть розвитку потенціалу університету.

Який основний внесок проекту для університету?

Підвищення кваліфікації управлінського складу задля професійного проведення інновацій в управлінні переміщенням університетом, налагодження зв'язків у внутрішньо-державному та міжнародному академічному середовищі, сприяння розвитку потенціалу університету в таких напрямках, як інститут лідерства, науковий потенціал, міжнародне співробітництво.

Які подальші кроки (заходи) для університету у реалізації проекту?

Візит до Камбриджського університету з подальшим виконанням низки завдань.

Що змінилось у культурі комунікації в університеті в результаті участі команди університету у Програмі? Наради у формі «круглого столу».

Які основні переваги/перешкоди виникли при взаємодії з внутрішніми стейкохолдерами проекту? Перешкоди: пасивність загальної маси колективу.

Переваги: вмотивованість молоді (співробітників та студентів) до розвитку особистого лідерського потенціалу.

Які основні переваги/перешкоди виникли при взаємодії із зовнішніми стейкохолдерами проекту?

Позитивний аспект: активізація профорієнтаційної діяльності привела до збільшення контингенту студентів.

Які практичні результати отримав університет від участі у Програмі?

Завдяки здійсненню практичних кроків у межах плану проекту (підвищення якості освітніх програм, взаємодія з іноземним партнером тощо) університет збільшив кількість студентів.

Які основні результати навчання за Програмою отримали члени команди?

Розвиток навичок тимбилдингу, ефективної взаємодії з внутрішніми та зовнішніми стейкохолдерами, мотивація до подальшого розвитку особистого та командного лідерського потенціалу.



CERTIFICATE

of attendance

Tetyana Modestova

for participating in
Team Development Centre

on Ukraine Higher Education Leadership Development Programme

2-4 March 2016 in Kyiv, Ukraine


Simon Williams

Director
British Council Ukraine


Svitlana Kutashnikova

Director
Institute of Higher Education


Lesly Huxley

Director, Membership and
Organisational Development
Leadership Foundation

CERTIFICATE

of attendance

Tetyana Modestova

for participating in
Change Academy Module

on Ukraine Higher Education Leadership Development Programme

14-16 June 2016 in Odessa, Ukraine



*Deputy Director
British Council Ukraine*



*Director
Institute of Higher Education*



*Director, Membership and
Organisational Development,
Leadership Foundation*



CERTIFICATE

This is to certify that

Tetiana Modestova

has successfully completed the three-module

Future Leaders Programme

Module 1 – Leadership Styles (10-11 May 2016)

Module 2 – Team Leadership (5-6 July 2016)

Module 3 – Leading Change (25-26 October 2016)

Simon Williams

Director
British Council Ukraine

Sytlana Kalashnikova

Director
Institute of Higher Education

Stuart Hunt

Key Associate
Leadership Foundation for Higher Education



UNIVERSITY OF
CAMBRIDGE
Faculty of Education



BRITISH
COUNCIL

Certificate of Participation

The University Of Cambridge Faculty Of Education
acknowledges that

Tetiana Modestova

attended a Professional Development Programme entitled
Ukraine Higher Education Leadership Programme
from 28th November to 2nd December 2016
funded by The British Council Ukraine

Colleen McLaughlin
Professor Colleen McLaughlin
Director of Educational Innovation

Dr Olena Finiyar
Dr Olena Finiyar
Senior Research Associate

2nd December 2016



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

вул. Бастионна, 9, м. Київ, 01014, тел./факс (044) 286-68-04,
e-mail: ihed@ukr.net, web-сайт: www.ihed.org.ua

27 грудня 2017 № 329

ДОВІДКА

Надана Модестовій Тетяні Василівні, кандидату педагогічних наук, доценту, доценту кафедри іноземних мов та професійної комунікації Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Довідка засвідчує, що Т.В. Модестова у період з лютого 2017 р. по лютий 2018 р. бере участь у Програмі розвитку лідерського потенціалу університетів України. Програма реалізується Інститутом вищої освіти НАПН України спільно з Міністерством освіти і науки України, Фондацією лідерства для вищої освіти (Велика Британія) за підтримки Британської Ради в Україні.

Т.В. Модестова є координатором команди Київського національного університету технологій та дизайну, який реалізує проект «Розвиток підприємницьких та інноваційних ініціатив в університеті».

Директор



С.А. Калашнікова



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

100 CAMBRIDGE
ENGLISH
CENTENARY 1913-2013

**Cambridge English Level 5 Certificate in
Teaching English to Speakers of Other
Languages (CELTA) (QCF)**

This is to certify that

TETYANA MODESTOVA

has been awarded

Pass

in

Certificate in English Language Teaching to Adults

Date of Award **AUGUST 2014**
Centre Number **UA007**
Accreditation Number **501/1891/2**

Saul Nassi
Chief Executive

Level 5 refers to the Qualifications and Credit Framework for England, Wales and Northern Ireland

Date of Issue 20/08/14
Certificate Number ocp/583986

Regulated by
Ofqual
The Qualifications and Credit Framework for England, Wales and Northern Ireland

Llywodraeth Cymru
Welsh Government

CEA
Accreditation

00451894

CP007



Certificate of Completion

This is to certify that

Tetyana Modestova

successfully completed the
online professional development course:

**CLIL: Introduction to
Theory and Practice**

14 July 2016

Build your knowledge of the CLIL approach and
understand how the theory relates to
classroom practice. Develop your ability to
integrate content and language effectively
when teaching.

10-20 hours

Michael Peluse
Managing Director, LLI
Cambridge University Press

Saul Nassé
Chief Executive
Cambridge English Language Assessment



CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge



CERTIFICATE

Tetiana Modestova

in recognition of your commitment and your participation
in the Active Citizens Local Training 2016/17
in Severodonetsk, Ukraine

on 21-23 January, 2017

During the training participants gained skills, expertise and
practice in facilitation, intercultural dialogue, social action
planning and community networking

Simon Williams
Director
(on behalf of the British Council)



Kyrylo Dubrovin
Chairman
(on behalf of the Partner)



ACTIVE CITIZENS

Globally connected, locally engaged

britishcouncil.org.ua

**Certificate of Achievement**

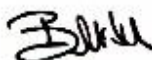
Tatyana Modestova

has completed the following course:

STUDY UK: A GUIDE FOR EDUCATION AGENTS AND COUNSELLORS
BRITISH COUNCIL

This course developed your knowledge of UK education, the UK as a study destination and the benefits of Study UK.

3 weeks, 3 hours per week



Brenda McMahon
Global Head of Higher Education
British Council



The person named on this certificate has completed the activities in the attached transcript. For more information about Certificates of Achievement and the effort required to become eligible, visit futurelearn.com/proof-of-learning/certificate-of-achievement.

This learner has not verified their identity. The certificate and transcript do not imply the award of credit or the conferment of a qualification from British Council.



**Certificate of Achievement**

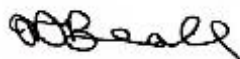
Tatyana Modestova

has completed the following course:

STUDY UK: PREPARE TO STUDY AND LIVE IN THE UK
BRITISH COUNCIL

This three-week course was aimed at people preparing to study in the UK. Participants have a clear understanding of the UK Higher Education system, what they can expect and the study skills they need to thrive in UK education.

4 weeks, 3 hours per week



Jo Beall
Director, Education and Society
British Council



The person named on this certificate has completed the activities in the attached transcript. For more information about Certificates of Achievement and the effort required to become eligible, visit futurelearn.com/proof-of-learning/certificate-of-achievement.

This learner has not verified their identity. The certificate and transcripts do not imply the award of credit or the conferment of a qualification from British Council.



Довідки про впровадження результатів дослідження

КИЇВСЬКИЙ МІЖНАРОДНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Україна, м. Київ-03179,
вул. Львівська, 49
Тел.: 424-64-88
Факс: 594-03-01

<http://www.kymu.edu.ua>
e-mail: info@kymu.edu.ua

KYIV INTERNATIONAL
UNIVERSITY

49, Lvivska str.
03179-Kyiv; Ukraine
Tel.: 424-64-88
Fax: 594-03-01

<http://www.kymu.edu.ua>
e-mail: info@kymu.edu.ua

17.04.19р. № 092

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
к. пед. н., доц. Модестової Тетяни Василівни на тему: «Сучасні тенденції розвитку
вищої освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі
спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2016-2019 навчальних років на базі Київського міжнародного університету здійснювалась апробація та впровадження навчально-методичних матеріалів, розроблених Модестовою Т.В. в межах наукового дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. А саме: двомовного курсу лекцій з навчальної дисципліни «Психологія міжособистісного спілкування», двомовної збірки тестів для студентів до курсу, а також, англomовного практикуму «Теорія і практика вищої школи».

Апробація зазначених матеріалів дозволила здобувачам вищої освіти за спеціальністю «Психологія» (ступінь «бакалавр») опанувати зміст курсу «Психологія міжособистісного розуміння» через послідовне висвітлення тематичного матеріалу з використанням проблемного підходу у формі інтерактивних питань та завдань. Зазначений характер організації роботи дозволив створювати творчу атмосферу, мотивувати студентів до більш глибокого усвідомлення матеріалу, забезпечувати міцний зворотній зв'язок.

В комплект до курсу лекцій з дисципліни «Психологія міжособистісного спілкування» додається збірка тестових контрольних питань до кожної теми. До кожного питання пропонуються три варіанти можливих відповідей, що зробило процес контролю якості засвоєння матеріалу достатньо зручним та швидким. Внесені у збірку тестові питання базуються на ключових змістових блоках курсу та передбачають попереднє інтерактивне обговорення з аудиторією. Таким чином, майбутні фахівці мали можливість підвищити професійну та іншомовну компетенцію шляхом повного запуску в іншомовне професійно-спрямоване навчальне середовище.

Апробація англомовного практикуму «Теорія і практика вищої школи» здобувачами вищої освіти за спеціальностями «Педагогічна психологія», «Освітні, педагогічні науки» та «Середня освіта» (ступінь «магістр») передбачала виконання практичних завдань, спрямованих на засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок. Виконання запропонованих вираз сприяло систематизації та узагальненню, перенятті якості засвоєння матеріалу. Робота з матеріалами, розробленими Модестовою Т.В., також, передбачала ознайомлення студентів з англомовними еквівалентами українськомовних термінів, слів та словосполучень, що відносяться до галузі теорії і методики викладання у вишій школі, опрацювання аутентичних англомовних текстів, тематичних англомовних відеоматеріалів, градацію рівнів складності відповідних завдань від репродуктивного до творчого, що, безперечно, сприяло реалізації функціонального підходу до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Також, потрібно відзначити актуальність розроблених Модестовою Т.В. навчально-методичних матеріалів в контексті специфіки реалізації навчального процесу у Київському міжнародному університеті, що передбачає здійснення підготовки майбутніх фахівців двома робочими мовами – українською та англійською.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження к. пед. н., доц. Т.В. Модестової на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки було обговорено і затверджено на засіданні кафедри психології та педагогіки КиМУ (протокол № 8 від 21 березня 2019 р.). Рішенням кафедри схвалено зазначені навчально-методичні матеріали та рекомендовано до подальшого застосування у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Зав. кафедрою психології
та педагогіки КиМУ



к.психол.н., доц. Абрамян Н.Д.

Проректор з наукової роботи КиМУ



д.політ.н., проф. Некряч А.І.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ ПАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

просп. Центральний, 59А, м. Северодонецьк, Луганська обл., 93406,
тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: uni@snu.edu.ua, uni.snu.edu@gmail.com
код СДРПОУ 02070714

09.04.2019 р. № 20/19

ДОВІДКА

**про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
к. пед. н., доц. Модестової Тетяни Василівни на тему: «Сучасні тенденції розвитку
вищої освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі
спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки**

Протягом 2016-2019 навчальних років на базі Центру удосконалення освіти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (правонаступника Інституту післядипломної освіти і дистанційного навчання) здійснювалась апробація та впровадження навчальної робочої програми з англійської мови для адміністративно-настацького складу, розробленої Модестовою Т.В. в межах наукового дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. Зазначена програма базується на Європейських рекомендаціях з мовної освіти та враховує рекомендації фахівців Британської Ради у галузі вищої освіти.

Апробація зазначених матеріалів дозволила якісно підвищити кваліфікацію слухачів Центру та надала можливість поглибити знання в іншомовній комунікативній сфері: підвищити здатність встановлювати міжнародні зв'язки в професійній галузі; оволодіти ефективним інструментарієм, навичками та вміннями усної і письмової англійської мови на рівні A2 відповідно до Загальноєвропейської шкали оцінювання рівня володіння іноземною мовою; підвищити впевненість під час взаємодії з закордонними науковими працівниками, вченими, фахівцями, а також, вивчення англомовної преси, монографій та інших джерел інформації.

За результатами впровадження Центром удосконалення освіти СНУ ім. В. Даля було прийнято рішення схвалити зазначену навчальну робочу програму, розроблену Модестовою Г.В. та рекомендувати до подальшого застосування у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Директор Центру удосконалення освіти
СНУ ім. В. Даля



т.н., доц. Барбирук В.М.

Проректор з наукової роботи
СНУ ім. В. Даля

д.хім.п., доц. Потапенко Г.В.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
пл. Шибанькова, 2, м. Донецьк, Донецька обл., 85300
 тел./ факс (06239) 2-03-09, e-mail: mail@donntu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02070826

№ 1-5/54 від 15.12.2017

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
канд. пед. наук, доц. Модестової Тетяни Василівни на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти
Великобританії (друга половина XX - початок XXI століття)»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2017 року на базі Донецького національного технічного університету здійснювалась апробація та впровадження навчально-методичних матеріалів, розроблених Модестовою Т.В. в межах наукового дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великобританії, а саме: інструктивних матеріалів до проведення науково-освітніх тренінгів за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін», «Розвиток особистого лідерського потенціалу», а також, відповідних роздаткових матеріалів та PowerPoint презентацій.

Апробація зазначених матеріалів викладачами кафедри мовної підготовки дозволило ознайомити викладачів та студентів факультету комп'ютерно-інтегрованих технологій, автоматизації, електроніки та радіоелектроніки ДонНТУ із інноваційними підходами до здійснення об'єктивного комплексного аналізу проблемних ситуацій та ефективного планування подальших дій, що широко застосовуються у світовій практиці, зокрема, в галузі вищої освіти Великобританії. Представлені матеріали сприяють розвитку лідерського потенціалу студентської молоді та викладацького складу ВНЗ, базуються на результатах актуальних світових наукових досліджень в галузі організаційного менеджменту, психології та освітніх технологій вищої освіти.

За результатами впровадження потрібно відзначити схвальний відгук, що було отримано від фахівців у галузі педагогіки, методики професійної освіти та методики викладання іноземних мов щодо доцільності використання зазначених матеріалів в освітньому процесі вищої школи та їх відповідність світовим стандартам надання освітніх послуг, зокрема, під час професійно-спрямованого навчання студентів ДонНТУ у формі семінарів (під час вивчення дисциплін «Педагогіка і психологія вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» та «Педагогіка») та викладачів ДонНТУ у формі методичних семінарів.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження канд. пед. наук, доц. Т.В. Модестової на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великобританії (друга половина XX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки було обговорено і затверджено на засіданні кафедри мовної підготовки (протокол № 11 від 13.12.2017 р.) Рішенням кафедри схвалено зазначені навчально-методичні матеріали та рекомендовано до подальшого застосування у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Зав. кафедри мовної підготовки ДонНТУ
 к.пед.н., доц.

Проректор з науково-педагогічної
 роботи ДонНТУ

М.М. Кабанець





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА

Першотравневий проспект, 24, м. Полтава, 36011
тел./факс (0532) 56-98-94; (05322) 7-33-27 (приймальня)
[http:// www.pntu.edu.ua](http://www.pntu.edu.ua) e-mail: rector@pntu.edu.ua; kanc@pntu.edu.ua
ISO 9001:2009 (ISO 9001:2008, IDT), код СДРПОУ 02071100

big 11.11.2016 № 52-11-2478

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
к.пед.н., доц. Модестової Тетяни Василівни на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої
освіти Великобританії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі спеціальності
13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Протягом 2016-2017 навчального року на базі Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка здійснювалась апробація та впровадження навчально-методичних матеріалів, розроблених Модестовою Т.В. в межах наукового дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великобританії. А саме: інструктивних матеріалів до проведення науково-освітніх тренінгів за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін», «Розвиток особистого лідерського потенціалу», а також, відповідних роздаткових матеріалів та PowerPoint презентацій.

Апробація зазначених матеріалів викладачами кафедри фінансів і банківської справи дозволило ознайомити студентів та викладачів із інноваційними підходами до здійснення об'єктивного комплексного аналізу проблемних ситуацій та ефективного планування подальших дій, що широко застосовуються у світовій практиці, зокрема, в галузі вищої освіти Великобританії. Також потрібно відзначити, що представлені матеріали сприяють розвитку лідерського потенціалу молоді серед студентів та викладачів ВНЗ, базуються на результатах актуальних світових наукових досліджень в галузі організаційного менеджменту та освітніх технологій у вищій школі.

Також, потрібно відзначити схвальний відгук, що було отримано від фахівців з Німеччини щодо доцільності використання зазначених матеріалів в освітньому процесі вищої школи та їх відповідність світовим стандартам надання освітніх послуг. Зокрема, під час професійно-спрямованого навчання студентів у формі воркшопу з метою дослідження банківського сектору економіки України та формування прогнозів щодо стану та перспектив розвитку банків, а також, факторів впливу на банківські системи України та Німеччини в цілому з урахуванням різних сфер впливу.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження к.пед.н., доц. Т.В. Модестової на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великобританії (друга половина XX – початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки було обговорено і затверджено на засіданні кафедри фінансів і банківської справи (протокол № 2 від 18.10.2016 р.). Рішенням кафедри схвалено зазначені навчально-методичні матеріали та рекомендовано до подальшого застосування у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Директор Навчально-наукового інституту
фінансів, економіки та менеджменту
Полтавського національного технічного
університету імені Юрія Кондратюка,
д.е.н., професор,

В.В. Гришко

00003516



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

просп. Центральний, 59А, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., 93406,
тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.snu.edu.ua/>, e-mail: uni@snu.edu.ua, uni.snu.edu@gmail.com
код СДРНОУ 02070714

25.10.18 № 1291/73

ДОВІДКА

**про впровадження результатів докторського дисертаційного дослідження
к. пед. н., доц. Модестової Тетяни Василівни на тему: «Сучасні тенденції розвитку
вищої освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі
спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки**

Протягом 2016-2017 навчального року на базі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля здійснювалась апробація та впровадження навчально-методичних матеріалів, розроблених Модестовою Т.В. в межах наукового дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії. А саме: інструктивних матеріалів до проведення науково-освітніх тренінгів за темами «Ключові інструменти аналізу проблеми та планування змін», «Розвиток особистого лідерського потенціалу», а також, відповідних роздаткових матеріалів та PowerPoint презентацій.

Апробація зазначених матеріалів дозволила ознайомити адміністративний та науково-викладацький склад університету із інноваційними підходами до здійснення об'єктивного комплексного аналізу проблемних ситуацій та ефективного планування подальших дій, що широко застосовуються у світовій практиці, зокрема, в галузі вищої освіти Великобританії. Також, потрібно відзначити, що представлені матеріали сприяють розвитку лідерського потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти та базуються на результатах актуальних світових досліджень в галузі освітнього менеджменту, психології та педагогічних технологій вищої освіти.

За результатами впровадження потрібно відзначити схвальний відгук, що було отримано від викладацького складу Інституту міжнародних відносин СНУ ім. В. Даля щодо доцільності використання зазначених матеріалів в освітньому процесі вищої школи та їх відповідність світовим стандартам надання освітніх послуг. Зокрема, під час опанування навичок з розвитку особистого лідерського потенціалу викладачами кафедри іноземних мов та професійної комунікації у формі тренінгу.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження к. пед. н., доц. Т.В. Модестової на тему: «Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії (друга половина XX - початок XXI століття)» зі спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки було обговорено і затверджено на засіданні кафедри іноземних мов та професійної комунікації (протокол № 1 від 28.08.2017 р.). Рішенням кафедри схвалено зазначені навчально-методичні матеріали та рекомендовано до подальшого застосування у навчально-виховному процесі вищої школи України.

Зав. кафедрою іноземних мов та
професійної комунікації СНУ ім. В. Даля

к.пед.н., доц. Креск О.Є.

Проректор з наукової роботи
СНУ ім. В. Даля

д.хім.н., доц. Потапенко Г.В.

