

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІСТОРИЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

До захисту допустити:
Зав. кафедри
«_____» _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
«Вища освіта у Великобританії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)»

Студентки історичного факультету
спеціальності «Середня освіта (Історія)»
освітнього ступеня «Магістр»
Васильєвої Антоніни В'ячеславівни

Науковий керівник:
Арабаджи Світлана Сергіївна,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри історичних дисциплін

Рецензент:
Сараєва Ольга Віталіївна,
кандидат історичних наук, доцент
доцент кафедри філософських наук та
історії України ДВНЗ «Приазовський
державний технічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою _____
Секретар ЕК _____
«__» _____ 20__ р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ВИЩА ОСВІТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН.....	10
1.1. Передумови становлення сучасної вищої освіти Великої Британії.....	10
1.2. Становлення та розвиток сучасної вищої освіти Великої Британії (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.).....	20
Висновки до розділу 1.....	30
РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	34
2.1. Досвід студента як ключовий здобуток	34
2.2. Відкритість британської вищої освіти	45
2.3. Цілісність вищої освіти та академічна доброчесність випускника вищої школи	56
Висновки до розділу 2.....	65
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	68
3.1. Ефективне спілкування та етика міжособистісної взаємодії	68
3.2. Соціальна перцепція, інтеракція та вплив.....	76
3.2. Технології вирішення конфліктних ситуацій і взаємодія в малих групах.....	84
Висновки до розділу 3.....	94
ВИСНОВКИ.....	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	102

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.

Отже, ми робимо висновок про те, що дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої школи Великої Британії є актуальним напрямом наукового пошуку для вітчизняної академічної спільноти.

Об'єкт дослідження – вища освіта Великої Британії як історико-культурний феномен періоду другої половини ХХ — початку ХХІ століття.

Предметом кваліфікаційної роботи виступають тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії періоду другої половини ХХ — початку ХХІ століття.

Хронологічні межі дослідження сучасних тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії охоплюють період другої половини ХХ — початку ХХІ 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.

Гіпотеза дослідження полягає у можливостях застосування британського досвіду в галузі вищої освіти України, що має бути спрямований на підвищення конкуренції на національному освітньому ринку, розширення можливостей для здійснення вибору студентами, підвищення цінності вищої освіти, посилення дослідницького сектору.

Історіографія проблеми. 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 ХХІ 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.

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.

Тож, викладена вище аргументація засвідчує той факт, що

виокремлення тенденцій розвитку вищої освіти Великої Британії в другій половині ХХ — на початку ХХІ століття в контексті підвищення потенціалу вітчизняних закладів вищої освіти не було предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження: виокремити та обґрунтувати тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії періоду другої половини ХХ — початку ХХІ 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 ХХ — початку ХХІ століття.
3. Виокремити сучасні тенденції розвитку вищої освіти Великої Британії на основі виявлених протиріч та обґрунтувати їх відповідно до мети дослідження.
4. Визначити та схарактеризувати перспективні шляхи імплементації успішного досвіду вищої школи Великої Британії до потреб вищої школи України на базі 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 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), Концепції викладання іноземних мов вітчизняних закладів вищої освіти.

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.

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: 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).

Практична значимість кваліфікаційної роботи полягає у можливості 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). Матеріали дослідження можуть використовуватися викладачами закладів вищої освіти 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.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження пройшли апробацію під час педагогічної та науково-дослідної практик.

Структура кваліфікаційної роботи обумовлена метою та поставленими дослідницькими завданнями. Робота складається зі вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків, списку використаної літератури. Список використаних джерел нараховує 131 позицію.

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

1.1. Передумови становлення сучасної вищої освіти Великої Британії

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 реалізація стратегічних завдань зумовлює необхідність дослідження та впровадження успішного досвіду розвинутих країн.

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.

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 Трінті Коледж) у м. Кембридж та Нью Коледж у м. Оксфорд у 1379 році [61, с. 118–119]. До речі, Нью Коледж, заснований єпископом Вільямом Вікехемом, 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 процесі 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].

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.

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.

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].

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.

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 законслухняність, а також надавали можливість випускникам слугувати церкві та загальному добробуту держави [88, с. 152].

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]. 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.

Нові реалії зумовили нагальну необхідність реформування британських університетів у XIX 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 вислuzі 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.

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) [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.

Перша половина ХХ 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 Кавендишской 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 свідомим схвильованим розумом» 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.

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»).

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 половина XX – початок XXI ст.)

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 ХХ 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.

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 (омінаючи 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 ХХ 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].

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 [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].

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.

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].

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 елемента 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 маркетингації 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.

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 до формування оптимального складу Ради зазначеного відділу (з урахуванням потреб академічної спільноти, бізнесу, а також відповідного досвіду аплікантів).

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].

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].

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.

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 ХХ — початку ХХІ століття, а також тривалого попереднього періоду, що розкриває передумови становлення сучасного етапу.

По-перше, період від започаткування перших британських закладів вищої освіти в ХІІ—ХІІІ столітті — Оксфордського та Кембриджського університетів — до кінця ХVІІ століття ознаменував тривалий шлях переходу британського суспільства від аграрно-феодальних до індустріально-капіталістичних відносин. Визначено ключові чинники періоду ХІІ-ХVІІ 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 ХХ ст.).

Нарешті, з'ясовано, що друга половина ХХ — початок ХХІ 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. 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. 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».

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

2.1. Досвід студента як ключовий здобуток

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.

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.

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» [102]), насамперед, мають на меті впровадження ринкових механізмів стимулювання конкуренції між національними закладами вищої освіти. 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).

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 відчутти 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 [95]. 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 [103] 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.

Аткінс 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» [107, 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 [107, 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 індивідуму, 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.
- Залучення до життя університету.
- Підтримка.
- Зворотній зв'язок.
- Визнання.

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].

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.

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. 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.

2.2. 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».

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» [104]. 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.

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 [62]. 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].

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 [59]. 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].

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, фундацій, 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 Open Learn (функціонує на базі університету вже понад 10 років та пропонує сьогодні більш ніж 1000 безоплатних навчальних онлайн курсів) та порівняно новий

— Future Learn (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 [51];

➤ 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» [61], 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 [50]. Крім того, великим потенціалом у зазначеному напрямку характеризується тісна співпраця закладу з національними роботодавцями різного рівня.

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.

Практична реалізації нової стратегії розвитку Відкритого університету,

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» [69]. 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) [46]. 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» [68].

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.

2.3. Цілісність вищої освіти та академічна доброчесність випускника вищої школи

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 високо конкурентного 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.

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 Максвелла, 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.

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].

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 підсумок, варто зазначити, що підходи до визначення поняття цілісного розвитку студента, 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.

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 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 [49].

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.

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 унеможливорює 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].

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 академічною 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].

Підсумовуючи все викладене вище, вважаємо доцільним зауважити, що підходи 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 другого розділу

У другому 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, поза аудиторна 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).

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 ХХ — до початку ХХІ

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 ХХІ 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.

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.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

3.1. 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.

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.

Завдання випускників вищих навчальних закладів щодо оволодіння знаннями та навичками з ефективного спілкування тісно пов'язане з

дотриманням етики професійного спілкування. Адже, як уже велося 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».

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 приладдями; 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.

3.2. 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.

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.

➤ 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.

➤ Аксиома 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 нематеріальних 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.

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.

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 XXI 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.

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.

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 такій 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 завелике інформаційне навантаження зумовлює все більш зростаючу кількість випадків, коли неусвідомлювані реакції мають місце у швидкому темпі сучасного життя замість зваженого рішення.

3.3. 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.

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 якоесь 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 відчувають 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, завелика 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 напряму 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. Остаточо 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, консультиватися 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 свідчатимуть 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].

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.

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.

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: внутрішньо особистісний, 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.

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 усіяко 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.

— Компроміс передбачає поступлення сторін у такий спосіб, щоб кожна з них отримує лише частину з того, на що вона претендує. Іноді компроміс може бути найкращим вирішенням конфлікту. Але, часто сторони використовують компроміс 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.

З метою вирішення конфлікту потрібно розглядати всі аспекти наявної ситуації. Одним із головних є визначення пунктів, що дозволять обом сторонам відчутти себе задоволеними отриманими результатами. Необхідно відділити реальні розбіжності від «уявних» (тобто, таких, що вважаються

сторонами наявними на основі помилкових припущень).

Розв'язання проблеми передбачає таку взаємодію сторін, де кожна з них буде задоволена результатом. Навіть у випадку, коли єдине рішення, що задовільнить кожного, неможливо знайти, проходження всіх можливих 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.

Висновки до третього розділу

У третьому 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.

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 вмій.

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 на навичок.

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. 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.

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.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційному дослідженні теоретично узагальнено та запропоновано нове вирішення наукової проблеми розвитку сучасних тенденцій вищої освіти Великої Британії періоду другої половини ХХ — початку ХХІ 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. Побудовано логічний зв'язок між складним досвідом минулого країни та перспективами розвитку британської системи вищої освіти в ХХІ 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. ХХ — початку ХХІ ст.: *перша хвиля* (60-ті роки ХХ ст., що ознаменувалися бурхливим розвитком галузі та

збільшенням кількості закладів вищої освіти завдяки створенню нового покоління «скляних» університетів), *друга хвиля* (90-ті роки ХХ ст., характерною відзнакою яких стала маркетингова 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).

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 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 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;

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. 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.

Список використаної літератури

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., Поляничко 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. Київ, 2017. 205 с.
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/to m1/4_7_but.pdf (дата звернення: 05.06.2020).
7. Віннікова Л. Значущі аспекти британської системи вищої освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: психолого-педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 226–229.
8. Головка І. Розвиток політехнічної освіти в школах Англії (XIX — початок XX ст.). *Педагогічні науки*. 2014. № 60. 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: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
 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. Клочкова 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. 209 с.
 17. Кушнір С. Державний контроль у сфері вищої освіти: зарубіжний досвід правового регулювання та шляхи його запозичення для України. *Адміністративне право і процес*. 2017. № 9. 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: 05.06.2020).
 19. Кумков Д. Освітня політика Великої Британії. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6827/1/Kumkov.pdf> (дата звернення: 05.06.2020).

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. ХХ 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 ХХ — на початку ХХІ 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: 05.06.2020).
 32. Тесцова О. Розвиток реформаторської педагогіки Англії кінця ХІХ — початку ХХ 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
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 Ambitious: the Future of Universities in a Knowledge Economy. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bis-higherambitions-summary-nov2009.pdf> (дата звернення: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).

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: 05.06.2020).
60. Creative Spark Project: British Council official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/creative-spark> (дата звернення: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
67. European Creative Hubs Network: British Council official website. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/arts/creative-economy/hubs> (дата звернення: 05.06.2020).
68. Further and Higher Education Act, 1992. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents> (дата звернення: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
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: 05.06.2020).
 81. Internationalising Higher Education: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/ihe> (дата звернення: 05.06.2020).
 82. Jarratt Report 1985: Efficiency Studies in Universities. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html> (дата звернення: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
 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: 05.06.2020).
120. The Dearing Report 1997: Higher Education in the learning society. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (дата звернення: 05.06.2020).
 121. The UK Higher Education Act 2004. URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/8/pdfs/ukpga_20040008_en.pdf (дата звернення: 05.06.2020).
 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. Tyake 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: 05.06.2020).
 127. UK Research and Innovation: Strategic Prospectus: Building the UKRI Strategy, 2018. URL: <https://www.ukri.org/about-us/strategic-prospectus/> (дата звернення: 05.06.2020).
 128. University Capacity Building: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/programmes/education/university-capacity-building> (дата звернення: 05.06.2020).
 129. White Paper «Education: A Framework for Expansion» (1972). URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1972/framework-for-expansion.html> (дата звернення: 05.06.2020).

130. Why Choose IELTS: British Council in Ukraine. URL: <http://www.britishcouncil.org.ua/en/exam/ielts/why-choose> (дата звернення: 05.06.2020).
131. Wood P. The Aberdeen Enlightenment: The Arts Curriculum in the Eighteenth Century. Aberdeen. 1993. 240 p.