

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

**ТРЕТЬКО ВІТАЛІЙ ВІТАЛІЙОВИЧ**

**УДК:[378.22:327]:378 (410) (043.5)**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В СИСТЕМІ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**на здобуття наукового ступеня**  
**доктора педагогічних наук**

**Науковий консультант –**  
доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН України  
**Ничкало Нелля Григорівна**

**Хмельницький – 2014**

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	5
ВСТУП.....	8
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ</b>	
<b>ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ</b> <b>ВІДНОСИН.....</b>	<b>25</b>
1.1 Бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	25
1.2 Сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин.....	50
1.3 Методологічні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	65
1.4 Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин як загальнопедагогічна проблема .....	91
Висновки до розділу 1.....	106
<b>РОЗДІЛ 2 СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ</b> <b>МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....</b>	
2.1 Проблема магістерської освіти в документах міжнародних організацій.....	109
2.2 Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в США, Австралії та Німеччині.....	124
2.2.1 Американська модель професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	125
2.2.2 Структурно-змістовий компонент професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Австралії.....	143
2.2.3 Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині.....	156
Висновки до розділу 2.....	165

РОЗДІЛ 3 СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	168
3.1 Генеза університетської освіти у Великій Британії.....	168
3.2 Університетська освіта Великої Британії на початку ХХІ століття: якісний аналіз.....	184
3.3 Магістерська підготовка в умовах університетської освіти Великої Британії.....	208
Висновки до розділу 3.....	218
РОЗДІЛ 4 СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	221
4.1 Концептуальні ідеї професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії.....	221
4.2 Загальна характеристика сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	237
4.3 Професіограма магістра міжнародних відносин відповідно до британських стандартів вищої освіти.....	247
4.4 Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	260
4.5 Методичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	271
4.6 Типологія освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії.....	291
4.7 Науково-дослідницька підготовка магістрів міжнародних відносин.....	299
4.8 Моніторинг якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.....	315
Висновки до розділу 4.....	325

РОЗДІЛ 5 РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ.....	329
5.1 Організаційні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України.....	329
5.2 Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії та України.....	350
5.3 Перспективи розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні.....	368
5.4 Науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням британського досвіду.....	383
Висновки до розділу 5.....	398
ВИСНОВКИ.....	402
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	410
ДОДАТКИ.....	481



## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

Термін	Переклад українською мовою
<b>AAPSS</b> (American Academy of Political and Social Sciences)	Американська академія політичних та суспільних наук
<b>ABS</b> (Australian Bureau of Statistics)	Австралійське бюро статистики
<b>ANZSRC</b> (Australian and New Zealand Standard Research Classification)	Класифікатор напрямів та спеціальностей Австралії та Нової Зеландії
<b>APSIA</b> (The Association of Professional Schools of International Affairs)	Асоціація професійних вищих навчальних закладів міжнародних відносин
<b>AQF</b> (Australian Qualifications Framework)	Австралійська рамка кваліфікацій
<b>CATS</b> (Credit Accumulation and Transfer Scheme/System)	Система (схема) накопичення і передачі кредитів (Велика Британія)
<b>CHEPS</b> (Center for Higher Education Policy Studies)	Центр вивчення політики вищої освіти
<b>COSHEP</b> (Committee of Scottish Higher Education Principals)	Комітет університетів Шотландії
<b>CQFW</b> (Credit and Qualifications Framework for Wales)	Рамка кредитів і кваліфікацій Уельсу
<b>CRE</b> (Conference des Recteurs Europeens)	Конференція ректорів країн Європи
<b>DBIS</b> (Department for Business Innovation & Skills)	Департамент бізнесу, інновацій і професійних умінь
<b>DELLS</b> (Department for Education, Lifelong Learning and Skills)	Уельський департамент освіти, навичок і навчання впродовж життя
<b>DENI</b> (Department of Education Northern Ireland)	Департамент освіти Північної Ірландії
<b>ENQA</b> (European Network for Assurance in Higher Education)	Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти
<b>ECTS</b> (European Credit Transfer System)	Європейська кредитно-трансферна система
<b>EQAR</b> (European Quality Assurance Register)	Європейський реєстр забезпечення якості
<b>ESF</b> (European Science Foundation)	Європейський науковий фонд
<b>ESG</b> (European quality assurance standards and guidelines)	Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості освіти
<b>ESU (ESIB)</b> (The European Students' Union)	Союз європейських студентів
<b>ETF</b> (European Training Foundation)	Європейський фонд навчання
<b>EUA</b> (European University Association)	Асоціація європейських університетів
<b>EURAC</b> (The European Academy of Bozen/Bolzano)	Європейська академія Боцен/Больцано

## Продовження переліку умовних скорочень

<b>Термін</b>	<b>Переклад українською мовою</b>
<b>EURASHE</b> ) (The European Students' Union)	Європейська асоціація вищих навчальних закладів
<b>FHEQ</b> (The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland)	Структура кваліфікацій вищої освіти Англії, Уельсу і Північної Ірландії
<b>FQ-EHEA</b> (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area)	Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти
<b>GRE</b> (Graduate Record Examination)	Вступний магістерський іспит
<b>GPA</b> (Grade Point Average)	Середній бал
<b>HEFCE</b> (Higher Education Funding Council for England)	Рада з фінансування вищої освіти Англії
<b>HEFCW</b> (Higher Education Funding Council for Wales)	Рада з фінансування вищої освіти Уельсу
<b>HEFQ</b> (The Higher Education Framework of Qualifications)	Рамка кваліфікацій для вищої освіти
<b>HEQC</b> (Higher Education Quality Council)	Рада з оцінки якості вищої освіти
<b>HEW</b> (Higher Education Wales)	Рада вищої освіти Уельсу
<b>HND</b> (Higher National Diploma)	Національний диплом про вищу освіту
<b>HNC</b> (Higher National Certificate)	Національний сертифікат про вищу освіту
<b>IELTS</b> (International English Language Testing System)	Міжнародна система тестування з англійської мови
<b>ISA</b> (International Studies Association)	Асоціація міжнародних досліджень
<b>MALD</b> (Master of Arts in Law and Diplomacy)	Магістр мистецтв у галузі права і дипломатії
<b>MAT</b> (Miller Analogies Test)	Тест аналогій Міллера
<b>NQF</b> (The National Qualifications Framework)	Національна рамка кваліфікацій
<b>NVQ</b> (National Vocational Qualification)	Національна професійна кваліфікація
<b>OECD</b> (Organisation for Economic Co-operation and Development)	Організація економічного співробітництва та розвитку
<b>PDP</b> (Professional Development Program)	Програма професійного розвитку
<b>RAE</b> (Research Assessment Exercise)	Оцінка якості наукової діяльності університетів
<b>REF</b> (Research Excellence Framework)	Рамка показників якості наукових досліджень
<b>SCOP</b> (Standing Conference of Presidents)	Постійна конференція ректорів

## Продовження переліку умовних скорочень

<b>Термін</b>	<b>Переклад українською мовою</b>
<b>SEED</b> (The Scottish Executive Education Department)	Виконавчий департамент освіти Шотландії
<b>SHEFC</b> (Scottish Higher Education Funding Council)	Рада з фінансування вищої освіти Шотландії
<b>SNZ</b> (Statistics New Zealand)	Статистика Нової Зеландії
<b>TOEFL</b> (Test of English as a Foreign Language)	Тест на знання англійської мови як іноземної
<b>UCAS</b> (Universities and Colleges Admissions Service)	Комісія зі вступу до університетів та коледжів
<b>UNESCO-CEPES</b> (European Centre for Higher Education)	Європейський центр вищої освіти
<b>UUK</b> (Universities UK)	Рада університетів Великої Британії
<b>QAA</b> (Quality Assurance Agency for Higher Education)	Агенція забезпечення якості вищої освіти
<b>QAC</b> (Quality Assessment Committee).	Комітет якості освіти
<b>QCF</b> (Qualifications and Credit Framework)	Кредитно-кваліфікаційна рамка
<b>WESIB</b> Western European Students Information Bureau	Західноєвропейське студентське інформаційне бюро

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Міжнародна діяльність на початку XXI століття ґрунтується на принципово нових підходах і демонструє різноманіття еволюційних векторів розвитку – політичного, економічного, соціально-культурного й освітнього. Забезпечення інтенсивного розвитку наукової та дослідницької діяльності інноваційного спрямування, підвищення економічної ефективності університетської освіти, перехід до динамічної ступеневої (дворівневої) підготовки фахівців, соціальна відповідальність вищої школи за збереження фундаментальної науки та формування наукової еліти, гарантування високої якості навчального процесу та наукових досліджень – ці та інші напрями проголошені стратегічними у програмних документах міжнародних організацій, зокрема ООН, Ради Європи, Європейської комісії, ЮНЕСКО, МОП, ОЕСР. Реформування національної системи вищої освіти відповідно до положень Болонської декларації зумовило необхідність визначення нових пріоритетів і структурно-змістових змін в магістерській підготовці, що суттєво вплинуло на цілі і завдання професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

Інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір потребує пошуку та реалізації нетрадиційних підходів до забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на засадах збереження національних надбань та використання кращих зразків світового досвіду. Значний науковий інтерес становить досвід Великої Британії – країни, що входить до п'ятірки країн за індексом розвитку людського потенціалу і демонструє високий рівень професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відповідно до світових стандартів. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії здійснюється системно і динамічно в умовах університетської освіти на засадах відкритості, демократизації, неперервності, випереджувального підходу з урахуванням потреб британської політики та економіки. Вона спрямована на формування наукової еліти на основі поєднання найкращих британських

традицій, принципів та інноваційних технологій навчання з урахуванням результатів міжнародних компаративних досліджень.

Реформування університетської освіти Великої Британії на сучасному етапі посилило увагу до оновлення концептуальних, структурно-змістових та організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Відбулися помітні зміни у професіоналізації підготовки магістрів міжнародних відносин, впровадженні європейської та світової моделей підготовки міжнародників, розробленні освітніх стандартів нового покоління для магістрів міжнародних відносин, розвитку співпраці з міжнародними організаціями щодо стажування і практики за кордоном, державній підтримці наукових досліджень в галузі політики і міжнародних відносин та створенні необхідних умов для професійного розвитку міжнародників. Цілеспрямована діяльність рад, асоціацій, комітетів забезпечує моніторинг якості професійної підготовки фахівців міжнародних відносин відповідно до європейських стандартів.

Науковий аналіз документальних і літературних джерел, вивчення досвіду професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України уможливили виокремлення низки *суперечностей*, зокрема між: викликами сучасного глобалізованого та інформаційного суспільства й недостатнім рівнем професійної компетентності фахівців міжнародних відносин, необхідним для ефективної реалізації професійних функцій; об'єктивною потребою розвитку інтелектуального потенціалу країни та недостатнім усвідомленням державою важливості забезпечення нової якості професійної підготовки наукової еліти; очікуваннями суспільства якісних змін у системі ступеневої освіти України відповідно до європейських стандартів та недосконалістю наукового обґрунтування концептуальних засад магістерської підготовки; динамічним розвитком вищої освіти та відсутністю належного законодавчого, організаційно-педагогічного й науково-методичного супроводу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; вимогами сучасного суспільства знань до професіоналізму фахівців у галузі міжнародних відносин та недосконалістю

підходів до відбору і структурування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; необхідністю використання інноваційних форм, методів і педагогічних технологій навчання та традиційними підходами до організації навчальної і науково-дослідницької підготовки магістрів міжнародних відносин; об'єктивними потребами вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та відсутністю його системного вивчення й узагальнення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Забезпечення якісного рівня професійної підготовки магістрів міжнародних відносин можливе за умови подолання зазначених суперечностей на основі обґрунтування концептуальних засад розвитку системи їхньої підготовки, розроблення відповідних навчально-методичних комплексів та науково-практичних рекомендацій.

Упродовж останніх десятиліть українські науковці активно здійснюють порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки фахівців розвинених країн світу – Великої Британії (Н. Авшенюк, Я. Бельмаз, О. Локшина, Л. Пуховська), Канади (Н. Муқан), Німеччини (Н. Абашкіна, Л. Отрощенко), Китаю (Н. Пазюра), країн Скандинавії (О. Огієнко), США (Н. Бідюк, В. Кудін, О. Матвієнко) та ін. Наукову цінність становлять дослідження з проблем філософії вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), реформування та інноваційного розвитку вищої освіти (В. Бакіров, Л. Гриневич, М. Згуровський, В. Луговий, Ж. Таланова, Г. Хоружий), неперервності професійної освіти (Т. Десятов, Р. Гуревич, М. Козяр, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Шестопалюк). Важливе значення мають наукові розвідки з проблем магістерської підготовки фахівців (В. Берека, С. Бурдіна, С. Вітвицька), зокрема в галузі міжнародних відносин (К. Долгош, Н. Замкова, А. Козак, Г. Копил). Значний інтерес становлять результати досліджень науковців Великої Британії з проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин С. Армстронга (S. Armstrong), Дж. Біггема (J. Biggam), Н. Воллімена (N. Walliman), В. Ганна (V. Gunn), Н. Гілберта (N. Gilbert),

Д. Джонассена (D. Jonassen), Р. Джоунса (R. Jones), Р. Девіса (R. Davies), Т. Керрі (T. Kerry), С. Лайтфута (S. Lightfoot), А. Лі (A. Lee), К. Морсс (K. Morss), Д. Нейла (D. Neil), С. Поттера (S. Potter), Р. Сколлона (R. Scollon), Дж. Тейлора (J. Taylor).

Актуальність проблеми дослідження, відсутність її цілісного наукового вивчення у порівняльній педагогіці, об'єктивна потреба в теоретичному та практичному вивченні зарубіжного досвіду, необхідність його екстраполяції в площину національної системи вищої освіти зумовили вибір теми дослідження **«Теорія і практика професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти Великої Британії»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукових досліджень Хмельницького національного університету за темами «Психолого-педагогічна система становлення особистості фахівця» (РК № 09U0002) та «Соціально-політичні, правові та культурно-історичні проблеми розвитку українського суспільства» (РК № 09U0003). Тема дисертації затверджена вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 3 від 27. 09. 2010 р.) і узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 4 від 24.04. 2012 р.).

**Об'єкт дослідження** – університетська освіта Великої Британії.

**Предмет дослідження** – система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах університетської освіти Великої Британії на початку ХХІ століття.

**Мета дослідження** – виявити теоретико-методологічні, структурно-змістові, організаційні і дидактичні особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії та обґрунтувати можливості творчого використання інноваційних ідей британського досвіду у реформуванні вищої освіти України.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Здійснити бібліографічний аналіз і з'ясувати стан дослідження проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

2. Обґрунтувати методологічні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

3. Виявити вплив світової освітньої політики й євроінтеграційних процесів на якість професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії.

4. Розробити періодизацію становлення і розвитку університетської освіти у Великій Британії.

5. Схарактеризувати сучасну систему професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії.

6. Розкрити структурно-змістові, організаційні і дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії.

7. Здійснити порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії та Україні й обґрунтувати перспективи розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні.

8. Підготувати навчально-методичний комплекс для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні на основі творчого використання інноваційних ідей досвіду Великої Британії.

**Концепція дослідження.** Компаративний характер дослідження зумовив необхідність обґрунтування його концептуальних положень з позицій аналітичного (характеристика сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії), критичного (динаміка функціонування та розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії з урахуванням світової освітньої політики та євроінтеграційних процесів, потреб особистості, науки, економіки і ринку праці) та прогностичного (використання інноваційних ідей британського досвіду у вітчизняній педагогічній теорії і практиці) концептів.



В основу дослідження покладено *системний підхід*, що уможливив структурно-функціональний аналіз процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії з позицій цілісності, а також дав змогу розглядати професійну підготовку як системне явище, що охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів (теоретико-методологічного, законодавчого, управлінського, суспільно-мотиваційного, особистісного, цільового, організаційного, змістового, технологічного, результативного і прогностичного). Оскільки сучасна система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії функціонує на різних рівнях – державному, інституційному та особистісному, логіка побудови наукового пошуку зумовила використання *функціонального* (спрямованого на визначення функцій системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та практичне забезпечення їхньої реалізації у конкретних соціально-економічних умовах та міжнародному досвіді), *особистісно орієнтованого* (спрямованого на створення умов, за яких у процесі професійної підготовки формується суб'єктна позиція магістра міжнародних відносин, визначається змістовий, технологічний і діагностичний компоненти професійної підготовки для формування його професійної компетентності і професійно важливих особистісних якостей); *аксіологічного* (спрямованого на прогнозування процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на основі визнання людини як вищої цінності і мети суспільного розвитку, формування ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної професійної діяльності та конкурентоздатності міжнародників на ринку праці); *суб'єкт-суб'єктного* (спрямованого на визнання учасників навчального процесу як рівноправних партнерів, здатних формулювати і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно здійснювати планування та оцінювання результатів навчальної і наукової діяльності) підходів. Багатовекторність досліджуваної проблеми, її інтердисциплінарний характер зумовили реалізацію *міждисциплінарного підходу*, що уможливив використання філософських, економічних,

психологічних, педагогічних, соціологічних та інших наукових концепцій і положень.

Дослідження здійснювалося з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників (загальноєвропейських тенденцій розвитку освітніх систем; сучасних тенденцій розвитку міжнародних відносин; зовнішньополітичних, соціально-економічних та культурно-історичних закономірностей розвитку британського суспільства; динамічності змін у потребах особистості, науки, економіки і ринку праці; еволюційного випереджувального характеру світової освітньої політики), що забезпечують конкурентоздатність університетської освіти, якість магістерської підготовки та зростання людського потенціалу.

Обґрунтування концептуальних ідей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у британському досвіді потребувало творчого використання теорій соціального, людського, інтелектуального і культурного капіталу; теорій міжнародних відносин; теорії раціонального вибору поведінки, теорії кар'єрної орієнтації, теорій конструктивізму і когнітивізму. Виявлення структурно-змістових, організаційних і дидактичних особливостей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії зумовило необхідність врахування загальнопедагогічних і специфічних дидактичних принципів, науково-дослідницької і практико-орієнтованої парадигм.

Визначальними домінантами обґрунтування перспективних напрямів розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні стали світові тенденції розвитку вищої освіти, інноваційні ідеї досвіду Великої Британії, а також вітчизняні освітні традиції.

**Методологічною основою дослідження є** провідні положення теорії пізнання; концептуальні положення філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних, історичних та економічних наук; теорії систем; методологія системного аналізу; концептуальні положення педагогіки і психології щодо професійного розвитку особистості; філософсько-педагогічні ідеї випереджувального підходу до розвитку сучасної освіти; ідеї

компаративних досліджень; загальнонаукові підходи (системний, функціональний, аксіологічний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, міждисциплінарний, компетентнісний) і принципи (історизму, системності, науковості, цілісності, об'єктивності).

**Теоретичну основу дослідження** становлять: філософські концепції функціонування і розвитку освітніх систем у контексті глобалізації (Л. Берталанфі, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Лутай); теорії людського, інтелектуального, соціального та культурного капіталу (Г. Беккер, О. Грішнова, Л. Нердрам, Р. Хьюлет, А. Фагіан); положення порівняльної педагогіки (В. Вульфсон, Н. Дічек, Н. Лавриченко, З. Малькова, Л. Пуховська, А. Сбруєва); теорії міжнародних відносин (М. Каплан, Й. Кукулка, Г. Моргентгау, Дж. Розенау, С. Хоффман); теорії неперервної професійної освіти та освіти дорослих (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник); теорії особистості, психології професійної освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Рибалка, К. Роджерс, С. Рубінштейн); концепції використання інформаційних технологій у вищій школі (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Шестопалюк); теоретичні засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців (Н. Бібік, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, А. Хуторський).

Для розв'язання визначених завдань, досягнення мети використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, а саме: *загальнонаукові* – бібліографічний і ретроспективний аналіз, порівняння та узагальнення для виявлення особливостей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії; *історично-системний* – вивчення автентичних джерел, офіційних документів Великої Британії для дослідження процесу становлення і розвитку університетської освіти, державної політики в галузі вищої освіти; *системно-парадигмальний* – для виявлення внутрішньої логіки розвитку сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії; *компонентно-структурний* – для виокремлення

основних компонентів системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та обґрунтування напрямів їх розвитку; *структурно-функціональний* – для аналізу структурно-змістових, організаційних і дидактичних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; *компаративно-педагогічний* – для порівняння та виявлення подібних і відмінних підходів у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин у британському та українському досвіді; *інтерпретаційно-аналітичний* – для здійснення аналізу літературних, документальних та інших джерел, зокрема англомовних, з використанням інтерпретації, систематизації, порівняння та узагальнення; *пошуковий* – для формування узагальнених висновків, виявлення раціонального і практично-ціннісного у наукових розробках з порівняльної педагогіки; *прогностичний* – для обґрунтування перспектив розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні на основі творчого використання інноваційних ідей британського досвіду; *статистичні* – узагальнення і конкретизація статистичних даних щодо динаміки розвитку вищої освіти; *емпіричні* – бесіда, дискусія, спостереження, обговорення під час майстер-класів та зустрічей з британськими науковцями на семінарах і конференціях, участі в Інтернет-конференціях, особисте вивчення педагогічного досвіду Великої Британії під час участі у міжнародному проекті.

**Джерельна база дослідження.** На різних етапах наукового пошуку було використано 667 джерел, у тому числі 374 зарубіжних. Основою дослідження стали:

- офіційні документи, матеріали науково-практичних конференцій, симпозіумів, аналітичні матеріали міжнародних організацій з проблем вищої освіти, у тому числі магістерської підготовки (доповіді, резолюції, рекомендації, електронні банки даних), зокрема: ООН, Ради Європи, Європейської комісії, ЮНЕСКО, Європейського центру вищої освіти (UNESCO-CEPES), Асоціації європейських університетів (EUA), Союзу європейських студентів (ESU), Європейської асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE), Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA);

- офіційні документи, статистичні матеріали, урядові постанови, законодавчі акти Великої Британії: Департаменту бізнесу, інновацій і професійних умінь (BIS), Ради університетів Великої Британії (UUK), Уельського департаменту освіти, навчок і навчання впродовж життя (DELLS), Департаменту освіти Північної Ірландії (DENI), Виконавчого департаменту освіти Шотландії (SEED), Постійної конференції ректорів (SCOP), рад з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), Шотландії (SHEFC) та Уельсу (HEFCW), Агенції забезпечення якості вищої освіти (QAA), Ради з оцінки якості вищої освіти (HEQC), Комітету якості вищої освіти (QAC);

- матеріали зарубіжних періодичних видань («Research in Comparative and International Education», «Journal of Intellectual Capital», «Journal of Higher Education Policy and Management», «Higher Education in Europe», «Educational Leadership», «Higher Education Research and Development», «Academy of Management Learning and Education», «Educational Philosophy and Theory», «Active Learning in Higher Education», «International Journal for Academic Development», «Innovative Higher Education») та інформаційні ресурси (енциклопедії, словники, довідники, інформація з мережі Інтернет та ін.);

- науково-методична та інформаційно-аналітична література 28 університетів Великої Британії (освітні програми, навчальні плани, методичні путівники); монографічні та інші наукові праці українських та британських учених.

**Наукова новизна результатів дослідження** полягає у тому, що:

- *вперше* у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісний аналіз теорії і практики професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії, зокрема: *обґрунтовано* методологічні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; *виявлено* вплив світової освітньої політики та євроінтеграційних процесів на якість професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії; *схарактеризовано* структурні компоненти сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії (теоретико-методологічний,

законодавчий, управлінський, суспільно-мотиваційний, особистісний, цільовий, організаційний, змістовий, технологічний, результативний і прогностичний); *розкрито* структурно-змістові (стандартизація і трансформація змісту магістерської підготовки на основі компетентнісного підходу, науково-дослідницької і практико-орієнтованої парадигм, професіоналізації та інтегрованості), організаційні (прозорі умови вступу до магістратури; диверсифікація магістерських програм і дипломів; можливість вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії; стажування за кордоном) та дидактичні засади (інноваційність форм, методів і технологій навчання; інформатизація навчального процесу) професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії; *здійснено* порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії та України; *обґрунтовано* можливості використання інноваційних ідей британського досвіду для перспективного розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні на концептуальному, законодавчому, соціально-економічному, організаційно-педагогічному, фінансово-управлінському, інформаційно-комунікаційному і міжнародному рівнях;

- *удосконалено* положення щодо реалізації особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; положення щодо розвитку магістерської освіти в контексті сучасних теорій (людського, інтелектуального, культурного та соціального капіталу; конструктивізму і когнітивізму; кар'єрної орієнтації; інтеграції освіти, науки і виробництва); зміст науково-методичного забезпечення (авторський навчально-методичний комплекс) та процесуальний компонент професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з урахуванням особливостей британського досвіду;

- *подальшого розвитку* набули положення щодо періодизації та якісного аналізу розвитку університетської освіти у Великій Британії; моніторингу професійної підготовки магістрів; дидактичних принципів організації

навчального процесу у вищій школі; науково-дослідницької підготовки в магістратурі; прогностичних аспектів розвитку системи вищої освіти України в умовах загальноєвропейського освітнього простору.

До наукового обігу введено нові факти, теоретичні ідеї і підходи, обґрунтовані теоретиками і практиками Великої Британії щодо розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

**Теоретичне значення одержаних результатів** дослідження полягає в *обґрунтуванні положень* щодо впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів, динамічних змін на ринку праці на реформування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; врахування сучасних і перспективних потреб національного і міжнародного ринків праці у конкурентоспроможних фахівцях в галузі міжнародних відносин; ролі академічної мобільності у соціальній реалізації, професійному розвитку та самореалізації особистості; формування змісту магістерської підготовки на основі інтердисциплінарності; індивідуалізації навчання як важливої умови забезпечення ефективності професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; взаємозв'язку науково-дослідницького навчання і викладання; інтеграції фундаментальної, фахової, науково-дослідницької і практичної підготовки, що сприяє задоволенню перспективних кар'єрних можливостей та науково-професійному зростанню міжнародників.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у розробленні навчально-методичного комплексу (програма дисципліни «Вступ до спеціальності» для студентів спеціальностей «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес» та «Країнознавство»; навчально-методичний посібник «Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності»; Стандарт вищого навчального закладу «Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини»; Стандарт вищого навчального закладу «Освітньо-професійна програма магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини»; Стандарт вищого навчального закладу «Засоби діагностики якості вищої освіти магістра.

Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини»; спецкурс «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект»), науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні на основі творчого використання інноваційних ідей досвіду Великої Британії.

Дослідницькі матеріали можуть бути використані в історично-педагогічних, психологічних, педагогічних, порівняльних, соціально-філософських та економічних дослідженнях. Обґрунтовані у дослідженні положення й узагальнення сприятимуть оновленню змісту освітніх програм для магістрів міжнародних відносин, удосконаленню класифікатора спеціальностей, розробленні нового покоління стандартів галузі знань «Міжнародні відносини», освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, засобів діагностики. Дослідницькі матеріали доцільно використовувати у розробленні курсів з педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки, спецкурсів та спецсемініарів з проблем педагогічних інновацій. Результати дослідження можуть стати цінним науковим джерелом у практичній роботі вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, закладів післядипломної освіти, органів управління.

**Результати дослідження впроваджено** у Київському інституті екології, економіки і права (довідка №56/4-п від 20.12.2013), Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка (довідка № 291-н від 21.11.2013), Хмельницькому національному університеті (довідка № 59/468 від 4.12.2013), Донецькому національному університеті (довідка № 02/01-26/6.1.0 від 08.01.2014), Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (довідка № 03-31/02/06 від 08.01.2014), Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (довідка № 27/03 від 13.01.2014), Національному університеті «Львівська Політехніка» (довідка № 67-50-19 від 20.01.2014), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (довідка № 179/01-27 від 27.01.2014).



**Особистий внесок здобувача.** В опублікованих у співавторстві з М. Заверачом навчальних посібниках автору належить ідея та структура посібників, зміст вступу та розділів «Проектування та створення баз даних для предметної галузі «Навчальний процес» та «Інформаційні системи». В опублікованих у співавторстві з О. Синюком двох наукових статтях особистий внесок здобувача полягає в характеристиці форм маніпулювання політичною свідомістю громадян та основних напрямів реалізації інформаційної політики в Україні. У стандартах Хмельницького національного університету (СВНЗ), розроблених у співавторстві з В. Нижником, Д. Васильківським, М. Ніколайчуком, О. Яременко, автору належить ідея та структура стандартів, розроблення загальних положень стандартів.

**На захист виносяться такі положення:**

1. На формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії на початку XXI століття значний вплив мають сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин; інтеграційні процеси формування єдиного європейського простору вищої освіти; прогресивні ідеї світового досвіду (США, Австралії, Німеччини); зовнішньополітичні, соціально-економічні та культурно-історичні закономірності розвитку британського суспільства; сучасні вимоги національних та світових ринків праці, потреби науки і практики, стрімкий розвиток економіки знань. Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії становить взаємозумовлену та взаємопов'язану сукупність структурних компонентів: теоретико-методологічного, законодавчого, управлінського, суспільно-мотиваційного, особистісного, цільового, змістового, організаційного, технологічного, результативного та прогностичного. Функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на основі загальнопедагогічних і специфічних дидактичних принципів, науково-дослідницької та практико-орієнтованої парадигм уможлиблює відображення особливостей навчального процесу магістрів.

2. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у британському досвіді ґрунтується на філософських, соціологічних, соціально-економічних, психологічних, педагогічних засадах, спрямованих на забезпечення суспільно-державних та індивідуальних потреб; теорії соціального, людського, інтелектуального і культурного капіталу; теоріях і концепціях міжнародних відносин; методологічних підходах (загальнонаукових, спеціальних і професійно-спрямованих), принципах студентоцентризму, особистісно орієнтованого навчання, зв'язку науково-дослідницького навчання і викладання; концептуальних ідеях конструктивізму, раціонального вибору поведінки, кар'єрної орієнтації, когнітивізму, неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку.

3. Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії полягають у запровадженні прозорої системи діагностування інтелектуальних можливостей вступників до магістратури; диверсифікації освітніх програм, дипломів, кваліфікацій і спеціалізацій; можливості вільного вибору індивідуальної освітньої траєкторії; стандартизації і трансформації змісту магістерської підготовки на основі компетентнісного підходу, науково-дослідницької парадигми та інтердисциплінарності; спрямуванні змісту на поглиблену методологічну, теоретичну і загальнопрофесійну підготовку; поетапному формуванні компонентів професійної компетентності з орієнтацією на науково-пізнавальні потреби та інтереси магістрів; запровадженні якісних механізмів моніторингу академічних результатів; гнучкості та інноваційності форм і методів навчання; раціональній організації самостійної і науково-дослідницької роботи; створенні відповідних умов для професійного розвитку й самореалізації шляхом участі в міжнародних програмах обміну та стажування за кордоном; державній політиці щодо забезпечення національного ринку праці конкурентоспроможними фахівцями в галузі міжнародних відносин. Результатом підготовки є висококваліфікований професіонал-міжнародник, міжнародник-дослідник, міжнародник-практик із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру,

уміннями їх практичного використання у розв'язанні соціально-економічних та міжнародних проблем на основі постійної самоосвіти.

**Апробація результатів дослідження здійснювалася** на конференціях та семінарах різного рівня: *міжнародних*: «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2007, 2011, 2013), «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи» (Львів, 2012), «Vědecký průmysl evropského kontinentu – 2012» (Praha, 2012), «Wykształcenie i nauka bez granic – 2012» (Przemysł, 2012), «Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура» (Умань, 2012), «Вища школа: інтеграція і співробітництво освітніх систем» (Черкаси, 2013), «Міжнародна інформація: концептуальні та прикладні виміри» (Київ, 2013), «II Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego: Kariera i Rozwój Zawodowy Pracowników – Zastosowania Ergonomii» (Zielona Góra, 2013); *всеукраїнських*: «Інформаційно-аналітична діяльність в міжнародних відносинах» (Хмельницький, 2003), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем» (Хмельницький, 2011), «Україна в системі глобального інформаційного обміну: теоретико-методологічні аспекти дослідження і підготовки фахівців» (Львів, 2011, 2013); *семінарах* «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2012, 2013); конференціях Хмельницького національного університету (2007–2013); засіданнях кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата технічних наук** на тему «Дослідження процесу вібраційної доводки плоских поверхонь» була захищена у 1995 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 52 публікаціях. Серед них: одноосібна монографія, 3 навчальних посібники, 4 науково-методичні рекомендації, 22 статті у провідних фахових виданнях України, 7 статей у

зарубіжних виданнях, 15 статей у збірниках матеріалів наукових конференцій та інших виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, 62 додатків, списку використаних джерел (667 найменувань, з них – 374 іноземною мовою). Загальний обсяг дисертації складає 590 сторінок, з них 409 – основного тексту. Робота ілюстрована 3 таблицями та 18 рисунками на 10 сторінках.

## **РОЗДІЛ 1**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН**

У розділі здійснено бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців; схарактеризовано сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин (глобалізація, інтернаціоналізація, демократизація, трансформація, диверсифікація, транснаціоналізація, інституціоналізація); обґрунтовано методологічні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин (загальнонаукові та спеціальні); розглянуто професійну підготовку магістрів міжнародних відносин як загальнопедагогічну проблему.

#### **1.1 Бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

В умовах інформаційного вибуху, глобалізації суспільно-політичних та соціально-економічних процесів, якими символізується початок нового тисячоліття, система вищої освіти України потребує постійного вдосконалення, оскільки має відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин. Реформування вищої освіти, перехід до динамічної ступеневої підготовки фахівців, запровадження двоциклової підготовки (бакалаврат, магістратура) та застосування в навчальному процесі сучасних інноваційних технологій потребують оновлення теоретико-методологічних і структурно-організаційних засад вищої освіти. Професійна підготовка фахівців міжнародних відносин за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОКР) «магістр», як одна із складових освітньо-професійної системи нашої країни, не має залишатись осторонь процесів трансформації змісту та форм організації навчання, розробки нових методик професійної підготовки фахівців. У зв'язку відсутністю системних наукових пошуків з професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в

Україні та у зарубіжному досвіді, актуалізується потреба в обґрунтуванні концептуальних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. У процесі аналізу цієї проблеми ми послуговуємося дослідженнями вітчизняних і зарубіжних науковців, в яких частково висвітлюються окремі аспекти досліджуваної проблеми.

Відповідно до визначених завдань та мети дослідження вважаємо за доцільне здійснювати бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин за такими напрямками:

- глобалізаційні, інтеграційні процеси в освіті, механізми забезпечення інноваційного розвитку вищої школи, ступневість та неперервність вищої освіти, шляхи гарантування якості вищої освіти, стандартизація вищої освіти (В. Андрущенко [14], В. Бакіров [21; 22; 23], В. Беспалько [28], С. Горська [69], Л. Гриневич [71; 72], Н. Дем'яненко [84], Т. Десятов [86], В. Журавський [98], Ю. Зінковський [112], М. Згуровський [107], І. Зязюн [115], С. Калашнікова [124], К. Корсак [140], В. Кремень [144], В. Луговий [163], Н. Ничкало [186], В. Олійник [190], Ж. Таланова [162], І. Човган [284], Г. Штомпель [290], Г. Хоружий [276; 277] та ін.);

- магістерська освіта у документах міжнародних організацій ООН, Ради Європи (Council of Europe), Європейської комісії (European Commission), ЮНЕСКО, Європейського центру вищої освіти (European Centre for Higher Education, UNESCO-CEPES), Асоціації європейських університетів (European University Association, EUA), Союзу європейських студентів (The European Students' Union, ESU), Європейської асоціації вищих навчальних закладів (The European Students' Union, EURASHE), Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Network for Assurance in Higher Education, ENQA); вплив інтеграційних процесів на підготовку магістрів міжнародних відносин у провідних країнах світу;

- теоретико-методологічні засади професійної педагогіки, концепції функціонування і розвитку систем освіти та їх прогностичне моделювання (Н. Алексєєв [9], В. Афанасьєв [17], І. Блауберг [36], Л. Берталанфі [321],

С. Гончаренко [67], М. Каган [121], В. Кремень [145], В. Кудін [149], А. Лігоцький [160], Б. Ломов [161], Є. Павлютенков [193], В. Краєвський [142], В. Сластьонін [196], Е. Юдін [36] та ін.); концептуальні положення порівняльної професійної педагогіки (Н. Бідюк [32; 33], В. Вульфсон [55], Т. Десятов [85], Н. Дічек [88], З. Малькова [55], О. Матвієнко [170], Н. Муқан [179; 180], Н. Лавриченко [154], О. Локшина [135], О. Огієнко [189], Л. Пуховська [214], А. Сбруєва [223] та ін.);

- вплив сучасних економічних, філософських, соціологічних педагогічних та психологічних теорій на професійну підготовку магістрів міжнародних відносин, а саме: *теорії міжнародних відносин* (Р. Арон [16], К. Дойч [381], Д. Зінгер [576], М. Каплан [469; 470], Й. Кукулка [485], Г. Моргентау [513], Т. Парсонс [527; 528], Дж. Розенау [562; 563], С. Хоффмана [443], П. Циганков [283] та ін.); *теорії людського, соціального і культурного капіталу* (Г. Беккер [316; 317], О. Грішнова [73; 74], Т. Еріксон [291], С. Задорожна [99], Е. Коллінз [358], В. Кондрашова-Діденко [137], Л. Нердрам [520], Н. Ушенко [269], Р. Хьюлет [437], А. Фагіан [396] та ін.); *теорії раціонального вибору поведінки* (Г. Беккер [317], Б. Блум [327], С. Грін [423], Й. Ельстер [391], Дж. Коулмен [357], В. Култигін [152], М. Олсон [526], Л. Тевено [234], Р. Швері [287]); *теорії зовнішньоекономічної діяльності* (Л. Батченко [114], В. Вергун [172], Г. Дроздова [114], В. Дятлова [114], О. Ткаченко [114], Р. Гейзерська [58], О. Передрій [197], А. Філіпенко [273], Л. Отрощенко [192] та ін.); *теорії професійної діяльності* (В. Абушенко [4], М. Дяченко [94], Л. Кандибович [94], Н. Талізін [232]); *теорії кар'єрних орієнтацій* (Д. Голланд [444], Л. Готфредсон [421], М. Савікас [565], Д. Сьюпер [585]); *теорії конструктивізму і когнітивізму* (Дж. Брунер [346], Д. Брукс [343], Р. Бекер [316], Р. Гіббс [406], П. Девіс [377], Д. Грін [422], Д. Джонассен [457], С. Ленд [486], В. Річардсон [559; 560], К. Свон [586] та ін.); *теорії міжкультурної та соціальної комунікації* (І. Варнер [647], Р. Джоунс [462], Р. Сколлон [461], С. Сколлон [461]); *теорії особистості, психології професійної освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання* (К. Альбуханова-Славська [2],

Б. Ананьєв [12], Г. Балл [24], Л. Виготський [56], Н. Гузій [80], О. Леонтєв [157], А. Маслоу [169], С. Пальчевський [194], С. Подмазін [202], В. Рибалка [213], К. Роджерс [216], С. Рубінштейн [218] та ін.); *теорії конвергенції* (Р. Арон [16], Д. Боугет [331], Р. Мілз [509] та ін.);

- концепції формування змісту навчання та використання інноваційних технологій професійної підготовки фахівців, вплив форм і методів навчально-виховного процесу на формування особистості фахівця (В. Биков [30], Р. Гуревич [82], О. Дубасенюк [92], М. Козяр [82], О. Овчарук [31; 136], О. Шестопалюк [171] та ін.);

- теоретико-методологічні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів в українському та зарубіжному досвіді (В. Берека [27], С. Бурдіна [41], С. Вітвіцька [50], Г. Воронка [53], Р. Гейзерська [58], Я. Гулецька [81], Т. Данилишина [83], О. Зіноватна [110], О. Коваль [132], Л. Мартинюк [168], Г. Тарасенко [129], Р. Шаран [285]);

- історично-педагогічний аналіз розвитку університетської освіти Великої Британії (А. Бабарига [19], К. Брук [342], О. Гогуа [62], А. Коббан [355], М. Суворов [230], Н. Федорова [270]), стандартизація вищої освіти Великої Британії (Н. Авшенюк [7]), сучасні тенденції професійної підготовки фахівців у Великій Британії (Я. Бельмаз [26], О. Канівець [125], Н. Муқан [181], О. Сергєєва [225]); система післядипломної підготовки (С. Армстронг [306], Б. Дональдсон [383], С. Макніколас [383], А. Вігнол [656]), змістові, організаційно-педагогічні і дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах університетської освіти Великої Британії (Д. Джонассен [458], С. Ленд [486], К. Морс [514], Д. Нейл [519]); забезпечення ефективності та моніторинг якості професійної підготовки магістрів, науково-дослідницька орієнтація (Н. Біггем [323], Н. Воллімен [652], Н. Гілберт [407], Ж. Керролл [351], Т. Керрі [474], С. Поттер [539]); використання інноваційних форм та педагогічних технологій (С. Бейбер [319], В. Ганн [428], Г. Еванс [394], С. Лайтфут [493], Д. Тейлор [590]);



- психологічні та педагогічні аспекти формування і розвитку професійної компетентності та професіоналізму, професійної мобільності, професійного ділового спілкування, розвитку комунікативних здібностей, творчої професійної діяльності, формування комунікативної культури, міжкультурної комунікативної компетенції фахівців міжнародних відносин (В. Вишпольська [46], К. Долгош [91], Н. Замкова [103], А. Козак [134], Г. Копил [139], О. Коваль [132], Л. Максимчук [166], Ю. Якимчук [293]);

- обґрунтування концептуальних засад розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні; порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії та Україні; науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням британського досвіду.

Інтеграція сучасних систем вищої освіти країн Європи та світу в єдине освітнє середовище передбачає розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з підготовкою висококваліфікованих фахівців в усіх сферах суспільних відносин, зокрема й у галузі міжнародних відносин. Необхідною умовою якості такої підготовки є відповідність світовим стандартам і міжнародній практиці. На жаль, у звіті Європейської комісії «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report» Україна за ознакою незалежності системи оцінювання якості вищої освіти та за рівнем міжнародної участі в зовнішньому забезпеченні якості вищої освіти представлена як країна, що не відповідає європейським стандартам та рекомендаціям [597].

Зазначимо, що на тлі тенденцій сучасного світового розвитку, які визначають базисну роль вищої освіти в життєдіяльності всіх соціальних структур та інститутів, що перетворюють вищу освіту на головний ресурс стійкого розвитку суспільств, і їх конкурентоспроможності у глобалізаційному світі, Україна прагне сформувати освітню політику, спрямовану на системну модернізацію вищої освіти, її адаптацію до сучасних соціально-політичних, економічних і геополітичних реалій. Водночас комплексного оновлення

системи вищої освіти України досі не відбулося. У зв'язку з цим нинішній стан освіти, її зміст і структура, матеріальна база, організаційно-економічні та управлінські механізми, статус працівника навчальних закладів не повною мірою відповідають сучасним потребам особистості, суспільства і держави [105]. На концептуальних засадах підвищення економічної ефективності вищої освіти України в сучасних умовах особливо наголошувалося у доповіді Президента НАПН України В. Кременя на загальних зборах Академії [144, с. 3-14].

Українські вчені добре розуміють, що приєднання до Болонського процесу не зводиться до механічного переведення обсягів навчальних дисциплін у кредити ECTS і створення відповідних каталогів курсів і додатка до диплома. Повноцінне входження у європейський освітній простір потребує глибокого переосмислення структури й організації навчального процесу, забезпечення його гнучкості, розширення можливостей для самостійної роботи студентів, створення ефективних програм контролю і моніторингу якості підготовки фахівців [23, с.37-47].

У контексті нашого пошуку важливе значення мають дослідження доктора історичних наук Є. Астахової, яка актуалізує проблему академічної та наукової мобільності, що є виразною характеристикою національних систем освіти і науки у XXI столітті. Серед негативних чинників дослідниця виокремлює «масовий відтік наукової еліти», соціально-демографічні аспекти, руйнування наукових шкіл, які є основою науки університетської освіти тощо. Водночас вона переконана, що процеси академічної мобільності набирають обертів, диверсифікуються, стають невід'ємною складовою університетського життя. Проте створення каталізаторів для розвитку університетської освіти без аналізу можливих наслідків та ризиків, без розробки механізмів, які пом'якшують негативні наслідки, призведуть до незворотних процесів, які компенсувати буде практично неможливо або дуже складно. Інтелектуальне знекровлення вищої школи, яка і без того переживає не кращі часи, створить

серйозні перешкоди для вирішення тих стратегічних завдань, які ставить перед собою Україна [8, с.33-36].

Заслуговують на увагу наукові праці В. Лугового, Ж. Таланової щодо шляхів забезпечення якості вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів з урахуванням кращого світового досвіду, зокрема визнання правильної та дієвої стандартизації вищої освіти, оптимальне організаційне та ресурсне забезпечення, ефективне управління. Важливими чинниками і умовами гарантування якості вищої освіти науковці вважають такі: інтенсивний розвиток наукової та дослідницько-інноваційної діяльності; відновлення високого суспільного статусу науково-педагогічних працівників; трансформація змісту освіти на основі вираженого поєднання компетентнісного та кредитного підходів в умовах двоциклового навчання; приведення кількісних показників мережі ВНЗ не лише до потреб ринку праці, суспільства, але й до наявних ресурсів, достатніх для забезпечення повноцінної якісної вищої освіти; ефективний менеджмент вищої освіти, який передбачає інституційну автономію та академічні свободи, державно-громадське управління, систематичний моніторинг і оприлюднення його результатів, конкурентні засади діяльності ВНЗ [162, с.98-103].

На проблемах ступеневості вищої освіти, фундаменталізації та автономізації університетської освіти, контекстності освітнього простору вищої школи, концептуалізації постдипломних кваліфікацій відповідно до міжнародних стандартів, інтеграції цінностей, академічної культури та захисту національних інтересів у вищій освіті акцентують свою увагу В. Андрущенко [15], С. Горська [69], Л. Гриневич [71], Н. Дем'яненко [84], Ю. Зіньковський [112], М. Згуровський [107], С. Іванов [119], С. Калашнікова [124], С. Квіт [127], К. Корсак [141], І. Човган [284], Г. Штомпель [290], Г. Хоружий [276] та інші українські науковці.

На початку третього десятиріччя незалежності країни прийшло розуміння громадськості, що чинний Закон України «Про вищу освіту» вичерпав свій регуляторний і реформаторський ресурс та не відповідає вимогам часу і

міжнародним стандартам. Особливо це стосується змістової та функціональної невизначеності ступенів «бакалавр» і «магістр». Виникла гостра потреба в переорієнтації національної системи вищої освіти і науки на підготовку такого людського капіталу, який би забезпечив інноваційний розвиток країни за рахунок тісної взаємодії вищої освіти, науки, бізнесу та влади. Тому, за переконанням М. Згуровського, на новому етапі держава має приділити велику увагу створенню потужних регіональних освітньо-науково-інноваційних центрів на базі провідних університетів або об'єднань університетів і наукових установ, навколо яких повинна зосередитися конкурентоспроможна освіта і наука, високотехнологічний бізнес за координуючої ролі регіональної влади [104].

На думку Г. Хоружого, ключовим завданням Болонського процесу є створення в Європі сильних університетів, здатних забезпечити відмінну якість викладання, навчання, дослідницької та інноваційної діяльності. Болонські реформи все більше орієнтуються на заклади вищої освіти, які й надалі мають вдосконалювати свої управлінські структури, підвищувати рівень компетентності керівництва та ефективність роботи загалом. Саме такі вищі навчальні заклади здатні зробити вагомий внесок у соціальний, економічний та культурний розвиток суспільства [276].

Дослідження особливостей функціонування систем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на етапі активізації глобалізаційних та інтеграційних процесів у Європі та світі дало підстави стверджувати, що уніфікація освітнього середовища передбачає розв'язання комплексу завдань щодо вдосконалення якості підготовки висококваліфікованих фахівців в усіх сферах суспільних відносин, зокрема й у галузі міжнародних відносин. Провідні університети світу та представники міжнародної спільноти об'єднуються з метою взаємодії та співпраці, забезпечення інформаційної підтримки, активного вдосконалення змісту освітньо-професійних програм, впровадження новітніх методик викладання дисциплін, організації практичної підготовки студентів на базі зарубіжних підприємств та організацій, встановлення професійних

стандартів, взаємовизнання кваліфікацій на міжнародному рівні, моніторингу та контролю якості освітніх послуг, акредитації університетів та програм, сертифікації, захисту прав та інтересів міжнародників. Про це йдеться у документах міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, Європейського центру вищої освіти (UNESCO-CEPES), Ради Європи (Council of Europe), Європейської комісії (European Commission), Асоціації європейських університетів (EUA), Союзу європейських студентів (ESU), Європейської асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE), Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

Для дослідження важливе значення мають ідеї неперервної освіти, обґрунтовані й проголошені ЮНЕСКО, суть яких базується на гуманістичних ідеях і загальнолюдських цінностях, створенні умов для повноцінного розвитку і всебічної діяльності упродовж життя, на різних етапах професійного становлення і розвитку особистості, починаючи від вибору напряму професійної діяльності і до постпрофесійного етапу життя. На початку ХХІ ст. набули розвитку різні підходи до визначення сутності поняття «неперервна освіта». Ми опираємося на положення, обґрунтовані Н. Ничкало, яка розглядає неперервну освіту як філософсько-педагогічну концепцію, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти; принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; принцип реалізації державної політики в галузі освіти; сучасна світова тенденція в галузі освіти; парадигма науково-педагогічного мислення. На думку академіка, неперервна професійна освіта виконує соціокультурну, розвивальну, загальноосвітню, компенсаторну, адаптивну та економічну функції. [32, с. 12–13]. Переконані, що неперервна освіта має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії, якій належить визначити нову освітню парадигму. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечна, ідея неперервної освіти припускає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів), залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел і ресурсів.

Пошук шляхів розвитку та модернізації системи вищої освіти зумовлює звернення до витоків вітчизняної сучасної філософії освіти, зокрема наукових праць В. Андрущенка [15], В. Журавського [98], І. Зязюна [115], В. Кременя [143], В. Лутая [165]. У дослідженнях видатних вчених розкриті провідні напрями модернізації української системи вищої освіти, її економічні, ринкові, глобалізаційні, соціальні, державно-політичні аспекти. Особлива потреба визначення стратегій модернізації системи вищої освіти саме у філософському ракурсі визначається тим, що сучасна освіта є перетворенням нових видів і способів цивілізаційних нововведень у соціокультурні норми. А це є неможливим без філософського аналізу, який дозволяє зберігати цілісність модернізації освіти як поліфункціонального феномена, що охоплює різні сфери дії. Саме філософський підхід долає однобічність суто технічних або управлінських моделей моделювання й організації модернізаційного процесу, наповнюючи їх більш системним, гуманістичним, світоглядним змістом. На думку І. Зязюна, нова концепція освіти полягає в тому, що дає змогу «визначити місце і зміст освіти в культурологічному універсумі життя, дати людині розуміння ідеалу освіченості, усвідомити сенс і особливості педагогічної діяльності». Оскільки філософія є особливим різновидом духовної культури, призначення якої полягає в осмисленні основ природного і соціального світу, формоутворень культури і пізнання, людини та її сутності, предметом філософії освіти є пошуки шляхів формування особистості, обґрунтування орієнтирів для реорганізації системи освіти з урахуванням ціннісних основних проєктів освітніх систем і педагогічної думки. У статті І. Зязюна «Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти» викладено положення, що спонукають науковців у галузі освіти та виховання звернутися до філософських засад. По-перше, одним із чинників став непідробний інтерес до нової сфери педагогічних знань, що поширився у багатьох країнах світу, а з 80-х років і у нашій державі. По-друге, криза освітньої практики і відставання педагогіки у створенні програм виходу з цієї кризи. По-третє, незбагненність можливостей філософії, її ефективність. По-четверте, відсутність чіткої мети і концепції реформування

освіти стала обвальною і складною проблемою для сучасного світу. І нарешті, остання, і чи не найвагоміша причина – зміна ідеології освіти. «Проаналізувавши сучасні тенденції, що відбуваються, – зазначає автор, – можна зробити висновок, що в Україні чітко окреслилися три тенденції у сфері освіти: тенденція зміни парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії та соціології освіти, а також у гуманітарній освіті; створення експериментальних та альтернативних навчальних закладів; входження освіти країни в європейський освітній простір і світову культуру: демократизація, децентралізація освіти, створення сучасної концепції неперервної освіти, вибір альтернативних програм навчання, гуманізація освіти тощо; подальший розвиток та відновлення традицій української освіти» [115, с.3-5].

Поділяємо думку Т. Десятова, що зміни, викликані внутрішньою логікою розвитку цього соціального інституту, не можуть порівнятися за темпами, масштабами, формами і значущістю з інноваціями, що залучаються ззовні. Певний консерватизм, застійність і традиційність, змістовно-структурна малорухомість або «соціальна гіподинамія» системи освіти стали все сильніше піддаватися активно-перетворювальному впливу суспільних структур, які інколи вносять радикальні зміни у розмірене життя системи, що особливо характерно для сучасної епохи. За нинішніх умов система освіти стає більш рухливою, однак її здатність залучати інновації, як не дивно, слабко зростає. Інакше кажучи, багатьом системам освіти властивий «динамічний консерватизм». Його суть полягає в тому, що в результаті зовнішнього впливу система освіти перебудовується, але сутність її найчастіше порушується лише незначною мірою. Інкорпорується та сприймаються головним чином ті нововведення, що не суперечать її колишньому існуванню, і в тій формі, що якнайкраще відповідає загальноприйнятій структурі. І все ж сили зовнішнього впливу на систему освіти зростають [85, с. 15].

На нашу думку, рекомендації та пропозиції вчених сприятимуть удосконаленню загальнонаціональної концепції вищої освіти, обґрунтуванню

концепції магістерської підготовки, формуванню системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, а також визначенню підходів до аналізу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у системі університетської освіти Великої Британії.

Обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснювалося з урахуванням низки економічних, соціальних, філософських, педагогічних і психологічних теорій, а саме: теорії людського, соціального, культурного та інтелектуального капіталу; теорії зовнішньоекономічної діяльності; теорії раціонального вибору поведінки; теорії професійної діяльності; теорії кар'єрних орієнтацій, теорії конструктивізму і когнітивізму; теорії міжкультурної та соціальної комунікації; теорії соціальної комунікації; теорії конвергенції.

У контексті наукового осмислення проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин особливо цінними є *сучасні концепції, теорії та тенденції розвитку міжнародних відносин*. У працях відомих українських та зарубіжних економістів-міжнародників, політологів, культурологів, соціологів, (Р. Арон [16], К. Дойч [381], М. Каплан [126], Й. Кукулка [485], Г. Моргентау [513], Т. Парсонс [527; 528], Дж. Розенау [562; 563], С. Хоффман [443], П. Циганков [283] та ін.) доведено, що сучасна система міжнародних відносин ґрунтується на симбіозі ідей (нео) реалізму, (нео) лібералізму, (нео) марксизму і постмодернізму. Серед суспільних концепцій, які суттєво вплинули на розвиток системи міжнародних відносин наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., вагоме значення мають концепції загальної безпеки і сталого розвитку суспільства. Узагальнивши результати напрацювань вчених, науковий інтерес становлять тенденції розвитку системи міжнародних відносин, а саме: глобалізація, інтернаціоналізація, демократизація, трансформація, диверсифікація, транснаціоналізація та інституціоналізація міжнародних відносин. Науковці переконані, що ефективність зовнішньої політики будь-якої держави суттєво залежить від якості підготовки, професіоналізму людей, які представляють її



інтереси на міжнародній арені. Окреслені тенденції посилили необхідність реформування системи вищої освіти, пошуку і розроблення якісно нових підходів до професійної підготовки таких фахівців відповідно до світових стандартів.

Проблема розвитку та формування *людського капіталу* в системі освіти, поглиблення теоретичних підвалин концепції людського капіталу та адаптація цієї економічної категорії до сучасних українських реалій, проблеми пошуку шляхів відтворення, розвитку та підвищення його конкурентоспроможності, розробка заходів щодо забезпечення активної політики держави для удосконалення професійної підготовки фахівців висвітлені у наукових працях представників вітчизняної економічної думки О. Бородіної [40], О. Грішнєвої [73; 74], С. Задорожної [99], Н. Ушенко [269] та інших вчених. Нам імпонують погляди С. Задорожної, яка розглядає людський капітал як соціально-економічну категорію, зміст якої розкривається в елементарному прояві якісних і кількісних біологічних, фізіологічних, духовних, моральних, творчих, соціальних, економічних та інтелектуальних властивостей індивіда, соціальних груп або населення країни, які лише за умови їх ефективного використання забезпечать його розширене відтворення [99, с.15].

Серед зарубіжних дослідників більш ґрунтовно категорія людського капіталу досліджена Г. Беккером [316; 317] – послідовником економічних концепцій, розроблених Т. Шульцом. За Г. Беккером, людський капітал – це сукупність природжених здібностей і набутих знань, навичок та мотивацій, доцільне використання яких сприяє збільшенню доходу [316, с.15]. У працях британських економістів (А. Фагіан [396], Т. Гараван [403], Дж. Голд [418], М. Морлей [403], Е. Коллінз [358], Р. Хьюлет [437]) проаналізовано доцільність та шляхи інвестування в розвиток людського капіталу, взаємозв'язок людського капіталу та професійної освіти, інноваційний супровід розвитку людських ресурсів та шляхи запобігання академічної міграції, вплив ринку праці на розвиток людського потенціалу, ефективні шляхи управління людськими ресурсами, роль приватного сектора в людському капіталі, розвиток людського

капіталу на основі використання інновацій в освіті (робота у команді, критичне мислення, лідерство, організаційна культура).

Водночас стратегіями регулювання міжнародних та людських відносин виступають соціальний, культурний та інтелектуальний капітал. Соціальний капітал постає не лише як ринкове явище, вартісні відносини та ціннісна альтернатива єднання, а набуває історичного масштабу як феномен ХХ-ХХІ ст. Підхід до аналізу цінностей та вподобань людини на основі аналізу теорії культурного капіталу свідчить, що соціальний капітал може конвертуватися у культурний, де його цільове значення зводиться до створення мереж поширення знань, ідей, зв'язків, навичок, інформації. На думку В. Кондрашової-Діденко, економічні відносини та суспільно-політична діяльність вливаються до сфери культурного соціального простору діяльності людини як особистості [139, с. 10–13]. Натомість британські вчені Н. Бонтіс [330], Р. Вільямс [657], С. Гаррісон [430], Т. Еріксон [520], Д. Найт [480], Л. Нердрам [520], П. Саліван [430] надають перевагу розвитку інтелектуального капіталу, який розглядають як сукупність людського (знання, навички та поведінка), соціального (ціннісні орієнтації, відносини та взаємозв'язок) та організаційного капіталу (структура, процес і культура). Науковці переконані, що в умовах глобалізації та конкуренції інтелектуальний капітал є компетентністю людського капіталу, новою парадигмою конкурентоздатності. Інтелектуальний капітал – це сукупність природженого і розвинутого інтелектуального багатства людини у формі його інтелектуальної культури [496, с.129-130].

У ході дослідження ми розглядаємо підготовку магістрів міжнародних відносин з позицій теорії раціонального вибору поведінки, оскільки саме вона є надбанням системи міжнародних відносин та політичних наук. Ця концепція використовується для розв'язання численних завдань взаємодії людей між собою та природою, має широкий спектр дії. Аналіз різних поглядів дослідників (Й. Ельстер [391], Дж. Коулмен [357], В. Култигін [152], Л. Тевено [234], Р. Швері [287]) показав, що раціональність поведінки людей «переноситься» на раціональність дій держав та інших інститутів. Сучасні дослідження спрямовані

на вивчення причин та наслідків, а також на аналіз особливостей поведінки фахівця міжнародних відносин як на ринку праці, так і в площині міжнародних відносин, розвиток його особистісних характеристик. Зазначимо, що питання процесу адаптації міжнародника, а також чинників, що зумовлюють його успішність, залишаються відкритими.

З позицій соціальних теорій наукову і практичну цінність для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають теорії кар'єрної орієнтації: теорії працерегулювання, теорії Д. Голланда про професійні особистості в умовах праці [444]; теорії кар'єрного розвитку Д. Сьюпера і М. Савікаса [585; 565], теорії обмежень та компромісів Л. Готфредсона [421] і теорії соціально-когнітивної кар'єри Д. Гріна [432], Дж. Голда [418], А. Коллінза [358]. Їхнє використання у теорії і практиці професійної підготовки магістрів міжнародних відносин слугувало путівником розвитку їх кар'єрної спеціалізації, а також певними рекомендаціями формування змісту, вибору технологій і методів консультування і навчання.

Обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснювалося з урахуванням положень теорій конструктивізму і когнітивізму, викладених у працях зарубіжних науковців (Дж. Брунер [346], Д. Брукс [343], Г. Бекер [317], Г. Гіббс [405; 406], Д. Грін [422], Л. Дарлінг-Хаммонд [374], Р. Зваан [677], Д. Річардсон [559; 560], К. Свон [586]). Серед напрацювань британських науковців заслуговує на увагу колективна монографія за редакцією Д. Джонасена та С. Ленд «Теоретичні засади освітніх середовищ» [458], де окремий розділ присвячено теорії метакогнітивізму та саморегуляції навчання на основі студентоцентрованого підходу [458, с. 171-198].

Оскільки фахівці міжнародних відносин професійно є учасниками комунікації, в тому числі й міжнародної, міжкультурної та міжрелігійної, відповідно їхня підготовка повинна здійснюватися з урахуванням теорій міжкультурної та соціальної комунікації. Основні положення цих теорій висвітлені у працях зарубіжних вчених Л. Бім [647], І. Варнер [647],

Р. Джоунса [461]. Науковці одностайні у поглядах щодо необхідності обґрунтування теоретико-методологічних засад міжкультурної комунікації як науки та окремої дисципліни. На їх думку, вони мають торкатися меж поширення міжкультурної комунікації як міждисциплінарної галузі; визначення концептуального апарату міжкультурної комунікації; утвердження методології та інструментарію міжкультурної комунікації із урахуванням особливостей міжнародної діяльності в різних засобах масової комунікації та індивідуальному спілкуванні в умовах чужого культурного середовища. Заслужує на увагу наукова праця Л. Бім та І. Варнер «Інтеркультурна комунікація в глобальному ринку праці», у якій авторами детально розкриті проблеми міжкультурної комунікації у контексті міжнародного бізнесу, зокрема наведено низку прикладів як культурні цінності та досвід впливають на міжнародну комунікацію. Науковці досліджують відносини між культурним середовищем та бізнесом, вивчають взаємозалежність комунікативної поведінки індивідів та компаній, допомагають розвивати здатність працювати успішно в умовах культурної диверсифікації [647]. Особливості дискурсивного підходу в інтеркультурній комунікації, основні концепції інтеркультурної комунікації (інтерсистемна, інтердискурсивна, інтерідеологічна), соціолінгвістичні теорії та дискурсивний аналіз знайшли відображення у працях британських науковців Р. Джоунса [461], Р. Сколлона та С. Сколлон [461].

Забезпечення пріоритетів і національних інтересів будь-якої держави у сфері зовнішньополітичної та зовнішньоекономічної діяльності залежать від уміння фахівців міжнародних відносин орієнтуватися у світових тенденціях економічного і суспільного розвитку, здатності аналізувати й прогнозувати зміни, бути дієвими учасниками зовнішньоекономічного процесу в реалізації економічної стратегії та політики. Специфіка професійної підготовки міжнародників полягає в тому, що окрім сформованих умінь і навичок міжособистісної взаємодії на рівні міжнародного професійного спілкування, їм необхідний високий рівень підготовки з теорії і практики зовнішньоекономічної діяльності. Теоретичні основи професійного навчання майбутніх економістів-

міжнародників знайшли відображення у спеціальній літературі з основ теорії зовнішньоекономічної діяльності (Л. Батченко [114], В. Вергун [172], О. Передрій [197], Г. Ткаченко [114], А. Філіпенко [273]) та дисертаційних працях вітчизняних науковців Р. Гейзерської (формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки) [58], Г. Копил (формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов) [139], О. Коваль (умови забезпечення професійного саморозвитку магістрантів вищої економічної школи в процесі психолого-педагогічної підготовки) [132], Н. Андрущенко (формування базових управлінських компетенцій у майбутніх менеджерів економічного профілю засобами інтерактивних технологій) [14], Л. Максимчук (особливості підготовки майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій) [166].

Завданнями дослідження передбачено виявлення особливостей професійної діяльності фахівців міжнародних відносин у контексті сучасних тенденцій розвитку міжнародних відносин. Це актуалізувало доцільність використання окремих положень теорії професійної діяльності. Відомі науковці розглядають професійну діяльність з позиції готовності і концентрують увагу на розумінні готовності як якості і властивості особистості (Б. Ананьєв [12], М. Дьяченко [94], Л. Кандилович [94]), як спектра професійних здібностей (умінь) (Н. Галкіна [57], Р. Гейзерська [58], Н. Замкова [103]); як прояву професійної спрямованості та професійної самосвідомості (В. Сластьонін [196], Р. Пономарьов [206]), як стійкої характеристики особистості (А. Леонтьєв [156], А. Маслоу [169]), як результату професійної підготовки та навчання (Н. Тализіна [213]). Такий контекст, особливо актуальний в рамках проблем професійного становлення фахівця міжнародних відносин як молодого дослідника в умовах магістерської підготовки.

Об'єктивна потреба у вивченні зарубіжного досвіду професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та зіставлення його з вітчизняною практикою для виявлення спільних та відмінних ознак зумовила необхідність

звернення до теорій порівняльної педагогіки, зокрема положень теорії конвергенції (Р. Арон (Франція) [16], Д. Боугет (Велика Британія) [331], Дж. Гелбрейт (США) [407] та інші), яка поширена на всі сфери суспільного життя. Соціологічна аргументація «конвергенції» полягає у визначенні спільних рис двох систем в галузі виховання, освіти, культури, мистецтва, науки. Водночас, на думку британського науковця Р. Мілза, теорія конвергенції дає можливість виявити і зіставити особливості окремого явища чи процесу в межах однієї системи. Для прикладу він досліджує конвергенцію дистанційної та традиційної освіти у Великій Британії [509, с. 136-145].

Посилення останніми роками тенденції взаємозв'язку та взаємозалежності країн і народів сучасного світу, інтернаціоналізація економіки, науки, культури, загострення глобальних проблем сучасності, розв'язання яких неможливе без виходу за межі однієї країни, зумовлюють важливість вивчення світового досвіду в різних сферах суспільного життя та галузях наукового знання, стимулюють все більший інтерес до зіставлення економічних показників, соціально-політичних систем, моделей культури різних країн, у тому числі у сфері освіти. Безумовно, окремим великим пластом наукових досліджень є праці, в яких узагальнено результати вивчення адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до умов сьогодення. У контексті наукового пошуку важливе значення мали дослідження з порівняльної професійної педагогіки Н.Авшенюк (стандартизація професійної підготовки та формування професійної майстерності вчителів в Англії та Уельсі) [7; 127]; Н. Бідюк (професійна підготовка бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії, освіта дорослих в США) [32; 33], Б. Вульфсона (методологічні засади порівняльної педагогіки) [55], Т. Десятова (неперервна освіта у країнах Західної та Східної Європи) [85], З. Малькової (загальні концепції компаративістики) [55], О. Матвієнко (педагогічна освіта у європейських країнах) [170], Н. Муқан (професійний розвиток учителів у системах неперервної освіти Великої Британії, Канади, США) [180], О. Локшиної (інтеграційні процеси в освіті) [135], О. Огієнко (освіта дорослих у країнах Скандинавії) [189], Л. Пуховської

(загальноєвропейські підходи в педагогічній освіті) [214], О. Пічкара (система підготовки фахівців соціальної роботи) [201], А. Сбруєвої, Н. Лавриченко (методологія порівняльно-педагогічних досліджень) [223; 154].

Система вищої освіти Великої Британії завжди була предметом уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. На початку ХХ століття в педагогічній літературі з'явилися праці, у яких досліджувався процес становлення та розвитку університетської освіти у Великій Британії (А. Бабарига [19], О. Гогуа [62], Н. Федорова [270]). Безумовно цікавим є історично-педагогічний аналіз розвитку університетської освіти представлений у дослідженнях британських науковців К. Брук [342], А. Коббан [355], Р. Хайфілд [342]. Учені намагалися відтворити та проаналізувати реальний стан університетської освіти. На початку ХХ ст. активізувалися дослідження українських науковців з проблем професійної підготовки фахівців у Великій Британії, зокрема з таких аспектів: стандартизації педагогічної освіти (Н. Авшенюк [7]); професійної підготовки перекладачів (О. Сергєєва [225]); різнорівневої підготовки фахівців в галузі ветеринарії (О. Канівець [125]); особливостей підготовки викладачів вищої школи (Я. Бельмаз [26]); післядипломної освіти та професійного розвитку вчителів (Н. Муқан [180]).

Становить науковий інтерес обґрунтована Н. Муқан науково-пошукова модель компаративно-педагогічного дослідження (алгоритм її реалізації), яка дає змогу логічно представити усі досліджувані компоненти у їх логічному взаємозв'язку, а також вивчити спільні підходи та відмінності [180, с.14]. Серед характерних ознак вищої освіти Великої Британії чільне місце посідають гнучкість та доступність освіти, використання новітніх досягнень науки та техніки та їхнє активне впровадження у навчальний процес.

Теоретико-методологічні та дидактичні засади магістерської підготовки в американському досвіді вивчали українські молоді науковці С. Бурдіна [41], Т. Данилишена [83], О. Зіноватна [111; 113], Л. Мартинюк [168], Р. Шаран [285]. Ними вперше досліджено теоретико-методологічні, методичні й організаційні засади функціонування системи підготовки магістрів у вищих навчальних

зкладах США й обґрунтовано можливості використання позитивного зарубіжного досвіду в Україні, зокрема проаналізовано історичний розвиток і сучасний стан магістерської підготовки фахівців, визначено особливості формування цілей і змісту навчальних програм, розкрито форми та методи навчання в американській магістратурі. На підставі історико-хронологічного, соціокультурного та системно-структурного підходів виявлено гнучкість та ефективність магістерської підготовки фахівців в соціально-економічному та педагогічному аспектах. Практичний інтерес становлять особливості організації навчального процесу в магістратурі у вищих навчальних закладах США. Авторами з'ясовано, що основною метою магістерської програми в США є розвиток комунікативних і лідерських навичок, новаторського мислення, формування вміння застосовувати наукові досягнення у практичній діяльності, а також цілісного сприйняття освітньої системи. Погляди науковців сходяться на тому, що основними принципами гуманістичних технологій навчання в США є принцип активного отримання знань та принцип співпраці в навчальному процесі. Найбільш ефективним шляхом забезпечення якісної професійної підготовки є використання гуманістичних педагогічних технологій навчання, зокрема групових, колективних, проблемного навчання, самостійного навчання, педагогіки співпраці, діалогу культур тощо.

Для з'ясування впливу світової освітньої політики на формування магістерської освіти у Великій Британії вивчався досвід Німеччини і Австралії, зокрема з таких аспектів: порівняльна характеристика освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти України та в Австралії (Л. Елліот [390], Л. Мовчан [175]); формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини (Г. Брюгельман [345], С. Хоффман [443], Л. Отрощенко [192]). Водночас зазначимо, що проблема професійної підготовки фахівців міжнародних відносин у зарубіжному досвіді не дістала детального вивчення, а відтак потребує ґрунтовного об'єктивного порівняльно-педагогічного аналізу



В українському досвіді окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в працях В. Береки (теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти) [27]; Н. Замкової (формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов) [103]; Л. Максимчук [166], В. Вишпольської [46] (формування і розвиток професійної компетентності та професіоналізму, професійної мобільності майбутніх економістів-міжнародників у професійній підготовці); Ю. Якимчук [293] (психологічні аспекти іншомовної комунікації майбутніх фахівців міжнародних відносин); К. Долгош [91] (формування комунікативної культури, міжкультурної комунікативної компетенції); Г. Копил [139] (формування готовності до професійного іншомовного спілкування). Науковцями розглянуто питання формування фахових компетентностей майбутніх економістів-міжнародників (організаційно-управлінська, пошуково-аналітична, комунікативна професійно-спрямована); розкрито суть і структурні компоненти професійної компетентності фахівців з міжнародної економіки; визначено структурні компоненти, показники й рівні сформованості готовності до професійної діяльності; вивчено комплекс педагогічних умов формування професійних компетентностей, серед яких забезпечення міждисциплінарного характеру навчального процесу майбутніх економістів-міжнародників шляхом інтеграції гуманітарних та фахових дисциплін; організація процесу засвоєння професійних знань, умінь, навичок та способів дій засобами нових інформаційних технологій у навчанні економістів-міжнародників; використання інтерактивних методів для навчання майбутніх економістів-міжнародників засобами розв'язання професійних завдань; стимулювання особистісного та професійного самовдосконалення за допомогою розвитку у майбутніх економістів-міжнародників здатності до рефлексії власної навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності. Практичне значення мають розроблені та експериментально перевірені моделі формування професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників.

Організаційно-педагогічне та науково-методичне обґрунтування професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має базуватися на адаптивних психологічних і педагогічних теоріях підготовки фахівців. Вивчення різних позицій вчених (Б. Ананьєв [12], Г. Балл [24], І. Бех [29], Л. Виготський [56], О. Леонтьєв [156], В. Рибалка [213], С. Рубінштейн [218] та ін.) показав, що професійна підготовка магістрів, у тому числі міжнародних відносин, має більшу ефективність, якщо у них вже сформовані готовність та мотивація до професійної діяльності. Узагальнюючи результати цього вивчення, можна констатувати, що організація професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає: стимулювання пізнавальної активності, орієнтацію викладача на використання інноваційних педагогічних технологій, які дозволяють враховувати досвід, а також актуалізувати їхні інтелектуальні здібності; активізацію інтересу та позитивного ставлення до процесу навчання, формування індивідуального стилю діяльності викладача. У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження загальних концепцій формування змісту навчання та використання інноваційних технологій професійної підготовки фахівців, впливу форм і методів навчально-виховного процесу на формування особистості фахівця. Зокрема вітчизняними науковцями досліджено проблему використання сучасних інформаційних (мережних) технологій систем відкритої (неперервної) освіти та їх вплив на якість професійної підготовки фахівців (Ю. Биков [30], Р. Гуревич [82], М. Кадемія [82], М. Козяр [82]); обґрунтовано необхідність формування змісту навчання на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів (Н. Бібик [31], Л. Ващенко [135], С. Гончаренко [67], О. Овчарук [135]); обґрунтовано наукові засади педагогічного процесу у вищій школі (Г. Васянович [43], О. Вознюк [51], О. Дубасенюк [92], А. Кузьмінський [151], О. Шестопалюк [171]).

Актуальність педагогічних досліджень з проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, а також відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених цілісному вивченню цієї проблеми зумовили необхідність розробки концептуальних підходів щодо удосконалення існуючої

та формування нової системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у нашій країні на основі *системного підходу*, який передбачає домінування цілісного знання над елементами, його складовими, виокремлення компонентів процесу професійного навчання та дослідження їх з позицій системотвірних зв'язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик. Для здійснення комплексного дослідження з метою розробки концептуальних засад важливе значення мало вивчення положень застосування загальної теорії систем, системного аналізу та принципу системності в педагогіці, які знайшли своє відображення в теоретико-методологічних дослідженнях М. Кагана [121], В. Краєвського [142], В. Сластьоніна [196], Є. Юдіна [36], в яких у контексті сучасного наукового знання, розкриті аспекти прогностичного моделювання різних педагогічних систем, а також шляхи підвищення ефективності реального педагогічного процесу за умови забезпечення його цілісності.

Для глобально-цілісного розуміння освітньої сфери та її підсистем суттєве значення має осмислення концептуальних засад розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у контексті її диверсифікації (анг. *diversification* – різноманітність, від *diversify* – різноманітити, варіювати) – різноманітності, всебічного розвитку. Розвиток системи є ефективним за умови, якщо вона здатна гнучко реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві. Таким чином, вона повинна удосконалюватися із врахуванням ситуації на ринку праці, ринку освітніх послуг, освітніх потреб особистості, орієнтуватися на прогностичний розвиток країни, регіону, окремих установ тощо. Теоретичні засади та методологічні підходи до вивчення чинників диверсифікації системи професійної підготовки фахівців викладені в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників: Г. Балла [24], С. Гончаренка [67], І. Зязюна [115], В. Кременя [146], Н. Ничкало [186] та інших. Вивчення досліджень цих вчених уможливило виокремлення найбільш типових випадків використання цього терміна в педагогічній науці, а саме: диверсифікація освітніх закладів; диверсифікація освітніх програм; диверсифікація періодів навчання, змісту та методів навчання; диверсифікація цілей та діяльності навчальних установ; диверсифікація

напрямів професійної підготовки; диверсифікація як механізм посилення індивідуалізації навчання; диверсифікація джерел фінансування. Однак проблема диверсифікації системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на всіх її рівнях залишається остаточно не розв'язаною і потребує подальших наукових розвідок на основі вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду.

У контексті проблеми дослідження заслуговують на увагу узагальнення вітчизняного дослідника В. Кудіна щодо необхідності оновлення системи освіти, у центрі якої повинні бути здібності та інтереси особистості як провідні рушійні сили її розвитку. Ми поділяємо думку вченого, що оновлена система освіти має передбачити: створення нового типу школи – школи краси та творчості; якісно нову підготовку викладацького персоналу на основі ретельної перевірки на професійну придатність; розвиток та утвердження загальнолюдських принципів педагогіки, що опирається на новітні досягнення психології, медицини та психофізіології; утвердження та розвиток педагогіки «обсягу знань» на всіх рівнях навчання та підготовки фахівців, на всіх етапах неперервної освіти; збільшення часу на самоосвіту, саморозвиток, зосередження зусиль учених на розробці шляхів та методів самоосвіти, утвердження принципів освіти упродовж життя; організацію взаємозв'язку навчання, праці, практичного, творчого застосування отриманих знань. Особливо актуальним є його уточнення, що «суспільство переможе оновленою системою освіти, яка опирається на новітні досягнення науки» [211, с. 56].

У межах нашого дослідження заслуговують на увагу праці британських педагогів, в яких висвітлено організаційно-дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Вважаємо за доцільне виокремити актуальні та перспективні напрями наукових пошуків британських дослідників щодо аналізу структурно-змістових, організаційно-педагогічних і дидактичних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах університетської освіти Великої Британії. Науковці досліджували проблеми визначення цілей, завдань, змісту і структури, розробки та удосконалення

активних методів навчання, що стимулюють самостійність та творчу активність; окремі аспекти інформатизації освіти та формування інформаційної культури фахівців; основні напрями використання інформаційних технологій у професійній освіті; трансформація змісту, форм організації та науково-методичного забезпечення професійної підготовки кваліфікованих фахівців; розробка та впровадження нових педагогічних технологій навчання; науково-дослідницька орієнтація підготовки магістрів; моніторинг якості магістерської підготовки.

Умовно ми систематизували їхні доробки у такі блоки:

- розроблення концептуальних засад системи післядипломної підготовки (С. Армстронг [306], А. Вігнолл [656], Б. Дональдсон [383], С. Макніколас [383]);

- розроблення і впровадження комплексу соціально-педагогічних та дидактичних умов професійної підготовки магістрів міжнародних відносин (Д. Джонассен [457; 458; 459], С. Ленд [458], К. Морсс [514], Д. Нейл [519]);

- використання інноваційних педагогічних технологій ( В. Ганн [426; 427; 428], Г. Еванс [394], С. Лайтфут [493], Д. Тейлор [590], С. Філд [394]);

- розроблення шляхів забезпечення ефективності та якості професійної підготовки магістрів (Ж. Біггем [323], Н. Волімен [652], Н. Гілберт [407], Т. Керрі [474], Ж. Керролл [351], С. Поттер [539]).

Позиції науковців збігаються щодо необхідності дотримання відповідних принципів і використання ефективних підходів у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин; відповідності змісту професійної підготовки сучасним вимогам освітніх стандартів, інтересам та індивідуальним особливостям студентів; удосконалення науково-методичного супроводу; систематичного здійснення діагностики рівня професійних знань та вмінь; активного використання інформаційно-комунікаційних технологій; росилення науково-дослідницької підготовки; шляхів забезпечення якості навчання та контролю навчального процесу.

Таким чином, можна констатувати, що в британській педагогічній науці

накопичено широкий теоретичний і практичний потенціал для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Проте в умовах динамічного розвитку британського суспільства і світового ринку праці, професійна підготовка магістрів міжнародних відносин потребує постійного оновлення, удосконалення і модернізації на основі впровадження випереджувальних технологій навчання.

Незважаючи на теоретичні розвідки з проблем професійної підготовки фахівців міжнародних відносин, окремі аспекти залишаються висвітленими не повною мірою. Потребують уточнення припущення вітчизняних та зарубіжних вчених щодо використання інноваційних (інтенсивних) технологій у процесі професійної підготовки, оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів навчання магістрів, стандартизації професійної підготовки, розробки концептуальних засад прогностичного розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, забезпечення випереджувального характеру професійної підготовки в Україні тощо. Крім того, аналіз досліджень з порівняльної педагогіки показав, що досліджувана проблема у зарубіжному досвіді, зокрема Великої Британії, не була предметом спеціальних досліджень в Україні, що підтверджує актуальність проблеми та необхідність вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду для розробки концептуальних засад прогностичного розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні.

## **1.2 Сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин**

Міжнародні відносини є одним із найскладніших об'єктів наукового пізнання. Із давніх-давен вони виконували важливу роль у житті будь-якої держави, суспільства. Їх значення особливо зростає нині, коли всі держави взаємопов'язані в розгалуженій мережі різноманітних взаємодій, що впливають на долю всього людства. Дослідження історії та сучасності міжнародних

відносин набуває особливої актуальності в умовах інтеграції України до європейської спільноти.

Розвиток сучасної системи міжнародних відносин, початок якого позначено історичними подіями кінця 80-х – 90-х рр. минулого століття, зумовлений впливом різних чинників регіонального і глобального рівня. Взаємовідносини міжнародно-політичних учасників, кількість яких постійно зростає, а ступінь взаємозалежності посилюється, перебувають під впливом складних та багатогранних регіональних і глобалізаційних процесів, які разом з іншими чинниками зумовлюють динамізм і постійну трансформацію системи міжнародних відносин. Внаслідок цього ускладнюється аналіз напрямів подальшої трансформації сучасної системи міжнародних відносин, що актуалізує вивчення закономірностей такого суперечливого процесу. Саме тому проблема трансформації міжнародних відносин інформаційної доби привертає увагу представників різних наукових шкіл, є предметом наукового аналізу академічної спільноти в країнах євроатлантичної політичної та культурної орієнтації.

Серед усіх видів суспільних інтеракцій міжнародні відносини виокремлюються з огляду на особливі, притаманні лише їм ознаки, які формують предметне поле для дискусій щодо розвитку, функціонування, еволюції і трансформації. Справжній прорив у методології міжнародних відносин зробила сучасна західна міжнародно-політична наука. Центром у дослідженні проблем світової політики і міжнародних відносин стали США. Давні традиції мають також західноєвропейські держави, насамперед Франція, Велика Британія, Німеччина. Завдяки працям Р. Арона [16], К. Дойча [381], М. Каплана [469; 470], Г. Моргентау [513], Дж. Розенау [562; 563], А. Уолферса [661], С. Хоффмана [443] та багатьох інших учених у суспільних науках міцно утвердився відносно самостійний напрям, який вивчає реалії міжнародного життя. Заслужують на увагу праці польських учених, зокрема Й. Кукулки [485], який приділяє значну увагу й методологічним проблемам. Найвідомішими теоретиками міжнародних відносин серед російських учених є

П. Циганков [283]. Не стоять осторонь згаданої проблематики й українські науковці, такі як М. Мальський [167], В. Манжола [267], М. Мацях [167], С. Шергін [288] та ін. На підставі вивчення історичних фактів, різних наукових підходів міжнародні відносини розуміємо як сукупність економічних, політичних, правових, ідеологічних, дипломатичних, військових, культурних, освітніх та інших взаємовідносин між суб'єктами, які діють на світовій арені.

Спроби систематизувати міжнародні відносини сягають давнини, проте лише в другій половині ХХ століття з'являються самостійні теорії і концепції феномену міжнародних відносин. Водночас надзвичайно високий динамізм розвитку та реструктуризації всієї системи міжнародних відносин зумовили необхідність переосмислення традиційних і розробки нових підходів до вивчення міжнародних відносин. Виникла необхідність оновлення змісту та основних категорій міжнародних відносин, що привело до створення загальної наукової дисципліни – теорії міжнародних відносин. Головна мета теорії міжнародних відносин – створення на основі синтезу знань наук, що досліджують міжнародні відносини, науково обґрунтованої (високого рівня абстракції) інформаційної моделі міжнародних відносин як особливого соціального феномена. Основними завданнями є вивчення механізмів взаємодії між різними учасниками міжнародних відносин – державами, міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, індивідами, а також з'ясування чинників, що визначають закономірності розвитку системи міжнародних відносин [283]. Від змісту, який закладено у міжнародні відносини, залежить міжнародна діяльність фахівців міжнародних відносин. Важливою темою наукової дискусії протягом останнього десятиліття є переоцінка минулого та спроба використати нові методологічні підходи до аналізу і розвитку міжнародних процесів.

Проведені дослідження феномену міжнародних відносин за допомогою загальноприйнятих у світовій науці методів і підходів, зокрема системного, засвідчили, що міжнародні відносини можна розглядати як цілісну глобальну систему взаємовідносин, яка динамічно розвивається. У межах системного



методу Д. Зінгер [576] запропонував схему дослідження, яка включає аналіз поведінки держав у міжнародному середовищі та вивчення міжнародної системи загалом. Відомий американський учений Дж. Розенау розробив детальну схему, що поєднує шість рівнів аналізу міжнародної системи: індивіди – «творці» політики та їхні характеристики; посади, які вони обіймають, та ролі, що вони виконують; структури уряду, в якому вони діють; суспільство, в якому вони живуть і яким керують; системи відносин між національними урядами та іншими учасниками міжнародних відносин; світова система (тобто глобальна міжнародна система) [562]. Польський учений з проблем міжнародних відносин Й. Кукулка доводить, що системний підхід потрібний «...з огляду на взаємозалежність всіх суб'єктів міжнародних відносин і функціонування міжнародних систем» [485]. Американський політолог М. Каплан зазначає, що системний підхід привертав увагу багатьох учених, які опиралися на нього в розробці різних типологій міжнародних систем і прагнули розкрити загальний зміст історичних подій для прогнозування їх майбутнього розвитку [127]. Такий комплексний підхід почав формуватися на початку 1970-х років, хоча існував він і до цього (Т. Гоббс, К. Маркс, С. Хоффман та ін.). Французький соціолог М. Мерль у праці «Соціологія міжнародних відносин» [506] запропонував використовувати системну модель американського політолога Д. Істона для дослідження міжнародних відносин. Основні положення системної теорії були викладені в дослідженнях «Головна системна теорія» (Л. фон Берталанфі) [321], «Соціальна система» (Т. Парсонс) [528], «Політична система» і «Системний аналіз політичного життя» (Д. Істон) [384].

В основі тенденцій розвитку сучасної системи міжнародних відносин лежить концепція світу XXI століття – це узгоджені принципи взаємовідносин держав на міжнародній арені, які сприятимуть утвердженню миру без насильства, забезпеченню всеосяжної безпеки, переходу держав і регіонів до сталого розвитку, побудові на планеті гармонійної цивілізації. Ця концепція повинна запропонувати світовому співтовариству ефективні засоби і методи формування справедливого багатополюсного, стійкого і демократичного

світоустрою. Головною особливістю міжнародних відносин є відсутність у них єдиного центрального ядра влади й управління, оскільки вони будуються на принципі поліцентризму і поліієрархії. Міжнародні відносини виступають простором, в якому взаємодіють на різних рівнях певні сили: державні, військові, економічні, політичні, громадські та інтелектуальні [203, с.157].

Для сучасної системи міжнародних відносин характерною є нова ієрархія цінностей. Якщо впродовж століть характер і зміст міжнародних відносин визначалися інтересами панівних класів різних держав, то в останні десятиліття, зі зростанням взаємозалежності і взаємовпливу країн, із розвитком світового ринку і міжнародного поділу праці, міжнародні відносини почали все більше визначатися загальнолюдськими інтересами. Такий поворот у міжнародних відносинах був пов'язаний із розвитком науково-технічної та науково-технологічної революції, наслідком яких були інтенсифікація обміну інформацією, створення інфраструктур, що охоплюють великі регіони [230, с. 231].

Міжнародні відносини та внутрішня політика держав перебувають у взаємозв'язку, впливають один на одного. З одного боку, міжнародні відносини багато в чому відображають і виражають внутрішню політику провідних держав відповідно історичної епохи, а з іншого боку, – будь-яка держава змушена враховувати сформовані світові реалії взаємовідносин, норми і принципи міжнародного права, «правила світової політичної гри». Інакше кажучи, мова йде про тісний взаємозв'язок і взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку держави. Ступінь впливу тих чи інших чинників на формування зовнішньої політики залежить у кожному окремому випадку від конкретно-історичних обставин [118, с. 312].

Вивчення літературних джерел показало, що сучасна система міжнародних відносин ґрунтується на симбіозі ідей (нео) реалізму, (нео) лібералізму, (нео) марксизму і постмодернізму. Коротко розглянемо ці ідеї.

Теоретична школа *реалізму* сягає своїми витокami учень Фукідіда, Н. Макіавеллі, Т. Гоббса та ін. Реалізм – одна з найстаріших теоретичних течій

у міжнародних дослідженнях, що вимагає максимально точно і «реалістично» описувати міжнародні відносини, тобто дослідити те, що обов'язково або можливо з'явиться в майбутньому. Найефективнішим засобом збереження миру, на думку реалістів (Фуکیدід, Н. Макіавеллі, М. Вебер), є баланс сил, що виникає не тільки через зіткнення національних інтересів, а й через єдність культур, взаємну повагу прав один одного і згоду щодо основних принципів.

У якості одного з напрямів реалізму в післявоєнний період виникає підхід, що отримав назву *геополітика*. Нове трактування основ реалістичної теорії полягало у спробі «вдосконалити та посилити класичний реалізм на основі розвитку дослідження міжнародної політики, що робить класичну теорію сучасною наукою, яка ґрунтується на порівняльному аналізі» [283]. Така необхідність зумовлена змінами в міжнародному середовищі: зростанням економічної, фінансової та інформаційної взаємозалежності держав, завершенням «холодної війни», посиленням інтеграційних і глобалізаційних процесів у світі. Мета західних вчених (Р. Гилпін, К. Кіндерман, Дж. Міршаймер, К. Уолц та ін.) полягала в поєднанні принципів класичного реалізму з теорією міжнародних систем. Слід зазначити, що в сучасній науці неореалізм – це найбільш цілісний науковий напрям, що характеризується логічністю й послідовністю викладу основних положень. Неореалісти формулюють дві принципові для розуміння міжнародних відносин тези: 1) у сучасному світі держави, використовуючи силу, ведуть боротьбу не за фізичне існування, а за підвищення рівня власного добробуту; 2) держави більшою мірою незалежні у своїй поведінці тоді, коли володіють значним силовим потенціалом [268].

Теоретична школа *лібералізму*, будучи також однією з найстаріших у теорії міжнародних відносин, за основними позиціями протилежна реалізму. Дослідники використовують ідеї Локка, Канта, Руссо, Сміта. На початку ХХ ст. у лібералізмі простежуються три течії. Перша пов'язана з надіями, які покладали на можливості правового регулювання міжнародних відносин. Друга зорієнтована на упорядкування анархії в міжнародних відносинах через

міжнародні організації. Представники третьої течії робили акцент на роззброєнні. Ліберали підкреслювали необхідність розвивати цінності, спрямовані на об'єднання людства; формувати антивоєнні установки; просувати ідею вільної міжнародної торгівлі; виступати за «відкритість дипломатії» [155, с. 32-36].

Досить поширеною є так звана *неомарксистська* теорія, що підкреслює економічну нерівність у сучасному світі і розшарування населення за економічними параметрами, яке відбувається не за принципом кордонів національних держав, а переважно за напрямом «Північ-Південь». У рамках неомарксизму до наукового обігу введено поняття «країни третього світу» і «країни другого світу» [155, с.39]. С. Амін, І. Валерстайн, Ф. Кардозо, Р. Кокс та інші вважають експлуаторами країни, добробут яких базується на капіталістичній глобальній економіці, що є способом новітнього пригноблення народів [651; 57].

*Постмодерністський* підхід виник у теорії міжнародних відносин у 1980-і роки: з одного боку – як реакція на класичні теорії, з другого – під впливом неомарксизму у пошуках іншої теоретичної альтернативи. Науковці (А. Вендт, Л. Майер, М. Фіннемор) розглядають світ як певний соціальний конструкт. Цей напрям одержав назву *конструктивізму*. Сьогодні досить активно поширюється ще один напрям, що часто асоціюється з постмодернізмом, – *фемінізм*, представником якого є Д. Тікнер [155, с.41-45].

Із критикою основних положень реалістичної парадигми виступають представники *транснаціоналістичного напрямку*. Основні ідеї транснаціоналізму були викладені у праці американських учених Р. Кохейна і Дж. Ная «Транснаціональні відносини та світова політика» [473].

Серед суспільних концепцій, які суттєво вплинули на розвиток системи міжнародних відносин наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., вагоме значення має *концепція загальної безпеки*, що покликана підкреслити багатовимірний характер міжнародної безпеки [147]. На початку третього тисячоліття велике значення для зовнішньої політики держав та нормального функціонування всієї

системи міжнародних відносин має *концепція сталого розвитку суспільства*. Зміст і характеристика теорій, підходів і концепцій, що вплинули на розвиток системи міжнародних відносин представлені у додатку А.1.

Грунтовний аналіз різних наукових теорій, концепцій, підходів дав змогу виокремити сучасні тенденції розвитку системи міжнародних відносин:

1. **Глобалізація міжнародних відносин.** У науці існують різні трактування поняття «глобалізація». Розглянемо лише ті, які безпосередньо мають дотичність до проблеми дослідження. Глобалізація – це більш тісна та широка взаємодія держав і міжнародних організацій в оцінці стану і пошуках рішень, що торкаються інтересів не тільки окремих держав, а й усього людства, становлять сутність всеосяжної безпеки і безпосередньо впливають на життєздатність біосфери [256]. Глобалізація – сукупність сучасних явищ, процесів і структур, яка передбачає взаємозалежність, взаємопроникнення і взаємозумовленість різних компонентів сучасного світу та світового співтовариства. На основі запропонованих визначень сутності глобалізації можемо зробити висновок, що це досить складне, багатогранне і динамічне явище, яке охоплює політичну, економічну, соціальну, екологічну, культурну сторони життєдіяльності не лише окремих держав, а й конкретної людини. У міжнародній галузі ця тенденція реалізується у формі стрімкого зростання міжнародного співробітництва, впливу міжнародних інститутів – політичних, економічних, гуманітарних, а також створення за своєю суттю наднаціональних установ. Визнання факту взаємозалежності учасників міжнародних відносин зумовлене загостренням саме глобальних проблем. Глобалізація – не благодійність, а природно-історичний процес, який рухається вперед, долаючи одні протиріччя і породжуючи нові, ламаючи опір одних соціальних груп і пропонуючи натомість інші.

2. **Інтернаціоналізація міжнародних відносин.** Глобалізація, як основна тенденція трансформації сучасної системи міжнародних відносин, супроводжується інтеграційними процесами, або інтеграцією, яка є частиною цього складного і суперечливого процесу, та припускає зближення держав,

співробітництво між ними у різних сферах і формах. Відповідно виокремлюють різні види співробітництва. Інтеграція характеризується не лише співробітництвом, а утворенням механізмів міждержавної взаємодії, інституалізації співробітництва. Наявність спільних проблем спонукає держави до інтеграції. Так, Й. Фергюссон визначає такі види інтеграції: політична, економічна, науково-технічна (за предметом); глобальна, регіональна, субрегіональна (за географічним принципом). Співробітництво й інтеграція можуть розвиватися «ушир» внаслідок збільшення кількості учасників процесу, а також «углиб» шляхом інтенсифікації взаємодії у різних сферах [251].

Розвиток системи міжнародних відносин кінця ХХ – початку ХХІ ст. зумовив посилення міжнародних контактів, взаємозалежності світу, особливо в економічній галузі, що сприяло інтеграційним процесам та утворенню різновиду міжурядових організацій. Із цією взаємозалежністю тісно пов'язане зростання глобальних проблем, для вирішення яких також потрібні узгоджені дії різних держав. Середні та малі держави з метою збільшення свого міжнародного впливу теж зацікавлені в інтеграції, оскільки об'єднаними зусиллями впливати на міжнародні процеси значно легше, ніж розрізненими.

3. *Демократизація міжнародних відносин.* У політології поняття «демократизація світу» використовується у двох значеннях: по-перше, як зростання кількості демократичних держав, по-друге, як посилення і розвиток демократичних інститутів і процедур у різних країнах. Ухвалення рішень світовим співтовариством стосовно тієї чи іншої країни може привести до розвитку в ній демократичних процесів. Однак слід підкреслити, що демократизація не є однозначним і поступальним процесом. Особливо яскраво це виявилось після останньої «хвилі» демократизації, коли стали утворюватися неліберальні демократії, гібридні режими, імітаційні демократії. Їх суть полягає в тому, що демократичні інститути та процедури в окремих державах використовуються лише як зовнішня форма, що слугує інколи для прикриття недемократичних за своєю суттю механізмів реалізації влади [148, с. 137-138].

Новий період розвитку людства змусив держави орієнтуватися саме на демократичні цінності.

**4. Трансформація міжнародних відносин.** Сучасна система міжнародних відносин перебуває у стані трансформації, що насамперед пов'язується з глобалізацією та інформаційно-технологічною революцією. Причиною революційних змін у суспільно-політичному житті є цілеспрямована реформаторська діяльність людини, яка посилюється дедалі новими досягненнями у сфері науки та техніки. Тільки за останнє десятиліття з'явилося більше науково-технічних досягнень, ніж упродовж багатьох попередніх сторіч, що значно збільшило мобільність і реформаторські можливості людства. Єдиний інформаційний простір разом із сучасними засобами переміщення зробили світ взаємозалежним і створили значну кількість проблем як у самому суспільстві, так і в його відносинах із навколишнім середовищем. Аналіз появи та динаміки розвитку негативних тенденцій і проблем в епоху глобальних трансформацій сучасності потребують вивчення діяльності людини та рішень, які вона приймає з метою збереження й подальшого сталого розвитку цивілізації світу.

**5. Диверсифікація міжнародних відносин.** У міжнародній діяльності існує велика кількість стратегічних альтернатив розвитку міжнародних відносин, однією з яких є диверсифікація. Диверсифікація в політології і соціології – це процес посилення різноманітності підходів до вивчення будь-якої проблеми, визнання необхідності відмови від однобічності у розробці та реалізації політики, важливості врахування при цьому дій різних соціальних і політичних факторів, умов їх взаємодії [187]. Існують різні підходи до класифікації міжнародних відносини. Широке визнання одержала типологія міжнародних відносин за характерними особливостями міжнародних дій. За цим критерієм науковці виділяють чотири моделі світів, відповідно до яких будуються міжнародні відносини, а саме: класичний багатополюсний світ; двополюсний (біполярний) світ – із домінуванням двох держав або систем держав; однополюсний світ; наддержавний світ (безполюсний). Типами

міждержавних відносин у таких світах можуть бути: а) війна, б) холодна війна, в) мирне існування, г) неприєднання, д) співробітництво. Відповідно у широкому сенсі міжнародні відносини можна поділити на два основні типи: відносини суперництва і відносини співробітництва. Типи, види і стани міжнародних відносин представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

### Загальна характеристика типології міжнародних відносин

Ознака	Характеристика
За типами міжнародних відносин	<ul style="list-style-type: none"> <li>• відносини, що ґрунтуються на балансі сил</li> <li>• відносини, що ґрунтуються на балансі інтересів</li> </ul>
За сферами суспільного життя	<ul style="list-style-type: none"> <li>• економічні</li> <li>• політичні</li> <li>• військово-стратегічні</li> <li>• культурні</li> <li>• ідеологічні</li> </ul>
За суб'єктами взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> <li>• міжнародні</li> <li>• міжпартійні</li> <li>• міжасоціаційні</li> </ul>
За ступенем розвитку	<ul style="list-style-type: none"> <li>• високі</li> <li>• середні</li> <li>• низькі</li> </ul>
За рівнем розвитку	<ul style="list-style-type: none"> <li>• глобальні</li> <li>• регіональні</li> <li>• субрегіональні</li> </ul>
За мірою напруженості	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нестабільні</li> <li>• суперницькі</li> <li>• ворожнечі</li> <li>• конфліктні</li> <li>• мирні або у стані війни</li> <li>• довірливі, співробітницькі</li> </ul>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

Диверсифікація міжнародних відносин зумовлена диверсифікацією міжнародних систем – *біполярні* (панують дві найбільш могутні держави); *мультиполярні* (панують три і більше могутні держави); *рівноважні* (або балансу сил – декілька могутніх держав зберігають приблизно однаковий вплив на хід міжнародних подій); *імперські* (панує єдина наддержава, яка випереджає всі інші своєю сукупною могутністю (розмірами території, рівнем озброєння, економічним потенціалом – запасом природних ресурсів тощо).



Американський політолог М. Каплан, обґрунтовуючи власну типологію, під диверсифікацією міжнародних систем розуміє варіанти розподілу сил організацій, держав або групи держав, що беруть участь у міжнародних взаємодіях. Він виділяє шість типів міжнародних систем: *«збалансована» (стійка) – «гнучка біполярна» (мени стійка) – «жорстка біполярна» (напружена) – «універсальна» (інтеграційна) – «ієрархічна» – «система одиничного вето»*. Різні підходи до системного вивчення міжнародних відносин зумовлюють багатогранність різноманітних типологій міжнародних систем. Використовуючи просторово-географічні характеристики, дослідники виділяють загальнопланетарну (глобальну) міжнародну систему та її регіональні підсистеми, елементами яких, у свою чергу, виступають субрегіональні підсистеми [126].

**5. Транснаціоналізація міжнародних відносин.** Транснаціоналізація – це міждержавна інтеграція, що реалізовується на рівні окремих інститутів глобального і регіонального характеру. Взаємодія економічних, правових, політичних, соціокультурних систем у сучасних умовах набирає різних форм, спільність яких значно зростає. Відповідно відбувається процес зближення національних систем у транснаціональну глобальну мережу, що передбачає розробку загальної транснаціональної політики в галузі екологічного, соціально-економічного, суспільно-політичного, культурного, освітнього розвитку, прийняття загальних правил і норм, а також заходів щодо запобігання появи таких відмінностей. Розвиток транснаціонального середовища є ключовим результатом реальних глобалізаційних процесів сучасності. Формування нової глобальної системи пов'язане зі створенням великих міжнаціональних структур (наприклад, транснаціональних корпорацій (ТНК), які об'єднують національні структури не за географічним принципом, а на основі глибоких відтворювальних зв'язків у тій або іншій сфері або галузі господарства. Термін «транснаціоналізація» певною мірою є похідним від «інтернаціоналізації» і отримав поширення в економічній літературі. Він уперше був використаний у «Govard business review» 1993 року економістом

Т. Левіттом, який визначив феномен злиття ринків окремих продуктів, що вироблялися найбільшими транснаціональними корпораціями. Більш широке трактування цього терміну сформульоване у монографії Р. Оме «Світ без меж», який стверджував, що економічний націоналізм окремих держав став безглуздим з огляду на те, що в ролі сильних учасників на економічному полі виступають глобальні корпорації [510].

Саме транснаціоналізація є одним із найбільш впливових векторів сучасного розвитку суспільства. Міжнародні відносини як сукупність інтеграційних зв'язків між державами, міждержавними організаціями, партіями, приватними особами різних держав є тим середовищем, де діють принципи транснаціональної політики.

**6. Інституціоналізація міжнародних відносин.** Міжнародні відносини пов'язані з різноманітними механізмами взаємодії держав та організацій на міжнародній арені, а світовий політичний процес становить своєрідну форму інтегративних тенденцій у розвитку сучасної цивілізації. Специфікою розвитку міжнародних відносин та світового політичного процесу є насамперед відсутність єдиного легітимного центру примусу, єдиного джерела влади, який мав би безумовний авторитет для всіх учасників цих зв'язків і відносин. Якщо у сфері внутрішньої політики держави провідним регулятором виступають національні закони і норми, то у царині міжнародних відносин та світового політичного процесу, кожна держава орієнтується на власні інтереси.

Зрозуміло, що з розвитком і ускладненням міжнародних відносин розширився склад їх суб'єктів. Якщо впродовж XVII – XVIII століть єдиними учасниками міжнародного спілкування вважалися держави, то у XIX ст. були перші міжурядові (МУО) й неурядові організації (НУО). Міжурядові організації створюються державами на основі міжнародних договорів для реалізації спільних цілей і діють згідно зі статутними документами. Вони припускають інституціоналізацію і створення механізмів реалізації своїх цілей. Членами міжурядових організацій є держави, які входять до них на добровільній основі. Міжурядові організації можуть бути універсальними, їх цілі орієнтуються на

широкий спектр міжнародної проблематики, включаючи політичні, економічні, військові, соціальні та інші питання (ООН). Другий тип міжнародних організацій також передбачає множинність цілей, але членство в них досить жорстко обмежене тим чи іншим параметром, часто географічним положенням (ОАЕ). МУО, які створюються для вирішення конкретних питань у певній галузі, тобто мають спеціальні цілі, іноді називають функціональними міжурядовими організаціями (МОП, ВООЗ). Спочатку при зародженні міжурядових організацій передбачалося, що вони стануть своєрідними «провідниками» політики держав, які їх створювали. Однак поступово стало очевидним, що ці організації починають відігравати цілком самостійну роль і вже самі значно впливають як на міжнародні відносини, так і на своїх організаторів. Про вплив МУО на сучасні політичні процеси в світі говорить той факт, що міжурядові організації займаються розробкою та здійсненням міжнародно-правових норм, якими потім керуються держави. Згідно з класифікацією американських дослідників Р. Кохена і С. Хоффманна, основними функціями МУО є такі: здійснення політичного впливу на міжнародні процеси; узгодження інтересів різних держав шляхом переговорів; взаємодія з іншими організаціями; інформування інших організацій про свої наміри та цілі; розробка та прийняття документів, що слугують орієнтирами для вироблення власної політики держав [148, с. 79-84]. Найбільш впливові МУО представлені у додатку А.2.

Серед неурядових учасників міжнародного процесу виділяють: *міжнародні неурядові організації; транснаціональні корпорації; внутрішньодержавні регіони*. НУО дуже активні і впливові в сучасному світі. До них належать організації, які не створені на підставі міжурядових угод і діють не тільки в рамках однієї держави. Це можуть бути професійні (Міжнародна організація журналістів), спортивні (Міжнародний олімпійський комітет), релігійні (Всесвітня рада церков), екологічні (Грінпіс), гуманітарні організації (Міжнародний Червоний Хрест). Для міжнародних неурядових організацій кінця ХХ – початку ХХІ ст. характерні: різке збільшення їх

кількості та кількості людей, залучених до цієї діяльності; розширення географії діяльності; посилення політичного впливу; розширення спектру питань, якими вони займаються.

Як бачимо, сучасні міжнародні відносини трансформуються, і ці перетворення безпосередньо впливають не тільки на внутрішню і зовнішню політику різних держав, але й на конкретну людину, її світогляд, принципи взаємодії з іншими людьми. Нині людям, незалежно від того, мають вони доступ до процесів розробки національної та глобальної політики або є лише звичайними громадянами, стурбованими долею своїх дітей і їхньою життєдіяльністю, доводиться осмислювати цілий комплекс якісно нових наукових концепцій, політичних доктрин і філософських категорій, які суттєво впливають на розвиток міжнародних відносин.

Водночас незбалансованість міжнародних відносин в останні десятиріччя зумовила появу на міжнародній арені, окрім держав і міждержавних організацій, самостійних суб'єктів: соціальних (національних, конфесійних, демографічних та інші) груп, які мають прихильників у світі; транснаціональних кампаній, що мають величезний економічний і політичний вплив; різноманітних корпоративних структур (ЗМІ, громадських організацій, терористичних угруповань тощо); окремих осіб (зазвичай колишніх політиків, які виконують функції посередників-миротворців у різноманітних політичних і міждержавних конфліктах).

Події, що відбуваються на міжнародній арені, піддаються теоретичному осмисленню, оскільки факти лише свідчать про те, що трапилося, але не пояснюють, чому та чи інша подія відбулася. Розуміння і пояснення цього важливе не тільки для дослідників, а й насамперед для тих, хто працює у практичній сфері, певною мірою пов'язані із міжнародною взаємодією – політиків, політологів, дипломатів, бізнесменів, журналістів та ін. Ефективність зовнішньої політики будь-якої держави суттєво залежить від якості підготовки, професіоналізму людей, які представляють її інтереси на міжнародній арені. У сучасних умовах інтенсифікації світових інтеграційних процесів виникає

необхідність підготовки нового покоління міжнародників: аналітиків-дослідників і управлінців із менталітетом професіоналів, які мислять глобально, здатні ідентифікувати й ефективно використати можливості міжнародного середовища, що нестримно змінюється, готові адекватно і своєчасно реагувати на його виклики. Зазначимо, що глобалізація світової економіки – це не лише «далекі» транснаціональні корпорації. Діяльність локальних компаній в економічному просторі окремих країн все частіше набуває міжнародного характеру й безпосередньо залежить від світових ринків. У зв'язку з цим високо затребуваними на ринку праці стають менеджери, експерти й аналітики, які володіють новітнім універсальним комплексом професійних компетенцій для роботи на міжнародному ринку, глибокими фундаментальними і прикладними знаннями, пройшли через командну роботу в наукових і проектних колективах, здатні упевнено орієнтуватися і приймати рішення в різних сферах міжнародних відносин.

Професійна підготовка таких фахівців має спрямовуватися на формування особистості, здатної до плідної діяльності в умовах розвитку інтеграційних процесів, особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й вирізняється сформованістю професійно важливих якостей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів.

### **1.3 Методологічні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

Розглядаючи питання про новизну теоретичного педагогічного знання, науковці виділяють такі види теоретичного узагальнення: знання щодо нових об'єктів дослідження в педагогіці; нові підходи до вивчення відомих педагогічних явищ; знання, отримані в результаті узагальнення, абстрагування, формалізації, теоретичного осмислення феноменологічного матеріалу, що накопичено в педагогічній теорії й практиці [190]. Аналізуючи процес

професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у вітчизняному і зарубіжному досвіді, ми систематизували наявний теоретичний та емпіричний матеріал, змодельювали процес професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії. Теоретичне узагальнення результатів дослідження та рефлексія власного досвіду дали підстави обґрунтувати концептуальні засади системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку ступеневої освіти України.

Методологічною основою обґрунтування концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин слугують сучасні освітні парадигми, теорії пізнання, теорії міжнародних відносин, загальнофілософські ідеї та підходи.

Визначення підходів є методологічним регулятивом у побудові теоретичного знання, оскільки саме вони формують основу для подальшого теоретичного дослідження інших феноменів педагогічної діяльності (мети, принципів, форми, методів, прийомів). Адекватне виокремлення підходів формує теоретичну й логічну базу для розгляду, аналізу, опису, проектування, конструювання теорії, структури, моделі тощо. Підходи дають змогу сформулювати перелік специфічно пов'язаних способів теоретичного дослідження, адекватних певній ідеї.

Поняття «методологічний підхід» є загальноживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій залишається невизначеним. У науковій літературі наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Так, у словнику з методології О. Новикова та Д. Новикова зазначено, що з одного боку, підхід розглядають як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.), а з другого, – як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний та ін.) [187, с. 117–118].

Соціологами-методологами здійснено багато спроб визначення поняття методологічного підходу. При цьому спостерігається відсутність одностайності інтерпретацій, а відповідно і розуміння сутності методологічного підходу. Часто

такі поняття як доктрина, парадигма, методологічний підхід, методологічна позиція, дослідницька програма, епістемологічні моделі є синонімами. Інколи поняття «підхід» ототожнюється з певною світоглядною позицією, що отримує відображення в дослідженні (І. Блауберг [36]), розуміється як стратегічний принцип чи їх сукупність, що пов'язані з застосуванням процедур та прийомів, які є формою та умовою реалізації відповідних принципів.

На основі аналізу значної кількості джерел найбільш узагальненими та інтегрованими, на наш погляд, є два визначення. Перше з них дає В. Мацкевич: «Підхід – комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» [229, с.743]. Таке визначення розкриває багато ознак для ідентифікації підходу. По-перше, йдеться про його комплексний характер, здійснення пізнання та практичної діяльності відповідно до певних схем, які, в свою чергу, обумовлені характером спрямованості як індивідуальної, так і групової свідомості, станом розвитку наукового знання та матеріальними умовами реалізації такої діяльності. По-друге, доцільним є також визначення методологічного підходу як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності. Так, Н. Дюшеєва стверджує, що методологічний підхід – це стратегія, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку стосовно предмета дослідження [93, с. 19]. Послугуючись трактуванням О. Дубасенюк [92, с. 134], «підхід» визначаємо як «особливу форму пізнавальної і практичної діяльності у процесі розгляду педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегію дослідження процесу, базову ціннісну орієнтацію», що детермінує позицію дослідження. Поділяємо позицію О. Отич, яка зазначає, що в сучасній педагогічній науці поряд із традиційними методологічними підходами, що міцно утвердилися у наукових розвідках з проблем педагогіки вагоме місце посідають нові (полісуб'єктний, креативний,

медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які все більше узгоджуються з сучасними освітніми реаліями [191, с. 41].

Наголосимо, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, тому у нашому дослідженні спираємося на сукупність низки підходів. Наукові підходи до магістерської підготовки фахівців міжнародних відносин, застосовувані у сучасній педагогіці, свідчать про багатоаспектність і міждисциплінарний характер проблеми, можливість розв'язання її з позицій кожного з них. Водночас, визначаючи загальнонаукову методологію дослідження, зводимо «методологічну площину» його здійснення до тих підходів, які найбільше відповідають заявленій нами науковій проблемі і дозволяють обґрунтувати її концептуальні засади. Отже, окреслимо коло відомих нових загальних та спеціальних наукових підходів, здійснивши теоретичний синтез їх наукових положень у контексті нашого дослідження для визначення його методологічної основи.

До загальнонаукових підходів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відносимо *системний, синергетичний, інтегративний, структурно-функціональний, комплексний, екзистенційний, парадигмальний, історично-цивілізаційний*. Безумовно, засадничим принципом професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є дослідницько-орієнтована парадигма.

Складність, комплексність, поліаспектність проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин визначає необхідність застосування *системного підходу* до її аналізу. Доцільність застосування загальної теорії систем та системного аналізу в педагогіці обґрунтовується в багатьох науково-методологічних дослідженнях (Л. Берталанфі [321], В. Краєвський [142], В. Сластьонін [196]). Системний підхід уможливує виявлення компонентів, а також системотвірних і функціональних зв'язків педагогічних систем, процесів та аналіз здатності учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності [51, с. 139]. Науковці



(В. Афанасьєв [17], І. Блауберг[36], М. Каган [122], Б. Ломов [169]) традиційно визначають його як методологічний напрям у науці, що має своїм завданням розробку засобів та методів дослідження складноорганізованих об'єктів – систем [36, с. 306-307]. Сутність системного підходу в освіті полягає у тому, що всі освітні феномени (починаючи від національної системи освіти й завершуючи системами методів навчання, творчих завдань тощо) розглядаються як великі, середні та малі педагогічні системи, відносно самостійні компоненти яких вивчаються не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими. Це дозволяє виявити спільні системні властивості та якісні характеристики як окремих її елементів, так і її як цілісності. В основу системного підходу покладено насамперед прагнення зафіксувати науковими засобами цілісність, організованість системних об'єктів за допомогою формулювання наукового апарату їх дослідження, аналізу застосовуваних у системних дослідженнях гносеологічних засобів, розробки спеціальних методів для вивчення їх системних властивостей.

Системний підхід передбачає врахування всієї сукупності структурованих і взаємопов'язаних елементів навчального процесу: цільового, мотиваційного, змістового, організаційного, діагностичного й результативного. Системний підхід визначається такими основними **принципами**: *цілісністю* (система розглядається одночасно як єдине ціле та як підсистема для вищих рівнів; всі елементи системи підпорядковані загальним принципам, цілям і завданням навчання); *ієрархічністю* (кожен з елементів системи має певне значення й підпорядковується іншим елементам або сам підпорядковує собі інші елементи); *структурністю* (різні елементи системи об'єднуються в окремі підсистеми за певними ознаками, а кожна підсистема, у свою чергу, може мати різні зв'язки з іншими підсистемами); *множинністю* (для опису кожного окремого елемента та всієї системи загалом може бути використано безліч різних моделей); *системністю* (об'єднує всі інші принципи, а це означає, що кожен об'єкт може володіти всіма ознаками системи) [184, с.160].

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для

створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості міжнародника із визначеними якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій навчальної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей професійного розвитку магістра. На нашу думку, системний підхід дозволяє розкрити цілісність досліджуваної системи, виявити головні її елементи, визначити їх взаємозв'язок і взаємозалежність, забезпечити розуміння багатовекторності процесів і явищ. Із позицій системного підходу нами визначено функції, зміст, форми підсистем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин і співвіднесено результати дослідження на кожному етапі з процесом загалом.

У професійній підготовці магістрів міжнародних відносин як складні підсистеми розглядаємо: цільовий компонент; законодавчий компонент; управлінський компонент; організаційний компонент; змістовий компонент; технологічний компонент; науково-методичний компонент; суспільно-мотиваційний компонент; особистісний компонент; результативний компонент; прогностичний компонент. Як бачимо, система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є різновидом педагогічної системи, оскільки має всі властиві такій системі ознаки, зокрема: вона є підґрунтям теоретичного осмислення та побудови педагогічної діяльності; має сукупність взаємопов'язаних змісту, засобів, методів та процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості; забезпечує реалізацію нормативних, технологічних та процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку особистості. Саме системний підхід у розробці моделі професійної підготовки магістра-міжнародника дає можливість вибудувати результати навчання у двох вимірах – кваліфікаційно-професійному і предметно-компетентнісному і таким чином закласти основу випереджувальної підготовки.

Оскільки система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здатна до самоорганізації й саморозвитку, системний підхід у нашому дослідженні використовується в єдності із *синергетичним*, який на рівні самовизначення конститує себе як концепція неврівноваженої динаміки, або теорія самоорганізації нелінійних динамічних середовищ, що задає нову матрицю бачення об'єкта в якості складного. Поява цього підходу інспірована тим, що в основі досліджуваних синергетикою феноменів самоорганізації лежить, за визначенням Г. Хакена, «спільна дія багатьох підсистем, у результаті якої на макроскопічному рівні виникає структура й відповідне функціонування» [183]. Представники синергетичного підходу (В. Кремень [143; 145; 146], Г. Ніколіс [183], І. Пригожин [207] та ін.) виходять із того, що поліваріантність самоорганізаційних процесів зумовлює таку властивість досліджуваних синергетикою систем, як їх нелінійність, незамкненість, відкритість стосовно навколишнього середовища: «система повинна бути відкритою й постійно обмінюватися з навколишнім середовищем» [166, с. 933]. У зв'язку з цим фундаментальним критерієм «складності» у синергетиці виступає показник не статичного характеру (багаторівневність структурної ієрархії об'єкта та ін.), а показник суто динамічний, зокрема наявність іманентного потенціалу самоорганізації, ускладнення своєї структури.

В організації процесу навчання і виховання синергетика виступає як зміст і метод освітньої теорії і практики. Для створення цілісної креативної особистості міжнародника, яка потрібна для «суспільства знань», магістерська освіта повинна більшою мірою враховувати досягнення сучасних концепцій самоорганізації і саморозвитку, які уособлює синергетика, можливості і перспективи синергетичної парадигми у побудові моделей розвитку соціокультурних та освітніх процесів. У педагогіці застосування такого підходу дає змогу розглядати будь-які освітні феномени як складні, відкриті системи, що еволюціонують. Синергетичний підхід до розробки технологій педагогічної діяльності дає, на думку Г. Коджаспірової, можливість підвищити її евристичний потенціал і сприяти реалізації у ній ідей «педагогіки свободи», що

уможлиблюється завдяки визнанню *самоорганізації* системи як здатності її до саморозвитку, самозародження, детермінованого не стільки і не тільки потоком інформації та діями ззовні, скільки своїми внутрішніми можливостями [133].

Формування професійної компетентності фахівців міжнародних відносин передбачає пріоритетність реалізації принципу інтегративності знань. Педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до самостійного розвитку особистості. Пріоритетними напрямками є інтеграція за цілями педагогічного процесу, інтеграція за змістом, формами та методами.

Сутність принципу педагогічної інтеграції вбачається у розумінні умовності суворої диференціації природничих і гуманітарних знань на окремі освітні галузі та у прагненні створити синтетичні, інтегровані системи знань, що дають магістрам міжнародних відносин уявлення про цілісну картину світу. Відтак *інтегративний підхід* у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин спрямований на реалізацію принципу взаємодоповнюваності природничо-наукової традиції і гуманітарних способів пізнання, що дає змогу реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на поєднанні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, що ґрунтується на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання дійсності.

Інтегративний аналіз є передумовою для трансформації та добору тих принципів, методів, форм і засобів навчання, що сприяють засвоєнню магістрами інтегрованого змісту навчання. Тому формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин здійснюється на основі інтеграції внутрішньо предметних та міжпредметних зв'язків з урахуванням принципу наступності змісту; загальнонаукових і спеціальних методів пізнання; гносеологічних, праксеологічних, аксіологічних та особистісних аспектів у процесі формування професійної компетентності; соціального й суб'єктного

досвіду навчальної і науково-дослідницької діяльності магістрів; різних форм навчальної та професійної діяльності; традиційних та інноваційних засобів навчання.

Необхідність побудови системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на засадах *структурно-функціонального* підходу зумовлена об'єктивними законами й закономірностями діалектики пізнання й логіки його організації. Структурно-функціональний підхід передбачає забезпечення єдності різновекторних параметрів процесу професійної підготовки; об'єктивного й суб'єктивного, соціального й індивідуального (особистісного), психологічного й дидактичного, процесуального й результативного. Із позицій *структурно-функціонального* підходу доцільно аналізувати компоненти професійної компетентності магістра міжнародних відносин; елементи системи професійної підготовки; взаємодію мети, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання у системі ступеневої освіти.

Побудова освітнього процесу на основі *структурно-функціонального* підходу сприяє інтенсифікації професійної підготовки, зокрема підвищенню цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності; посиленню мотивації учіння; розширенню змістового наповнення занять; активізації процесу й удосконаленню форм навчання; підвищенню темпу навчальних дій; розвитку навичок науково-дослідницької діяльності; розв'язуванню проблемних ситуацій; застосуванню логіко-пізнавальних прийомів – аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції, аналогії, порівняння; організації самостійної роботи на реконструктивному й конструктивному рівнях.

В українській синергетиці цілісна наукова педагогічна теорія будується в межах певної більш широкої теорії – педагогічної парадигми (від грецького *paradeigma* – приклад, зразок). Науково-педагогічний аналіз парадигмального підходу наведено в роботах Н. Алексеєва [9], А. Бєляєвої [242], В. Гінецинського [80], Г. Зборовського [104], Г. Корнетова [160] та ін. Використання *парадигмального підходу* у межах проблеми дослідження передбачає обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки

магістрів міжнародних відносин з урахуванням соціально-особистісної, дослідницько-орієнтованої та практико-орієнтованої парадигм освіти, спрямованих на гармонізацію в освітньому процесі соціального, особистісного, практичного і наукового чинників: замовлення соціуму щодо результату освіти й очікувань науки та індивіда. Прийняття соціально-особистісної парадигми як методологічної основи дослідження пов'язане із тим, що важливою функцією професійної підготовки фахівця міжнародних відносин, окрім освітньої, є функція максимальної соціалізації особистості магістра, який, у свою чергу, повинен розв'язувати аналогічне завдання щодо інших учасників навчального процесу в магістратурі. Інтеграцію та узгодження соціального й особистісного чинників у результаті професійної підготовки магістрів міжнародних відносин вбачаємо у формуванні його професійної компетентності (інтегрованої якості особистості) на основі соціально зумовлених, нормативно регламентованих вимог, що відображають основні фахові функції і фахові завдання, які він розв'язує у своїй професійній діяльності. У межах дослідницько-орієнтованої парадигми метою магістерської підготовки міжнародників є формування творчого і критичного мислення, наукової культури і творчості, досвіду навчально-дослідницької діяльності, пошуку власного смислу. Дослідницько-орієнтована парадигма базується на необхідності дослідження суб'єктом навчання самого процесу навчання і ситуації, на тлі якої він відбувається. Ця парадигма розглядає магістра як активного діяча, провідного суб'єкта професійної підготовки. Отже, чим краще магістр міжнародних відносин орієнтується в передумовах і наслідках своїх професійних дій, тим більш ефективно він зможе контролювати свою професійну діяльність і керувати нею. Дослідницько-орієнтована парадигма характеризується створенням середовища наукового пошуку і творчості; реалізацією сучасних інноваційних інтерактивних, інформаційних технологій навчання; формуванням пізнавальної самостійності (потреби і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій пізнавальній ситуації, бачити наукову проблему і шляхи її розв'язання). Практико-орієнтована парадигма передбачає орієнтацію професійної підготовки

магістрів міжнародних відносин на практичне навчання з різними формами і режимами (академічне, самостійне, на виробництві, в реальних умовах).

Структурування нових теоретичних знань неможливе без логіко-історичного аналізу витоків, розвитку, еволюції досліджуваних феноменів, встановлення певної етапності, хронології, періодизації тощо. Відтак, важливим для нашого дослідження є *історично-цивілізаційний* підхід, оскільки він формує методологію для аналізу педагогічних проблем у контексті їх генези та сучасного стану. Він також передбачає виявлення закономірностей і тенденцій, розгляд міжнародних відносин та педагогічних процесів як цивілізаційних явищ. Саме такий підхід дає змогу аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників і детермінант розвитку людської цивілізації, означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми з метою виявлення впливу певних чинників та можливості прогнозування на основі виявлених тенденцій [51].

Відповідно до завдань дослідження було здійснено ретроспективний аналіз розвитку університетської освіти у Великій Британії, становлення професійної підготовки фахівців міжнародних відносин в Україні, обґрунтування перспектив розвитку. Співвіднесення виявлених тенденцій із соціокультурними умовами дозволяє певною мірою спрогнозувати розвиток і шляхи розв'язання виявлених проблем у теорії і практиці професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на сучасному етапі в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Методологічна база запропонованої концепції значно посилюється, якщо інструментарій вищезазначених загальнонаукових підходів взаємодіє з методологією *спеціальних* методологічних підходів – *особистісно спрямованих* (антропологічного, особистісно орієнтованого, діяльнісно-праксеологічного, аксіологічного, культурологічного) та *професійно спрямованих* (компетентнісного, акмеологічного, міждисциплінарного і професіографічного).

*Антропологічний підхід* базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності крізь призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він орієнтує освітній процес на всебічне пізнання людини, на аналіз антропологічних, фізіологічних, психологічних, соціальних чинників, що впливають на життя людини, на інтеграцію знань про походження, еволюцію та сучасне існування людини. Антропологічний підхід реалізує ідею універсальності знань про людину в її взаємозв'язках із природою, суспільством, культурою. Закономірності становлення людини як соціальної істоти вивчає соціокультурна антропологія. Фахівець-міжнародник сам проходить складний, суперечливий процес, формуючись як особистість і член соціуму під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Використання антропологічного підходу як методологічної основи під час розробки теоретичних положень запропонованої концепції вимагає дослідження проблеми за такою онтологічною схемою: Людина – Людина (психолого-педагогічний аспект); Людина – Суспільство (соціальний аспект); Людина – Культура (культурологічний аспект); Людина – Природа (науково-природничий аспект) [51, с. 139].

Антропологічний підхід є методологічною основою удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, яка передбачає організацію навчально-виховного процесу, де головною фігурою є не викладач як транслятор певної сукупності знань, а студент-магістр, який займає позицію активного суб'єкта у процесі наукового пізнання.

Гуманізація сучасного освітнього середовища вимагає позиціонування магістра як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, навчально-виховного процесу та процесу формування й розвитку його особистості. Відтак, розробка теоретичних положень концепції неможлива без використання методології *особистісно орієнтованого підходу*, який характеризує взаємодію викладача і магістрів на основі єдності аксіологічного, когнітивного й особистісного компонентів. *Аксіологічний компонент* пов'язаний з добором значущої системи ціннісних орієнтацій; *особистісний* – базується на розвитку рефлексивних



здатностей студентів, а також на самопізнанні, саморегуляції й самовдосконаленні в системі соціальних стосунків; *когнітивний* – спрямований на забезпечення пізнавальної діяльності особистості науковими знаннями про людину, світ, культуру, природу, ноосферу тощо. Особливість особистісноорієнтованої освіти полягає в забезпеченні розвитку кожного індивіда як суб'єкта пізнання. Таке навчання ґрунтується на визнанні права індивіда обирати способи самореалізації в пізнавальній і в інших видах діяльності, а також виявлення схожостей і відмінностей світосприйняття, своєрідності та спільності життєвих цінностей, які сприяють самовизначенню особистості в ході соціальної взаємодії. Лише в цьому випадку відбувається таке пізнання дійсності в тій формі, яка є єдино можливою й необхідною конкретній особистості [26].

Однією із методологічних основ особистісно орієнтованого навчання є «людиноцентричний підхід» К. Роджерса [216], який обґрунтував систему понять і чітку структуру складових особистості, у їх взаємозв'язках і механізмах, що зумовлюють індивідуальну траєкторію розвитку особистості. Особистість виявляється і формується у процесі свідомої діяльності та спілкування [216, с. 14]. У нашому дослідженні спрямування навчання в особистісне русло трактуватимемо як його побудову на методологічних принципах гуманізму, реалізму, діяльності, самоорганізації, діалектичного редуccionізму, ціннісно-цільової сутності пізнання, інтегративності, діалогічної взаємодії.

У процесі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відбувається багатовекторний процес становлення і розвитку особистості, який має складний, неоднозначний характер, оскільки мотиваційний бік цього процесу випереджає його змістову й операційну сторони. С. Подмазін характеризує сутність розвитку особистості як більш або менш успішний рух суб'єкта від наявного «Образу–Я» до бажаного «Я–ідеалу» [202, с. 9]. Уявлення студента-магістра себе як професіонала, ступінь ідентифікації його «Образу–Я» з ідеалом професіонала виступає індикатором його мотиваційної сфери, що

зумовлює відповідне ставлення до професійної діяльності. Навчання у магістратурі супроводжується такими феноменами, що характеризують розвиток «Я–концепції» особистості, а саме: спостерігається зміна «Образу–Я» в напрямі когнітивної ускладненості й диференційованості, перевага моральних суджень, зміна зовнішніх оцінних орієнтирів на внутрішні, зростання кількості професійно-рольових конструктів. Водночас у багатьох магістрів може спостерігатися затримка професійно-психологічної адаптації, зниження рівня загальної самооцінки, прояв загального високого рівня тривожності, що заважає самоствердженню й самореалізації себе як професіонала. Це можна пояснити особливостями індивідуального розвитку студентів, а також недоліками в організації навчально-виховного процесу в магістратурі. Досягти цього можливо шляхом задіяння механізмів рефлексії, самоактуалізації, самоідентифікації, самооцінки, самопізнання й самовдосконалення в процесі професійної підготовки. Ефективність підготовки значно посилюється, оскільки змістовий і процесуальний компоненти набувають нової особистісної вагомості для магістрів, стають джерелом і середовищем формування їхнього суб'єктного досвіду.

Отже, реалізація концепції дослідження неможлива без урахування ролі суб'єктів процесу навчання: магістра і викладача, які, інтегруючи всі особистісні виміри, постійно взаємодіють із навколишнім світом (у процесі його пізнання), між собою (у процесі міжособистісного спілкування). Тому дослідження проблемного поля концепції вимагає звернення до методології *діяльнісного підходу*. Відповідно до цього підходу реалізація освітньої мети професійної підготовки майбутнього фахівця-міжнародника досягається через навчально-дослідницьку діяльність її суб'єктів. При цьому ця діяльність повинна бути адекватною майбутній професійній діяльності, наповнювати традиційні й новітні навчальні форми діяльнісним змістом та моделювати на теоретичному й практичному рівнях професійні функції майбутнього фаху.

Психологічні основи діяльнісного підходу закладено у фундаментальних роботах О. Леонтьєва [156], С. Рубінштейна [218] а також їхніх учнів і

послідовників. У його основі лежить ідея про те, що людина та її психіка розвиваються передусім на основі первинно-практичної діяльності (ігрової, навчальної, трудової тощо) й лише потім – теоретичної. Діяльність характеризується такими особливостями: 1) це завжди діяльність суб'єкта чи суб'єктів (коли відбувається спільна діяльність); 2) діяльність – це взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто діяльність завжди є предметною, змістовою; 3) діяльність є творчою; 4) діяльність є самостійною [157; 218]. Суб'єктом діяльності є людина, яка активно вступає в певну взаємодію з навколишнім середовищем. У процесі діяльності суб'єкт практично, матеріально, а потім подумки, теоретично перетворює дійсність і через це все глибше її пізнає. До структурних компонентів діяльності відносять мотив, мету, засоби, продукт, дії та операції. Функціональними компонентами діяльності є орієнтувальний, виконавчий і контрольний компоненти.

Загальну теорію організації діяльності як філософської концепції презентує праксеологія. Практиологія (від давньогрецького πράξις – діяльність, и λόγος – наука, учення) – учення про людську діяльність, реалізацію цінностей у реальному житті. Філософські рівні аналізу діяльності, як зазначає В. Абушенко, є такими: 1) типологія дій і побудова системи категорій; 2) розробка ефективних нормативних систем дій, які б дозволяли занурювати проблематику в конкретно-історичні соціокультурні аспекти; 3) критика історії розвитку людських дій із точки зору їх технічних переваг [4]. З позицій *праксеологічного підходу* важливим об'єктом для дослідження поряд із категорією «дія» виступає категорія «досвід» або «суб'єктний досвід особистості».

Опора на суб'єктний досвід в освітньому процесі вимагає певної специфіки в його організації та проектуванні. Зокрема, у британському досвіді виділяють такі етапи, які уможливають максимізацію та збагачення суб'єктного досвіду у процесі навчання в магістратурі: актуалізація індивідуального досвіду магістра; актуалізація змісту навчання; рефлексія

нового навчально-наукового досвіду; активізація та підтримка самостійної активності і досвіду магістра.

Із позицій праксеологічного підходу вважаємо за доцільне спрямовувати професійну підготовку магістрів міжнародних відносин на максимізацію виявленого індивідуального досвіду навчальної та дослідницької діяльності магістрів-міжнародників шляхом збагачення його результатами особистого й суспільно-історичного досвіду в ході спеціально організованого і спроектованого циклічного навчального процесу. Відповідно відбувається перебудова, розширення, розгортання, збагачення індивідуального досвіду, залучення до нього особистісних смислів, рефлексивних моментів, емоційних та соціальних кодів.

Позиціювання особистості студента як найвищої цінності освітнього процесу вимагає побудови й подальшого дослідження ієрархії впливів феноменологічного простору дійсності на його особистість, виявлення певної структури ціннісних орієнтацій студента – майбутнього фахівця, які формують спрямованість його діяльності. Питання, пов'язані із природою цінностей, їх місцем у реальності, із структурою ціннісного світу та зв'язками різних цінностей між собою та з соціальними й культурними чинниками, зі структурою особистості вивчає аксіологія (від грецького αξια – цінність) – теорія цінностей, розділ філософії [3]. Відтак концепція нашого дослідження ґрунтується на методології *аксіологічного підходу*, що орієнтує на формування сталої суб'єктивної ціннісної позиції магістра у процесі професійної підготовки.

У соціально-філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях Б. Ананьєва [12], К. Альбуханової-Славської [2], Н. Гузій [80], М. Кагана [122], А. Маслоу [169], та інших. Багато дослідників (А. Кузьмінський [151], С. Явоненко [292] та ін.) підкреслюють важливість магістерського етапу навчання у ВНЗ для професійного становлення особистості, сенситивність цього періоду для духовного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, установок тощо. Під цінностями вчені розуміють основні складові особистості, що визначають

спрямованість, активність, діяльність, волю і виражаються в особистісних установках, властивостях, якостях і відображають ставлення особистості до спільноти, до Природи, до себе [206]. Поняттю цінності відводять [160] центральне місце у свідомості особистості, бо саме вона виконує роль регулятора вищого рівня, який зумовлює широкий діапазон мотивів і спрямованості практичних дій суб'єкта.

Для фахівця міжнародних відносин цінності професійної діяльності мають визначальне особисте, соціальне й культурне значення, оскільки вони дають змогу міжнароднику задовольняти свої матеріальні й духовні потреби та слугують орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно вагомих гуманістичних цілей. Цінності, які впливають на процеси становлення майбутнього міжнародника, із позицій аксіологічного підходу формують таку ієрархію: загальнолюдські, громадянські, особистісні, професійні цінності. На наш погляд, градація цінностей професійної діяльності міжнародника передбачає: цінності, пов'язані з утвердженням у суспільстві, у найближчому суспільному оточенні особистості (суспільна важливість праці, престиж професійної діяльності, визнання рідних, знайомих тощо); цінності, пов'язані із задоволенням потреби у спілкуванні; цінності пов'язані із процесами самовдосконалення (можливість самореалізації в творчій, науковій діяльності, долучення до духовної культури, можливості вдосконалювати й поповнювати свої знання тощо); цінності пов'язані з самореалізацією; прагматичні цінності (можливості самоствердження, міжособистісного спілкування, професійного зростання, кар'єрного росту тощо). Очевидно, що від змісту й характеру спрямованості особистості міжнародника переважною мірою залежить вирішення існуючих соціальних і економічних проблем, безпека й навіть існування всього людства. Тому він має бути здатним адекватно оцінювати власні можливості та здібності, приміряти їх відповідно до вимог кожної конкретної ситуації, а також нести відповідальність за свої переконання і вчинки.

Дослідження професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає звернення до засад *культурологічного підходу*, сукупності теоретичних і методичних положень, які є основоположними у формуванні особистості людини культури. Цей підхід передбачає дослідження педагогічних аспектів освіти крізь призму соціокультурної підсистеми, яка забезпечує розвиток людської індивідуальності, підготовку особистості до успішної самореалізації у певному соціумі й формування в її свідомості цілісної картини світу [289]. У нашому дослідженні він є пріоритетним, оскільки в умовах розвитку інтеграційних процесів, виникає природна потреба зближення націй, народів, держав. Згідно з цим підходом акценти у професійній підготовці міжнародників зміщуються з традиційної установки щодо засвоєння заданої кількості інформації та опанування фахових умінь на розвиток культури мислення, поведінки.

Аналізуючи історично-логічні, причинно-наслідкові, структурно-системні, процесуально-функціональні, змістово-цілісні та інші аспекти співвідношення освіти і культури, вчені дійшли висновку, що освіта, як культурно-історичний феномен є культуровідповідною й культурно дієвою за самою своєю природою, а об'єднання її із загальною культурою утворює єдиний культурний конструкт у його історико-епістемологічному й генетичному вимірах. Оскільки системно об'єднувальною ланкою освіти і культури є, на переконання Є. Бондаревської та І. Зязюна, людина, то глобальною метою сучасної освіти має стати формування не *людини освіченої*, а *людини культурної*, ядро якої складає свобода, гуманність, духовність, здатність до самовизначення у світі культури й культурної ідентифікації, прагнення до життєтворчості, самоствердження в усіх сферах її життєдіяльності. Водночас І. Зязюн наголошує, що цілісна людина культури в сучасному уявленні – це не властивості і функції, не сума добродійностей і еталонів культурності, а людина, здатна з максимальною ефективністю реалізувати свої індивідуальні здібності і свої інтелектуальні та моральні можливості. Нею володіє потреба і пристрасть до самореалізації, творчості, саморозвитку [15, с.243]. Педагогічні

акценти у вихованні такої людини повинні, за його ствердженням, на розвиток її потреби в перетворювальній діяльності, на поєднання аналітичного та інтуїтивного мислення [115, с.34-36].

Підготовка міжнародника як людини культури, повноважного її представника має узгоджуватися із суспільними уявленнями про культуру, відтворюючи й водночас творчо розвиваючи професійні традиції світової спільноти, яку він представляє. Культурологічний підхід становить собою сукупність методологічних прийомів і принципів, що забезпечують аналіз реальності у контексті культури та спрямовують дослідника на вивчення культурного простору й розробку моделі, яка розширює цей простір.

Особливістю застосування культурологічного підходу у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин можна назвати його зорієнтованість не на інтереси й замовлення держави та ринку, а на культуру, завдяки чому уможлиблюється подолання небезпеки відставання культурного розвитку людства від науково-технічного прогресу. Отже, цінність культурологічного підходу вбачаємо в тому, що динаміка педагогічних ідей та теорій розглядається у контексті розвитку світової культури і створюється можливість магістру визначити для себе культурологічні ідеї й теорії, які в майбутньому стануть фундаментом його особистого кредо, а також використовуваної ним технології професійної діяльності. Оскільки Велика Британія є полікультурною країною, де живуть представники різних культур та націй, громадяни з різними філософсько-релігійними поглядами, етнічного, культурного, соціального та економічного походження, важливе значення має реалізація інтеркультурного підходу. Отже, професійна підготовка магістрів міжнародних відносин в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів передбачає формування їх готовності до роботи у полікультурному середовищі, яка передбачає сформовану конфліктологічну, інтелектуальну, наукову, інформаційну та управлінську культуру, а також культуру професійного мовлення.

До групи спеціальних наукових професійно зорієнтованих підходів, що формують методологічну основу нашого дослідження, відносимо

*компетентнісний, акмеологічний, міждисциплінарний і професіографічний* підходи.

Концептуальним орієнтиром для побудови теорії нашого дослідження є *компетентнісний підхід*. Стратегію вищої освіти складають формування і становлення професійної компетентності фахівця, здатного вирішувати не лише професійні завдання, але й реалізовувати в ході їх розв'язування творчий підхід. Така стратегія уже з середини 80-х років почала широко впроваджуватись у системах університетської освіти Великої Британії, США, Канади, Австрії, Нідерландів та інших країн. До факторів, що зумовили втілення компетентнісного підходу в навчальний процес належать тиск працедавців, які ставлять особливі вимоги до випускників навчальних закладів; необхідність підвищення конкурентноспроможності випускників на ринку праці й забезпечення їх соціальної адаптації засобами ефективної професіоналізації; створення єдиного європейського освітнього простору й умов для нострифікації дипломів та сертифікатів випускників вищих навчальних закладів. У питанні формування професійної компетентності майбутнього фахівця міжнародних відносин у системах освіти таких країн світу, як США, Англія, Німеччина, Франція відбувається зміщення акценту від формальних факторів його кваліфікації й освіти до соціальної цінності його особистісних якостей [33].

Щодо понять «компетенція» і «компетентність» на сьогоднішній день не існує їх загальноприйнятого визначення. Багато сучасних науковців займаються проблемою формування відповідних компетенцій та компетентностей майбутніх фахівців різних спеціальностей і пропонують власні визначення цих понять. Категоріальний апарат і теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу в освіті нині розробляються російськими (А. Хуторський [278] та ін.), вітчизняними (Н. Бібік [31; 32], О. Овчарук [136], О. Пометун [205] та ін.), зарубіжними (А. Вольф [662], Дж. Равен [551-553], Г. Холмс [445] та ін.) науковцями. Традиційно об'єктивістський підхід англійської наукової школи включає у компетентність характеристики діяльності, що знаходить



підтвердження у працях Дж. Равена, В. Хутмахера [551, 447], які визначають компетентність як *ефективну поведінку, вміння*.

Дотримуємося тлумачення професійної компетентності Є. Павлютенкова, який розглядає професійну компетентність майбутнього фахівця як готовність до самостійної професійної діяльності [193, с.5]. З іншого боку, вважає науковець, сформована професійна компетентність передує професійній майстерності фахівця [193, с.6]. Послугуючись трактуванням компетенції, запропонованим Н. Хомським, і розмежовуючи поняття «компетенція» й «компетентність» на підставі дихотомії «потенційне» – «актуальне», «когнітивне» – «особистісне», І. Зимняя під компетентністю розуміє ґрунтовану на знаннях актуальну, особистісну якість, інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини. А відтак, *зміст компетентності*, в її трактуванні, становлять когнітивний, особистісний, соціальний і професійний компоненти [109].

У нашому дослідженні трактуємо категорії «компетенція» і «компетентність», базуючись на дефініціях О. Пометун [205], В. Краєвського [142], А. Хуторського [278], А. Люція [496], Р. Лепсінгер [496]. Розглядаємо компетенцію як сукупність взаємопов'язаних знань, вмінь, навичок, способів діяльності, вимог, що висуваються стосовно певного кола предметів і процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності відповідно до цих предметів та процесів, впливають на професійну діяльність, роль або відповідальність. У свою чергу, компетентність трактуємо як володіння людиною відповідними компетенціями, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, до складових компетентності.

Спостерігаються спільні тенденції щодо розробки системи компетентностей у досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти. Цю систему повинні складати ключові (надпредметні), галузеві (загальнопредметні), спеціально-предметні компетентності .

На основі компетентнісного підходу формуються галузеві стандарти вищої освіти нового покоління, що є необхідним етапом на шляху

реформування системи освіти в Україні, та створюються передумови для більш гнучкого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій і системи вищої освіти загалом.

Як показує аналіз теоретичних засад компетентнісний підхід об'єднує в собі системний, синергетичний, комплексний, особистісний, діяльнісний, процесуально-результативний та інші підходи. Завдяки цьому він набуває інтегративних характеристик. Інтегрованим результатом навчальної діяльності з позицій цього підходу виступає компетентність особистості, як «набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя сучасного суспільства, як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок, до формування й розвитку в особистості здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [205, с.17]. Саме компетентність, на нашу думку, є тим індикатором, який дає змогу визначити рівень готовності магістра до здійснення своїх фахових функцій у професійній діяльності, до подальшого особистісного розвитку й активної участі в житті суспільства.

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин пов'язана з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні і соціально-економічні зміни у світі і вносить суттєві зміни в структуру попиту на фахівців цих сфер. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до випускників із боку працедавців, у першу чергу оцінюються їх практичні навички. Тому забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності випускників на сучасному ринку праці пов'язане не лише з високою якістю їх фундаментальної загальнопрофесійної підготовки, а й кваліфікаційно-професійними компетенціями. Професійні компетенції магістра міжнародних відносин визначаються виробничими функціями і типовими завданнями професійної діяльності, яка включає організаційно-адміністративну, проектувальну, виробничо-аналітичну [76-79].

Визнаючи здатність кожної людини досягнути своїх життєвих і професійних вершин, за методологічну основу нашого дослідження обираємо *акмеологічний підхід*. Акмеологія (від грецького *акме*+*logos* – наука про досягнення вершин) визначає «професіоналізм» як піднесення людини до найвищого рівня у своєму розвитку, «розквіт», «зрілість». Це міждисциплінарна наука про найбільш повний індивідуальний розвиток дорослої людини, досягнення нею найвищого рівня соціальної зрілості як громадянина, спеціаліста, професіонала, що виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін [133, с.280]. По-новому осмислюється основний принцип акмеології – вершинність, як методологічна база спрямованості в майбутнє зростає розуміння змісту і стратегії життя, категорії соціального оптимізму, що дає підставу для вироблення цілепокладання особистості, мотивації та формування акме. Як зазначає С. Пальчевський [194], мета акмеології полягає в удосконаленні особистості, допомозі в досягненні нею вершин фізичного, духовного, морального і професійного розвитку, а також у гуманізації розвитку. Слід констатувати, що сьогодні активно проводяться наукові розвідки, спрямовані на дослідження теоретичних проблем і розробку інтегративних методів формування «акме-соціуму» як національної стратегії; дослідження теоретичних проблем та розробка методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження і розробка структури та складу акмеологічного інструментарію в системі прикладної акмеології.

До основних завдань, які розв'язує акмеологія, належать: з'ясування індивідуально-психологічних особливостей розвитку людини на різних ступенях зрілості та в період «акме»; дослідження шляхів самореалізації та розкриття її творчого потенціалу; розробка акмеологічних концепцій формування професійної самосвідомості; аналіз руху шляхом самовдосконалення та формування професійної майстерності; виявлення, опис і аналіз феноменології акме-форм у життєдіяльності людини; з'ясування механізмів і результатів впливів макро-, мезо-, мікросоціумів і природних умов

на людину в період її підготовки до власного «акме» та впродовж його реалізації [194, с.11-12].

Із позицій акмеологічного підходу, професійна підготовка магістрів міжнародних відносин є процесом сприяння досягнення ними вершини свого розвитку, що передбачає формування здатності до самостійного осягнення надбань культури, збагачення духовного потенціалу та індивідуального досвіду, формування світоглядних уявлень соціально зрілої особистості, формування таких характерологічних якостей психологічної зрілості, як відповідальність, самостійність, наукова чесність тощо. Використання акмеологічного підходу посилює професійну мотивацію майбутніх міжнародників, стимулює розвиток їхнього творчого потенціалу, дає можливість виявляти та використовувати ресурси особистості для досягнення успіху в професійній діяльності. Період найвищого творчого успіху, професійної майстерності – це гармонічне поєднання вже раніше досягнутих здобутків та усвідомлюваних можливостей відкриття нових можливостей і здібностей, розвиток креативності.

«Акме» – вершина професіоналізму – це стабільність високих результатів професійної діяльності, а також надійність. Виходячи з цього, професіоналізм міжнародника можна розглядати як процес і результат досягнення зрілості професійної діяльності, які характеризуються усвідомленням його як висококваліфікованого професіонала, здатного до самовдосконалення та саморозвитку. Професійне становлення міжнародника відбувається поступово, проходячи етапи адаптації, вироблення індивідуального стилю поведінки, спілкування й діяльності, соціалізації та індивідуалізації завдяки самореалізації в процесі й результатах життєвої та професійної діяльності. Становлення зрілої особистості міжнародника, власне, і є процесом розвитку його індивідуальності, суб'єктності, креативності завдяки усе зростаючій його активності й формуванню свідомих цілеспрямованих процесів самовизначення.

У професійній підготовці магістрів міжнародних відносин акмеологічний підхід означає також орієнтацію на найвищі досягнення в теорії та практиці міжнародних відносин; розробку стратегії життя та професійного становлення,

що передбачає постійний рух до здійснення нових, більш складних, ніж раніше, задумів, результати яких потрібні не лише людині, яка розвивається, але й людству; створення самою людиною середовища свого розвитку та сходження її до своєї індивідуальності.

Отже, на основі акмеологічного підходу підготовку магістрів міжнародних відносин трактуємо як процес досягнення максимально можливого розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчально-науковій діяльності, який сприяє творчому самовдосконаленню і свободі самовираження в професійній діяльності.

Використання *міждисциплінарного* підходу у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин розглядається як складова загальної проблеми підвищення рівня професійної, світоглядної, комунікативної та кроскультурної компетентності міжнародників. Міждисциплінарний характер професійної підготовки міжнародників закладений вже у назві спеціальності та самому понятті «міжнародні відносини». Зміст концепту «Міжнародні відносини» передбачає сукупність економічних, політичних, ідеологічних, правових, дипломатичних та інших зв'язків і взаємовідносин між народами у широкому розумінні. Багатогранність спектра міжнародних відносин засвідчує той факт, що вони є предметом дослідження різноманітних наук: історії дипломатії, міжнародного права, міжнародної економіки, міжнародної політики, міжнародної торгівлі, соціології, філософії, антропології, етики, психології, педагогіки, філології тощо. Якісне забезпечення викладання цих дисциплін у процесі професійної підготовки магістрів-міжнародників сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності. Водночас вивчення зарубіжного досвіду показує, що на рівні магістра перелік фахових дисциплін потребує значної диверсифікації та оновлення з орієнтацією на сучасні підходи та тенденції розвитку міжнародних відносин у контексті стрімкого розвитку світової цивілізації [240, с.93].

Оскільки на зміст професійної підготовки міжнародників суттєво впливають тенденції світового і регіонального розвитку економіки, зміни на

ринку праці, вважаємо, що ВНЗ повинні мати можливість оперативно реагувати на ці зміни, зокрема мати право на запровадження спеціалізацій у підготовці міжнародників (вже на рівні бакалавра) за напрямками (сферами) міжнародної діяльності: аналітична, експертна, консультаційна діяльність у сфері регіональної і світової політики; міжнародного бізнесу, що охоплює торговельно-економічну співпрацю, регіональну інтеграцію, внутрішні і багатосторонні комунікаційні (ділові) зв'язки. Отже, нагальним і актуальним є введення в нові стандарти магістерських програм додаткового переліку спеціалізацій за напрямками (сферами) міжнародної діяльності відповідно до світової освітньої практики. У цьому контексті вагоме значення має використання *професіографічного підходу*.

Професіографія – міждисциплінарна наука, предметом якої є психологічне вивчення професій, їх класифікація та проектування нових методами соціології та економіки, психології і педагогіки, психофізіології і медицини тощо, закономірності професіоналізації особистості. На початку XXI ст зростає потреба у професіографічних матеріалах (професіограмах), у проектуванні нових професій і в науково-методичному забезпеченні підготовки для них кадрів, розробці теоретичних і практичних проблем професіоналізації особистості [95].

*Професіографічний* підхід спрямовує учасників навчального процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес [51, с.136]. *Професіографічний підхід* акцентує увагу на суспільному замовленні щодо результату педагогічного процесу, що представлено через певний комплекс вимог, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) фахівця, та в інших нормативних актах. Серед них чільну позицію посідають стандарти вищої освіти, у яких на основі аналізу виробничих функцій фахівця та з урахуванням переліку об'єктів (або предметів) його праці, встановлюється структура його професійної діяльності (праці), яка охоплює: суб'єкт діяльності; продукт праці (кінцевий результат, мету праці); предмет, на який спрямована праця фахівця (матеріал, механізм,

природний об'єкт, людина тощо); засоби праці (машини, механізми, інші знаряддя праці); процедури (способи) праці (технологія, процес діяльності, організація і таке інше); умови, в яких відбувається праця фахівця. Під час встановлення структури праці стандарти враховують результати прогнозу професійних і соціально важливих задач діяльності, які в майбутньому буде виконувати випускник у своїй професійній діяльності.

Використання професіографічного підходу дало змогу визначити професійні функції магістрів міжнародних відносин з урахуванням сучасних тенденцій розвитку міжнародних відносин та вимог ринку праці, схарактеризувати професіограму магістра міжнародних відносин відповідно до британських стандартів вищої освіти.

Окреслені вище методологічні підходи формують стратегію побудови теорії нашого дослідження. Очевидно, що в основу такої стратегії не може бути покладене механічне поєднання окремих елементів різних наукових підходів і теорій. Однією із центральних проблем є створення поліметодології, яка б дала змогу дотримуватися стратегій усіх вищезазначених підходів. Інтеграція наукових підходів щодо предмета нашого дослідження відбувається на двох рівнях: на рівні інтеграції принципів, понять, положень в межах певного підходу (внутрішня структурна інтеграція); на рівні інтеграції окремих елементів різних підходів (міжструктурна інтеграція).

#### **1.4 Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин як загальнопедагогічна проблема**

Міжнародна діяльність сьогодні ґрунтується на принципово нових підходах, демонструє гуманістичні цінності культури, багатоманіття еволюційних векторів розвитку – політичного, економічного і соціально-культурного. На цьому наголошено в програмних документах української держави, зокрема, у Програмі економічних реформ на 2010-2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна держава, економіка», «Національній

доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015» (2010), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» (2012).

Новий етап в розвитку інтеграційних процесів в усіх сферах суспільства, інтенсифікація міжнародних відносин, нові пріоритети в зовнішній політиці держав, міжкультурна взаємодія, наростання процесів глобалізації і регіоналізації, нові глобальні виклики і загрози безпеки на усіх рівнях: світовому, регіональному, державному – висунули нові вимоги до професійної діяльності фахівців міжнародних відносин. Виникла необхідність професійної підготовки нової генерації фахівців міжнародних відносин – аналітиків, дослідників і керівників з менталітетом професіоналів, глобально мислячих, здатних ідентифікувати і ефективно використовувати можливості міжнародного економічного та інформаційного простору, готових адекватно і вчасно реагувати на його виклики.

Згідно з концепцією «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» основною метою професійної освіти є «підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією і здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів» [182]. Відповідно до Закону «Про вищу освіту» *професійна підготовка* – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [208]. Серед різноманіття визначень поняття «професійна підготовка», воно насамперед має відношення до певної професії, і практично не зустрічається в самостійному значенні. Поділяючи думку Н. Ничкало, професійну підготовку розглядаємо як процес формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [186].

Професійна підготовка фахівців міжнародних відносин пов'язана з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні



і соціально-економічні зміни у світі і вносить суттєві зміни в структуру попиту на фахівців цієї галузі. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до випускників з боку працедавців, в першу чергу оцінюються їх практичні навички. Водночас із глобалізацією світової економіки, стрімким розвитком транснаціональних корпорацій задовільнити світовий ринок праці може фахівець з вищою кваліфікацією – магістр. Необхідність реформування системи вищої освіти в рамках положень Болонського процесу окреслили нові пріоритети і структурно-змістові зміни саме у магістерській підготовці.

«Магістр» – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [208]. Оскільки «Закон про вищу освіту» (2002 р. із змінами і доповненнями) визначає кваліфікацію «магістр» як повну вищу освіту особи, здатної до діяльності інноваційного характеру, то зрозуміло, що стрижнем у підготовці магістрів міжнародних відносин має бути підготовка до наукової діяльності в різних сферах міжнародних відносин.

Потреба у магістрах стала особливо відчутною в період приєднання України до СОТ (2008 р.). Перевагу фахівцям, які володіють компетенціями для роботи на міжнародному ринку праці, надають не лише українські компанії, що підвищують свою активність в процесах інтернаціоналізації бізнесу, але й міжнародні компанії, які мають намір співпрацювати на українському ринку праці. Усе це актуалізує необхідність пошуку нових шляхів щодо модернізації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з орієнтацією на світовий досвід.

Розвиток процесів наднаціонального і надрегіонального рівня, активної міжкультурної взаємодії, зростання взаємозалежності в усіх сферах життєдіяльності людей стають провідними тенденціями світового розвитку, що

робить як ніколи актуальними завдання забезпечення високого рівня професіоналізації магістрів міжнародних відносин. Відтак засадничими положеннями їхньої професійної підготовки повинні бути, з одного боку, – поглиблена науково-методологічна, теоретична і загальнопрофесійна підготовка, з другого – універсалізація і широта знань.

При цьому варто зосередити увагу на таких професійних функціях магістрів міжнародних відносин: *дослідницькій* (збір, обробка, аналіз і систематизація науково-технічної інформації); *проектувальній* (здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробки документації для втілення та використання об'єктів та процесів); *організаційній* (упорядкування структури й взаємодії складових елементів системи з метою підвищення ефективності використання ресурсів і часу); *управлінській* – досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування й розвитку систем завдяки інформаційному обмінові); *технологічній* (втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, тобто фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології); *рефлексивній* (здійснення контролю самоконтролю в межах своєї професійної діяльності в обсязі посадових обов'язків); *прогностичній* (здійснення прогнозування в професійній діяльності); *технічній* (виконання технічних робіт в професійній діяльності).

Забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності магістрів міжнародних відносин на сучасному ринку праці пов'язане з високою якістю їх фундаментальної та науково-дослідницької підготовки. На ринку праці поціновується фахівець, який володіє новітнім універсальним комплексом професійних компетенцій.

На основі досвіду більше 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу (у консультаціях та опитуваннях взяли участь 5183 випускників, 998 професорів, 944 працедавці) відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: *інструментальні, міжособистісні і системні*. Вони класифіковані з точки зору значення навичок для професії і рівня

опанування після закінчення освітньої програми. *Інструментальні* – такі, що охоплюють когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції. *Міжособистісні* – індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов'язання. *Системні* – поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволяють сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як підґрунтя [166].

Вважаємо, що окремо слід розглядати спеціальні компетенції, оскільки магістри міжнародних відносин повинні: опанувати предметну галузь на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації; критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії і практики міжнародних відносин; оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні; продемонструвати оригінальність і науково-творчий підхід.

З огляду на це, зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає формування *загальних* і *професійних* компетенцій. Магістр повинен володіти такими *загальними* компетенціями: умінням системно мислити, виявляти міжнародно-політичні і дипломатичні сенси і значення проблем, що потрапляють у фокус професійної діяльності; готовністю використати в професійній діяльності методи прикладного політичного аналізу

міжнародних процесів; готовністю до прийняття відповідальності за свої рішення у рамках професійної компетенції, здатністю приймати нестандартні рішення, розв'язувати проблемні ситуації; розвитком креативності мислення, професійної ініціативи, ініціації позитивних змін; готовністю перейняти на себе відповідальність і проявити лідерські якості.

*Професійні* компетенції магістра міжнародних відносин визначаються виробничими функціями, типовими завданнями професійної діяльності:

- *організаційно-адміністративна*: здатність аналізувати процес ухвалення рішень з питань міжнародної політики як об'єкту управління; готовність до кооперації з колегами і роботи в колективі, до організації роботи малих колективів виконавців; уміння виконувати доручення керівників у рамках професійних обов'язків на базі отриманих знань і навичок; готовність вести діалог, листування, переговори іноземною мовою у рамках рівня поставлених завдань; виступи у засобах масової комунікації з аналітичними оглядами, коментарями, прогнозами;

- *проектна діяльність*: здатність проводити оцінку конкретної міжнародної ситуації; наявність навичок побудови реферативного письмового тексту і усного представлення думок з міжнародно-політичної проблематики; здатність враховувати чинник економічної ефективності міжнародної діяльності при реалізації програм і проектів; моделювання ситуацій міжнародних відносин країн/регіонів; уміння аналізувати кризи і конфлікти в міжнародних відносинах; прогнозування можливих наслідків подій міжнародного характеру; формування обґрунтованих пропозицій та рекомендацій щодо їх впровадження; підготовка прийняття рішень у сфері міжнародних відносин; уміння використовувати історичний, дипломатичний, економічний, правовий підходи до аналізу конкретних ситуацій міжнародних відносин;

- *виробничо-аналітична діяльність*: здатність побудови стратегії аналітичного дослідження, довгострокових і середньострокових планів міжнародної діяльності, оцінки ризиків; здатність проведення інформаційно-аналітичних досліджень; здатність складання оглядів та рефератів за

іноземними інформаційними матеріалам; здатність до пошуку, аналізу та узагальнення міжнародної інформації зовнішньополітичного, зовнішньоекономічного та правового характеру; уміння працювати з матеріалами ЗМІ; володіння технікою встановлення професійних контактів і розвитку професійного спілкування, у тому числі на іноземних мовах; уміння складати дипломатичні документи, проекти угод, контрактів, програм заходів; уміння знаходити, збирати і первинно узагальнювати фактичний матеріал, роблячи обґрунтовані висновки; уміння орієнтуватися в сучасних тенденціях світового політичного розвитку, глобальних політичних процесів, розумінням їх перспектив і можливих наслідків для країни; знання і розуміння логіки глобальних процесів і розвитку всесвітньої політичної системи міжнародних відносин в їх обумовленості економікою, історією, правом; уміння і навички стеження за динамікою основних характеристик середовища міжнародної безпеки і розуміння їх впливу на національну безпеку країни; орієнтація у світових економічних, екологічних, демографічних, міграційних процесах, розумінням механізмів взаємовпливу планетарного середовища, світової економіки і світової політики; розуміння теоретичних і політичних основ правозахисної проблематики в міжнародних відносинах і світової практики захисту прав людини; розуміння основ регулювання міжнародних конфліктів з використанням дипломатичних політико-психологічних, соціально-економічних і силових методів; володіння основами і базовими навичками прикладного аналізу міжнародних ситуацій [243].

Визначені компетенції магістрів міжнародних відносин трансформуються, наповнюючись специфічним інструментарієм, змістом професійних задач. Конкретизація компетенцій у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин відбувається на рівні цілей, функцій і виявляється у специфічних способах професійної діяльності.

Заслуговує на увагу розроблена В. Берекою концептуальна модель фахової підготовки магістрів менеджменту освіти, яка на наш погляд, є універсальною, оскільки відображає цілісний процес формування професійної

компетентності майбутнього управлінця на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Вона узгоджує компоненти фахової підготовки (змістово-процесуальний та управлінсько-аксіологічний), доводить адекватність принципів (історизму, об'єктивності, розвитку, комплексності, системного підходу, доцільності поєднання форм, методів і засобів навчання, спрямованості на розвиток емоційно-ціннісної, діяльнісно-практичної сфер особистості) та функцій фахової підготовки менеджерів освіти (інформаційної, діяльнісної, адаптаційної). Критеріями ефективності фахової підготовки виділено інтелектуальний, діяльнісно-практичний, емоційно-ціннісний компоненти. Професійно-предметна підготовка магістрів характеризується комплексністю і здійснюється за такими специфічними напрямками: професійно спрямоване вивчення фундаментальних дисциплін з проблем управління; професійно орієнтовані форми самостійної, позааудиторної роботи; управлінська практика та науково-дослідна робота. На думку науковця, сформована професійна компетентність магістра з менеджменту освіти відображає професійні та особистісні якості, визначає його здатність сформулювати особистісно-професійну «Я-концепцію», досягти вершин професіоналізму та педагогічної майстерності. Реалізація концепції фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти у вищих педагогічних навчальних закладах потребує відповідного навчально-методичного забезпечення, що враховувало б концептуальні ідеї дослідження, вимоги системної, науково обґрунтованої організації навчально-виховного процесу [32, с.5].

З урахуванням положень освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) фахівців зовнішньоекономічного профілю, специфіки професійної діяльності цих фахівців, а також на основі проведеного аналізу та узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності фахівця українською дослідницею Л. Отрощенко виокремлено структурні компоненти професійної компетентності економіста-міжнародника: *функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний*, а також розкрито

кожний компонент професійної компетентності з позицій особливостей професійної діяльності фахівця зовнішньоекономічного профілю [192, с. 34]. Цілком погоджуємося з науковцем, щодо професійно важливих якостей фахівця зовнішньоекономічного профілю належать: вміння досягати поставленої мети, мобілізувати енергію, володіти даром переконання, мати лідерські здібності, бути наполегливим, ініціативним, енергійним, рішучим, амбіційним, цілеспрямованим, креативним тощо. *Професійну компетентність фахівця міжнародника* Л. Отрощенко обґрунтовує як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що містить сукупність управлінських, економічних, політичних, юридичних, етичних, соціально-психологічних, методологічних, інтеркультурологічних знань, умінь і навичок професійного економіста-міжнародника, а також когнітивну та креативну підготовленість, творче мислення, готовність йти на ризик та брати на себе відповідальність, усвідомлене позитивне ставлення до зовнішньоекономічної діяльності, уміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними управлінськими технологіями в умовах ринкових відносин у глобальному середовищі [192, с. 42].

Сукупність фахових знань, умінь, навичок узагальнює зміст і відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки; визначає місце магістра в структурі міжнародних відносин, економіки держави і вимоги до його компетентності інших соціально важливих властивостей та якостей; відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку держави та окремих замовників; встановлює кваліфікаційні вимоги до соціально виробничої діяльності магістрів.

З урахуванням цього, професійна підготовка магістра з міжнародних відносин має спрямовуватися на формування у нього готовності до професійної діяльності. Досягнення цієї мети можливе за умови реалізації у навчальному процесі системи принципів, що визначають цілі й зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, відображають комплексний підхід до такої підготовки, розкривають особливості удосконалення викладацької діяльності й

діяльності магістрів міжнародних відносин. Ці принципи враховуються з метою визначення методів, форм і засобів навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної професійної діяльності, формування світогляду, розвитку стійкої мотивації щодо роботи в галузі міжнародних відносин, професійної етики. Це дозволяє сформулювати в якості основної навчально-освітньої мети підготовку міжнародників, що володіють кваліфікаційно-професійними і предметно-функціональними компетенціями. Реалізація цієї мети закладає основу випереджувальної підготовки.

З метою удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин необхідно визначити не лише головний вектор її спрямування (якісно новий результат системи професійної підготовки молодого фахівця), а й відповідну «точку опори», яка б уможливила його отримання. Таким результатом повинна бути особистість магістра міжнародних відносин, який має не окремі спеціальні знання, навички й уміння, але спроможний і готовий до ефективної, продуктивної, самостійної діяльності, має попередній досвід такої діяльності, орієнтується в системі зв'язків, властивих кожному виду професійної діяльності, та між різними її видами, досягнув у ході реалізації діяльності нові соціальні ролі, осмислив їх вагомість. У сфері його самосвідомості має відбуватися формування певних структур, які пов'язані із процесами самовизначення і становлення професійної та соціальної ідентичності особистості.

Зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відображається в комплексній підготовці, зорієнтованій на поглиблену фундаментальну, соціально-економічну, спеціальну, науково-педагогічну, організаційно-управлінську діяльність. Вагоме значення має формування нестандартного мислення, використання проблемного і творчого підходів до розв'язання поставлених завдань.

Експериментальне дослідження Р. Гейзерської дозволило виявити професійно значущі якості, володіючи якими, майбутній магістр економічного профілю отримує можливість реалізовувати свій особистісний і професійний



потенціал, водночас задовольняючи потреби суспільства. Такими якостями є: уміння критично аналізувати, систематизувати, класифікувати та прогнозувати економічні ситуації; особистісні якості, емоційно-вольова стійкість при розв'язанні завдань економічного характеру; економічна компетентність як система фахових знань і вмінь різної функціональної приналежності; ділові якості; педагогічні здібності; здатність творчо підходити до розв'язання економічних проблем; здатність до самовдосконалення як економіста; мотивація до успіху; здатність до рефлексії професійного образу «Я»; здатність генерувати ідеї щодо створення ефективних економічних проєктів; моральні якості. Професійно значущі якості магістра економічного профілю – це комплекс логічно й діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис та здібностей, що зумовлюють одна одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні й у процесі соціалізації особистості та сприяють успішності професійної діяльності в науковій і викладацькій сфері та на виробництві [52, с. 14]. Підтримуємо позицію дослідниці, що розвиток особистості майбутнього магістра характеризується становленням професійної спрямованості, підвищенням почуття обов'язку та відповідальності за успіх професійної діяльності, зростанням прагнення особистості досягти найвищих результатів у галузі своєї майбутньої професії, спрямованістю на самоформування професійно значущих якостей, готовності до майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що в Україні структура і специфіка професійної підготовки магістрів міжнародних відносин визначені галузевим стандартом вищої освіти, що містить:

- *предметну галузь діяльності*: зовнішня політика і дипломатія, двосторонні і багатосторонні комунікаційні зв'язки, торговельно-економічна співпраця, міжнародний бізнес, інформаційний і культурний обмін, ділова міжкультурна комунікація, світові і регіональні інформаційні системи, інформаційна безпека, регіональна інтеграція;

- *об'єкт професійної діяльності*: державні, міжнародні, громадські структури; зовнішньополітичні, зовнішньоекономічні, світові, регіональні інтеграційні і інформаційні процеси; переговорний процес; міжнародна комунікація у бізнесі;

- *предмети професійної діяльності*: реферування, переклад, ведення переговорів, збір і аналіз інформації, моделювання і прогнозування регіональних процесів, експертиза, ділова комунікація, громадські зв'язки, маркетинг, забезпечення національної, регіональної і інформаційної безпеки, врегулювання конфліктів, вироблення і ухвалення рішень;

- *види професійної діяльності*: референт, старший референт, аташе; експерт; консультант; аналітик; перекладач, перекладач-референт; фахівець з переговорного процесу, ділової міжкультурної комунікації, зв'язків з громадськістю; менеджер по напряму міжнародної діяльності; керівник відділу, департаменту, компанії, організації [76-79].

Функціональні обов'язки магістрів міжнародних відносин полягають у пошуку та обробці спеціальної інформації як політичного характеру, так і пов'язаної з менеджментом й маркетингом, складанні документів та листуванні, що стосуються міжнародних контрактів та забезпечення організації переговорів у сфері зовнішніх відносин держави та недержавних структур [75-79].

Магістр міжнародних відносин виконує кваліфіковану виконавську діяльність в галузі міжнародних і міжнародних економічних відносин, а саме, у здійсненні зовнішньоекономічної та комерційної діяльності, веденні міжнародних валютно-кредитних відносин, обліку й аналізу в системі світогосподарських зв'язків. Водночас такий фахівець потрібен для роботи в органах і установах Міністерства закордонних справ на виконавських посадах, у дипломатичних представництвах, в державних структурах і установах. Він має бути підготовленим до проведення консультацій з питань міжнародних відносин; аналізу зовнішньоекономічної політики держави; зовнішньоторговельної діяльності; міжнародної валютно-фінансової діяльності; інспектування митних установ; управління в соціальній сфері; допоміжної

діяльності в сфері державного управління; міжнародної туристичної діяльності; перекладу з іноземної мови.

Професія у випускників факультетів міжнародних відносин, міжнародних економічних відносин, міжнародного права, політології однакова – фахівець-міжнародник, а спеціальності різні – країнознавець, політолог, економіст-міжнародник, юрист-міжнародник, інформаційний аналітик-міжнародник. Оскільки дипломатові для здійснення професійної діяльності необхідно знати іноземні мови, випускники-міжнародники отримують додаткову спеціальність – перекладач-референт, при цьому більшість з них володіють двома-трьома іноземними мовами.

Водночас професійна підготовка магістрів міжнародних відносин має враховувати такі аспекти як професійне самовизначення, бажання професійного зростання, мотивацію, відповідні компетентності, активність, ініціативність, перспективність, бажання пізнання та самопізнання, тип особистості, превалюючий вид мислення, домінуючий тип і стиль поведінки. Особистісні характеристики магістра міжнародних відносин окреслюють: задоволеність професійним вибором, бажання у подальшому працювати за фахом; стійку мотивацію до навчання і самонавчання, наявність потреби у знаннях, здатність до самонавчання; розвиненість пізнавальних якостей та інтересів; логічне, дивергентне, асоціативне мислення; креативність; високий рівень сформованості предметних, галузевих, ключових компетентностей, потенційна здатність успішно виконувати професійні функції і ролі; високий рівень сформованості іншомовної професійної компетентності з метою здійснення іншомовної комунікації та здобуття інформації з іншомовних джерел задля професійного зростання; формування гармонійних відносин з навколишнім світом. Сфери компетентності магістра міжнародних відносин включають навчання, самонавчання, готовність до навчання і самонавчання впродовж усього життя, професійну діяльність, комунікацію, у тому числі й іншомовну.

Як бачимо, особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку сучасного ринку праці охоплюють різні сфери

міжнародно-політичного, економічного, науково-технічного, інформаційного, політико-правового і культурного простору світу, а також дипломатії і зовнішньополітичної діяльності, міжнародних зв'язків регіонів.

Усвідомлюючи все вище зазначене, відповідальність за надання якісних професійних послуг в сфері міжнародних відносин несуть ВНЗ, які намагаються розробляти та втілювати в життя нові освітні стратегії, орієнтуючись на попит світового ринку праці та досягнення розвинутих країн світу щодо професійної підготовки фахівців міжнародних відносин. Маючи високий рейтинг, наукові досягнення та суттєвий практичний досвід з підготовки магістрів міжнародних відносин головним завданням ВНЗ є спрямування професійної підготовки на формування й подальший розвиток професійної компетентності міжнародників, здобуття конкурентоспроможного рівня кваліфікації, володіння глибокими теоретичними знаннями і практичними вміннями, навичками працювати у команді, упевнено орієнтуватися і приймати рішення в різних сферах міжнародних відносин, володіння конкурентними перевагами вже на старті професійної кар'єри.

Серед факторів, що впливають на формування професійної компетентності і пов'язані з основними компонентами навчального процесу, слід виокремити науково-дослідницьку роботу, оскільки саме вона сприяє розвитку потреби постійно накопичувати і поглиблювати знання, формуванню дослідницької культури, наукової ерудиції тощо. Спільна наукова праця викладача й магістра, обговорення наукових ідей, актуальних проблем розвитку міжнародної економіки, кризових явищ, пошук разом з міжнародниками шляхів їх подолання, а також участь магістрів у науковій роботі, наукових семінарах, конференціях, публікація наукових праць, підготовка магістерської роботи є важливими чинниками формування професійно значущих якостей майбутнього професіонала.

Водночас самостійна робота магістрів у процесі навчання має великі можливості в плані формування професійно значущих якостей як ініціативність, креативність, асоціативність і аналітичність мислення. Великий виховний

потенціал закладений у правильній організації консультацій. Консультування розглядається як важливий вид індивідуальної допомоги та один із засобів керування самостійною роботою студентів, як форма інтенсивного індивідуального контакту між викладачем і магістром у режимі організації продуктивної взаємодії та співробітництва. Вони дозволяють встановити зворотний зв'язок з усіма навчальними, науковими, виховними заходами в сукупності. Консультація більше, ніж усі інші заходи й форми роботи, дозволяє встановити індивідуальний контакт з магістрами. В основу консультування покладений принцип з'ясування потенційних можливостей, здібностей до саморозвитку й самоактуалізації магістрів міжнародних відносин.

Отже, з урахуванням вище зазначеного *професійну підготовку магістрів міжнародних відносин* трактуємо як цілісний, неперервний процес, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях, формування та розвиток наукового мислення, наукової культури і творчості, світогляду, що необхідні для виконання професійних завдань з урахуванням специфіки міжнародних відносин, мовного потенціалу, культурних і національних особливостей країн, особистісних характеристик, вимог суспільства. Успіх професійної підготовки магістрів міжнародних залежить від темпів і гнучкості проведення науково-теоретичного аналізу, відповідного науково-методичного обґрунтування й організаційно-дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ. Формування майбутнього професіонала необхідно здійснювати з урахуванням конструктивних і деструктивних чинників впливу, підсилюючи конструктивну дію перших і, по можливості, нівелюючи дію останніх. Світові та європейські стратегічні орієнтири мають проектуватися на національне підґрунтя (надбання, традиції, суперечності) професійної підготовки майбутнього міжнародника у вищих навчальних закладах із урахуванням сучасних соціокультурних умов.

На наш погляд, забезпечення ефективності професійної підготовки магістра міжнародних відносин залежить від створення відповідних умов, а

саме: забезпечення престижу та популярності професії міжнародних відносин; запровадження надійної системи діагностування інтелектуальних можливостей вступників до магістратури; удосконалення змісту магістерської освіти; широке впровадження ефективних форм організації навчання та інноваційних методів навчання; поетапне формування у магістрів усіх компонентів професійної компетентності та іншомовної професійної компетентності; орієнтація на пізнавальні потреби магістрів і вимоги ринку праці; вдосконалення навчальної та науково-дослідницької бази; вдосконалення мотиваційної сфери; вдосконалення системи взаємодії суб'єктів навчального процесу; раціональна організація самостійної роботи.

### **Висновки до розділу 1**

Вивчення результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин уможливило їхню систематизацію за такими напрямками: проблеми міжнародних відносин у контексті глобалізації та інтеграції; теоретико-методологічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; організаційно-педагогічні аспекти професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; психолого-педагогічні проблеми розвитку, адаптації та самоактуалізації особистості; використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців.

Установлено, що взаємовідносини міжнародно-політичних учасників, кількість яких постійно зростає, а ступінь взаємозалежності посилюється, перебувають під впливом складних та багатогранних регіональних і глобалізаційних процесів, які разом з іншими чинниками зумовлюють динамізм і постійну трансформацію системи міжнародних відносин. На якість професійної підготовки магістрів міжнародних відносин суттєвий вплив мають сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин, серед яких *глобалізація, транснаціоналізація, інтернаціоналізація, демократизація, трансформація, диверсифікація та інституціоналізація* міжнародних відносин. Окреслені

тенденції актуалізують соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі міжнародних відносин та зумовлюють необхідність модернізації її змісту в контексті сучасних реалій.

Методологічною основою обґрунтування концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин слугують сучасні освітні парадигми, теорії пізнання, теорії міжнародних відносин, загальнофілософські ідеї та підходи. Їх вивчення показало, що наукові підходи до магістерської підготовки фахівців міжнародних відносин свідчать про багатоаспектність і міждисциплінарний характер проблеми, можливість розв'язання її з позицій кожного з них.

Методологічна площина дослідження базується передусім на підходах, які найбільше відповідають обраній проблемі і дозволяють обґрунтувати її концептуальні засади. Серед загальнонаукових підходів до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виокремлено *системний, синергетичний, інтегративний, структурно-функціональний, парадигмальний, історично-цивілізаційний*. До спеціальних підходів віднесено особистісно спрямовані (*антропологічний, особистісно орієнтований, діяльнісно-праксеологічний, аксіологічний, культурологічний*) та професійно спрямовані (*компетентнісний, акмеологічний, міждисциплінарний, професіографічний*). Обґрунтовані підходи відображено у формулюванні цілей, конкретизації змісту, форм, дидактичних принципів, методів і технологій професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, формуванні їхніх професійних компетенцій. Засадничим принципом професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є дослідницько-орієнтована парадигма.

Специфіка професійної підготовки фахівців міжнародних відносин в умовах розвитку сучасного ринку праці охоплює різні сфери міжнародно-політичного, економічного, науково-технічного, інформаційного, політико-правового і культурного простору світу, а також дипломатії і зовнішньополітичної діяльності, міжнародних зв'язків регіонів. Професійними функціями магістрів міжнародних відносин визначено дослідницьку,

проектувальну, організаційну, управлінську, технологічну, рефлексивну, аналітико-прогностичну, соціально-економічну, дипломатичну.

Установлено, що забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності магістрів міжнародних відносин на сучасному ринку праці пов'язане з якістю їхньої фундаментальної та науково-дослідницької підготовки в умовах магістерської освіти. Професійну підготовку магістрів міжнародних відносин з глибокими фундаментальними і прикладними знаннями, здатних працювати в команді, упевнено орієнтуватися і приймати рішення в різних сферах міжнародних відносин, володіти конкурентними перевагами вже на старті професійної кар'єри, повинні забезпечувати ВНЗ, які мають високий рейтинг, наукові досягнення і значний практичний досвід з професійної підготовки міжнародників.

Зasadничими положеннями професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є, з одного боку, – поглиблена науково-методологічна, теоретична і загальнопрофесійна підготовка, з іншого – універсалізація і широта знань. Професійна підготовки магістрів міжнародних відносин відображена в комплексній підготовці, зорієнтованій на поглиблену фундаментальну, соціально-економічну, спеціальну, аналітико-інформаційну, науково-педагогічну, організаційно-управлінську дипломатичну діяльність. Вагоме значення має формування нестандартного мислення, використання проблемного і творчого підходів до розв'язання поставлених завдань.

**Основний зміст першого розділу викладено у таких наукових працях автора:** [243; 244; 256; 258; 259; 260].



## РОЗДІЛ 2

### СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

У розділі викладено проблему магістерської освіти в документах міжнародних організацій та їх вплив на професійну підготовку магістрів міжнародних відносин; досліджено процес становлення і розвитку професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в США; розкрито структурно-змістовий компонент професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Австралії; виявлено особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Німеччині; виявлено спільні та відмінні підходи досліджуваних країн до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

#### **2.1 Проблема магістерської освіти в документах міжнародних організацій**

Вивчення проблем професійної підготовки магістрів на європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) зумовлено необхідністю з'ясувати теоретичні, організаційні та змістові засади діяльності європейських організацій щодо забезпечення якості професійної підготовки магістрів у контексті Болонського процесу

Розвиток регіональної освітньої політики на кожному з етапів зумовлений сукупністю економічних, політичних та академічних чинників. Головними суб'єктами європейської освітньої політики, що представляли інтереси міжнародного економічного та політичного співтовариства, національних провайдерів та споживачів освітніх послуг у доболонський та болонський періоди її розвитку були: на першому – *установчому етапі* (1957–1971): Римський клуб, Європейське економічне співтовариство (ЄЕС), Асоціація європейських університетів (EUA); на другому етапі – *початку європейського*

*академічного співробітництва* (1971–1983): ЄЕС та Рада Європи (РЄ), Європейський центр вищої освіти (UNESCO-CEPES) та Західноєвропейське студентське інформаційне бюро (Western European Students Information Bureau, WESIB) (з 2007 року - Європейське студентське міжнародне бюро (ESU); на третьому етапі – *формування європейського виміру змісту вищої освіти* (1983–1992) до створених раніше організацій долучилися Центр вивчення політики вищої освіти (Center for Higher Education Policy Studies, CHEPS) та Європейська асоціація вищих навчальних закладів (EURASHE); на четвертому етапі – *інтенсифікації цілеспрямованих інтеграційних процесів у європейській вищій освіті* (1992–1999) – головними суб'єктами досліджуваного процесу стали Рада Європи (РЄ) та Європейський Союз (ЄС), а також регіональні організації академічної співпраці, до яких приєдналася Європейська конфедерація конференцій ректорів Європейського Союзу; на п'ятому етапі – *утворення Європейського простору вищої освіти* (1999–2013) крім пан-європейських політичних суб'єктів (ЄС, РЄ), освітня політика стала предметом діяльності широкого кола наднаціональних організацій, передусім групи супроводу Болонського процесу та її складової – групи європейських асоціацій Е4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU), що є консультативними членами Болонської реформи. До складу групи Е4 входить Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

Зазначимо, що спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися 1957 року з підписання Римської угоди. Римський договір 1957 року заснував Європейське економічне співтовариство – інтеграційний союз 12-ти країн. Діяльність ЄЕС у галузі освітньої політики обмежувалася заохоченням співпраці між державами-членами без втручання у зміст навчального процесу й організацію освітніх систем окремих країн, поважаючи їхню культурну та мовну різноманітність. Водночас актуалізувалося питання щодо порівняння освітніх систем із метою стандартизації документів про рівень їхньої освіти та забезпечення взаємовизнання дипломів про освіту.

Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференцій міністрів освіти європейських країн. Перша Європейська спільна конференція міністрів освіти 1967 р. започаткувала складний і суперечливий процес вироблення єдиного загальноєвропейського підходу до вищої освіти. Попередньо, на двох асамблеях Постійної Конференції ректорів європейських університетів (*Conference des Recteurs Europeens, CRE*) 1959 року у Діжоні й 1964 року у Геттінгені, їхні учасники розглядали питання: у чому ж має полягати навчання студентів як «європейців» у таких галузях знань, як соціальні, гуманітарні й економічні науки тощо.

Важливі документи Конференцій міністрів освіти 1971 та 1976 років визначили головні положення загальноєвропейського виміру в освітніх системах, а саме: взаємне визнання дипломів; обґрунтування ідеї формування Європейського університету; кооперація з розвитку вторинної вищої освіти; створення європейського центру розвитку освіти; заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. У цей період були започатковані міжнародні проекти COMET, ERASMUS, LingWa, TACIS, в яких наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов тощо. 1990 року прийнята Європейська конвенція про загальну еквівалентність періодів університетської освіти. Велика Хартія Університетів 18 вересня 1988 р. проголосила фундаментальні засади, які раз і назавжди визнали університети центрами культури, знань і досліджень. Хартія ще раз підтвердила головні цінності, права й обов'язки університету як провідного інтелектуального центру суспільства. Виразнішим стало поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з посиленням ідей Євросоюзу (Маастрихтський договір (Нідерланди, 1992 р.). «Європа знань» широко визнана як незамінний чинник соціального та гуманітарного розвитку, як необхідний компонент об'єднання та збагачення європейських країн. Програми SOCRATES, Leonardo da Vinci, «Молодь», TEMPUS спрямовані на

стимулювання інтеграційних процесів і модернізацію освіти в країнах континенту.

Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Це насамперед програми приведення національного законодавства у сфері освіти до норм, напрацьованих країнами Європи, розширення доступу до вищої освіти і підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку праці, створення системи навчання впродовж усього життя та багатовимірні завдання зі зближення освітніх програм і систем.

11 квітня 1997 року під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Вона задекларувала наявність і цінність різноманітних освітніх систем, поставила за мету створення умов для того, щоб якомога більше людей скористалися здобутками національних систем освіти, отримали можливість бути мобільними на європейському ринку праці. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких і сформулювали згодом принципи Болонської декларації.

Уже через рік чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина – підписали так звану Сорбонську декларацію. Цей документ був спрямований на створення відкритого європейського простору вищої освіти, який, на думку авторів, має стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Не аналізуючи її деяких відмінностей від тез Болонської декларації, можна стверджувати: в основних своїх ідеях обидва документи схожі. Це – формування Європейського простору вищої освіти, міжнародне визнання та міжнародний потенціал систем вищої освіти (прозорість і нострифікація дипломів, ступенів і кваліфікацій), двоступенева структура вищої освіти (бакалавр – магістр), використання Європейської кредитно-трансферної системи (European Credit Transfer System, ECTS) тощо. Проте особливо слід виділити три тези Сорбонської декларації: міжнародне визнання бакалавра як

рівня вищої освіти та наданням йому права продовжувати навчання за програмами магістра, підготовка магістрів і докторів до науково-дослідницької діяльності і дотримання положень Лісабонської конвенції.

Болонський процес офіційно почався 19 червня 1999 р. з підписанням Болонської декларації [593]. Підписання Болонської декларації «Про європейський простір вищої освіти» – результат поступового усвідомлення взаємодії процесів європейської економічної та політичної інтеграції, результат розвитку ідей та інновацій у галузі освіти. Процес об'єднання Європи та його поширення на Схід супроводжується формуванням спільного освітянського та наукового простору. Головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової й освітянської громадськості та урядів країн Європи для значного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а також підвищення її ролі в суспільних демократичних перетвореннях.

Болонські реформи – це процес прискорення гармонізації національних освітніх систем і їх поступового цілеспрямованого зближення. Визначеними механізмами для досягнення мети є: прийняття системи зрозумілих і порівнювальних наукових ступенів; прийняття системи освіти, яка початково базується на двох циклах навчання (бакалавр – магістр), заснування системи кредитів (ECTS), спрощення процедури визнання кваліфікацій; розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю освіти; навчання упродовж усього життя; створення умов для мобільності на європейському ринку праці й освітніх послуг; перетворення Європи на конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі; установлення тісніших зв'язків між європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень; забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями.

Європейське освітнє співтовариство консолідується задля реалізації освітньої концепції Болонського процесу: формування на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської вищої

освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування.

З 1998 до 2013 року у рамках Болонського процесу відбулося багато різнорівневих зустрічей, робочих нарад, конференцій тощо. Проблеми магістерської освіти знайшли відображення в основних документах цього періоду (Гельсінського [572], Празького [364], Берлінського [363], Бергенського [361], Лондонського [494], Львовенського [362], Будапештсько-Віденського [348], Бухарестського [347] комюніке), які представлено в додатку Б.1.

Задля формування системи забезпечення якості вищої освіти у Болонському процесі міністри країн-учасниць у Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року [379] доручили Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією вищих навчальних закладів, що не є університетами (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESU), які утворили групу E4, розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості». Розроблені Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості освіти – (European quality assurance standards and guidelines, ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року [361]. Призначення ESG– надати допомогу і визначити орієнтири як для вищих навчальних закладів при розробці своїх власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, які здійснюють незалежні перевірки. Крім того, ці стандарти і рекомендації роблять свій внесок у створення спільної основи для діяльності як закладів освіти, так і агенцій із забезпечення якості.

4 березня 2008 року в Брюсселі було створено Європейський реєстр забезпечення якості (European Quality Assurance Register, EQAR), засновником якого стала група E4. Головною умовою включення до реєстру є відповідність ESG та ряд інших критеріїв, визначених у доповіді групи E4 на конференції у Лондоні 2007 року [494]. Метою діяльності EQAR є забезпечення прозорості і доступної інформації про надійні агенції із забезпечення якості освіти, що

працюють в Європі, а також сприяння мобільності студентів та підвищення довіри до вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі європейські системи вищої освіти містять дуже схожі та водночас відмінні регіональні ознаки (англосаксонські країни, скандинавські, балтійські країни, германомовні країни Центральної Європи, регіон романської групи мов країн Південної та Західної Європи та східноєвропейські країни). Аналіз освіти магістерського рівня в кожній із зазначених вище регіональних груп Європи виявив як суттєві відмінності часової тривалості і структури ступенів магістерського рівня, так і спільні тенденції обсягу магістерських програм у 300 кредитів ECTS (враховуючи освіту бакалаврського рівня) [589, с. 7-14].

З'ясовано, що характеристики ступенів євробакалавра і євромагістра викладені в Болонській декларації, Матеріалах семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001) [572], Висновках та рекомендаціях Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003) [328]. Реальний стан магістерської освіти в європейських країнах досліджується в роботі Г. Дейвіса «Огляд магістерських ступенів у Європі» (2009), де зазначається, що формально трирівнева (бакалавр, магістр, доктор філософії) система кваліфікацій уже запроваджена, співробітництво між європейськими освітніми інституціями досягло безпрецедентного рівня, хоча освіта магістерського рівня не функціонує повною мірою [376, с. 6]. Разом з трьома головними спільними формами магістерської освіти в Європі (професійно-спрямовані магістерські програми, дослідницько-інтенсивні магістерські програми, курси магістерського рівня), як зазначає дослідник, існують ще інші категорії магістерського ступеня відповідно до національного законодавства:

- *академічний магістр*: використовується в бінарних системах для розрізнення університетської програми від професійної програми, де професійний магістр присуджується ВНЗ, який не є університетом;

- *послідовний чи продовжений магістр*: магістерський ступінь, здобутий одразу або невдовзі після здобуття кваліфікації бакалавра з тієї ж самої дисципліни;

- *перепрофільований магістр*: ступінь магістра, здобутий з іншої дисципліни, ніж та, яка вивчалася на бакалаврському рівні;

- *інтегрований магістр*: ступінь магістра, присуджений щонайменше двома ВНЗ як один чи декілька дипломів [376, с. 12].

Зазначимо, що головною проблемою освіти магістерського рівня у рамках Болонського процесу є розмаїття національних систем, що ускладнює їх зіставлення. Як рекомендації пропонуються лише загальні напрями модернізації, що дають можливість кожній країні піти власним шляхом та зберегти національну специфіку. Після десяти років із моменту підписання Болонської декларації були досліджені спільні форми, яких набула практична реалізація Болонських принципів ступеневої вищої освіти. Результати цього дослідження й описані в ньому три головні форми магістерської освіти в Європі знову можуть бути використані як перспективні орієнтири для країн, в яких магістерська освіта ще повною мірою не відповідає загальноєвропейським стандартам.

Згідно з Дублінськими дескрипторами (Dublin Descriptors), які були розроблені відповідно до ідей Болонського процесу, магістри: мають продемонструвати знання та уміння на рівні, що забезпечують можливість аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, генерувати оригінальні ідеї у відповідній галузі знань; можуть застосувати свої знання і володіють компетенціями, які дозволяють вирішувати завдання у новому, широкому (міждисциплінарному) контексті у відповідній галузі знань; спроможні інтегрувати знання, вирішувати складні завдання в умовах певної інформації з урахуванням соціальної та етичної відповідальності за прийняття рішень; володіють методами проведення сучасних експериментів і можуть давати науково обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам; можуть чітко,



аргументовано доводити до аудиторії фахівців наукову інформацію та свої висновки; мають компетенції самоосвіти та саморегулювання [328].

Таким чином, виокремлюються такі моделі ступневості освіти магістерського рівня: англосаксонська (традиційна), загальноєвропейська (у процесі запровадження) і національна. У контексті такої перспективи Болонський процес можна схарактеризувати як модернізацію національних систем ступеневої освіти задля відповідності загальноєвропейським принципам із метою підвищення їхньої привабливості і набуття конкурентоспроможності зі ступеневою освітою Великої Британії. Результати впливу Болонських реформ на розвиток вищої освіти Великої Британії викладено у додатку Б.2.

Наголосимо, що відповідно до особливостей інтеграційних процесів, визначеної мети і завдань європейської вищої освіти, ключовими питаннями підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є її відповідність вимогам Лісабонської конвенції (1997 р.) [370]. Відповідно до цієї конвенції всі реформи вищої освіти країни мають на меті забезпечення ефективності навчання та якості викладання, що передбачає: 1) досягнення міжурядових домовленостей щодо комплексного формування професійних умінь і навичок; 2) заохочення роботодавців щодо використання сформованих у студентів умінь і навичок для створення та розробки новітніх бізнес стратегій; 3) мотивація студентів до навчання упродовж життя для підвищення кваліфікації; 4) узгодження змісту освіти із потребами роботодавців; 5) збільшення кількості навчальних курсів та програм з урахуванням якісних показників (співвідношення кількості курсів та випускників, відсоток відрахувань, рівень кваліфікації викладачів тощо). Головною ідеєю Лісабонської конвенції є відображення культурної, соціальної, політичної, філософської, релігійної та економічної специфіки освіти й надання всім громадянам певного регіону можливостей повною мірою користуватися цими джерелами. Згідно з цим документом, Уряд Великої Британії визначив нормативно-правову базу університетів Великої Британії, в яких здійснюється підготовка магістрів

міжнародних відносин. Також чітко окреслюється компетенція державних органів у діяльності цих навчальних закладів.

Водночас разом з країнами членами Болонської групи у формуванні європейського простору вищої освіти, вирішенням проблем професійної підготовки магістрів на світовому рівні опікуються міжнародні організації, зокрема: ООН, ЮНЕСКО, Європейський центр вищої освіти (UNESCO-CEPES), Рада Європи (Council of Europe), Європейська комісія (European Commission), Асоціація європейських університетів (EUA), Союз європейських студентів (ESU), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (EURASHE), Європейська асоціація з забезпечення якості вищої освіти (ENGA) (Додаток Б.3). Аналіз документів та матеріалів цих організацій свідчить про широке коло їх діяльності, зокрема: пошук шляхів та методів спільного розв'язання нових завдань магістерської освіти, що постають перед суспільством; забезпечення високої якості магістерської підготовки; широке впровадження інтеграційних процесів у сферу вищої освіти; організація наукових досліджень; трансформація змісту магістерської підготовки; формування єдиного європейського простору в магістерській освіті.

Безперечним лідером і пріоритетом міжнародних організацій у галузі освіти, науки і культури є ЮНЕСКО. За ініціативою ЮНЕСКО вчені і практики світового суспільства в останнє десятиріччя проводять активний пошук нових шляхів виходу з кризи і забезпечення подальшого розвитку вищої освіти. Особливо активну роботу в цьому напрямі здійснюють створені під егідою ЮНЕСКО Міжнародна комісія зі справ освіти в XXI столітті, а також Всесвітня комісія зі справ культури і розвитку. Плідними і корисними з теоретичної і практичної позицій стали результати міжнародних нарад і конференцій з проблем розвитку освіти і культури. 1990 року проведено Всесвітню конференцію з питань освіти для всіх (Тайланд), 1992 року – конференцію ООН з питань академічної свободи та університетської автономії (Сінайя), 1993 року – 27 сесію Генеральної Асамблеї держав-членів ЮНЕСКО - резолюція про політику в сфері вищої освіти, 1995 року - публікація і обговорення аналітичної

доповіді ЮНЕСКО «Зміни та розвиток вищої освіти» і прийняття програмного документу ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти», 1996 року – Міжнародний конгрес з питань освіти та інформатики (Москва), в 1997 році 5-та міжнародна конференція з питань освіти для дорослих (Гамбург), 1998 року – міжнародна наукова конференція «Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти» (Донецьк, Україна) та інші.

З огляду на постановки конкретних завдань і започаткування глибоких практичних реформ вищої освіти в усьому світі особливе значення мають рішення і документи Всесвітньої конференції з проблем вищої освіти у XXI столітті, яка була скликана ЮНЕСКО 5-9 жовтня 1998 року в Парижі. За результатами роботи конференції було прийнято підсумковий документ під назвою «Всесвітня декларація про вищу освіту в XXI столітті: розуміння її дії», в обговоренні і затвердженні якого взяли участь делегації 150 країн світу. У Декларації сформульовано кардинальний висновок про перспективи розвитку світової вищої освіти, зокрема, підкреслюється, що «...сама вища освіта тепер повинна переходити до найрадикальніших змін та оновлення за всю історію свого існування» [665].

Відповідно перед вищою освітою визначено два завдання: оперативно адаптуватися в умовах постійного розвитку суспільних систем; постійно ініціювати позитивні зміни і прогрес у суспільстві. За своєю суттю, йдеться про нове бачення місії, ролі і функції вищої освіти, що стверджується як наріжний камінь прав людини, демократії і ефективний чинник світового суспільного розвитку у XXI сторіччі.

Нові орієнтири розвитку вищої освіти, що концептуально сформульовані у Всесвітній декларації ЮНЕСКО про вищу освіту (1998), представлені низкою взаємопов'язаних фундаментальних положень, а саме: забезпечення рівноправного доступу до вищої освіти для всіх; прийняття концепції освіти впродовж усього життя як відповіді на системний виклик людства у зв'язку з прискоренням світового розвитку та суттєвих змін у ньому; здійснення переходу від виховання громадянина певної країни до формування громадянина

світу, людини відповідальної, чий освіченість і мораль сягнуть рівня складності тих завдань, які їй доведеться вирішувати на рівні світових вимог; гармонізація освіти зі світом праці; здійснення інноваційного підходу до вищої освіти, оновлення її змісту, пошук нових методів підготовки, організації практики, засобів навчання тощо; дотримання принципової політики добору і формування кадрового складу освітян, стимулювання його до інноваційної науково-педагогічної діяльності, забезпечення належним професійним та фінансовим статусом з метою отримання найвищої якості; забезпечення координованої форми співробітництва систем, інститутів та навчальних програм з метою уніфікації стандартів підготовки фахівців у різних країнах світу; задоволення потреб і вимог студентів, визнання їх головними партнерами в оновленні вищої школи; налагодження ефективного міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти [665].

24 березня 2000 року на засіданні Європейської Ради в Лісабоні (Португалія) була прийнята Лісабонська стратегія забезпечення економічного зростання та нових робочих місць в ЄС, яка започаткувала процес модернізації систем освіти в Європейському Союзі з метою перетворення економіки ЄС в таку, що найбільш динамічно розвивається, та засновану на знаннях. Лісабонська стратегія визнала центральну роль вищої освіти як фактора економічної і соціальної політики та засобу підвищення конкурентоспроможності Європи у світовому масштабі, зближення її народів та повноцінного розвитку громадян.

У Копенгагені 30 листопада 2002 року було прийнято Декларацію Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі. Декларація зорієнтована на збільшення привабливості професійно-технічної освіти для молоді; паритетність вищої та професійно-технічної освіти. 14 грудня 2004 року міністрами, які відповідають за розвиток професійної освіти та навчання, європейськими соціальними партнерами та Європейською Комісією було

підписано Маастрихтське Комюніке – оновлений варіант Копенгагенської декларації.

Основні завдання Копенгагенського процесу: створення єдиного європейського простору в галузі професійної освіти та навчання; забезпечення прозорості кваліфікацій за рахунок низки документів, таких як Європейське резюме, додаток до диплому тощо; вирішення проблем визнання компетенцій і кваліфікацій шляхом визначення європейської рамки кваліфікацій для забезпечення співставлення і прозорості національних кваліфікацій; створення єдиної системи перенесення залікових одиниць, яка забезпечує прозорість, завдяки розробці механізмів перенесення і визнання компетенцій чи кваліфікацій між різними країнами і на різних рівнях; розробка загальних принципів визнання неформального і спонтанного навчання; розробка кваліфікацій і компетенцій на галузевому рівні на базі узагальнення існуючого на цьому рівні досвіду, формування галузевих кваліфікацій і компетенцій в рамках різноманітних програм ЄС [497].

Нормативні документи Ради Європи орієнтують на формування таких професійних компетенцій магістра міжнародних відносин: соціально-політичної (здатності брати на себе відповідальність, бути активними учасниками спільного прийняття рішень); полікультурної (підготовленості до життя у полікультурному суспільстві, толерантності та поваги до інших культур); комунікативної (вміння усного і письмового спілкування, у тому числі й іноземними мовами); інформаційної (володіння новими технологіями, здатності аналізу і відбору різної інформації); самоосвітньої (неперервного здобуття освіти впродовж усього життя).

Зауважимо, що уся нормотворча, моніторингова та регулятивна діяльність британських урядових та освітніх інституцій здійснюється відповідно до різноманітних програм та проектів, розроблених Європою у галузі вищої освіти. Зокрема, Європа та Велика Британія пропонують різноманітні проекти для розвитку та поліпшення ефективності освіти міжнародників, під егідою: Європейського фонду з навчання (European Training Foundation, ETF);

Європейського наукового фонду (European Science Foundation, ESF); Європейської академії Боцен/Больцано (The European Academy of Bozen/Bolzano, EURAC); Творчої програми Європи (Creative Europe Programme), ТЕМПУС (TEMPUS); Ерасмус Мундус (Erasmus Mundus), Програми Європа для громадян (Europe for Citizens Programme); Фонду внутрішньої безпеки (Internal Security Fund); Програми в сфері правосуддя (Justice Programme).

У таких проектах бере участь багато асоціацій, установ та інституцій, серед яких: Рада Європи з питань освіти, ЮНЕСКО, навчальні установи, що готують магістрів міжнародних відносин тощо. Основною метою проектів є удосконалення якості університетських програм шляхом зорієнтованості на формування практичних умінь і навичок міжнародника, потрібних на сучасному ринку праці.

Європейський Союз також фінансує освітні програми, що заохочують громадян навчатися та працювати в інших країнах. Країни-члени ЄС встановили 13 спеціальних напрямів у галузі освіти, відомих як програми неперервної освіти 2010-2013 років (Education and Training 2010 programme, Lifelong Learning Programme 2007-2013). Сутність програм полягає в обміні практичним досвідом організації навчання упродовж життя. Остання поєднує програми шкіл, університетів, спрямованих на розвиток та підвищення якості професійної освіти, у тому числі й політологічної [596].

Євроінтеграційні процеси в освітніх системах сприяють обміну досвідом в організації навчання, створенню уніфікованих підходів до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, підвищенню якості їх освіти. Ці тенденції властиві й британській системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, університети якої беруть активну участь у згаданих вище програмах, надають можливість своїм студентам набувати практичного досвіду в міжнародних та інших організаціях, продовжувати навчання у ВНЗ інших країн, навчати іноземних студентів, узгоджувати свої нормативні документи відповідно до європейських інтеграційних вимог.

На основі аналізу документів міжнародних організацій виявлено спільні підходи до розв'язання проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, зокрема: створення загальної стратегії перспективного розвитку систем професійної підготовки міжнародників у світі; забезпечення нормативно-правового захисту міжнародників; актуалізація національної політики держав щодо запровадження інвестицій у розвиток людського капіталу в контексті глобалізації світового ринку праці; надання вільного доступу до отримання освіти упродовж життя на основі реалізації програми «Освіта для всіх»; зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій, що займаються професійною підготовкою фахівців міжнародних відносин; координація дій усіх зацікавлених учасників освітнього процесу на міжнародному і національному рівнях; розробка та удосконалення законодавчої бази для необхідної фінансової допомоги, освітньої підтримки та вільного пересування з метою забезпечення якісної практичної підготовки міжнародників; розробка гнучких освітніх програм для неперервного професійного розвитку міжнародників з урахуванням соціальних, культурних, економічних та особистісних чинників; розробка інноваційних підходів до організації професійної підготовки міжнародників на різних рівнях; підтримка освітніх провайдерів у наданні якісних освітніх послуг зі стажування, сертифікації та ліцензування магістрів міжнародних відносин; створення місцевих, регіональних, національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління та контролю; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень, методологічними розробками, програмами, моделями, рамковими положеннями та досвідом у галузі освіти міжнародників; стимулювання проектів та перспективних досліджень із проблем міжнародних відносин та професійної підготовки фахівців для цієї галузі .

Підсумовуючи викладене вище, можна визначити стабільні напрями діяльності міжнародних організацій, які займаються проблемами вищої освіти, особливо магістерської зокрема: зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій, що займаються

магістерською освітою; розробка та удосконалення законодавчої бази для підтримки магістерської освіти, необхідної фінансової допомоги, інституційних рамок і структур, ефективної системи управління, критеріїв якості й інших умов для здійснення ефективного партнерства і лобіювання в цій сфері; створення місцевих, регіональних, національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю та контролю магістерською освітою; спільні проекти дослідницького і навчального характеру; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень, методологічними розробками, програмами, моделями, рамковими положеннями і успішним досвідом.

## **2.2 Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в США, Австралії та Німеччині**

Глобалізаційні процеси на початку XXI століття зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності та унікальності освітніх систем різних країн. Сучасні тенденції міжнародного освітнього простору визначають розвиток системи вищої освіти Великої Британії, характерною особливістю якої є висока якість освітніх послуг незалежно від часових та просторових чинників. Велика Британія прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід освіти інших країн. Це допомагає виділити загальні закономірності розвитку системи вищої освіти, сприяє формуванню відкритого освітнього простору, дозволяє уникнути помилок, викликаних однобічністю і поспішним запозиченням зарубіжних освітніх систем.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розв'язання проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є вивчення й аналіз теоретичного і практичного досвіду провідних країн світу – *США, Австралії та Німеччини*. Об'єктивна потреба всебічного аналізу особливостей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у світовому досвіді



зумовлена науковим і практичним інтересом зіставлення європейської і континентальної магістерської освіти для з'ясування спільних та відмінних ознак. Вибір цих країн зумовлений низкою чинників. Науковці цих країн входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів забезпечення якості магістерської освіти. Рівень міжнародного престижу цих країн свідчить про значні капіталовкладення в розвиток системи вищої освіти, вбачаючи при цьому забезпечення гарантії соціальної стабільності і безпеки, підвищення добробуту громадян і країни загалом, продуктивність міжнародних зв'язків. Країни займають активну позицію у міжнародному освітньому просторі та використовують його можливості для забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Окремі елементи досвіду цих країн активно запроваджуються в освітньому просторі Великої Британії, у тому числі у професійній підготовці фахівців міжнародних відносин. Вважаємо за доцільне розглянути особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у цих країнах, з метою виявлення спільних і відмінних підходів, а також з'ясування у наступних розділах позитивних ідей, які запозичені і вже впроваджені в освітню практику Великої Британії.

### **2.2.1 Американська модель професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

Звернення до досвіду США зумовлене тим, що американська вища освіта зароджувалася як ступенева, де магістратура має багаторічну історію. Вища освіта США пропонує низку різноманітних, надзвичайно гнучких програм підготовки магістрів від дослідницьких до професійних.

Підготовка фахівців міжнародних відносин є одним із пріоритетних напрямів діяльності американських вищих навчальних закладів. Американські науковці дійшли висновку, що національна безпека, економічне процвітання і

міжнародний престиж держави залежать від високого рівня підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин. Про якість реалізації цього завдання свідчить рівень міжнародного престижу держави та продуктивність її міжнародних зв'язків. Соціально-економічні зміни, які відбувалися в житті країни, безпосередньо впливали на теорію і практику підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин через уявлення про мету, зміст підготовки, вимоги до професійної компетентності і особистих якостей фахівців міжнародних відносин [300].

Важливо окреслити в цілому ситуацію, що склалася на ринку освітніх послуг США і яка безпосередньо вплинула на процес зародження й формування освіти у галузі міжнародних відносин. Наприкінці XIX ст., а саме цей період вважається початком етапу зародження напряму «Міжнародні відносини», вища школа США продовжувала розвиватися. В університетах почали активно формуватися наукові школи і нові напрями гуманітарних і прикладних наук. Науково-технічні досягнення університетів, розширення тематики наукових досліджень привели до зростання асигнувань від державних структур управління освітою, великих монополій і приватних інвесторів. Прикладом такої участі монополій у розвитку системи вищої освіти може слугувати Чиказький університет, якому 1882 р. Рокфеллери передали 30 млн дол. Родиною мільйонерів Стенфордів 1882 р. було зібрано 20 млн дол. на формування Стенфордського університету. Відомий підприємець Джон Гопкінс заповів штату Меріленд 7 млн дол. для заснування університету в Балтіморі. Університет почав роботу 1876 р. під назвою Університет Джона Гопкінса. Зазначимо, що недаремно наведено як приклади саме ці університети, оскільки згодом вони стали найпрестижнішими та найвідомішими вищими навчальними закладами Північної Америки, у яких готують фахівців міжнародних відносин [301].

Наприкінці XIX ст. зароджується інтерес до вивчення міжнародних відносин, виникає потреба в підготовці фахівців у цій галузі. Важливим є той факт, що під впливом глобалізаційних процесів постало чимало невирішених питань щодо міжнаціональних відносин. Хоча офіційно міжнародні відносини

існували з XVII ст. (зародження поняття «міжнародні відносини» пов'язують із підписанням Вестфальського миру 1648 р.), потреби у їх вивченні і, більше того, підготовці фахівців у цій галузі не виникало. Вивчення міжнародних відносин у системі суспільствознавчих дисциплін розпочалося у 1880-их роках, а виокремлення в самостійну навчальну дисципліну – після Першої світової війни у 1920-их роках. Відбулося це під впливом низки подій у політичному житті країни. Так, Іспано-американська війна 1889 року мобілізувала розвиток дипломатії США. Промислова революція дала поштовх розвитку нових ідей, технологій, комунікацій на рівні міждержавних відносин. Міжнародна торгівля, укладання угод та обмін кадрами сприяли налагодженню систематичних, регулярних, тісних міжнародних відносин. 1900 року кількість американських дипломатів (працівники дипломатичної служби були на той час чи не єдиними фахівцями у галузі міжнародних відносин, за винятком юристів, які спеціалізувалися на міжнародному праві) не перевищувала 80 осіб порівняно із 200 представниками США на міжнародній арені 1905 року [341].

Першим важливим кроком на шляху зародження та розвитку напряму підготовки «Міжнародні відносини» стало заснування Американської академії політичних та суспільних наук (American Academy of Political and Social Sciences, AAPSS). Зокрема, важливим є той факт, що з 1890 року розпочалося видання фахового журналу, у якому висвітлювалися не лише проблеми міжнародних відносин, але й актуальні питання розвитку професійної освіти у цій галузі.

Зародження напряму підготовки «Міжнародні відносини» пов'язують з іменами прогресивних американських науковців Дж. Ганнела (John Gunnell) й Дж. Фарра (James Farr), які наполягали на необхідності вивчення міжнародних відносин в університетах і коледжах. Вони виявилися першими, хто запропонував розглядати міжнародні відносини, як самостійний предмет, розроблений та сформований на засадах міждисциплінарного принципу, а не як елемент (компонент) політології. [393]

Першою професійною школою у галузі міжнародних відносин стала Школа міжнародних відносин Еліота (Elliott School of International Affairs) при Університеті Джорджа Вашингтона (George Washington University). Школа сягає своїм корінням 1898 року, коли в Університеті Джорджа Вашингтона вперше почали викладати міжнародні відносини. Спочатку основною метою навчання була підготовка майбутніх урядових службовців. Проте згодом, із зростанням ролі США на міжнародній арені, зріс попит на дипломатичні й консульські кадри. Того ж року було засновано Школу порівняльного правознавства і дипломатії, яка згодом була реорганізована у школу державного управління, міжнародних відносин і бізнесу (School of Government International Affairs and Business) [303].

Найпершим вузькопрофільним навчальним закладом у США, який почав готувати фахівців у галузі міжнародних відносин, вважається школа дипломатичної служби Едмунда Волша (Edmund A. Walsh School of Foreign Service), створена при Джорджтаунському університеті (Georgetown University). Школу було засновано 1919 року після Першої світової війни, коли виникла потреба у висококваліфікованих службовцях для дипломатичних представництв США у всьому світі. Тому головною метою школи було забезпечення студентів професійною освітою у галузі міжнародних відносин та підготовка їх до дипломатичної служби на міжнародній арені. Засновник школи та її перший декан Едмунд Волш (Edmund A. Walsh) вбачав концепцію навчання у тому, що «школа готуватиме службовців для усіх основних форм іноземного представництва – офіційних і неофіційних, державного і приватного секторів до комерційної, фінансової, консульської чи дипломатичної діяльності». Зазначимо, що педагогічні ідеї Едмунда Волша вплинули на подальший розвиток освіти в галузі міжнародних відносин в країні [387].

Важливим етапом розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало започаткування Школи дипломатичної служби (Foreign Service School) і спеціалізованого навчального курсу підготовки фахівців до міжнародної діяльності «A100». Посол Е. Брігс пригадує у своїй біографії як відбувалося

створення Школи дипломатичної служби 1924 року, після прийняття Закону Роджерса (Rogers Act or Foreign Service Act). Він зазначає, що «Школа дипломатичної служби розпочала своє існування при Міністерстві державної політики, у кімнаті номер 100 на першому поверсі департаменту військово-морського будівництва». Задля забезпечення на належному рівні підготовки «високопрофесійних службовців для дипломатичних місій» і усунення проблем, які могли б виникнути через відсутність викладачів за певним профілем, відповідальність за організацію та здійснення навчального процесу було повністю покладено на закордонних фахівців [541].

Наступним кроком на шляху становлення професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало заснування 1928 року Комітету міжнародних відносин (Committee on International Relations) групою професорів Чиказького університету (the University of Chicago) на чолі з Гансом Моргентау (Hans Morgenthau) та Квінсі Райтом (Quincy Wright). Тоді ж було розроблено першу у Сполучених Штатах магістерську програму з міжнародних відносин. Основними напрямками спеціалізації було обрано міжнародну безпеку, міжнародну політекономію, міжнародне право і порівняльну політологію [307, с. 243-245].

Подальшим поштовхом для розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин стала Велика Депресія. Так, у 1930-их роках було засновано два потужних навчальних заклади: школу Флетчера (The Fletcher School) та школу міжнародних відносин Вудро Вільсона (Woodrow Wilson School of International Affairs). Тоді, у розпал Великої Депресії, Школа Флетчера була єдиним професійним навчальним закладом у США, який готував магістрів міжнародних відносин. Концепція професійної підготовки фахівців у школі кардинально відрізнялася від концепцій решти професійних навчальних закладів, які будували навчання на традиціях професійних шкіл бізнесу й права. На думку засновника школи О. Флетчера, навчальний заклад не повинен був стати школою звичайного типу, у якій би готували фахівців за стандартною програмою. Школа мала здійснювати підготовку високопрофесійних кадрів для

дипломатичної служби шляхом вивчення питань, які безпосередньо стосувалися сфери міжнародних відносин – від основних принципів міжнародного права, на яких заснована дипломатія, до географії та економіки [400; 577, с.34].

Під час Другої світової війни 1941–1945 років усі американські коледжі та університети брали участь у військових діях. Війна виявилася невичерпним джерелом досліджень в галузі налагодження міжнародних відносин та вирішення конфліктів. Як наслідок, почався бурхливий розвиток професійної освіти у галузі міжнародних відносин. 1946 року Комісія при Президентові США з питань вищої освіти прийняла рішення про фінансування створення нових професійних шкіл міжнародних відносин.

Саме у післявоєнний період 1946 року була заснована Школа міжнародних відносин Колумбійського університету (Columbia University's School of International Affairs). Новаторство школи полягало в акцентуванні уваги на практичних заняттях, а ключовою місією школи було визначено сприяння встановленню порозуміння між регіонами світу шляхом підготовки дипломатів, чиновників та інших фахівців, які б відповідали вимогам та викликам складного післявоєнного світу.

У травні 1954 року відділенням суспільних наук Фундації Рокфеллера (Rockefeller Foundation) було організовано та проведено круглий стіл для обговорення можливості всебічного сприяння розвитку професійної освіти в галузі міжнародних відносин, а також фінансування досліджень у цій галузі. Групою провідних науковців на чолі з Кеннетом Томсоном (Kenneth Thompson) було розроблено план розвитку системи навчальних закладів, в яких готували фахівців міжнародних відносин. Результатом круглого столу стало встановлення тісного зв'язку між державою, вищою освітою у галузі міжнародних відносин та благодійними фондами, які заявили про свою готовність фінансувати розвиток професійної освіти.

Наступний етап розвитку професійної освіти у галузі міжнародних відносин пов'язаний із «холодною війною» між США та СРСР. Після запуску 1957 року першого штучного супутника Землі Америка, яка пишалася своїми

науково-технічними досягненнями та рівнем розвитку освіти і науки, виявилася аутсайдером на міжнародній арені. У відповідь на запуск СРСР штучного супутника було прийнято низку законодавчих актів, серед яких варто виокремити Закон «Про освіту в інтересах національної оборони». Цей закон визначав основну мету державної політики в галузі освіти – зміцнення науково-технічного потенціалу США та підготовка кадрів нової генерації, які б відповідали вимогам часу. Крім того, закон сприяв зростанню асигнувань на розвиток наукових досліджень в університетах, зміцненню матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, залученню висококваліфікованих іноземних фахівців для підготовки національних кадрів.

Саме у розпал «холодної війни» 1957 року, коли президент Д. Ейзенхауер (Dwight D. Eisenhower) звернувся до керівників американських університетів із закликом розробити нові навчальні програми гуманітарного циклу, зокрема й в галузі міжнародних відносин, які б дали змогу готувати фахівців з питань зовнішньої політики в умовах суперництва з Радянським Союзом, було створено Школу міжнародних служб при Американському університеті (the American University's School of International Service) [569].

Важливість вивчення міжнародних відносин та підготовки фахівців у цій галузі ставала все більш очевидною. 1957 року було засновано Вищу школу міжнародних відносин при Пітсбурзькому університеті (University of Pittsburgh Graduate School of International Affairs), а з 1959 року почала функціонувати Асоціація міжнародних досліджень (International Studies Association, ISA), яка вже за кілька років стала однією з найактивніших національних асоціацій з вивчення міжнародних відносин. Головною метою Асоціації було проголошено збереження і розвиток кращих традицій у дослідженні проблем міжнародних відносин та викладанні відповідних навчальних дисциплін. Перед Асоціацією було поставлено завдання підтримки і розвитку високого професійного рівня досліджень та викладання міжнародних відносин і світової політики в США, а також розвиток професійних контактів з міжнародними асоціаціями, встановлення тісних зв'язків між дослідниками і викладачами, які працювали в

галузі міжнародних відносин і світової політики. Крім того, Асоціація значно вплинула на розвиток неформальних контактів між представниками політичної і науково-дослідної еліти, а також налагодження міжнародного академічного діалогу. Додамо, що завдяки діяльності Асоціації міжнародних досліджень у багатьох університетах розпочалася підготовка бакалаврів та магістрів за напрямом «Міжнародні відносини». Зростаюча популярність ступенів у цій галузі стала беззаперечним свідченням важливості вивчення міжнародних відносин на порозі ХХІ ст. [308].

У середині ХХ ст. американська вища школа потребувала суттєвого реформування. Основною причиною початку реформування стало відставання США в науково-технічному розвитку від інших країн. Відтак підвищилися вимоги до фахівців різних рівнів, з'явилися нові напрями в науці, виникли нові спеціальності і професії. Задля підвищення якості підготовки фахівців та покращення якості самої системи були необхідні серйозні зміни як у структурі системи освіти, так і в формах і методах навчання. Виникла необхідність перетворення науково-дослідних програм на важливий фактор у процесі підготовки наукової еліти, а також створення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців на рівні досягнень науки і техніки.

У 60–70-ті роки минулого століття було здійснено важливу освітню реформу, основними перевагами якої були неперервність змін і гнучкість системи, наявність широкої ініціативи з боку професорсько-викладацького складу; розмаїття форм і методів навчання; гнучкість у пристосуванні навчальних закладів до нових потреб. 1963 року Конгрес США прийняв акт, спрямований на розвиток професійної освіти, завданням якого було збереження, розширення й розвиток існуючих програм; започаткування нових професійних програм, скорочення робочого дня студентам, що навчаються за власний кошт на денній формі [539, с.27]. У результаті відбулося остаточне перетворення школи США на багатоступеневу, що дало можливість швидше реагувати на потреби економіки у фахівцях різних рівнів і сприяло покращенню якості підготовки магістрів міжнародних відносин. Активізувалися процеси інтеграції й кооперації



ВНЗ, що дозволило ширше впроваджувати міждисциплінарний підхід до навчання. У зазначений період реформування різко зросла потреба держави у фахівцях в галузі міжнародних відносин, бізнесу й торгівлі. Ресурси університетів були спрямовані на розвиток цих напрямів та вдосконалення процесу підготовки фахівців для цих галузей.

В умовах науково-технічного прогресу, що безпосередньо вплинув на динаміку організації навчального процесу, простежувалася інтенсифікація процесу навчання за допомогою спресовування інформації, заміни в провідних університетах щорічно до 10% усіх предметів, що вивчаються, зменшення навчальних тижнів у семестрі. Значного поширення набула система тьюторства (система індивідуалізованого навчання студентів), що дозволила студенту самостійно визначати своє навчальне навантаження, індивідуалізувати форми самостійної роботи.

Усі зазначені вище ініціативи та реформи були, безперечно, позитивними для розвитку вищої школи США, проте виявилися недостатніми. 1983 року Міністр освіти США виступив із доповіддю «Нація у небезпеці». На основі цієї доповіді було розроблено програму перебудови системи освіти на період до 1990 року, яка включала в себе елементи централізації системи вищої освіти. Однак і ця програма не дала очікуваних результатів. 1991 року була оголошена і прийнята нова освітня ініціатива, ключовими положеннями якої стали: розвиток системи національного тестування; забезпечення можливості отримання вищої освіти широким верствам населення; фінансова підтримка тих, хто добре навчається; стимулювання бізнесу у підтримці некомерційних організацій, які здійснюють наукові дослідження, і розвиток нетрадиційних підходів в освіті; створення умов партнерства між освітніми закладами та роботодавцями.

Знаковою подією в історії становлення професійної освіти у галузі міжнародних відносин стало заснування 1987 року вищої школи міжнародних відносин і досліджень Тихоокеанського регіону (Graduate School of International Relations and Pacific Studies) при Каліфорнійському університеті (University of California). Діяльність школи була спрямована на вивчення міжнародних

економічних відносин між країнами Азії, Північної та Південної Америки. Школу було створено у період активних економічних та політичних трансформацій у світі. Стратегічний вибір, зроблений засновниками, особливо щодо навчальної програми, відображав їхню концепцію професійної підготовки фахівців, здатних швидко реагувати на зміни у світовій політиці та економіці. Того ж року було засновано школу дипломатії та міжнародних відносин Уайтхеда (Whitehead School of Diplomacy and International Relations) при університеті Сітон Хол (Seaton Hall University) у Нью-Джерсі. Школа стала першим професійним навчальним закладом, що готував фахівців з міжнародних відносин, який був заснований після «холодної війни». Основним завданням школи було проголошено «готувати нове покоління світових лідерів» [308]. Завдяки фінансовій підтримці держави Школа Уайтхеда почала активно вводити у навчальний план стажування у провідних міжнародних установах та організаціях.

Завершальним етапом становлення професійної освіти в галузі міжнародних відносин стало заснування Асоціації професійних вищих навчальних закладів міжнародних відносин (The Association of Professional Schools of International Affairs, APSIA) [308], некомерційної освітньої організації, до якої увійшли вищі навчальні заклади, які готують майбутніх фахівців в галузі міжнародних відносин. Діяльність Асоціації розпочалася всередині 1970-их років. Тоді вона функціонувала як неформальне об'єднання американських вищих навчальних закладів. Офіційно історія Асоціації професійних ВНЗ міжнародних відносин бере початок з 1989 року. Провідним напрямом діяльності Асоціації є сприяння підвищенню якості та ролі освіти в галузі міжнародних відносин на рівні державного та світового освітніх просторів. Сьогодні членами асоціації є більше 60-ти вищих навчальних закладів з Північної Америки, Азії і Європи. Головну мету своєї діяльності члени Асоціації вбачають в якісному покращенні професійної освіти в галузі міжнародних відносин і, як наслідок, налагодженні власних міжнародних відносин, встановленні миру та безпеки у світі. Важливим є той факт, що після

створення Асоціації усі вищі навчальні заклади, що стали її членами, певною мірою уніфікували й стандартизували свої навчальні програми. Світові інтеграційні процеси, реагування системи вищої освіти на розвиток наукомістких технологій в усіх галузях виробництва, нестабільна ситуація у сфері зайнятості населення, зростаюча конкуренція і рівень вимог працедавців зумовили реформування вищої освіти США практично на всіх рівнях.

Становлення ступеневої освіти в США пов'язують із виникненням нового типу університету в середині XIX століття, що поєднав англійську модель коледжу вільних мистецтв із загальноосвітньою підготовкою, німецьку ідею дослідницької роботи в докторантурі як центру університетської діяльності та власне американське переконання в необхідності задовольняти суспільні потреби за допомогою вищих професійних шкіл. Рівні вищої освіти об'єднані в систему, де на кожному наступному етапі звужується спеціалізація та зростає рівень наукової-дослідницької або дослідницько-проектної діяльності.

Магістратура є вищою освітою другого рівня, хоча через велику кількість навчальних програм, різноманітність вступних вимог, випускного контролю тощо неможливо дати магістерському ступеню вичерпне визначення. В енциклопедії американської освіти ступінь магістра описується як диплом другого циклу вищої освіти, що вимагає зазвичай одного року навчання після отримання ступеня бакалавра за певним напрямом чи спеціальністю [609, с. 683]. Ступінь магістра в США визначається як другий професійний науковий ступінь. Диплом магістра може засвідчувати як академічну (наукову), так і практичну (професійну) підготовку залежно від галузі знань та мети освітньої програми. Близько 80% усіх магістерських програм є професійними, і лише 15% належать до традиційно академічних галузей гуманітарних та природничих наук [565, с. 399].

Додаткової вагомості магістерській освіті надає існування інтегрованих (*combined*), подвійних (*dual*) і спільних (*joint*) магістерських ступенів/програм. Здобуття інтегрованого ступеня передбачає одночасне навчання за бакалаврською і магістерською програмами з присудженням кваліфікації

бакалавра/магістра мистецтв. Подвійні ступені присуджуються у двох галузях одночасно, наприклад, магістр мистецтв/магістр міжнародних відносин, доктор права/магістр економіки управління, магістр державного управління/доктор медичних наук [413, с. 17.]. Багато студентів вважають, що подвійні/поєднані ступені дають їм більшої конкурентоздатності на ринку праці. Таким чином, розмаїття магістерських програм коливається від програм з однією спеціалізацією до поєднаних програм з двох абсолютно неспоріднених галузей. Магістерська освіта також може функціонувати як додокторська підготовка, а такі програми називають проміжними (*intermediate*). Докторантура завжди слугувала першою стадією набуття знань, навичок та вмінь пов'язаних із викладанням та науково-дослідницькою роботою в університеті [435, с. 966].

Зазначимо, що в США налічується 667 різновидів магістерського ступеня, а також 155 інтегрованих ступенів. За типом навчання магістерські програми поділяються на академічні, професійні та експериментальні, хоча деякі їхні характеристики частково збігаються. Академічні магістерські ступені необхідні для викладання, науково-дослідницької роботи або підготовки до вступу в докторантуру. Професійні ступені мають практичне спрямування та виступають завершальним етапом навчання. Експериментальні ступені характеризуються нетрадиційною побудовою програми, інноваційним змістом та оцінюванням досягнень, але зберігають традиційні вимоги стосовно кредитів, поділу на семестри, елементів інтернатури та кінцевого контролю.

Багатоваріантність програм підготовки магістрів міжнародних відносин у США також є результатом інтелектуального перерозподілу між гуманітарними й природничими науками з одного боку і дедалі виразнішою та впливовішою позанауковою сферою, прагматично орієнтованою на підприємництво – з іншого. Йдеться про зміну структури знань, що розкривається в двох тенденціях: поглиблення спеціалізації та диверсифікації знань; міждисциплінарний характер розв'язання більшості суспільних проблем. У сучасних умовах поява нових наук відбувається не лише за рахунок диференціації та спеціалізації, а й шляхом виникнення суміжних дисциплін.

Хоча навчання за магістерською програмою індивідуалізоване для кожного студента, існують типові вимоги до програм підготовки магістрів. До вступних вимог зазвичай відносять диплом бакалавра (успішність навчання за бакалаврською програмою не нижче ніж «В» (дуже добре), базові знання з профільного предмету, володіння англійською мовою та письмове обґрунтування власної мотивації навчання за програмою. У ретельності та якості відбору на магістерські програми переконують такі дані, що лише біля 18% бакалаврів продовжує навчання на наступному рівні [200].

Структура освітніх програм підготовки магістрів міжнародних відносин є доволі стандартною: вступні або основні курси освітньої програми (*core*), які найчастіше забезпечують фундаментальну підготовку та є системотвірними в кожній освітній програмі; курси спеціалізації в рамках магістерської спеціальності (*concentration*), що забезпечують професійну предметну підготовку; курси додаткової спеціалізації з суміжних галузей (*cognate courses*) для змістового розширення освітньої програми або для формування необхідних умінь; інтегративний досвід (*integrative experience*), у якому об'єднуються зміст усієї магістерської програми та теоретична й практична підготовка, наприклад, семінари, інтернатура, виробнича практика тощо; підсумковий контроль (*summative experience*) для оцінювання якості навчання магістра у формі магістерської дисертації, дослідницького проекту і/або кваліфікаційного іспиту [399, с. 17].

На сучасному етапі замість інтегративного досвіду та підсумкового контролю використовується поняття «*capstone experience*» – узагальнена навчальна діяльність, що уможливорює інтеграцію широкого діапазону дисциплін. Ця діяльність об'єднує практичну та дослідницьку підготовку, а її результати представляють у вигляді підсумкової роботи (магістерської дисертації, проекту, статті тощо).

У межах магістерських програм з міжнародних відносин ВНЗ здійснюють підготовку високопрофесійних фахівців, які отримують фундаментальну міжнародну і країнознавчу підготовку. Студентам пропонується ґрунтовне

вивчення дисциплін в галузі міжнародних відносин і спеціалізація у двох із трьох таких інноваційних напрямів: «глобальна та регіональна інтеграція», «світова безпека і врегулювання конфліктів», «глобалізація суспільства». Також студенти мають можливість здобути або поглибити технічні та професійні навички, необхідні для ефективного аналізу і прийняття рішень, техніки спілкування й ведення переговорів, управління проектами тощо. Важливим етапом навчання в магістратурі є проходження практики у провідних міжнародних установах та організаціях [408].

Наголосимо, що американські університети пропонують велику кількість інтегрованих ступенів, пов'язаних із міжнародними відносинами. Наприклад, у Принстонському університеті для студентів, які прагнуть поєднувати вивчення міжнародних відносин із опануванням правової науки, розроблено програму для здобуття інтегрованого ступеня магістра міжнародних відносин та доктора права (Master in International Relations/Juris Doctor) або ряду інших дисциплін у галузі природничих та прикладних наук. Проте, перш ніж претендувати на здобуття інтегрованого ступеня студент повинен надати обґрунтування, чому він хоче поєднати вивчення міжнародних відносин із іншою галуззю знань. Незаперечною перевагою інтегрованих ступенів є скорочення терміну навчання на один рік порівняно із здобуттям двох спеціальностей окремо. Крім того, студенти мають можливість протягом двох семестрів навчатися у престижних університетах-партнерах: Стенфордському, Єльському, Гарвардському, Північнозахідному, Каліфорнійському.

Досить часто магістерські інтегровані ступені можуть поєднувати несподівані галузі знань. Наприклад, Єльський університет пропонує інтегрований ступінь магістра у галузі лісового господарства, охорони навколишнього середовища та міжнародних відносин (Joint Degree Program in Forestry & Environmental Studies and International Relations). Програма готує фахівців з вирішення наукових, політичних та економічних проблем міжнародного управління ресурсами та охорони навколишнього середовища.

Порівняємо деякі аспекти програм підготовки магістрів міжнародних відносин на прикладі університету Тафтс (Школа права і дипломатії імені Флетчера) Медфорд, штат Массачусетс [400]. Університет готує магістрів за програмою магістрів права і дипломатії (Master of Arts in Law and Diplomacy, MALD). Навчальний процес опановують більше 200 студентів із 80 країн. З часу свого створення за програмою MALD навчалися світові лідери, від голів держав і послів до відомих діячів у сфері політики, міжнародного права, бізнесу. Основні магістерські програми університету Тафтс: магістр мистецтв у галузі права і дипломатії – MALD; магістр міжнародного бізнесу – MIB; магістр міжнародного права – LLM. Студенти отримують необхідні знання в галузі міжнародних відносин у напрямках міжнародного права і дипломатії, історії і політики, економіки і міжнародного бізнесу. Всі претенденти на ступінь магістра повинні освоїти певний обов'язковий перелік курсів цих напрямів, а також один курс з математичних дисциплін.

Особливістю магістерських програм з міжнародних відносин є їх міждисциплінарний характер (Interdisciplinary or Multidisciplinary). Можна також говорити про об'єднання «крос-функціональних» і «крос-культурних» (crossfunctional plus crosscultural) галузей знань в одній програмі (business + economy + political, science + law + language). Складовими елементами навчальних планів магістерських програм з міжнародних відносин є: блок обов'язкових дисциплін (core courses), що складається з 6-8 курсів; блок елективних дисциплін (electives), що складається як мінімум з 10 курсів; країнознавчий і функціональний блоки; науково-практичний проект; професійна іноземна мова і ділові комунікації; курс «Управління розвитком кар'єри» («Career Development»); навчання або стажування за кордоном.

Існує три основних тести, які необхідно скласти для зарахування до магістратури з міжнародних відносин: вступний магістерський іспит (Graduate Record Examination (GRE)), тест аналогій Міллера (Miller Analogies Test (MAT)) і тест на знання англійської мови як іноземної (Test of English as a Foreign Language (TOEFL)). Загальний вступний магістерський тест не пов'язаний з

конкретною галуззю знань, а швидше призначений для оцінки загальних знань і здібностей претендентів на вступ до магістратури. Він складається з восьми блоків, які допомагають виявити знання майбутнього магістра з дисциплін гуманітарного циклу. Тест аналогій Міллера складається з 100 завдань на вербальні аналогії, відібрані з широкого кола академічних знань. Цей тест має суттєвий прогностичний компонент, що стосується академічної успішності потенційних магістрів. За допомогою тесту аналогій Міллера визначаються вербальні і мисленнєві здібності, крім того, він дозволяє здійснювати диференціацію навіть між однаково здібними студентами, які, проте, відрізняються своїм творчим потенціалом.

Випускники магістерських програм з міжнародних відносин мають виконати основний навчальний план, виконати дослідження у двох сферах міжнародних відносин, вільно володіти другою іноземною мовою, підготувати і захистити магістерську дисертацію, виконати програму професійного розвитку (Professional Development Program, PDP).

У контексті дослідження виявлено, що професійна компетентність магістрів міжнародних відносин визначається як система знань, вмінь, навичок, особистих ставлень до діяльності, що безпосередньо пов'язана з професіоналізмом. Відтак, у США результати навчання студентів цього профілю визначаються не тільки рівнем економічної освіти, а й гуманітарної підготовки, що передбачає сформованість у них готовності до продуктивних міжособистісних відносин в умовах іншомовного спілкування на професійну тематику. Серед основних принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин американські методисти виокремлюють інноваційність змісту освіти на основі впровадження в навчальний процес інноваційних форм, методів, технологій, які забезпечують посилену орієнтацію на наукову підготовку студентів та входження майбутніх фахівців у професію на основі її активного освоєння ще в період навчання у вищій школі. Виокремлено особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин: цілеспрямоване застосування інтерактивних технологій у процесі психолого-



педагогічної, конфліктологічної та іншомовної підготовки, інтеграцію спеціальної фахової та гуманітарної підготовки; оптимізацію професійно-адаптаційних процесів під час навчання у вищій школі.

Випускники магістерської програми «Міжнародні відносини» в США повинні володіти такими професійними компетенціями:

- *універсальними* (здатністю розвивати свій особистий і творчий потенціал, самостійно освоювати нові види діяльності; здатністю формувати і розвивати соціальні і ділові взаємовідносини в інтернаціональному і мультикультурному середовищі сучасного суспільства; здатністю самостійно освоювати і використовувати нові компетенції; здатністю проявляти ініціативу і брати на себе відповідальність за ухвалення рішень, у тому числі в нестандартних ситуаціях; здатністю приймати рішення й організувати роботу в умовах ризику і невизначеності;

- *науково-дослідницькими* (здатністю виявляти і формулювати актуальні наукові проблеми, узагальнювати і критично оцінювати результати, отримані вітчизняними і зарубіжними дослідниками за обраною темою; здатністю розробляти програму наукових досліджень і організувати її виконання відповідно до поставленого наукового завдання; здатністю виявляти дані, необхідні для вирішення поставлених дослідницьких завдань; здійснювати збір даних як в польових умовах, так і з основних джерел соціально-економічної інформації: звітності організацій різних форм власності, відомств тощо, баз даних, журналів та ін., аналіз і обробку цих даних, даних вітчизняної і зарубіжної статистики про соціально-економічні процеси і явища; здатністю формулювати і перевіряти наукові гіпотези, вибирати і обґрунтовувати інструментальні засоби, сучасні технічні засоби і інформаційні технології для обробки інформації відповідно до поставленого наукового завдання, аналізувати результати розрахунків і обґрунтовувати отримані виведення; уміннями володіння методами кількісного й якісного аналізу і моделювання, теоретичного й експериментального дослідження; здатністю представляти результати проведеного дослідження у вигляді звіту, статті або доповіді);

- *управлінськими і підприємницькими* (здатністю управляти міжнародними організаціями, підрозділами, групами (командами) співробітників, проектами і мережами; здатністю вирішувати управлінські завдання, пов'язані з операціями на світових ринках в умовах глобалізації; здатністю розробляти міжнародну корпоративну стратегію; умінням використати сучасні методи управління міжнародними корпоративними фінансами для вирішення стратегічних завдань; здатністю розробляти програми організаційного розвитку і змін міжнародних організацій і забезпечувати їх реалізацію; здатністю планувати і здійснювати міжнародні проекти і заходи, спрямовані на реалізацію стратегій організації; володінням сучасними менеджеріальними технологіями і здатністю розробляти нові технології управління; здатністю знаходити і оцінювати нові ринкові можливості, формувати і оцінювати бізнес-ідеї, розробляти бізнес-плани створення нового бізнесу, ініціювати і здійснювати проекти інтернаціоналізації бізнесу);

- *консультаційними* (здатністю розробити програму роботи з клієнтом і організувати її виконання відповідно до поставленого завдання; здатністю виявити дані, необхідні для вирішення поставлених завдань; здійснити збір даних і їх обробку; здатністю вибрати і обґрунтувати інструментальні засоби, сучасні інформаційні технології для обробки інформації відповідно до поставленого завдання, проаналізувати результати розрахунків і обґрунтувати рекомендації; володінням методами кількісного і якісного аналізу і моделювання, теоретичного і експериментального дослідження; здатністю сформулювати і управляти колективом для реалізації консультаційного проекту; здатністю сформулювати і управляти проектом консультаційних робіт; здатністю представляти результати проведеного дослідження у вигляді звіту, за консультаційним проектом). Міждисциплінарний підхід формує у студентів широту поглядів, нестандартний підхід у мисленні, здатність вирішувати загальні проблеми, що виникають на межі різних галузей знань [441].

З'ясовано, що оптимальним середовищем для формування вищезазначених компетенцій майбутніх міжнародників є застосування

педагогічних технологій інтерактивного характеру, що дають змогу студентам апробувати професійні ролі та функції під час навчання, використовуючи моделі взаємодії прототипів суб'єктів фахової діяльності. Застосування інтерактивних методів, форм, засобів має системно-алгоритмічний характер, що є ознакою технологічності використання інтерактивних технологій у вищій школі США [397].

Основними типами магістерських програм з міжнародних відносин у США є академічні та професійні, вони також можуть характеризуватися як базові чи поглиблені, дослідницькі чи практично-спрямовані, проміжні чи заключні, загальні чи спеціалізовані, підготовчі чи професійні, прискорені чи багаторічні, дистанційні чи стаціонарні, подвійні чи інтегровані. Специфіка професійної підготовки міжнародників полягає в тому, що, окрім високого рівня підготовки з економічних дисциплін, їм необхідна сформованість умінь і навичок міжособистісної взаємодії на рівні міжнародного професійного спілкування. Серед недоліків такої підготовки, на наш погляд, слід зазначити поверхневе вивчення окремих предметів, а також залежність від капіталу замовників.

### **2.2.2 Структурно-змістовий компонент професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Австралії**

У сучасному світі, що йде шляхом глобалізації, здатність швидко адаптуватися до умов міжнародної конкуренції стає найважливішим чинником успішного і стійкого розвитку. Звернення до досвіду вищої освіти Австралії зумовлено низкою чинників: по-перше, Австралія входить до першої п'ятірки країн за рівнем розвитку людського потенціалу; по-друге, австралійська система вищої освіти, яка не може бути однозначно віднесена ні до «британської», ні до «континентальної» моделей вищої освіти, є «гібридною» системою, що логічно поєднує гіперцентралізацію і лібералізм в управлінні, балансує на межі між структурною однорідністю і зростаючою диференціацією; по-третє, при усій

своїй самобутності і численних відмінностях від країн Європи і США університетська система Австралії випереджає значну кількість розвинених країн за темпами інтернаціоналізації і посідає перше місце з розвитку транснаціонального навчання. Якість австралійських дипломів досить висока і визнана міжнародною університетською спільнотою. Сьогодні вища освіта перебуває на восьмому місці серед основних експортних галузей австралійської економіки. Система університетської освіти Австралії демонструє високий рівень якості професійної підготовки фахівців відповідно до світових стандартів ринку праці [378].

Сучасна система вищої освіти Австралії є добре продуманою, сформованою, стійкою структурою з диверсифікованою мережею навчальних закладів, що ефективно виконують свої основні завдання як щодо забезпечення освіти усіх категорій населення, так і щодо задоволення потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях різної сфери діяльності, у тому числі у галузі міжнародних відносин. Наше вивчення показало, що система вищої освіти Австралії є гнучкою і здатною швидко адаптуватися до вимог сучасного швидкозмінного інформаційного суспільства, а також негативного надмірного впливу економічних чинників на її розвиток [226].

В австралійському суспільстві з початку 90-х років минулого століття відбуваються ґрунтовні зміни у реформуванні системи вищої освіти, а саме: *суспільно-демографічні* (зростаючий попит на вищу освіту; прийняття на роботу іноземних кваліфікованих фахівців, широкий доступ до освіти іноземним студентам), *нормативно-правові* (розробка та оновлення освітніх стандартів, прийняття законів, рамки кваліфікацій), *організаційні* (нова система та культура управління освітою, умови навчання) та *технологічні* (комп'ютеризація; розвиток Інтернет-технологій). Простежується тенденція утвердження нового формату суспільного життя – «суспільства знань», у якому знання як ключовий чинник ефективного високотехнологічного виробництва набувають пріоритетного значення. Крім того, суспільство та економіка Австралії повномасштабно реагують на процеси *глобалізації* та *інтернаціоналізації*

*освіти*, у межах яких простежуються такі тенденції розвитку вищої освіти країни, як орієнтація структури та змісту навчальних планів і програм на міжнародні перспективи; зростання ініціатив, спрямованих на підтримку міжнародних проектів; посилення мобільності студентів за рахунок навчання та практики за кордоном; розширення можливостей для вивчення іноземних мов; упровадження національної рамки кваліфікацій та оновлення освітніх стандартів тощо.

Вища школа Австралії в сучасних умовах трансформації австралійського суспільства покликана створити якісно нову освітню систему, яка надасть особистості змогу реальної неконфліктної взаємодії в полікультурному просторі своєї країни і світу в цілому, що зумовлює затребуваність професії фахівця в галузі міжнародної діяльності й водночас підвищує професійні вимоги. Вивчення автентичних документів дозволило з'ясувати, що постійна увага уряду Австралії до якості підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері міжнародних відносин зумовлюється залежністю економіки Австралії від міжнародної торгівлі. Іншими чинниками є міжнародна орієнтація австралійських компаній, глобалізація світових ринків і глибокі структурні зміни у відкритій економіці [375]. Відтак, підготовка фахівців міжнародних відносин стає одним із пріоритетних напрямів освітньої діяльності австралійських університетів.

Відповідно до нового стандарту вищої освіти, зокрема наукового класифікатора напрямів та спеціальностей Австралії та Нової Зеландії (Australian and New Zealand Standard Research Classification (ANZSRC) 2008), розробленого Австралійським бюро статистики (Australian Bureau of Statistics, ABS) і статистики Нової Зеландії (Statistics New Zealand, SNZ), спеціальність 160607 «Міжнародні відносини» (International Relations) входить до напрямку підготовки 1606 «Політологія» («Political science»), галузі знань 16 «Суспільствознавство» (Studies in Human society) [309, с. 110]. Зазначимо, що це третє покоління стандартів (перше – 1998 р., друге – 2001р.), у якому вказано, що професійна підготовка фахівців міжнародних відносин передбачає

формування та розвиток загальних умінь і навичок («generic skills»), згрупованих у 8 напрямів: навички комунікації, що сприяють продуктивним і гармонійним відносинам; навички роботи у команді, що сприяють розвитку лідерства; організаційні та прогностичні уміння і навички; уміння розв'язувати проблеми, що сприяють продуктивним результатам професійної міжнародної діяльності; навички підприємництва та ініціативи, які сприяють інноваційному розвитку; управлінські навички; навички самонавчання і саморозвитку; технологічні навички [335].

Австралійська система університетської освіти є типовим для країн атлантичної моделі дворівневим комплексом: «4+2». Це зумовлено як історичними чинниками (австралійська система була побудована за зразком британської), так і політичним контекстом. Одним із основних невід'ємних компонентів системи вищої освіти є Австралійська рамка кваліфікацій AQF (Australian Qualifications Framework), що містить 12 сертифікатів, які присвоюються на рівнях середньої, професійної та вищої освіти [312]. Рамка кваліфікацій забезпечує постійне державне визнання результатів, що досягаються в освіті, пропонує гнучкість в оцінці якості освіти, підтверджує ґрунтовні знання, життєвий та практичний досвід, сприяє забезпеченню якості професійної освіти через кваліфікації, які відповідають вимогам робочого місця та професійним вимогам.

Відповідно до Рамки кваліфікацій розрізняють три ступеня магістра міжнародних відносин (Master of International Relations): академічний (coursework), дослідницький (research) і професійний (professional, extended). Отримання ступеня магістра міжнародних відносин передбачає навчання упродовж 1–2 років відповідно до отриманого ступеня бакалавра. Академічний ступінь магістра міжнародних відносин надається студентам у разі виконання науково-дослідницької роботи упродовж 3–4 семестрів. Дослідницький ступінь магістра вимагає виконання дипломної роботи упродовж одного року денного навчання. Професійний ступінь магістра можна одержати без відриву від виробництва за умови написання курсової роботи упродовж одного року і

навчання на заочній формі [312]. Окрім програм, розроблених відповідно до вимог зазначених освітньо-кваліфікаційних рівнів, університети активно запроваджують так звані сертифікаційні програми (Certificate programs), які передбачають отримання відповідного Сертифіката/диплома про завершення навчання із зазначенням кваліфікації.

Професійну підготовку магістрів міжнародних відносин в Австралії здійснюють провідні університети, зокрема: Австралійський національний університет (Australian National University), Сіднейський університет (The University of Sydney), університети Квінсленда (University of Queensland), Мельбурна (University of Melbourne), Дікін університет (Deakin University), Монаш університет (Monash University), Маккуарі університет (Macquarie University), Гріффіт університет (Griffith University), університет Західної Австралії (University of Western Australia), університет Нового Південного Уельса (University of New South Wales).

Магістр міжнародних відносин – багатофункціональна та професійно орієнтована підготовка, що дозволяє реалізувати професійні можливості міжнародника в Міністерстві закордонних справ, урядових закладах, міжнародних неурядових організаціях, міжнаціональних та транснаціональних корпораціях, міжнародних засобах масової інформації, бізнесі та науці. У межах освітніх програм магістри міжнародних відносин, отримують ґрунтовну економічну, міжнародну, дипломатичну і країнознавчу підготовку. Студентам пропонується ґрунтовне вивчення обов'язкових професійно-орієнтованих та вибіркового дисциплін, що дає їм можливість отримати додаткову спеціалізацію з інноваційних напрямів, зокрема: глобальна та регіональна інтеграція, світова безпека і врегулювання конфліктів, глобалізація суспільства. Вони отримують знання з теорії міжнародних відносин, міжнародного управління і права, міжнародної безпеки, міжнародної політичної економіки і міжнародної історії. Крім того, студенти-магістри набувають компетенцій регіональних спеціалістів, спеціалістів міжнародних відносин Тихо-Азійського регіону, Європи та Близького Сходу; вивчають проблеми міжнародної політики, зміни клімату,

ядерної безпеки, геноциду, прав людини, глобалізації, корупції, міжнародної торгівлі; досліджують ключові ролі в міжнародних відносинах США, Китаю, Євросоюзу та ООН; поглиблюють професійні знання та навички, необхідні для ефективного аналізу і прийняття рішень, техніки спілкування та ведення переговорів, управління проектами тощо. Магістри мають широкі можливості щодо участі в міжнародних студентських обмінах, вивчення декількох іноземних мов, набуття професійного досвіду шляхом стажування в міжнародних організаціях, уряді, бізнесі, засобах масової інформації та неурядових організаціях [557].

Відповідно до встановлених вимог навчання в магістратурі спрямоване на аудиторну й дослідницьку роботу або на їх творче поєднання. Аудиторна робота передбачає лекційні, семінарські заняття, індивідуальні заняття з викладачем, написання рефератів або статей і складання екзаменаційних тестів. Дослідницька робота охоплює написання наукових статей, рефератів і дипломної роботи. Комбіноване навчання передбачає рік аудиторної роботи і написання дослідницької наукової роботи – отримання диплому. Відповідно, студенти можуть самостійно обирати лекційно-семінарські і дослідницькі програми, а також комбінувати їх.

Хоча навчання за магістерською програмою індивідуалізоване для кожного студента, існують типові загальні вимоги до вступу на навчання за програмою підготовки магістрів міжнародних відносин. До вступних вимог зазвичай відносять наявність диплому бакалавра австралійського університету за відповідною спеціальністю або затверджений міжнародний еквівалент із середньозваженим рівнем Weighted Average Mark (WAM) 60% або еквівалентний середній бал Grade Point Average (GPA) не менше 2,7 із 4, володіння англійською мовою на рівні TOEFL – 580, IELTS – 6,5 [175].

Для повноцінного розуміння теоретичної і практичної складових змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Австралії нами проаналізовано навчальні плани і програми професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин. Зазначимо, що всі вони



зорієнтовані на стандарт вищої освіти Австралії та Нової Зеландії, є уніфікованими, мають спільні цілі, освітні стратегії, методологічні підходи та принципи у побудові змісту, виборі форм організації навчання, контролю за якістю отриманих знань, спрямованих на формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин. Розглянемо структурно-змістові особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на прикладі Мельбурнського університету [637]. Університет пропонує програми підготовки магістрів міжнародних відносин у 200 (2 роки) та 100 кредитів (1 рік навчання). Для зарахування на відповідну програму комісія оцінює здібності студента, використовуючи такі критерії:

- диплом бакалавра за спеціальністю з середнім рівнем H2B-добре (70%) або його еквівалент (200 кредитна програма);
- диплом бакалавра з відзнакою за спеціальністю або його еквівалент (100 кредитна програма);
- диплом бакалавра за спеціальністю з середнім рівнем H2B-добре (70%) або його еквівалент та не менше 2 років відповідного досвіду роботи (100 кредитна програма).

Комісія залишає за собою право проводити співбесіди і тести, досліджувати відгуки працедавців. Тривалість програми може буди скорегована відповідно до професійного досвіду роботи, диплому бакалавра з відзнакою або попереднього навчання в магістратурі.

Відповідно до освітньої стратегії розвитку навчально-виховного процесу Мельбурнського університету підготовка магістрів за напрямом «Міжнародні відносини» спрямована на формування академічної і фахової компетентностей. Програма стратегічного розвитку Школи гуманітарних наук та політології на 2005–2012 рр. передбачає формування у процесі професійної підготовки таких компетенцій магістра міжнародних відносин: ціннісно-сміслової орієнтації у світі, комунікативної, інформаційно-аналітичної, міжнародно-правової, лінгвосоціокультурної, підприємницької, стратегічної, саморозвитку тощо. Класифікація таких компетенцій є універсальною і не охоплює усіх

компетенцій, що формуються в процесі професійної підготовки фахівця-міжнародника.

Реалізація пріоритетів і національних інтересів у сфері зовнішньополітичної і зовнішньоекономічної діяльності, зміцнення позицій та авторитету на міжнародній арені, гарантування національної безпеки залежать від розуміння та уміння фахівців-міжнародників орієнтуватися у світі, що стрімко змінюється, їх здатності аналізувати і прогнозувати ці зміни, готовності до міжнародного діалогу та міжкультурної взаємодії. За таких суспільних потреб професійна компетентність магістрів міжнародних відносин забезпечується цілісністю її взаємопов'язаних структурних компонентів: *функціонального* (економічна, управлінська, прогностична компетенції), *методологічного* (когнітивна, організаційна, науково-дослідна компетенції), *інформаційного* (медійна, інформаційно-аналітична компетенції), *соціального* (комунікативна, іншомовна комунікативна, культурологічна, конфліктологічна компетенції), *особистісного* (мотиваційно-вольова, рефлексивна, морально-духовна). Виокремлення методологічного компоненту в структурі професійної компетентності зумовлено важливістю володіння теоретико-методологічними знаннями в галузі соціальних, правознавчих, економічних, управлінських дисциплін, сформованості системного уявлення про структуру і тенденції розвитку світової економіки. Методологічний компонент професійної компетентності є важливою умовою професійного зростання магістра міжнародних відносин завдяки володінню методологією моделювання бізнес-процесів, дидактичними методами оцінювання персоналу, вмінню аналізувати якісні показники результатів зовнішньоекономічної діяльності та її активності [378].

Вивчення навчальних планів показало, що зміст магістерських програм (200 кредитів) із міжнародних відносин передбачає вивчення блоку обов'язкових дисциплін (compulsory subjects) із 6 курсів (75 кредитів), блоку вибіркового елективних дисциплін (electives) (125 кредитів), зокрема й блоку вивчення іноземних мов (до 25 кредитів) (рис.2.1).

Блок обов'язкових дисциплін передбачає вивчення таких курсів як: «Азія і Світ», «Теорія міжнародних відносин», «Міжнародна безпека», «Міжнародна історія. Еволюція міжнародної системи», «Міжнародна політична економіка», «Міжнародне право і управління», «Політична теорія», «Австралійська урядова і державна політика», «Порівняльна політика і порівняльна державна політика»,

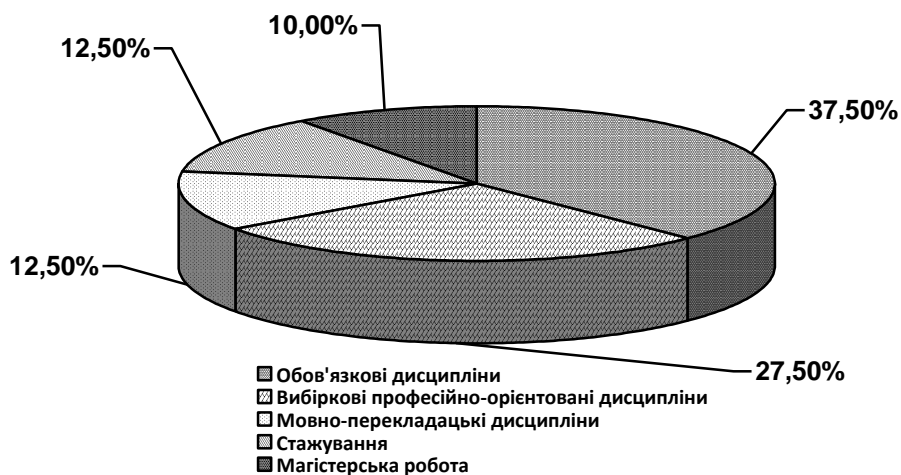


Рис. 2.1 Структура навчального плану підготовки магістрів міжнародних відносин у Мельбурнському університеті

«Міжнародна політика, дипломатія та міжнародні відносини». На їх вивчення відводиться 12,5 кредитів, що уможливорює формування міжнародної, правової, політичної, дипломатичної та культурологічної компетенцій. Наприклад, опанування обов'язкової дисципліни «Еволюція та розвиток міжнародної системи» передбачає поглиблене вивчення студентом феномену нового світового устрою на прикладі розв'язання конкретних геополітичних, економічних і гуманітарних проблем нового тисячоліття, діяльності міжнародних організацій; формування загального уявлення про сучасні дискусії, що стосуються ролі держав і міжнародних організацій у становленні нового суспільства; розвиток умінь самостійного складання сценаріїв розвитку міжнародних відносин і критичного аналізу цих сценаріїв; формування навичок

використання основних положень і методів науки міжнародних відносин при розв'язанні професійних завдань.

Формуванню конфліктологічної, соціокультурної, соціально-економічної, екологічної компетенцій сприяє вивчення блоку вибірових дисциплін, зокрема «Права людини в Південно-Східній Азії», «Екологічна політика», «Глобалізація і Китай», «Транс-культурна комунікація в сфері праці», «Корупція в сучасному світі», «Азійсько-Тихоокеанський регіон: зона конфлікту чи миру», «ЄС і глобалізація», «Зовнішня політика США», «Організація Об'єднаних Націй: огляд та реформа», «Міжнародна політика і практика», «Перспективи міжнародних досліджень», що водночас допомагає отримати додаткові спеціалізації в галузі бізнесу, економіки, права. Наприклад, цікавою є магістерська програма з міжнародного бізнесу, що пропонується Вищою школою бізнесу і економіки, в межах якої студенти-міжнародники мають можливість вивчати до трьох факультативних дисциплін магістра міжнародного бізнесу (максимум до 37,5 кредитів) (за 200-кредитною програмою) та одну вибірову дисципліну (максимум до 12,5 кредитів) за 100-кредитною програмою. Зміст таких освітніх програм спрямований на підготовку фахівців-міжнародників, які розуміють не лише, як працюють міжнародні компанії, але й у якому глобальному економічному, політичному, правовому і культурному середовищі вони здійснюють свою міжнародну діяльність.

Використання синергії компетенцій менеджера-міжнародника, політолога-міжнародника і економіста-міжнародника дає випускникам конкурентні переваги вже на старті їхньої професійної кар'єри. Водночас це сприяє розвитку їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Випускники програми підготовлені для подальшого кар'єрного зростання на керівних посадах у міжнародних компаніях, а також для роботи на посадах «country executives» або «country managers» у зарубіжних підрозділах, філіях і представництвах глобальних компаній.

Вільне володіння іноземними мовами є однією із ключових умов досконалого виконання професійних обов'язків за межами країни. З огляду на

це, пріоритетним компонентом професійної підготовки магістрів вважається поглиблене вивчення щонайменше двох іноземних мов за професійним спрямуванням. Аналіз програм свідчить, що іноземні мови належать до окремого блоку предметів за вибором і складають 20%. У вибіркового мовного блоці (до 25 кредитів) є можливість вивчати декілька іноземних мов, зокрема арабську, китайську, французьку, німецьку, іврит, індонезійську, італійську, японську, російську, іспанську, шведську та інші. Цей блок дисциплін спрямований на розвиток загальнокультурного рівня, формування іншомовної міжкультурної, комунікативної та перекладацької компетентності, готовності до міжкультурної взаємодії та володіння політично коректною корпоративною культурою міжнародного спілкування, навичками знаходження компромісів за допомогою переговорів; формування адаптивних навичок до умов тривалої роботи у складі багатоетнічних та інтернаціональних груп; володіння методами ділового спілкування в інтернаціональному середовищі з урахуванням особливостей ділової культури зарубіжних країн; розвиток умінь застосовувати іноземні мови для вирішення професійних завдань; володіння професійною термінологією і понятійним апаратом сфери міжнародної діяльності (рис.2.2).

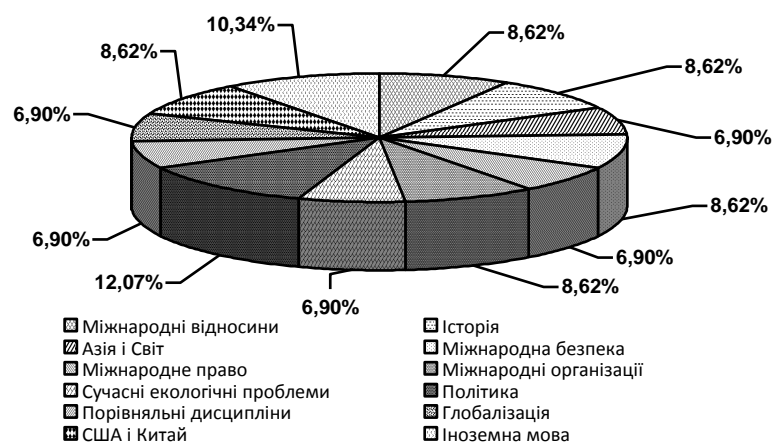


Рис. 2.2 Цикли дисциплін навчального плану підготовки магістрів міжнародних відносин у Мельбурнському університеті

Опрацювання статистичних даних Бюро статистики Австралії [363] показало, що магістри міжнародних відносин після успішного завершення навчання в університетах Австралії реалізують свої кар'єрні можливості в різних сферах діяльності, зокрема у вищій освіті (21,6%), державних структурах управління (16,2%), юридичних структурах (5,4%), банках (2,7%), ділових і професійних асоціаціях, фінансових органах, іноземних представництвах, засобах масової інформації, науково-дослідних організаціях (2,7%) та ін. Посади, які можуть обіймати магістри міжнародних відносин: викладач, менеджер, керівник проекту, радник із політичних питань, аналітик, координатор проекту, адвокат, політик, співробітник міграційної служби, радник із суспільних питань тощо.

Університети надають можливість здобути ступінь доктора PhD у галузі політичних наук і міжнародних відносин, зокрема з таких напрямів: «Політика Австралії», «Теорія міжнародних відносин», «Європейська політика», «Політична теорія», «Дипломатія», «Міжнародна політична економія», «Стратегія і зовнішня політика», «Міжнародний тероризм». Освітньо-професійні програми для здобуття ступеня доктора філософії мають науково-дослідницький характер, оскільки їх головним завданням є розвиток навичок ґрунтовного дослідження явищ та процесів професійної сфери. Специфіка підготовки магістрів міжнародних відносин на прикладі Мельбурнського університету полягає в тому, що крім багатофункціональної та професійно-орієнтованої підготовки, студенти набувають професійного досвіду, формують свої професійні та дослідницькі компетенції шляхом стажування в міжнародних організаціях і написання дисертації, що дозволяє успішно реалізувати професійні можливості міжнародника в різних сферах сучасного ринку праці.

Концептуальними засадами професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є орієнтація змісту на світові стандарти, ринок праці та особистісні потреби, творче поєднання теоретичної і практичної складових, актуалізація комунікативних потреб та міжкультурного потенціалу студентів; розвиток навичок дослідницької діяльності; формування ціннісних орієнтацій та

культурних концептів у галузі міжнародних відносин. Звичайно, австралійська педагогічна спільнота розуміє, що для того щоб відповідати соціальному запиту на кваліфікацію магістрів-міжнародників необхідно постійно трансформувати зміст магістерських програм, узгоджувати його із бакалаврськими програмами, освоювати нове, ламати звички і стереотипи. Якщо підготовка бакалаврів-міжнародників здійснюється у межах звичних традиційних канонів історико-дипломатичної школи Австралії, то для магістрів-міжнародників характерною стає полідисциплінарність. Відтак, їх освіта є більш чіткою: у ній набагато виразніше, ніж 5 або 10 років тому, виступають предмети економічного і правового профілів, а також дисципліни, пов'язані з прикладною політичною психологією, технікою ведення переговорів, культурою бізнес-спілкування. Пропонуючи перелік дисциплін, австралійські методисти створюють потенційні «точки професійного зростання», які залежно від місця роботи можуть бути активізовані через додаткові професійні програми [653]. У сучасних умовах інтенсифікації світових інтеграційних процесів виникає необхідність підготовки нового покоління лідерів із глобальним мисленням, здатних ідентифікувати й ефективно використати можливості міжнародного бізнес-середовища, що стрімко змінюється, і адекватно своєчасно реагувати на його виклики [664].

Отже, у процесі дослідження структурно-змістового компоненту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Австралії виявлено специфічні особливості, а саме: відповідність змісту освітніх програм потребам науки, економіки і суспільства; професійна та наукова спрямованість навчання (концентрування навчального матеріалу навколо однієї або кількох споріднених галузей); інтеграція у навчальні плани бізнес-орієнтованих та правових дисциплін; акцентування уваги на розвитку міжкультурної комунікації; диверсифікація практичної підготовки; співпраця з існуючими міжнародними організаціями; можливість стажування за кордоном у межах спеціальних програм; активна діяльність університетів щодо покращення якості освітніх послуг. Відтак, професійна компетентність магістрів міжнародних відносин охоплює сукупність управлінських, економічних, правових, політичних,

екологічних, методологічних, міжкультурних знань, умінь та навичок, які сприяють розвитку творчого мислення, професійному самовдосконаленню, прогнозуванню професійної кар'єри, реалізації творчого потенціалу тощо. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин базується на трьох засадах: науковому дослідженні, професійному навчанні та практичній підготовці-стажуванні. Іншими теоретико-методологічними засадами їх професійної підготовки є: орієнтація навчального процесу на європейські та світові стандарти; спрямованість навчально-виховного процесу на формування і розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців; гнучкість в організації навчального процесу; швидка адаптація освітніх установ до потреб економіки; розвиток соціального партнерства між університетами і підприємствами; наукова основа навчання.

### **2.2.3 Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині**

Ураховуючи реалії сучасного розвитку європейської спільноти, країни ЄС у своїй освітній політиці намагаються краще адаптувати підготовку фахівців до нових підвищених вимог сучасного швидкозмінного ринку праці. Не є винятком і Німеччина, у системі вищої освіти якої постійно впроваджуються інновації. Німеччина з її освітніми і культурними традиціями, що беруть початок у Середньовіччі, є сьогодні орієнтиром і прикладом для наслідування. У результаті послідовної модернізації система професійної освіти Німеччини є високоефективною і визнана у всьому світі. Завдяки науково обґрунтованому поєднанню теорії і практики, а також широкій участі і підтримці німецької держави та бізнесу, система професійної освіти Німеччини створює найкращі передумови для успішного професійного розвитку фахівців в галузі міжнародних відносин, а відтак становить науковий інтерес для її об'єктивного вивчення і запозичення кращих зразків. Доцільність та актуальність аналізу особливостей професійної підготовки майбутніх магістрів міжнародних



відносин Німеччини зумовлені низкою чинників. Насамперед, цікавим і корисним є досвід трансформації системи вищої освіти колишньої НДР у напрямі її зближення з освітньою системою ФРН після об'єднання Німеччини, а також досвід реформування системи вищої освіти у контексті Болонського процесу.

У Німеччині навчальний процес підготовки магістрів міжнародних відносин орієнтований на європейські стандарти. Велика увага приділяється формуванню у випускників якостей, умінь, навичок і знань, необхідних для роботи і спілкування у міжнародному оточенні, толерантності до національних і культурних цінностей. Німецькі ВНЗ спрямовані на підготовку магістрів міжнародних відносин, які є відкритими до сприйняття розмаїття культур інших народів[282, с.114].

Зацікавленість держави у підготовці висококваліфікованих фахівців в галузі міжнародних відносин зумовлюється тим, що економіка Німеччини значною мірою залежить від міжнародної торгівлі, міжнародних і інтеркультурних аспектів європейської та світової економіки. Також чинниками посиленої уваги урядовців країни до професійної підготовки фахівців зазначеного профілю є міжнародна орієнтація німецьких компаній, глобалізація світових ринків, зростання потреби у налагодженні тісних зв'язків між державами.

Нормативно-правовою базою, що регулює функціонування вищої освіти в Німеччині є низка законів: «Основний Закон» (Grundgesetz), який гарантує кожному громадянину країни право вільного розвитку особистості її інтересів, уподобань і здібностей, вибору місця навчання й професії; «Закон про вищу освіту» (Hochschulgesetz), «Рамковий Закон про вищу освіту» (Hochschulrahmengesetz in der Fassung), які визначають головні завдання ВНЗ Німеччини, особливості навчального процесу у різних типах ВНЗ, права і обов'язки студентів, професорсько-викладацького персоналу, завдання науково-дослідної роботи тощо; «Закон про професійну освіту» (Berufsbildungsreformgesetz), що визначає особливості організації навчального

процесу у закладах професійної освіти Німеччини; «Закон про сприяння освіті» (Bundesausbildungsförderungsgesetz), що гарантує матеріальну допомогу на навчання; «Закон про сприяння удосконаленню професійної кваліфікації» (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung), що гарантує державну допомогу для підвищення професійної кваліфікації та інші [333, с.601].

Управління системою вищої освіти на федеральному рівні здійснює Федеральне міністерство освіти і науки. До компетенції уряду Земель входить правовий нагляд за діяльністю ВНЗ, контроль за використанням бюджету ВНЗ, виконанням статуту. Узгодженням освітньої політики на усіх рівнях опікується Постійна конференція міністрів культури федеральних земель Німеччини. Центральним консультативним і координаційним органом системи вищої освіти і науки є Наукова рада – загальний орган Федерації і федеральних земель. Постійним форумом для обговорення питань, що стосуються сприяння освіті і дослідженням, в яких зацікавлені Федерація і Землі, є Комісія Федерації і федеральних земель з планування освіти і сприяння дослідженням. Діяльність вищих навчальних закладів у федеральному масштабі координує Конференція ректорів і президентів ВНЗ – постійно діюча позаурядова недержавна організація, покликана допомагати науковому керівництву ВНЗ і представляти його інтереси на державному рівні.

Сьогодні в німецьких ВНЗ паралельно співіснують дві системи вищої освіти: традиційні німецькі освітні програми з отриманням диплома фахівця або магістра (Magister Artium), а також нова дворівнева система Bachelor – Master. Зазначимо, що останнім часом у результаті приєднання Німеччини до Болонського процесу ВНЗ перейшли до двоступеневої системи освіти Bachelor – Master, яка передбачає отримання кваліфікаційних рівнів євробакалавра та євромагістра [333]. Термін навчання за кваліфікаційним рівнем бакалавр (Bachelor) становить 3-4 роки, після чого випускники, зазвичай, приступають до професійної діяльності. Програма кваліфікаційного рівня магістр (Master) розрахована на 1-2 роки (60-120 кредитів ECTS). Курс навчання може бути

орієнтований на отримання практичних професійних навичок або на дослідницьку діяльність.

У Німеччині пропонується три види магістратури:

- *послідовна* (konsekutiv) магістратура – найпоширеніша (близько 90 відсотків) форма магістратури, що передбачає отримання вищого ступеня освіти за фахом, отриманим під час навчання на кваліфікаційному рівні бакалавра. Послідовна магістратура триває від двох до чотирьох семестрів і за своєю навчальною програмою продовжує програму бакалаврата;

- *непослідовна* (nicht konsekutiv) магістратура, що дозволяє суттєво змінити спеціальність і отримати ступінь магістра в галузі, не пов'язані з отриманою бакалаврською освітою. Обов'язковою умовою для вступу є наявність бакалаврського ступеня;

- магістратура для *підвищення кваліфікації* (weiterbildende) розрахована на студентів (фахівців), які вже мають певний досвід роботи і виявляють бажання підвищити кваліфікацію.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності ВНЗ Німеччини є підготовка магістрів міжнародних відносин. У межах магістерських програм міжнародних відносин ВНЗ Німеччини здійснюють підготовку високопрофесійних фахівців, які отримують фундаментальну міжнародну, правову, економічну і країнознавчу підготовку. Підготовку магістрів політичних наук та міжнародних відносин в Німеччині здійснюють такі університети: Університет Фленсбурга (University of Flensburg), Університет Ерфурта (University of Erfurt), Університет Гамбурга (University of Hamburg), Відкритий Університет Берліна (Freie Universität Berlin), Університет Мангейма (University of Mannheim), Гете Університет Франкфурта-на-Майні (Goethe University Frankfurt am Main), Бонський Університет (University of Bonn), Гамбурзький Університет (University of Hamburg), Лейпцизький університет (University of Leipzig), Університет Бремена (University of Bremen), Якобс Університет Бремена (Jacobs University Bremen) та ін.

Наголосимо, що університети Німеччини пропонують різноманітні магістерські програми (англомовних і німецькомовних, пов'язаних із міжнародними відносинами, зокрема:

- Internationale Beziehungen (MA) (Міжнародні відносини);
- European Studies(MA) (Європейські дослідження);
- Master of Public Policy (MPP) (Державна політика);
- International Relations and Cultural Diplomacy(MA) (Міжнародні відносини і дипломатія культури);
- Internationale Beziehungen und Entwicklungspolitik (MSc) (Міжнародні відносини і політика розвитку);
- Politikwissenschaft (Political Science) (MA) (Політологія);
- Cultural Diplomacy and the Global Economy (MA) (Культурна дипломатія і глобальна економіка);
- Europawissenschaften (MSc) (Європейські науки);
- International Relations: Global Governance and Social Theory (MA) (Міжнародні відносини: глобальне управління і соціальна теорія).

Основна увага зосереджена на підготовці магістрів саме зовнішньоекономічного профілю, а не зовнішньополітичного, як, наприклад, у США. Майбутні міжнародники отримують вищу освіту в 70 університетах й наукових вищих школах (нім. Wissenschaftliche Hochschulen) та у 87 спеціальних вищих навчальних закладах (нім. Fachhochschulen). Також спеціальності у галузі міжнародних відносин пропонуються у бізнес-школах (англ. Business schools або MBA-schools) європейського зразка. У Рамковому Законі «Про вищу освіту» зазначено, що вищі навчальні заклади готують магістрів до професійної діяльності, яка вимагає використання наукових знань і методів. Магістри отримують знання з теорії міжнародних відносин, міжнародного управління і права, міжнародної безпеки, міжнародної політичної економіки і міжнародної історії. Крім того, вони вивчають проблеми міжнародної політики, зміни клімату, ядерної безпеки, геноциду, прав людини, глобалізації, корупції, міжнародної торгівлі. Студенти мають широкі

можливості щодо участі в міжнародних студентських обмінах, вивчення декількох іноземних мов, набуття професійного досвіду шляхом стажування за кордоном.

Розглянемо особливості організації навчально-виховного процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Німеччині. Для повноцінного розуміння особливостей теоретичної й практичної професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Німеччини проаналізовано плани і програми професійної підготовки фахівців в галузі міжнародних відносин на прикладі Якобс Університету Бремена (Jacobs University Bremen) [451]. Університет пропонує програму підготовки магістрів за спеціальністю «Міжнародні відносини: глобальне управління і соціальна теорія». Основний зміст програми передбачає вивчення політичних аспектів глобального управління в умовах глобалізації та трансграничної міжнародної діяльності, у контексті перспектив розвитку управління з використанням соціальних теорій, що є унікальною особливістю професійної діяльності магістра в галузі міжнародних відносин. Студенти навчаються у невеликих, спеціалізованих групах за англійськими програмами. Програма пропонується спільно Бременським університетом Якобса (Jacobs University Bremen) і Бременським університетом (Universität Bremen), які мають особливо сильні позиції в галузі міжнародних відносин і політичних наук, у дослідженнях взаємозв'язку міжнародної і внутрішньої політики.

Для зарахування на навчання за цією програмою претенденти повинні:

- отримати диплом бакалавра за спеціальністю, схожою до магістерської програми (наприклад, міжнародні відносини та політологія);
- володіти англійською мовою на рівні TOEFL–575, IELTS–6,5;
- подати есе щодо обраної програми підготовки і особистих наукових інтересів;
- представити наукові праці (якщо є);
- мати міжнародний практичний досвід (не обов'язково).

Програма складається з чотирьох основних блоків дисциплін:

1. *Теорії і проблеми глобального управління* (основні теорії і концепції міжнародних відносин і управління, питання міжнародної безпеки і міжнародної політичної економіки).
2. *Зміни в контексті глобального управління* (вплив політичних процесів на міжнародну співпрацю і світову політику).
3. *Соціальна теорія міжнародних відносин* (класична та сучасна соціальна теорія, світова політика).
4. *Методологія* (методи наукових досліджень).

Магістри опановують три дисципліни з кожного блоку програми, що складає загалом 12 курсів. На вивчення кожного курсу відводиться 7,5 кредитів ECTS, на всю програму – 90. Завершується навчання у магістратурі в четвертому семестрі написанням магістерської дисертації (30 кредитів), під час виконання якої науковими методами вирішуються актуальні практичні проблеми міжнародних відносин. Кращі студенти (середня успішність вище за 2,33) можуть вибрати замість магістерської роботи написання Phd проекту, який повинен створити основу для написання Phd дисертації у сфері міжнародних відносин. Робота виконується під керівництвом викладача, студенти відвідують семінари з дисертації для обговорення проблеми, методології дослідження, виконання роботи.

Виконання дисертаційної роботи магістрами міжнародних відносин є оптимальним середовищем для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх міжнародників, а саме: уміння планувати, концептуалізувати та виконувати оригінальні дослідницькі проекти; уміння виділяти значущі проблеми міжнародних відносин і представляти їх у дослідницькій роботі; глибоке знання проблем міжнародних відносин; уміння синтезувати критичні аргументи і дискусії власного дослідницького результату; уміння розробляти нові методи дослідження; здатність підвищувати якість підготовки та формувати навички написання наукових робіт.

Для магістрів міжнародних відносин передбачено проходження практики (стажування) в міжнародних організаціях, урядових установах, неурядових

організаціях, наукових і аналітичних центрах. У Гете університеті м. Франкфурт-на-Майні (Goethe Universität Frankfurt am Main) за програмою підготовки магістрів «Міжнародні дослідження» студенти проходять дві практики, одна з яких дослідницька [417]. Практика триває вісім тижнів (10 кредитів), може проводитися під час канікул або паралельно з навчальним процесом. Під час практики студенти проводять дослідження з аналітичної роботи у сфері міжнародної діяльності різних організацій, вивчають структуру, політичне середовище установ та організацій, беруть участь у підготовці аналітичних та дослідницьких звітів, веденні переговорів, набувають навичок міжособистісного та ділового спілкування, здобувають важливі для майбутньої професійної діяльності практичні компетенції.

Випускники магістерських програм міжнародних відносин активно реалізують себе у політичному, культурному та науковому житті Німеччини, а також на міжнародному рівні. Вони користуються можливістю кар'єрного росту у різних галузях, а саме: засобах масової інформації, урядових та неурядових організаціях, дипломатичній службі, політиці, міжнародних відносинах і торгівлі, освіті та мовних послугах.

На основі проведеного дослідження, вивчення й аналізу німецьких наукових джерел з теорії професійної освіти, а також довідників із спеціальностей ВНЗ Німеччини та навчальних планів їх підготовки виявлено, що професійна компетентність магістрів міжнародних відносин визначається як система знань, умінь, навичок, особистих ставлень до професійної діяльності. Серед основних принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виокремлено інноваційність змісту освіти, поєднання теорії і практики, впровадження в навчальний процес форм, методів і технологій, що забезпечують посилену орієнтацію на наукову підготовку студентів та входження майбутніх фахівців у професію на основі її активного освоєння ще в період навчання у вищій школі, а також широку участь і підтримку німецької економіки [192, с. 94].

У процесі дослідження встановлено, що випускники магістерських програм з політичних наук і міжнародних відносин у Німеччині мають володіти такими професійними компетентностями:

- *фаховою* (знання теорії міжнародних відносин, міжнародного управління і права, міжнародної безпеки, міжнародної політичної економіки і міжнародної історії та вміння їх використовувати у професійній діяльності; фундаментальна наукова база, володіння методологією наукових досліджень, використання сучасних інформаційних технологій, готовність до аналітичної, науково-дослідної діяльності);

- *соціальною* (комунікативні і риторичні здібності; володіння іноземними мовами; вміння працювати в командах і проектах; організаторські здібності; вміння подолати конфлікт, установити контакт та ефективно співпрацювати; майстерність у веденні переговорів тощо);

- *методичною* (наявність методичного підходу до вирішення проблем; глобальне, аналітичне, системне мислення; концептуальні здібності тощо);

- *іншомовною міжкультурною* (володіння іноземними мовами як засобом ділового спілкування в інтернаціональному середовищі; володіння специфічними професійними та культурологічними знаннями в умовах співпраці із закордонними партнерами; здатність використати особливості місцевої культури зарубіжних країн; вміння поводити себе належним чином та ефективно взаємодіяти в міжкультурних ситуаціях);

- *особистісною* (креативність, гнучкість, незалежність, самодисципліна, ініціативність, самостійність, пунктуальність, сумлінність, мобільність, гнучкість, стресостійкість, цілеспрямованість, працездатність, вміння витримувати моральні та фізичні навантаження тощо).

Наявність великої різноманітності магістерських програм з міжнародних відносин у Німеччині є її ключовою відмінністю і перевагою.



## Висновки до розділу 2

На основі аналізу документів міжнародних організацій виявлено спільні підходи до розв'язання проблем професійної підготовки фахівців міжнародних відносин, зокрема: створення загальної стратегії перспективного розвитку систем професійної підготовки міжнародників у світі; забезпечення нормативно-правового захисту міжнародників; актуалізація національної політики держав щодо запровадження інвестицій у розвиток людського капіталу в контексті глобалізації світового ринку праці; надання вільного доступу до отримання освіти упродовж життя на основі реалізації програми «Освіта для всіх»; зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій, що займаються професійною підготовкою фахівців міжнародних відносин; координація дій усіх зацікавлених учасників освітнього процесу на міжнародному і національному рівнях; розробка та удосконалення законодавчої бази для необхідної фінансової допомоги, освітньої підтримки та вільного пересування з метою забезпечення якісної практичної підготовки міжнародників; розробка гнучких освітніх програм для неперервного професійного розвитку міжнародників з урахуванням соціальних, культурних, економічних та особистісних чинників; розробка інноваційних підходів до організації професійної підготовки міжнародників на різних рівнях; підтримка освітніх провайдерів у наданні якісних освітніх послуг зі стажування, сертифікації та ліцензування фахівців-міжнародників; створення місцевих, регіональних, національних структур, необхідних для розвитку, координації, управління та контролю; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень, методологічними розробками, програмами, моделями, рамковими положеннями та досвідом у галузі освіти міжнародників; стимулювання проектів та перспективних досліджень із проблем міжнародних відносин та професійної підготовки фахівців для цієї галузі.

Сучасні тенденції міжнародного освітнього простору визначили провідні вектори розвитку системи вищої освіти Великої Британії, вплинули на якість

освітніх послуг, у тому числі у галузі міжнародних відносин. Вагомим джерелом для визначення стратегічних напрямів розв'язання проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії стало вивчення й глибокий аналіз теоретичного і практичного досвіду провідних країн світу – *США, Австралії та Німеччини*. Науковці цих країн входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо основних принципів забезпечення якості магістерської підготовки. Міжнародне визнання цих країн свідчить про значні капіталовкладення в розвиток системи вищої освіти, вбачаючи при цьому забезпечення гарантії соціальної стабільності і безпеки, підвищення добробуту громадян і країни загалом, продуктивність міжнародних зв'язків. Країни творчо використовують можливості міжнародного освітнього простору для забезпечення якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

Виявлено подібні контекстуальні та процесуальні особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у досліджуваних країнах. *Спільними* для них є такі підходи: інтеркультурні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, які передбачають взаємопроникнення традиційних і запозичених культур, що ґрунтуються на спільній історії розвитку, впливі міжнародного ринку праці, державній політиці, збереженні національної ідентичності; високий рівень законодавчого забезпечення професійної підготовки; принципи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; навчання на засадах компетентнісного підходу; інноваційність змісту, форм, методів і технологій навчання, які забезпечують міжнародну, правову, економічну і країнознавчу підготовку, а також орієнтацію на науково-дослідницьку діяльність студентів. США, Австралія і Німеччина забезпечують рівні шанси для здобуття магістерського ступеня та використовують ринкові механізми для створення необхідних умов для підготовки магістрів міжнародних відносин.

*Відмінними є підходи щодо диверсифікації магістерських програм (США: базові / поглиблені, дослідницькі / практично-спрямовані, проміжні / заключні, загальні / спеціалізовані, підготовчі / професійні, прискорені / багаторічні, дистанційні / стаціонарні, подвійні / інтегровані); використання компетентісно орієнтованого підходу (Австралія: професійна компетентність магістрів забезпечена цілісністю її взаємопов'язаних структурних компонентів: *функціонального* (економічна, управлінська, прогностична компетенції), *методологічного* (когнітивна, організаційна, науково-дослідна компетенції), *інформаційного* (медійна, інформаційно-аналітична компетенції), *соціального* (комунікативна, іншомовна комунікативна, культурологічна, конфліктологічна компетенції), *особистісного* (мотиваційно-вольова, рефлексивна, морально-духовна); спрямування змісту підготовки у США на зовнішньополітичну діяльність, а в Німеччині – на зовнішньоекономічну діяльність.*

**Основний зміст другого розділу викладено у таких наукових працях автора: [250; 252; 257].**

## РОЗДІЛ 3

### СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У розділі проаналізовано періоди розвитку університетської освіти у Великій Британії (корпоративно-інституційний, структурний, адаптаційний, реформаційний, трансформаційний); схарактеризовано систему університетської освіти Великої Британії на початку ХХІ століття за різними рівнями (законодавчим, управлінським, структурно-інституційним, організаційно-педагогічним, соціально-економічним); виявлено особливості магістерської підготовки в університетах Великої Британії; розглянуто типи магістерського ступеня: дослідницького, спеціалізованого/ просунутого, професійного/ практичного.

#### 3.1 Генеза університетської освіти у Великій Британії

Велика Британія – країна з багатовіковими традиціями класичної університетської та професійної освіти, яка упродовж тривалого історичного періоду не зазнавала радикальних змін. За останні десятиріччя система університетської освіти цієї країни, яка вважається найконсервативнішою у світі, почала інтенсивно реформуватися.

Розвиток університетської освіти у Великій Британії тісно пов'язаний з еволюцією університетської системи освіти в Західній Європі внаслідок історичних соціально-економічних та політичних перетворень. За визначенням істориків, слово «університет» (*universitas magistrorum* чи *scolarium*) в середньовіччі означало «корпорація», «община». Але справжня назва університету як місця викладання була не «*universitas*», а «*studium*» [60; 116; 188; 355]. Університет як шкільна корпорація, яка утворилася на основі наукових інтересів, відповідно до термінології римського права означала будь-яку громадську організацію або організовану спілку людей, об'єднаних

спільними цілями та інтересами. Університети були корпораціями викладачів та студентів *universitas magistrorum et scholarium*, що відрізнялися лише тим, що в одних справах керували студенти, а в інших – викладачі. Оволодіння відповідним навчальним циклом завершувалося отриманням наукового ступеня. Нижчим вченим ступенем у середньовічних університетах вважався ступінь бакалавра. Магістр (від латинської *magister* – «учитель, викладач, начальник») – у середньовічній школі – викладач «семи вільних мистецтв», пізніше цим терміном позначався ступінь випускників філософських факультетів. Уперше в історії ступінь магістра був запроваджений в європейських університетах (Болонському, Паризькому, Оксфордському та Кембриджському) у XIII столітті. Він присуджувався старшим студентам загальноосвітнього факультету вільних мистецтв, які брали успішну участь у диспутах, і надавав право вступати до одного із трьох вищих факультетів університету (богословського, медичного, юридичного), а також викладати сім вільних мистецтв (граматику, риторику, логіку, математику, геометрію, астрономію і музику) [49, с.32]. Зазначені вище дисципліни називають «вільними», оскільки в античні часи таку освіту здобували вільні громадяни, на відміну від рабів.

Для англосаксонської культурної традиції завжди було характерним прагнення університетів до автономії і самоврядування. Роль церкви та держави в їх життєустрої тривалий час залишалася незначною. За зразком Болонського університету пізніше утворилися університети в Італії, Іспанії та Франції; за моделлю Паризького функціонували університети у Великій Британії та Німеччині. Багато що з середньовічного набутку збереглося до наших часів, але не з поваги до традицій, а завдяки ефективності та суспільній потребі. Корпоративний характер середньовічних університетів привів до формування стійкої традиції – єдності студентів та викладачів, які відчували себе спілкою з певними правами та привілеями, спільною метою і значно відрізнялася від зовнішнього світу та органів місцевої влади. Із багатьох причин таке становище склалося завдяки територіальній єдності – спільному проживанню в університетських містечках.

Історія університетської освіти у Великій Британії починається з утворення двох стародавніх англійських університетів – Оксфордського (1167) та Кембриджського (1209). Заснуванню цих вищих навчальних закладів сприяли певні соціально-економічні, культурні та політичні умови розвитку країни у XII – XIII ст. Вивчення літературних джерел [19; 116; 342; 599; 605] дало змогу виокремити 5 періодів.

*Перший період* ( XII – XIII ст.) – *корпоративно-інституційний* – розвиток первісних училищ, із яких впродовж XII – XIII ст. утворилися Оксфордський та Кембриджський університети, відбулося формування структурних елементів університетської общини (корпорації) та первісна їх організація.

*Другий період* (XIV–XV ст.) – *структурний* – охоплював два етапи. Перший – формування головних корпоративних елементів англійських університетів та налагодження стосунків із міськими органами влади і королівською владою. Другий – заснування шотландських університетів, проведення першої реформи вищої освіти, розширення форм фінансування.

*Третій період* (XVI – XVII ст.) – *адаптаційний* – діяльність університетів за часів правління Генріха VIII, прийняття перших статутів, звільнення університетів від надмірної опіки церкви, зміна соціального статусу студентства, запровадження кандидатських іспитів для одержання вченого ступеня.

*Четвертий період* (XVIII – поч. XIX ст.) – *реформаційний* – запровадження радикальної реформи освітньої системи, пошук нових форм взаємодії влади й університетів, започаткування вступних та державних іспитів, скасування релігійних тестів, розширення змісту професійної підготовки, впровадження реальних дисциплін відповідно до потреб часу, суттєве підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

*П'ятий період* (кінець XIX ст. – теперішній час) – *трансформаційний* – формування бінарної системи вищої освіти, модернізація структури вищих навчальних закладів, змісту та методів навчання, різке зростання рівня інтернаціоналізації вищої технічної освіти, реформування вищої школи.

Розглянемо кожен з цих періодів детальніше.

*Особливості становлення та розвитку класичних університетів у середньовіччі.* Початок заснування перших англійських університетів та їх освітня діяльність пов'язані з ім'ям Альфреда Великого. Згідно з давніми переказами, він вважається засновником Оксфордського університету. На початку XII ст. Альфред Великий обрав своєю резиденцією Оксфорд, оточив себе спілкою «вчених мужів» і за їх порадою заснував вищу школу «studium generale» у спеціально побудованому приміщенні з помешканням для викладачів та студентів (hospitia aulae) [116, с.28]. Професори і студенти тягнулися до Оксфорду з різних куточків Англії, Франції та Німеччини в пошуках сприятливих місцевих законів для чужоземців, які займалися наукою. Більшість із них прийшла із Франції, де в одному з міст виникло непорозуміння з місцевою владою та мешканцями щодо високої оплати за житло. В Оксфорді місцева влада надавала пільги мешканцям, які здавали своє житло та вільні приміщення школярам за низьку платню. Таким чином місцева влада піклувалася про своїх мешканців. Чужоземці, яких притягувала слава професорів, об'єднувалися в земляцтва, що поступово отримували привілеї та грамоти від короля і місцевого уряду. Домінувала ідея, що наука належить усесвіту, а всі, хто студіює її, скупчуються в одному місті з усіх куточків світу та утворюють громаду чужоземців на протигагу місцевій громаді [230, с.5]. Все це сприяло утворенню університетського містечка в Оксфорді як асоціації чужоземців, стурбованих пошуком засобів спокійного існування на чужині. На думку Н. Суворова, саме питання помешкання стало ключовим при створенні колегій (коледжів) [230]. Учені, які впродовж XII ст. брали безпосередню участь у розвитку Оксфордської школи та запроваджували університетську організацію, навчалися у Парижі. Ознайомившись з елементами та формами організації Паризького університету, вони намагалися запровадити їх в організацію Оксфорда, зберігаючи при цьому національні особливості та культурні звичаї.

Університетська громада в Оксфордському університеті, як і в інших

середньовічних закладах, поділялася на нації, факультети та коледжі. На відміну від Паризького розподілу за націями (4 нації), Оксфордська корпорація складалася з 2-х націй – Північної та Південної (такий розподіл зумовлювався географічно). Кожна нація мала свого представника-прокуратора, який захищав інтереси не тільки своєї нації, але й університетської корпорації загалом. Прокуратори володіли адміністративними, фінансовими повноваженнями та деякою мірою мали юридичну владу, а також брали участь у роботі університету як «*counsellors rector*».

Міцними підвалинами університету виступали факультети, які забезпечували умови для активної участі в організації та управлінні «*studium generale*». Університет складався з одного молодшого факультету – факультету вільних мистецтв, та трьох старших факультетів – богословського, юридичного і медичного. Найбільш привабливим був факультет права – його відвідувала значна кількість студентів, увагу яких привертала блискучі перспективи кар'єри у державному секторі. Загальна кількість професорів та студентів у XII ст. складала близько 3000 чоловік. Зміст навчального процесу полягав у вивченні основних предметів – філософії, теології, медицини та юриспруденції. Викладання семи вільних мистецтв (граматики, риторики, діалектики, геометрії, астрономії та музики) обмежувалося лише елементарними відомостями.

Приблизно в той же час був заснований інший старовинний університет Англії – Кембриджський (1209). Виникнення університету пов'язане з міграцією значної кількості студентів Оксфордського університету у зв'язку зі спалахом повстань студентів та репресій із боку мешканців міста. Історичні факти свідчать про те, що у давнину Кембридж був незначним, слабо захищеним містом, яке було розташоване неподалік від берега і, таким чином, слугувало доступною мішенню для морських розбійників. Зрозуміло, що таке місто не могло бути зручним для утворення великої школи. Недалеко від Кембриджа знаходився монастир Круленд (*Croyland*), здавна відомий ученістю своїх ченців. «Нужденні ченці» щоденно відвідували Кембридж і невдовзі заснували там школу, де викладалися всі науки, що входили до складу



навчального (програмного) курсу того часу [355, с.50-58]. Навчальна програма, статут, організація та спрямованість курсів навчання, основні методи викладання, особливості університетського управління суттєво не відрізнялися від Оксфордських. Таким чином, Кембриджський університет був копією Оксфордського у XII – XIII ст.

На початку XIII ст. «*Studia*» Оксфорда і Кембриджа отримали від своїх єпископів право на обрання канцлерів. Кандидат на посаду канцлера обирався з числа докторів теології або канонічного права, а також повинен був бути членом теологічного факультету. Внаслідок цього канцлер став скоріше внутрішнім, ніж зовнішнім чиновником, який завжди головував у конгрегаціях і виконував обов'язки ректора (нагадаємо, що в Парижі університет очолював ректор). Лише у XV ст. канцлер делегував свої повноваження віце-канцлеру, який став головою англійського університету. Його повноваження в галузі цивільних та кримінальних справ, разом із правом на відлучення від церкви та на ув'язнення, поширювалися спочатку на схоляріїв, згодом і на інші верстви населення [60, с.27].

Реальну законодавчу та адміністративну владу в «*universitas*» мала Генеральна Асамблея (*Congregatio generalis*), до складу якої входили магістри, магістри і студенти або тільки студенти. Очолював асамблею канцлер. Крім загальної конгрегації, слід відзначити Ради, які існували на всіх рівнях університетської організації (факультетів, націй, коледжів). Із часом формується тенденція до зменшення ролі Генеральної Асамблеї та передачі повноважень стосовно вирішення головних поточних питань вузькій групі провідних чиновників.

Головна функція освітньої діяльності англійських університетів XII – XIII ст. полягала у забезпеченні підготовки духовенства. Контроль церкви над університетами у XIII ст. посилювався завдяки утворенню коледжів, які діяли в рамках університету. Запровадження коледжів було пов'язане як з намаганням церкви підкорити університетську освіту, так і з метою створити центри університетської освіти для вищого духовенства та церкви. Коледжі з початку

свого існування, функціонували як автономні навчальні заклади, головною ознакою яких була повна незалежність від університетів. Вони самостійно керували своєю власністю, запозичували все корисне з університетської системи освіти та академічних ступенів; самостійно обирали своїх голів згідно з власними статутами та хартіями. Діяльність коледжів регулювалася спілкою викладачів, членом якої можна було стати лише за умови неперервного п'ятирічного перебування в коледжі.

У XIII ст. були засновані перші коледжі (*University College* (1249), *Balliol College* (1263), *Merton College* (1264), *Peterhouse College* (1284)) для заможних бакалаврів та магістрів мистецтв, які бажали продовжити навчання на старших факультетах [219, с. 22]. Коледжі, залишаючись формальною частиною університетів, зберігали свою незалежність протягом століть і значною мірою є незалежними у наш час (39 коледжів в Оксфордському та 29 – в Кембриджському). Спочатку коледжі не мали за мету надавати довічне утримання своїм вихованцям. Це сприяло тому, що багато вихованців коледжів з вченим ступенем залишалися після закінчення навчального курсу без бенефіцій або продовжували навчання для одержання вищого вченого ступеня. Вони залишалися в коледжах в якості тьюторів та з часом утворили головну структурну ланку коледжу. Тьютори утримувалися на загальних підставах, виконували певні обов'язки та функції щодо організації навчального процесу зі студентами коледжу. До обов'язків середньовічного тьютора входив нагляд за шкільним життям певної кількості студентів (їх побут, підготовка до академічних лекцій та керівництво практичними заняттями). У перекладі з англійської тьютор означає «домашній вчитель, репетитор, наставник, опікун». Так вперше в історії університетської освіти виникло тьюторство як одна з інституційних форм наставництва.

Звісно, прагнення університетів до незалежності передбачає їх фінансову самостійність. Головна особливість формування їх бюджету – різноманітність джерел поповнення, причому перевага надавалася надходженням від приватних осіб. На користь навчальних закладів складалися заповіти, були випадки і

церковних пожертвувань (папські бенефіції), а також безпосередньо державні дотації. На приватні кошти утворювалися нові кафедри та утримувався професорсько-викладацький склад. Фінансовій підтримці університету сприяли різні привілеї, які дарувалися місцевими органами самоврядування. Порівняно висока платня за навчання компенсувалася системою стипендій. Саме у Великій Британії вперше була запроваджена система виплати стипендії. Вона передбачала розподіл фінансових коштів на конкурсній основі, незалежно від матеріального стану студентів. Тому отримання стипендії більше вважалося заслуженим привілеєм, ніж матеріальною допомогою.

Аналіз розвитку англійських університетів із початку XII ст. до кінця XIII ст. показав, що у XIII ст. англійські вищі навчальні заклади досягли найбільшого розквіту, особливо Оксфордський університет, який на початку XIV ст. виступає лідером наукової думки. Вчена статистика Великої Британії (XII – XIII ст.) нараховує до 200 письменників із ченців, серед них 140 – з Оксфорда та 30 – з Кембриджа [116, с. 43]. На цей період припадає діяльність відомих на той час вчених Гроссетеста, Бекона, Скотта, Окама та інших. Саме середньовічний період життя англійських університетів, який визначався повнотою, енергією, різноманітністю наукового потенціалу, вагомо відрізняється від інших періодів розвитку вищої освіти у Великій Британії.

*На розвитку університетів у XIV-XVI ст.* XIV ст. в Англії певною мірою позначилося загострення класової та ідеологічної боротьби. Селянське повстання 1381 року під керівництвом Уота Тайлера хоч і було придушене, однак похитнуло феодалний устрій Англії. Після нього феодали з новою силою намагалися політично й ідеологічно підпорядкувати собі університети. З університетів звільняють (виганяють) викладачів, які поширювали серед студентів досягнення наукової думки, у них посилюється рутинна схоластики, навчання здійснюється на надзвичайно низькому рівні, кількість студентів значно скорочується. Із XV ст. починається період занепаду англійських університетів, втрачається їх статус як міжнародних центрів освіти. Водночас утворюються нові шотландські університети – університет св. Ендрюса (1410),

Глазговський (1451) та Абердинський (1494), засновані для вивчення «мистецтв», теології та канонічного права. Розбудова шотландських університетів відзначалася демократизмом, що насамперед відрізняло їх від англійських, які продовжували залишатися аристократичними закладами, тісно пов'язаними з церквою.

Англійські університети, порівняно з іншими середньовічними університетами, відрізнялися своїми «правами та привілеями». Перше і найбільш важливе право було пов'язане з автономією, тобто правом університету діяти самостійно як корпоративній організації: регулювати прийом своїх членів, запроваджувати свої правила та на їх основі реалізовувати певний рівень внутрішньої юрисдикції, приймати статuti. Інші привілеї стосувалися прав та обов'язків деяких осіб, членів корпоративного органу. Викладачі та студенти мали свій персональний статус.

*Англійські університети в період реформації.* Розвиток університетської освіти в період реформації і до революції 1688 року пов'язаний із прийняттям університетських статутів – Кембриджського (1570 р.) та Оксфордського (1636 р.). 1571 року відбувся акт інкорпорації університетів у парламенті, яким затверджувалося їх існування in «*status quo*» з привілеями та статутами [605, с. 30]. Домінуючими питаннями Кембриджського статуту (затвердженого королевою Єлизаветою 1570 р.) були питання морального виховання, прав та обов'язків віце-канцлера та прокураторів, змісту навчальних предметів (поглиблене вивчення математики), активне запровадження тьюторської системи (тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи за виховання та навчання студентів, а сама тьюторська система офіційно визнається складовою частиною університетської системи поступово витискуючи професорську). Уперше було запроваджено складання кандидатських іспитів для одержання вченого ступеня.

Понад 65 років довелося чекати Оксфордському університету на перегляд своїх статутів та прийняття їх нової редакції у 1636 р. Затвердження так званих нових «Каролінських» статутів було пов'язане з діяльністю канцлера

Оксфордського університету Вільяма Лода. Зіставлення основних положень щодо прав та обов'язків професорсько-викладацького складу, адміністративної, дисциплінарної та навчальної організації показує, що Оксфордські статuti суттєво не відрізнялись від Кембриджських. Виразною рисою, на наш погляд, було впровадження іспитів для одержання ступенів бакалавра та магістра на факультеті мистецтв. Іспит на ступінь бакалавра передбачав вивчення таких дисциплін, як граматики, риторика, логіка, філософія та геометрія; на ступінь магістра – природознавства, метафізики, астрономії, оптики, історії та географії. Крім того, головною вимогою при складанні іспитів було володіння грецькою та латинською мовами [342, с.179–182].

Англійські університети, на відміну від інших західноєвропейських університетів (зокрема німецьких), які готували на той час учених-теоретиків та фахівців-практиків, залишалися відданими аристократичним традиціям і готували освіченого джентльмена. Навчання в університеті у цей період історії вважалося єдиним засобом, завдяки якому людина з нижчих верств могла б увійти до кола джентльменів не завдяки будь-яким заслугам або щасливому випадку, а тільки тому, що кожен, хто одержав академічну освіту, вважався джентльменом: чи адвокат, лорд, канцлер, чи шкільний учитель.

За традиціями англійського суспільства, кожна людина повинна бути насамперед джентльменом, а лише потім юристом, лікарем тощо. Джентльмен, який отримав академічну освіту (*liberal education*), вважався здатним обіймати будь-яку державну посаду, крім тих, що вимагали особливої технічної спеціалізації.

Із початку епохи Просвітництва університети набули репутації реакційних закладів. До їх обов'язків додалася функція цензурного комітету, за рішеннями якого праці авторів, звинувачених у вільнодумстві, знищували (спалювали). Це, в свою чергу, призвело до повної ізоляції університетів від прогресивної наукової думки та посилило їх схоластичну спрямованість. Водночас більшість університетів мала традиційну структуру, до складу якої входили теологічні факультети. Наявність теологічних факультетів означала збереження зв'язку з

релігією як із джерелом духовних цінностей, носієм культурних традицій. Поступово усвідомлювався той факт, що університети є невід'ємною складовою національної культури. Розуміння їх специфіки як соціального інституту перевищувало намагання регламентувати їх життя та діяльність [355, с.275–284].

*Функціонування університетської освіти у період XVIII – XIX ст.* Соціальні, політичні та економічні зміни XVIII – XIX ст. не могли не вплинути на навчальні заклади, зокрема й на давні університети. До першої чверті XIX ст. Оксфордський та Кембриджський університети залишалися єдиними університетами Великої Британії. Вони надавали освіту лише у вузькій гуманітарній галузі, основою якої була класика. Релігійні тести та висока платня за навчання обмежували вступ до університетів. Такі обставини, з одного боку, та потреби промисловості у «корисній», а не у «культурній» освіті, з іншого, привели до утворення в Лондоні університетського коледжу в 1826 році, який через деякий час перетворився в Лондонський університет (1828 р.) із двома факультетами: філософським – «*Faculty of Arts*» та медичним – «*Faculty of Medicine*».

Об'єктивно назривала необхідність реформи освітньої системи, виразником якої став так званий Оксфордський рух (*Oxford Movement*) [605, с.30]. Представниками руху за реформу університетської освіти виступали Томас Арнольд (1795–1842), Джон Генрі Ньюмен (1801–1890) та Марк Петісон (1813–1884). Кожен із них висував власну ідею «університетської освіти», яка б тією чи іншою мірою впливала на теорію та практику англійської університетської освіти.

Проведення державної реформи в галузі вищої освіти сприяло подоланню кризи і пошуку нових форм взаємодії влади та університетів. Розв'язання викладеної вище проблеми – справа досить важка, тому що держава, владні структури прагнули до керування вищою освітою та наукою. Отже, реформа університетської освіти передбачала запровадження вступних, щорічних та державних іспитів, скасування вступних релігійних тестів, запровадження

дипломів та стипендій, розширення змісту навчальних програм (передбачалися лекційні курси з таких предметів: теології, єврейської мови, римського права, медицини, анатомії, геології, ботаніки, хімії, мінералогії, патологічної анатомії, фізики та політекономії тощо), оновлення організаційних форм та методів навчання.

Обсяг навчальних програм із трьох основних предметів – теології, медицини та римського права – складав не більше 50 годин на рік; з інших предметів – 20 годин на рік. Академічний курс навчання тривав 9 років для теологів та 6 років для юристів [116, с.140]. Особливої уваги заслуговує запровадження ступеня «з відзнакою» в Оксфордському університеті, а також спеціального екзаменаційного «першого» ступеня (*a first degree*) та «подвійного» першого ступеня (*double first*) з класики та математики. Суттєві зміни відбулися в екзаменаційній системі. Так, приміром, в Оксфорді 1800 року набув сили новий екзаменаційний статус, згідно з яким для всіх кандидатів на ступінь бакалавра мистецтв був запроваджений обов'язковий іспит із класичного циклу предметів та елементів логіки й математики, який раніше вважався простою формальністю. Іспит відбувався привселюдно, а екзаменатори призначалися університетом. 1807 року до класичного циклу предметів додався ще один іспит – із елементарної математики та фізики. Проте зазначимо, що запровадження екзаменаційних статусів та ступенів «з відзнакою» не сприяло більш широкій підготовці спеціалістів, а навпаки, освіта студентів стала вужчою, оскільки головна увага концентрувалася лише на предметах, із яких складався іспит [270, с.27-28].

Реформування університетської освіти привело до позитивних змін в організаційній структурі навчального процесу. Наприкінці XVIII – на поч. XIX ст. у стародавніх університетах Англії набирає обертів та посідає центральне місце тьюторська система навчання (80–90% занять проводяться тьюторами з одним-двома студентами), яка зміцнює себе як суто оксбриджський феномен. Англійські університети стають престижними європейськими навчальними закладами, що надають класичну освіту високого рівня.

*Особливості розвитку університетської освіти на сучасному етапі.*

Початок ХХ ст. відзначився появою нових навчальних закладів університетського зразка – коледжів: Бірмінгемського (1900), Ліверпульського (1903), Лідського (1904), Шеффілдського (1905), Брістольського (1909), які пізніше стали університетами у великих промислових містах. Здебільшого ці коледжі мали технічну спрямованість. 1919 року університетський стипендіальний комітет, в обов'язки якого входив розподіл отриманих від держави фінансових коштів серед університетів, зробив перший крок до підпорядкування університетів державі.

До початку Другої світової війни система університетської освіти у Великій Британії становила яскраво виражену бінарну систему, де, з одного боку, знаходилися добре субсидовані Оксфордський та Кембриджський університети, з іншого – «сучасні університети» Англії, а також університети Уельсу та Шотландії.

Післявоєнна криза охопила всі сфери суспільного життя – економічну, соціальну та культурну. Неспроможність елективної англійської освітньої системи забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства та невідповідність розвитку науки і техніки в державі не задовольняли економічних потреб суспільства. Університети готували недостатньо підготовлених у науковому розумінні людей, внаслідок чого країна зазнавала гострої нестачі фахівців із науково-технічною освітою. Технічне відставання Великої Британії від провідних країн світу продемонструвало недостатньо якісний рівень підготовки, у зв'язку з цим збільшилася кількість вищих навчальних закладів. Уряд почав проводити політику розширення університетської освіти у межах уже існуючих вищих закладів. Таким чином, у 50-і роки університетські хартії одержали університетські коледжі: Саутгемптонський (1952), Гульський (1954), Ексетерський (1955), Лестерський (1957).

Упродовж 1966–1967 рр. 8 колишніх технологічних коледжів отримали хартії університетів. Технологічними університетами стали: Сурейський,



Батський, Астонський, Бредфордський, Брунельський, Локбургзький, Сіті-Університет та Селдфордський. Позитивними рисами в організації діяльності цих університетів можна вважати широку програму навчання; спрямованість навчальних програм на подолання надмірної спеціалізації; побудову навчальних курсів навколо «шкіл» споріднених дисциплін. Центральне місце в навчальних програмах відводиться предметам технічного класу. До 1970 року кількість університетів в Англії, Шотландії, Уельсі збільшилася до 43.

Проведені реформи здійснювалися в першу чергу з метою подолання кризи, яка полягала у невідповідності університетської системи освіти національним потребам країни, потребам науково-технічної революції, у її відставанні від систем освіти в інших розвинутих країнах світу, в ієрархічному характері системи освіти.

У результаті реформ у Великій Британії сформувалося 8 типів університетів (Додаток В.1).

*Перший тип* – Стародавні університети (Ancient universities) – створені до початку XVII ст. в епоху Відродження [529] (Оксфордський, Кембриджський, Сент-Ендрюський, Глазговський, Абердинський, Едінбургський). Структура і філософія управління цих університетів суттєво відрізняється від сучасних. Свої особливості є у «стародавніх університетів» Шотландії. Крім перерахованих вище університетів, у вказаний період існувало ще декілька, в тому числі Університет Нортгемптона (University of Northampton (1261-1265) і попередники Абердинського університету, засновані в 1495 і 1593 роках відповідно. Оксфордський і Кембриджський університети – найстаріші, найбагатші, привілейовані університети країни, що відіграють першочергову роль у системі вищої освіти Великої Британії. У цих закладах навчається соціальна еліта англійського суспільства. Рівень освіти, що надається в Оксбиджі, рівень організації науково-дослідницької діяльності, престиж дипломів відповідає статусу цих університетів. Система освіти шотландських університетів (Абердинський, Глазговський, Едінбургський тощо) більш демократична, доступ в університети досить вільний, плата за навчання

порівняно невисока. Відповідно ці заклади мають не такий високий престиж, як заклади першого типу.

*Другий тип* – «Червоноцегельні університети» (Red brick universities) – університети, що засновані в великих промислових містах Великої Британії і отримали статус університетів до початку Другої Світової Війни (6 університетів). Ці університети стали відомими як «червоноцегельні», оскільки вони в багатьох випадках будувалися із цегли, в той час як стіни Оксфорда і Кембриджа були збудовані із каменя. Основна відмінність цих університетів від стародавніх полягала в їх практичному спрямуванні. Сьогодні до цієї групи належать університети, які є членами так званої Russel Group, що налічує 20 британських університетів, та отримали урядові гранти і підтримку держави. Співробітництво цих університетів отримало свою назву від назви готелю, в якому проходили їх перші неформальні зустрічі – the Russel Hotel на Russel Square в Лондоні.

До *третього типу* входять «Скляні» (Plate glass universities) університети, які засновані у 1963-1992 роках. Назва цієї групи університетів пов'язана з їхньою архітектурою, що значно вирізняла їх від стародавніх та червоноцегельних.

*Четвертий тип* утворюють Нові університети (New Universities) – в минулому політехнічні інститути Англії, що отримали університетський статус в 1992 р. відповідно до Закону «Про професійну та вищу освіту». Основною особливістю Нових університетів стало прагнення дати студентам-першокурсникам загальну освіту, що об'єднувала б природничі і гуманітарні предмети, оскільки випускники середніх англійських шкіл, через вузьку спеціалізацію останніх саме такої освіти не одержували. Нові університети утворилися у 60-і роки і стали першими університетами Великої Британії, заснованими державою. Вони почали суттєво удосконалювати навчальний процес, навчальні програми з метою максимального наближення якості вищої освіти до вимог науково-технічного прогресу. З відкриттям Нових університетів

реалізувалося прагнення до побудови навчання на міждисциплінарній основі, до виходу за межі спеціалізації.

До *п'ятого типу* входять Новостворені університети – в минулому коледжі, які отримали статус університетів у 2005 р.

*Шостий тип* представлений Відкритим університетом, що функціонує з 1971 року. У ньому навчаються особи, які працюють на виробництві. Професійна підготовка здійснюється за формою заочного навчання з широким використанням допоміжних матеріалів найсучаснішого рівня [19, с.20-25].

Історично-педагогічний аналіз розвитку університетської освіти у Великій Британії показав, що засновані у XII – XIII ст. перші англійські університети в Оксфорді та Кембриджі протягом століть репрезентували всю вищу освіту країни. Наступні (якщо не рахувати чотирьох невеликих «старих» шотландських університетів) утворилися після 1830 р. внаслідок вимог суспільства, зумовлених індустріальною революцією. У різні історичні періоди університети зазнавали значних перетворень, проте залишалися джерелом нових ідей та інновацій, центром політичної думки, ядром системи знань, яка охоплювала корпус вчених, науково-дослідні структури, засоби поширення інформації, періодику тощо. До початку XX ст. університети спрямовували свою діяльність в основному на підготовку професійних кадрів для держави та церкви - юристів, богословів, лікарів. У кінці XX ст. головним напрямом вищої школи Великої Британії стала перепідготовка та підвищення кваліфікації спеціалістів певних галузей, зокрема й технічних. Університети перетворилися у центри пошуку нових знань на базі фундаментальних досліджень.

Як показало вивчення документальних і літературних джерел, зазнавала змін система викладання університетських курсів. Вагомого значення набула так звана «предметна» система, яка передбачала свободу вибору студентами у межах спеціалізації найбільш цікавих програмних курсів замість суворого переліку обов'язкових дисциплін, що існував раніше. Університети зробили значний внесок у підвищення культурного рівня країни.

З організаційно-функціональної точки зору сучасні університети Великої

Британії значно відрізняються від стародавніх, але продовжують уособлювати традиційний ідеал університету як освітнього та соціального закладу, що відповідає всім його критеріям: бути «старовинним» навчальним закладом; навчати студентів із різних регіонів; самостійно визначати зміст навчання; утримувати міцний зв'язок викладачів та студентів, охоплюючи спілкування за межами закладу. На думку вчених, незважаючи на певні перетворення в усіх сферах суспільного життя, Оксфорд та Кембридж, як і раніше, посідають провідне місце в академічній ієрархії Великої Британії, оскільки в них найбільш глибоко втілені ретельно культивовані правлячими колами традиційні англійські уявлення про «справжні» університети [409, с.134].

Таким чином, англійські університети виконують усі головні функції, які, як підкреслюють К. Ясперс, Р. Вольфф, В. Тейлор, К. Ньюмен, покликані виконувати університетські навчальні заклади – навчальну, дослідницьку, професійну, обслуговувальну, культурну та гуманістичну [280, с.89]. Існує багато пропозицій щодо реформи традиційної вищої освіти, але реформування та розвиток університетської освіти в сучасних умовах неможливі без вивчення та перегляду традиційних цінностей освіти, які визначили риси освітньої діяльності не тільки на роки, але й на століття.

### **3.2 Університетська освіта Великої Британії на початку XXI століття: якісний аналіз**

Основна місія університету полягає у здобутті молодою людиною сукупності усіх видів знань. Із давніх часів друга назва університету «*alma mater*» (з лат. – рідна мати) сприймається як осередок ученості, де зберігаються, передаються наукові знання наступним поколінням, здобуваються нові знання, об'єднуються духовні та культурні цінності, виховуються молоді люди та розвивається інтелект людини. Історично склалося так, що саме в університетах народжувалися нові знання, формувалися наукові гіпотези і теорії, універсальні світоглядні позиції для розуміння життя та людини. Університет спрямовує

свою діяльність на надання універсальних знань молодим людям, які згодом утворюють інтелектуальну еліту суспільства. При цьому університет завжди символізує органічну цілісність самої науки [98, с. 20; 270].

Наука постійно перебуває у розвитку, народжуються нові галузі знань. Саме тому жоден у світі університет не в змозі досягти повноти наукового знання. Найголовніше завдання університету полягає у тому, щоб підтримувати продуктивну взаємодію дослідників з усіх галузей знань, спрямованих на досягнення загальної мети. Саме в університетах повнота розвитку наук забезпечує широту світогляду майбутнього фахівця, створює основу для розвитку окремих галузей знань. Головними принципами, які притаманні університету незалежно від історичної епохи і характеру її розвитку, є повнота пропонованого наукового знання; дух свободи творчості у процесі викладання та навчання; здатність до самооновлення шляхом підготовки викладачів та вчених. Реалізація означеного сприяє застосуванню базових, фундаментальних положень гуманістичної парадигми освіти, в центрі якої – людина як найвища цінність, яка здатна жити та взаємодіяти у гармонії з суспільством та природою без позбавлення цих прав інших та не за рахунок майбутніх поколінь.

Університетська освіта Великої Британії на сучасному етапі презентує інноваційний розвинутий навчально-науково-виробничо-культурний комплекс або консорціум, який становить цілісну організаційно-педагогічну систему, компонентами якої є мета, місія, зміст, сутність, структурні елементи, функції та рівні, наповнення яких залежить від поєднання існуючих і прогнозованих особливостей професійної підготовки фахівців з урахуванням пріоритетів особистості і культурно-історичних традицій. Потреба в інтеграції процесів навчання та виховання, наукової та виробничої діяльності, культурного розвитку гармонійної, творчої, активної людини зумовлюється складністю розвитку і формування особистості в умовах трансформації соціально-економічних відносин у суспільстві та глобальними процесами з позиції її інтеграції в світовий освітній простір [103, с. 20].

Забезпечення якісної та ефективної професійної підготовки фахівців у системі університетської освіти Великої Британії уможлиблюється шляхом органічної взаємодії усіх її рівнів: законодавчого, управлінського, структурно-інституційного, організаційно-педагогічного, соціально-економічного.

Правове регулювання університетської освіти Великої Британії на *законодавчому рівні* представлене низкою різних законів і актів, частина з яких застаріла або була скасована (Додаток В.2).

Систему університетської освіти Великої Британії забезпечують такі законодавчі акти:

а) акти делегованого законодавства (statutory instruments), які у низці випадків можуть бути прийняті поза межами Парламенту, на рівні державного міністра і створювати для громадян нові права й обов'язки, змінювати і припиняти існуючі;

б) підзаконні нормативні правові акти, що ухвалюються Урядом, а також Департаментом бізнесу, інновацій і професійних умінь (Department for Business Innovation & Skills, DBIS), Виконавчим департаментом освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEDP);

в) акти органів судової влади. Звичайно, суди не мають права відмінити або блокувати закон або акт делегованого законодавства – вони можуть лише заявити про невідповідність будь-яких положень базисним законам Великої Британії про права і свободи людини (які нерідко іменують «неписаною Конституцією») і застосувати прецедентне право (case law) у певній, конкретній справі.

Згідно із Законом «Про подальшу і вищу освіту» (1992 р.) (Further and Higher Education Act, 1992) Британський уряд надав статус університету 35 колишнім політехнічним інститутам і низці інших закладів, переважно коледжам вищої та післяшкільної освіти. Із того часу університетський статус отримала невелика кількість інших вищих навчальних закладів. Це поступове розширення означає, що вища освіта у Великій Британії пропонується широким

колом різноманітних освітніх установ, кваліфікованим як «вищі навчальні заклади» (ВНЗ).

Основними нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність університетів Великої Британії, є такі: Закон «Про реформування освіти» (Education Reform Act ERA, 1988); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act, 1992); Закон «Про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education 1998); Закон «Про вищу освіту» (Higher Education Act, 2004). Ці закони встановили пріоритетні напрями освітньої політики, врегулювали відносини між середніми та вищими навчальними закладами, скоординували фінансову і освітню діяльність університетів в Англії, Уельсі, Шотландії та Північній Ірландії, встановили основні форми і типи навчальних закладів вищої професійної освіти.

2003 року Департамент освіти і навичок (Department for Education and Skills, DfES) представив Білу книгу «Майбутнє вищої освіти» (White Paper: The Future of Higher Education), в якій були визначені основні принципи майбутньої реформи вищої освіти Великої Британії, викладені плани уряду щодо радикальних реформ та інвестицій в університети і коледжі вищої освіти. Було збільшене державне фінансування для здобуття вищої освіти і запропоновані заходи для забезпечення системи фінансування університетів Великої Британії і студентів на стабільному рівні. На основі цього документу 2004 року був ухвалений Закон «Про вищу освіту» (Higher Education Act, 2004), що розширив можливості отримання дешевого освітнього кредиту і тим самим поліпшив ситуацію з рівним доступом до вищої освіти. Закон визначив позицію уряду в галузі вищої освіти і став інструментом для надання допомоги в реалізації положень, викладених у Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» [462].

*Управління системою університетської освіти Великої Британії.* У Великій Британії функціонує більше 115 університетів, понад 150 професійних організацій і 190 загальнонавчальних освітніх установ з правом видачі документів про освіту [380]. Ці організації об'єднують свої зусилля у межах реалізації освітніх програм і забезпечують увесь спектр освітніх послуг з отримання

відповідної кваліфікації – від базових навичок і умінь до еквівалентів докторського ступеня. Організація професійної підготовки фахівців та обґрунтування кваліфікаційних вимог здійснюються відповідно до загальноприйнятих чинних документів [543], зокрема: Національної рамки кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF), розробленої з метою порівняння кваліфікацій в Англії, Уельсі і Північній Ірландії за 9 рівнями; нещодавно введеної Кредитно-кваліфікаційної рамки (Qualifications and Credit Framework, QCF), розробленої спеціально для професійних кваліфікацій за рівнями NQF; Рамки кваліфікацій для вищої освіти (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), створеної для класифікації професійних і аспірантських програм навчання, порівняння академічних кваліфікацій (academic qualifications).

Особливістю системи управління університетською освітою у Великій Британії є автономність ВНЗ. Університети самостійно визначають організаційну структуру, зміст і методи навчання, добирають науковий і викладацький персонал, визначають методи оцінювання і контролю знань, створюють взірці документів про освіту. Інші навчальні заклади також незалежні щодо правил прийому, складання навчальних планів і програм. Однак орієнтація технічних і галузевих ВНЗ на потреби своїх регіонів регламентують їх у виборі змісту і методів навчання. У цих закладах свідоцтва і дипломи про їх закінчення відповідають певним національним стандартам.

У Великій Британії повноваження на присудження академічних ступенів регулюються законодавством, і національні органи влади визнають лише ті заклади, яким ці повноваження надані королівською грамотою або парламентським актом. Ці заклади називають «визнаними»; вони включають усі університети Великої Британії, а також деякі коледжі вищої освіти і спеціалізовані коледжі. Існує понад 700 коледжів та інших закладів, які не мають повноважень на присудження академічних ступенів, але проводять курси навчання, що дозволяють здобувати визнані кваліфікації академічного рівня (degree qualifications). Такі заклади відомі як «зарєєстровані»: вони пропонують



навчальні програми, за результатами яких «визнані заклади вищої освіти» присуджують академічні ступені. Крім того, 2008 року в Англії, а з 2010 року – в Уельсі заклади післяшкільної освіти можуть подавати клопотання до Дорадчого Комітету при Королеві Великої Британії на предмет надання їм повноважень на присудження власних «базових ступенів» (foundation degrees) [606].

У Великій Британії також пропонується низка професійних кваліфікацій, які є нижчими за рівнем, ніж ступінь бакалавра (бакалавр є першим академічним ступенем), зокрема національний диплом про вищу освіту (Higher National Diploma), національний сертифікат про вищу освіту (Higher National Certificate) та диплом про вищу освіту (Diploma in Higher Education), для отримання яких загалом потрібно один-два роки. Інші кваліфікації на базі першого академічного ступеня включають сертифікати про подальшу вищу освіту, наприклад, Сертифікат про вищу педагогічну освіту PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Крім того, в Англії, Уельсі та Північній Ірландії студенти можуть проходити дворічні програми для отримання базового професійного ступеня (vocational foundation degrees), після чого навчатися на додаткових курсах для отримання рівня бакалавра з відзнакою (honours degree level). Національні сертифікати і національні дипломи про вищу освіту видають понад 400 коледжів вищої освіти та коледжів післяшкільної освіти, а також університети.

Провідна роль в управлінні університетською освітою належить Департаменту бізнесу, інновацій і професійних умінь (BIS), Уельському департаменту освіти, навичок і навчання впродовж життя (Department for Education, Lifelong Learning and Skills, DELLS), Департаменту освіти Північної Ірландії (Department of Education Northern Ireland, DENI) і Виконавчому департаменту освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEED). Департамент бізнесу, інновацій і професійних умінь (BIS) створено 5 червня 2009 р. у результаті об'єднання Департаменту інновацій, університетів і професійних умінь (Department for Innovation, Universities and Skills, DIUS) і

Департаменту з реформи бізнесу, підприємництва і регуляторної політики (Department for Business, Enterprise and Regulatory Reform, BERR). Місія нового міністерства полягає в тому, щоб створити у Великій Британії єдиний ресурс професійних умінь, знань і навичок. Ці три складові є двигуном британської економіки, підтримуючи її конкурентоспроможність на світовому ринку.

Посередницькі функції між урядом та університетами покладені на три ради університетських фондів із фінансування вищої освіти (Higher Education Funding Council) (Англії – HEFCE, Шотландії – SHEFC, Уельсу – HEFCW), до складу яких входять представники закладів вищої освіти з регіонів Великої Британії, шкіл та ліцеїв, роботодавців. Із 1996 р. розширюється перелік критеріїв, за якими визначається якість навчальних послуг і рівень закладу. Консультативним органом в оцінюванні є Комітет ректорів, який із 1992 р. перейменований на Комітет із якості вищої освіти. Ради покликані зіставляти інтереси держави й університетів, розподіляти бюджетні кошти на вищу освіту і гарантувати справедливий та об'єктивний доступ до них університетам і коледжам на підставі моніторингу якості надання освітніх послуг, фінансового стану ВНЗ, контролю за витратами коштів.

Важлива роль в управлінні університетською освітою у Великій Британії належить проміжним органам управління й організаціям консультативного і координувального характеру. Серед них:

- Постійна конференція ректорів (Standing Conference of Presidents, SCOP) – розробка освітньої політики та наукових рекомендацій;
- Рада університетів Великої Британії (Universities UK, UUK) – координація діяльності ВНЗ у масштабах країни, налагодження їх співпраці з урядом, парламентом та місцевими і національними органами влади[623];
- Рада вищої освіти Уельсу (Higher Education Wales, HEW) – є представником ВНЗ Уельсу і Національним членом Ради університетів Великої Британії, UUK [442];

- Рада університетів Шотландії (Committee of Scottish Higher Education Principals, COSHEP) – є представником ВНЗ Шотландії в Раді університетів Великої Британії UUK [360];.

Система управління університетською освітою у Великій Британії не має офіційних органів з акредитації. Кожен вищий навчальний заклад має право самостійно визначати зміст навчання і формально фіксувати результати його засвоєння видачею документів і присвоєнням різних ступенів.

На початку 60-х років ХХ століття у Великій Британії з боку Інспекції Королеви запроваджено державний контроль за системою вищої освіти, зокрема за діяльністю політехнічних інститутів та коледжів вищої освіти. Сьогодні контроль за якістю вищої освіти забезпечується відповідними Радами та експертними комісіями, зокрема: *Радою з оцінки якості вищої освіти* (Higher Education Quality Council, HEQC), *Радами з фінансування вищої освіти Англії* (Higher Education Funding Council for England, HEFCE), *Шотландії* ( Scottish Higher Education Funding Council, SHEFC) та *Уельсу* ( Higher Education Funding Council for Wales, HEFCW), *Агенцією забезпечення якості вищої освіти* (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) [545], *Комітетом із якості освіти* (Quality Assessment Committee, QAC).

Досить часто при університетах створюється опікунська рада, яка має право призначати і звільняти ректорів. Адмініструванням університетів також займаються агентства, уповноважені Департаментом бізнесу, інновацій і професійних умінь.

Університети Великої Британії не належать урядові й не підпорядковуються йому, а є самостійними юридичними особами і мають раду або керівний орган, на який покладено відповідальність за визначення стратегічного напрямку розвитку закладу, контроль фінансового стану та забезпечення ефективного управління. Хоча всі ВНЗ, за одним винятком [627], отримують певне державне фінансування як відсоток свого загального доходу, уряд не розпоряджається цими коштами безпосередньо, а надає фінансову підтримку і здійснює загальне керівництво цими закладами через низку Рад з

фінансування. Різні аспекти політики вищої освіти зараз формуються окремо у кожній із частин Великої Британії, при цьому Уряд Шотландії, Уряд Асамблеї Уельсу та Виконавча рада Північної Ірландії мають відповідні обов'язки стосовно певних компонентів політики щодо вищої освіти і студентів. Ці урядові органи не відіграють безпосередньої ролі ані у визначенні програм, які пропонують ВНЗ, ані у спрямуванні досліджень, що їх проводять окремі вчені. Науково-педагогічний і допоміжний персонал наймаються самими закладами, а не державою. Оплата праці обговорюється на національному рівні через спільний орган, який представляє керівництво і профспілки, а підсумкові угоди мають форму рекомендацій для університетів і коледжів, які беруть участь у цьому процесі. Така структура управління свідчить, що університети Великої Британії є незалежними закладами з цілком заслуженою репутацією щодо інтелектуальної та академічної свободи. Ця автономність вважається головним фактором у міжнародних успіхах, досягнутих галуззю вищої освіти Великої Британії у науці та освіті.

*Структурно-інституційний рівень.* Загалом у Великій Британії є три види закладів вищої освіти: власне університети, університетські коледжі і коледжі вищої освіти. Університети відрізняються від усіх інших ВНЗ тим, що мають право самостійно присвоювати вчені ступені і визначати умови їх отримання. Відмінності між університетами досить значні. «Нові» університети більше орієнтовані на професійну підготовку випускників, тоді як старі і «червоноцегельні» університети приділяють підвищену увагу класичній академічній освіті. Діяльність коледжів спрямована на порівняно вузьку спеціалізацію, хоча у низці випадків вони, як і університети, мають право присвоювати вчені ступені. Відносно деяких коледжів університети виконують роль зовнішнього аудитора якості освітніх послуг і навіть наглядової інстанції щодо процедури присвоєння вчених ступенів та кваліфікацій.

Університети Великої Британії значно різняться за кількістю студентів. Майже у кожному п'ятому закладі менше 3500 студентів, а у найбільшому – понад 40 тис (Додаток Г.1). Окремий тип університету – Відкритий університет,

що забезпечує заочне навчання більше ніж 209 тис. студентів, які навчаються переважно без відриву від роботи у Великій Британії та в усьому світі. Упродовж 2012–2013 років в університети Великої Британії на програми, що ведуть до отримання ступенів, було зараховано 2340275 студентів, із яких 425260 (або більше 18%) – із інших країн, а 229970 (більше 12%) мали «юридичну адресу проживання» поза межами Європейського Союзу (ЄС). У цій студентській спільноті представлено понад 200 країн: найбільшу частку складають студенти з Китаю та Індії, потім ідуть Нігерія, США, Малайзія, Гонконг, Пакистан, Саудівська Аравія, Канада та Тайланд. У Великій Британії функціонують найбільш «інтернаціональні» університети країн-членів ОЕСР (рис. 3.1).

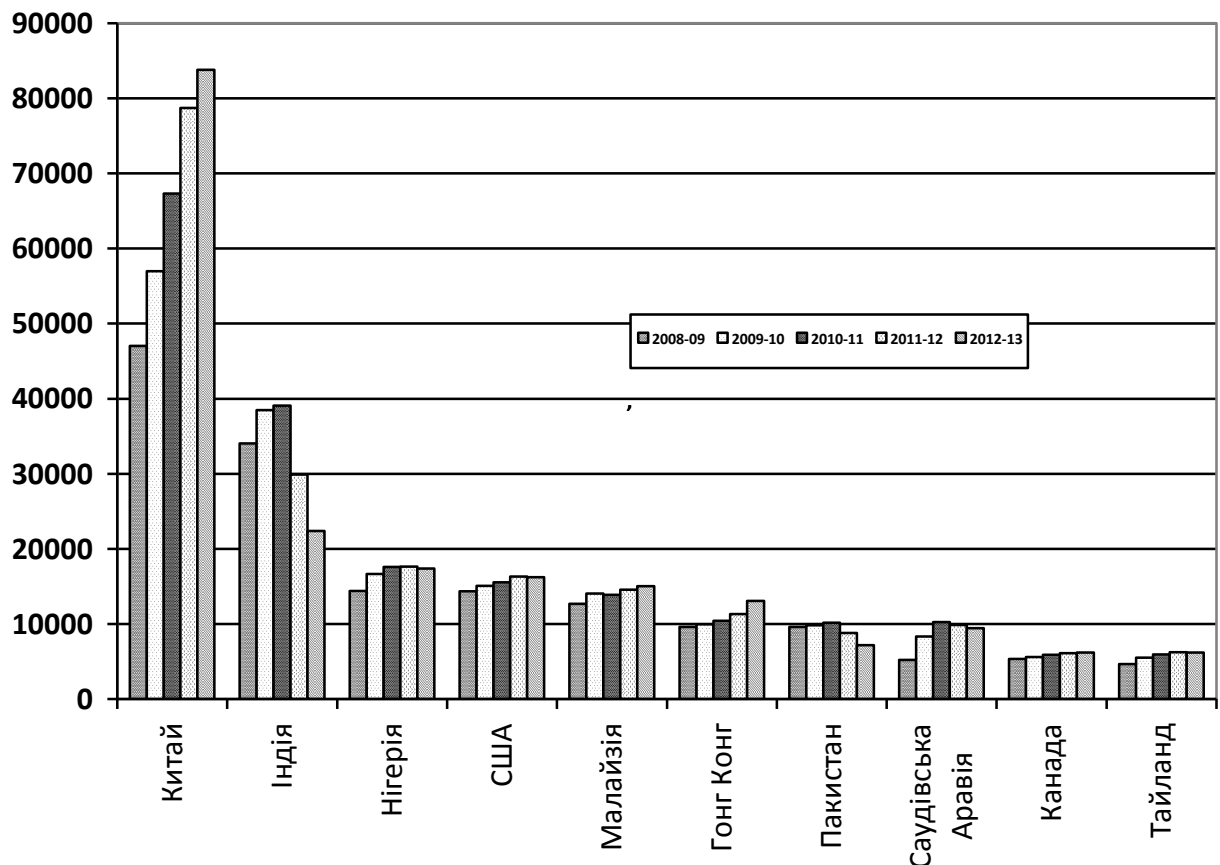


Рис. 3.1. Кількість іноземних студентів в університетах Великої Британії (2008-2013 рр.)

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>

Серед регіонів світу за кількістю студентів, які навчаються в університетах Великої Британії лідирують Азія (43,3%), Європейський Союз (30,5%) та Африка (8,1%) (Додаток Г.2) [440].

У 2012-2013 рр. в університетах Великої Британії першу вищу освіту здобували 1803840 студентів, а магістерські програми післядипломної освіти – 536440 студентів, що становить 22,9% від загального контингенту студентів. *Науково-дослідницькі* (Research programmes) магістерські програми у 2012–2013 роках опановували 109065 студентів, що становить 4,6% від загальної кількості студентів і 20,3% магістрів.

Велика Британія залишається найбільш популярним після США місцем навчання, якому належить 10 відсотків міжнародного студентського ринку. До цього слід додати близько 200800 студентів, які зареєстровані у британських ВНЗ і навчаються за кордоном – у філіалах, за програмами «гнучкого дистанційного навчання» або за іншими формами співробітництва (рис. 3.2).

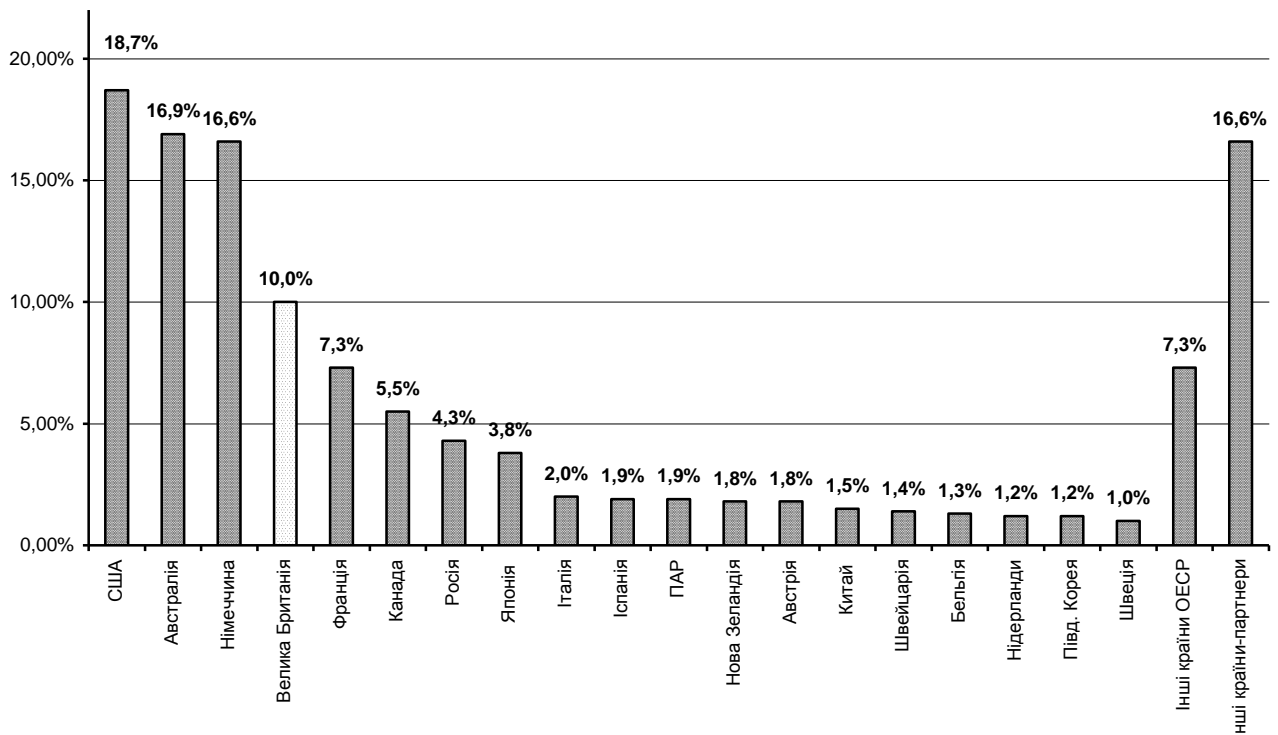


Рис. 3.2. Кількість іноземних студентів у вищій освіті (у % за даними ОЕСР, 2008 р.)

*Джерело:* [www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)

Загальна кількість студентів в університетах Великої Британії за останні роки послідовно зростала, починаючи з 2306105 у 2007–2008 н.р. до 2501295 у 2010–2011 н.р. У 2011–2012 н.р. вперше контингент студентів зменшився до 2496645, а у 2012-2013 н.р. – до 2340275. Динаміка контингенту студентів післядипломної освіти збільшувалася протягом 2007-2008 н.р. – 2010-2011 н.р., а у 2011–2013 н. р. спостерігається зменшення контингенту студентів. Загальна кількість студентів за ОКР «бакалавр» зросла упродовж останніх років, крім невеликого спаду у 2010–2011 н.р. та 2012–2013 н.р. (рис. 3.3).

Контингент студентів денної форми навчання (full-time) у 2011–2012 складав 1721400 осіб, що на 3% більше, ніж у 2010–2011 н.р., продовжуючи тенденцію останніх років до збільшення кількості студентів денної форми навчання. В 2012-2013 н.р. спостерігається невелике зменшення (-2,3 %) контингенту студентів денної навчання – 1682145. Водночас контингент студентів заочної форми навчання у 2012–2013 н.р. зменшився на 15,1% порівняно з 2011–2012 н.р. Максимальна кількість студентів заочної форми припадала на 2009–2010 н.р. і становила 861260 осіб. Після цього спостерігається тенденція до зменшення контингенту заочної форми (рис. 3.3).

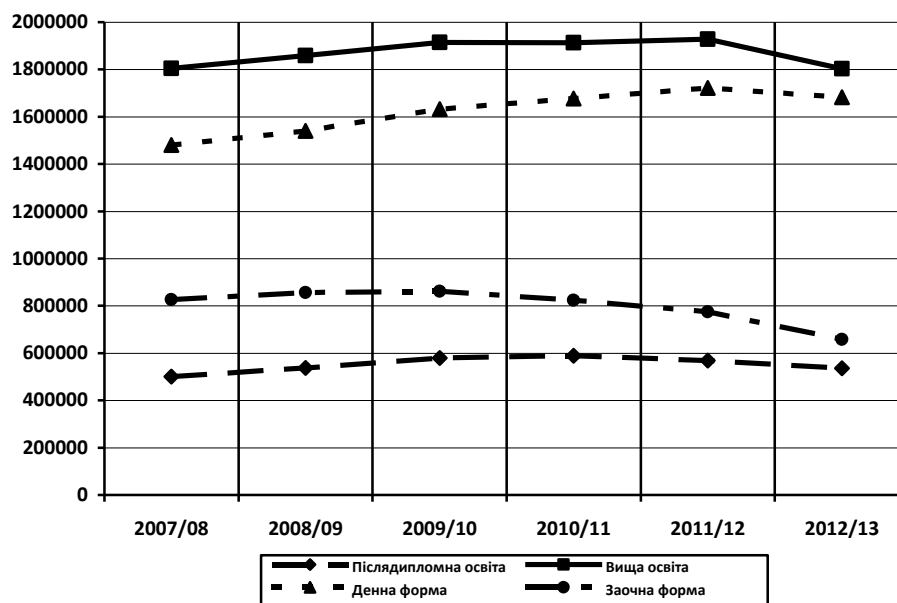


Рис. 3.3 Динаміка контингенту студентів за рівнем освіти та формою навчання у 2007–2013 рр.

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора.

Абсолютні і відносні показники контингенту студентів британських університетів в 2011-2012 н.р. за формою навчання, країнами проживання, галузями знань та гендерними ознаками наведені в додатках Г.3-Г.11. Важливо наголосити на тенденції зменшення кількості вступників в університети Великої Британії у 2011–2012 н.р. і, як наслідок, зменшення кількості зарахованих на навчання (Додаток Г.7) [440].

Статистичні дані засвідчують, що університети Великої Британії вже давно вважаються одними з найкращих у світі, а окремі з них посідають провідні місця у таблицях міжнародних рейтингів, що намагаються кількісно оцінити їхню результативність і сформувані глобальну ієрархію якості. Широко визнані міжнародні рейтинги щорічно укладаються британським тижневиком вищої освіти «*Times Higher Education*» [611] (Додаток Д.1) та Шанхайським університетом Цзяотун [295] (Додаток Д.2), а британські рейтинги публікуються щороку газетою «*The Guardian*» [598] (Додаток Д.3 і Д.4) і «*The Times*». 2013 року Кембриджський університет, Оксфордський університет, Единбурзький університет і Лондонський Імперіал-коледж, Юніверсіті-коледж Лондонського університету були включені до перших 20 ВНЗ світу у світовому рейтингу [542] університетів THE-QS (Додаток Д.5). Того ж року в академічному рейтингу університетів світу [295], складеному університетом Цзяотун, Кембриджський університет посів 5 місце у світі, а Оксфордський – 10; ще сім британських університетів увійшли до першої сотні (Додаток Д.2).

Зазначені рейтинги дедалі більше використовуються поза межами академічної спільноти – не в останню чергу тими, хто визначає національну політику. Незважаючи на їхню безсумнівну важливість, вони, однак, не є ідеальною основою для вибору міжнародних партнерів. Предметні рейтинги і рейтинги, зосереджені на різних сферах спеціальних знань, можуть допомогти більш чітко побачити переваги потенційного співробітництва, але не гарантуватимуть ідеальної сумісності навіть між найвідомішими університетами. Крім того, у світі є багато університетів із високими результатами у їхньому власному контексті, які, проте, ніколи не дозволять їм



претендувати на членство у світовій «вищій лізі» дослідницьких університетів. Врешті-решт при вивченні та виборі міжнародних партнерів ніщо не може замінити процедуру «due diligence» – власну експертизу, яку проводить університет, і власне обгрунтоване рішення керівництва. Університетська освіта Великої Британії дуже різноманітна. Заклади університетської освіти відрізняються за розміром, предметним спрямуванням, науково-дослідницькими інтересами, інфраструктурою та пріоритетами. Ця різноманітність є ключовою сильною стороною цієї системи, тому що вона дозволяє галузі задовольняти різноманітні потреби окремих категорій студентів і виконувати широкий спектр інституційних функцій.

*Організаційно-педагогічний рівень.* Щодо організації навчально-виховного процесу, то британські університети керуються у цих питаннях європейськими стандартами, які визначають зміст та завдання освіти, внутрішніми положеннями про складання робочих програм і рекомендаціями Департаменту бізнесу інновацій та навичок (BIS), які формулюють загальні вимоги до укладання цих програм. Вивчені джерела свідчать, що в питаннях організації навчання в університетах Великої Британії існує мінімальний контроль із боку держави. Вищим навчальним закладам надається свобода у виборі змісту, форм і методів проведення освітньої діяльності.

Програми першого циклу, загалом відомі як бакалаврат і за результатом яких зазвичай присуджується академічний ступінь «бакалавр із відзнакою», як правило, тривають в Англії, Уельсі та Північній Ірландії три роки, а в Шотландії – чотири. Програми, що охоплюють період практичної роботи поза межами навчального закладу, зазвичай тривають чотири роки. Певні спеціалізовані програми та окремі виробничо-технічні або професійні програми можуть потребувати більше часу. Наприклад, програми з медицини і стоматології можуть тривати до шести років (без урахування подальшої спеціальної підготовки), а з архітектури – до семи.

Після отримання ступеня бакалавра магістерська програма з обов'язковим навчанням триває зазвичай один рік, дослідницька програма на здобуття ступеня магістра – два роки, а докторантура – мінімум три роки.

Сьогодні розглядається питання про внесення змін до усталеної класифікації дипломів про здобуття академічного ступеня у Великій Британії. Наразі студенти здобувають ступінь із відзнакою першого рівня (First-class Honours – 1<sup>st</sup>); ступінь із відзнакою другого рівня, вищий підрозділ ((Second-class Honours, upper division – 2:1); ступінь із відзнакою другого рівня, нижчий підрозділ (Second-class Honours, lower division – 2:2); ступінь із відзнакою третього рівня (Third-class Honours – 3<sup>rd</sup>); звичайний ступінь як залік (Ordinary-degree – Pass) або не отримують ступеня (Fail). На відміну від Великої Британії, США та деякі інші країни застосовують середній академічний бал (Grade Point Average). Передбачається, що нова форма звіту про академічну успішність при здобутті ступеня (Higher Education Achievement Report), який студент отримує після закінчення навчання, надаватиме більш детальну інформацію про те, чого студент навчився і досяг, ніж існуюча система. Новий підхід пройшов апробацію у 30 закладах вищої освіти, а на кінець 2011 року до експерименту вже долучилися більш ніж 100 ВНЗ. Звіт про академічну успішність повністю включає існуючий опис академічних досягнень і розширює його, як і Додаток до диплому Європейського зразка.

Це – один із головних результатів активного залучення британських університетів до провадження освітньої діяльності в межах Болонського процесу, ініціативи, у якій беруть участь 47 країн задля створення Європейського простору вищої освіти. Наразі проводиться робота із реформування і розвитку декількох аспектів вищої освіти, що мають полегшити процес порівняння освітніх систем і кваліфікацій, а також забезпечити міжнародну мобільність громадян Європейського Союзу.

Кожний університет самостійно ухвалює рішення про вимоги для вступу, встановлення рівня потрібної кваліфікації та відповідає за власні процедури прийому. У переважній більшості заяви на денні базові програми навчання у

Великій Британії – як місцевих, так і іноземних абітурієнтів, зокрема з ЄС, подаються через центральну координаційну установу – Комісію зі вступу до університетів та коледжів UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) [622]. 2007 року Комісія створила інтерактивну службу подання заяв на програми більшої складності (II, III цикл), ніж бакалаврські UKPAS [617], але заяви на більшість таких програм все ще подаються до відповідних університетів і коледжів безпосередньо.

У Великій Британії не існує єдиних вимог щодо процедури зарахування на навчання за академічними магістерськими програмами. Університети самостійно ухвалюють свої рішення щодо відбору кандидатів на програми підготовки магістрів відповідно до таких вимог: академічні кваліфікації; професійний досвід; рівень володіння англійською мовою; особисті досягнення й успіхи; рекомендаційні листи (характеристики); науково-дослідницький проект (резюме з проблеми дослідження). Як бачимо, ці вимоги є формальними ознаками для вступу до магістратури. Водночас існують ще одні вимоги, від яких не завжди залежать рішення університетів, зокрема встановлені державою квоти, якісний рівень професорсько-викладацького складу, ресурсне забезпечення навчального процесу.

За європейськими і світовими стандартами система британської університетської освіти вважається надто складною і подекуди непрозорою [601]. Це зумовлено історичними передумовами розвитку систем освіти упродовж століть та впливом особистих поглядів і позицій представників цих систем на структуру кваліфікацій та наукових ступенів. Наприклад, загально визнаний ступінь бакалавра може присуджуватися як на рівні 6 (бакалавр), так і на рівні 7 (магістр) (BMus – бакалавр музики, BPhil – бакалавр філософії, BCL – бакалавр цивільного права); практично на будь-якому рівні системи можна отримати сертифікат або диплом (табл. 3.1). За такої ситуації працедавець втрачає можливість отримати повну інформацію про фактичний рівень кваліфікації претендента, а також виявити відмінність між кваліфікаціями кандидатів за єдиним стандартом.

**Структура кваліфікацій і наукових ступенів в системі вищої освіти  
Великої Британії**

<b>Рівні NQF</b>	<b>Британські кваліфікації</b>	
<b>8</b>	Doctoral degrees	Докторські ступені
	PhD	Доктор філософії
	DBA	Доктор ділового адміністрування
	DM	Доктор медицини
	Diploma	Диплом
	Advanced Professional Diploma	Диплом професійної освіти
<b>7</b>	LLM	Магістр права
	MBA	Магістр бізнесу
	MRes	Магістр досліджень
	MEd	Магістр педагогіки
	PG Diploma	Диплом про післядипломну освіту
	PG Certificate	Сертифікат про післядипломну освіту
	Diploma in Translation	Диплом перекладу
	MSc	Магістр наук
	MPhil	Магістр філософії
	MA	Магістр гуманітарних наук
	BMus	Бакалавр музики
	BPhil	Бакалавр філософії
BCL	Бакалавр цивільного права	
<b>6</b>	Nationals Diplomas	Національний диплом
	LLB	Бакалавр права
	BEd	Бакалавр педагогічних наук
	MB	Бакалавр медицини
	BSc	Бакалавр наук
	BA	Бакалавр гуманітарних наук
	VTEC Advanced Professional Diplomas & Certificates	Диплом і сертифікат про післядипломну професійну освіту VTEC
	PGCE	Сертифікат про післядипломну освіту
	BCom	Бакалавр комерції

*Джерело: систематизовано автором*

Кредит консорціуми EwNI (єдина система кредитів і кваліфікацій для Англії, Уельсу і Північної Ірландії) встановили вимоги щодо кількості кредитів для кваліфікацій вищої освіти і рекомендують закріпити мінімальну кількість критеріїв для визначення стандарту на кожному кваліфікаційному рівні. Використовують 4 загальні критерії: рекомендований мінімум загальної

кількості кредитів для кваліфікації; діапазон рівнів, що охоплюються кваліфікацією; рекомендована кількість кредитів на найвищому кредит-рівні; рекомендована максимальна кількість кредитів на найнижчому рівні. Четвертий критерій допомагає забезпечити таку вимогу: стандарт «не може бути компроментований» включенням занадто великої кількості кредитів найнижчого рівня.

Зауважимо, що системи накопичення і перезарахування кредитів у Великій Британії характеризуються занадто великою свободою вибору, що певною мірою розмиває структуру програм на магістерському рівні. Такі системи надають студентам необмежену можливість у мікшуванні кредитів (різних типів і рівнів). Однак кінцеве рішення про перезарахування кредитів та присвоєння кваліфікацій завжди залишається за академічним інститутом або відповідним професійним акредитаційним органом. Британські університети є незалежними закладами з цілком заслуженою репутацією щодо інтелектуальної та академічної свободи.

Єдиної національної навчальної програми для університетів у Великій Британії немає; пропонується понад 10 тис. різних програм. У цьому контексті забезпечення якості є обов'язком, який галузь вищої освіти сприймає досить серйозно. Національна система, побудована на принципі незалежної взаємної перевірки, забезпечує широке порівняння (не рівність або ідентичність) якості та стандартів кваліфікацій у межах цілого сектору. Ця національна система визначає необхідні академічні стандарти, тобто рівень успішності, якого студент повинен досягти для отримання кваліфікації, а також необхідну академічну якість, тобто те, наскільки добре навчальні можливості, надані університетом, допомагають студентам отримати ступінь.

Варіативність програм, вільний вибір основних дисциплін і предмета дослідження у рамках програми наявні майже на усіх факультетах сучасних університетів Великої Британії. Можливість реалізації індивідуальних навчальних планів забезпечується модульною системою побудови програм. Навчання блоками здійснюється на основі гнучкої програми, яка забезпечує

студентам можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час вирішення навчальних завдань. Така навчальна програма містить послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у випадку неправильної відповіді – додаткове навчання), проблемний (розв'язання завдань на основі отриманих знань), блок перевірки і корекції.

*Соціально-економічний рівень.* Галузь вищої освіти у Великій Британії принесла в економіку держави у 2007–2008 рр. мінімум 59 млрд ф.ст., що становить близько 2,3 відсотка її ВВП [600]. Інститут досліджень в галузі публічної політики нещодавно розрахував, що іноземні студенти витрачають у країні на різні цілі – від плати за навчання до витрат поза межами навчальних закладів – майже 4,5 млрд ф.ст [601]. Університети й коледжі також відіграють провідну роль у культурному, суспільному та діловому житті держави. Після багаторічних дискусій про те, яким чином збільшити обсяг фінансування вищої освіти Великої Британії, 2004 року був ухвалений Закон «Про вищу освіту», що підвищує максимальний розмір плати за навчання до 3 тис. ф. ст.

До початку ХХ ст. державна фінансова допомога університетам спрямовувалася безпосередньо через відповідні структури Департаменту освіти і навичок. При цьому Департамент був уповноважений встановлювати граничну кількість студентів і верхню межу плати за навчання. У такій моделі фінансування іноді не покривало операційних витрат університетів, фінансових ресурсів вистачало в основному на виплату заробітної плати персоналу, будівлі багатьох університетів занепадали і вимагали ремонту. У результаті увага до навчального процесу почала слабшати і виникла реальна загроза зниження якості освітніх послуг на рівні вищої освіти, проте держава щедро виділяла гранти на проведення наукових досліджень.

У цій ситуації необхідно було переглянути політику перерозподілу державних ресурсів у сферу освіти, задіяти інший механізм. За зразок у Великій Британії з необхідними змінами узяли модель фінансування вищої освіти США, яка включала гнучку політику поєднання високої плати за навчання з

одночасним наданням довгострокових кредитів під низькі відсотки і так званого ваучерного фінансування. У цій моделі, за висловлюванням деяких дослідників, фінансування «йде за студентом» [145].

Офіційні дані свідчать, що ваучерне фінансування має низку безперечних переваг. По-перше, враховуються потреби студента, зацікавленого у здобутті освіти й освітньої послуги за прийнятну ціну. По-друге, будь-який додатковий внесок в освіту на всіх рівнях дає значно більшу вигоду як приватній особі, так і суспільству. За статистикою, працівники з вищою освітою отримують заробітну плату значно вищу, ніж середньостатистичний працівник без вищої освіти. По-третє, адресність фінансування означає мінімізацію зловживань або «підлаштування» діяльності певної освітньої установи під критерії додаткового фінансування на шкоду освітньому процесу і якості освітньої послуги.

За даними низки досліджень, «прибуток» від випускників британських ВНЗ складає близько 17%, що перевищує, за деякими оцінками, норму прибутку від випускників інших країн. Зауважимо, що система кредитування має і негативні сторони. Зокрема, з цієї причини підвищується стурбованість молоді відносно повернення кредиту, тому все частіше молодь віддає перевагу професійній освіті і ранньому початку професійної діяльності.

У Великій Британії існують різні механізми фінансування вищої школи, принципи адресного фінансування університетів поєднуються з адресною допомогою студентам. Зусилля держави щодо зміцнення національної системи освіти доповнюються зусиллями приватних підприємств, орієнтованих передусім на власні потреби в кваліфікованій робочій силі. Це визначає не лише механізми фінансування освіти, але й структуру освітніх стандартів.

Динаміка доходів і витрат університетів Великої Британії за 2007-2012 рр. продовжує позитивну тенденцію останніх років до зростання. Так, доходи британських університетів у 2011-2012 н.р. зросли на 4,4 млрд ф.ст., що становить 18,9%, а витрати зросли відповідно на 3,8 млрд ф.ст. і 16,6%. (Додаток Е.1). У рейтингу британських університетів за рівнем доходів і витрат провідне місце займають Кембриджський (1,323/1,317 млрд ф.ст.),

Оксфордський (1,046/0,971 млрд ф.ст.) університети та університетський коледж Лондона (0,871/0,843 млрд ф.ст.) (Додаток Е.2).

У 2011–2012 навчальному році університети і коледжі Великої Британії отримали фінансування на загальну суму 27,8 млрд ф.ст., з яких більше третини надійшло від Міністерства бізнесу, інновацій та професійних умінь у формі грантів (рис. 3.4). Ради з фінансування виділяють більшу частину коштів на оплату за викладання і наукові дослідження за встановленими формулами. Виділення ресурсів на навчання і викладання зростає мірою залежить від кількості студентів у закладі та від переліку предметів, що в ньому викладаються, тоді як майже вся фінансова підтримка на дослідження визначається якістю та обсягом цих досліджень.

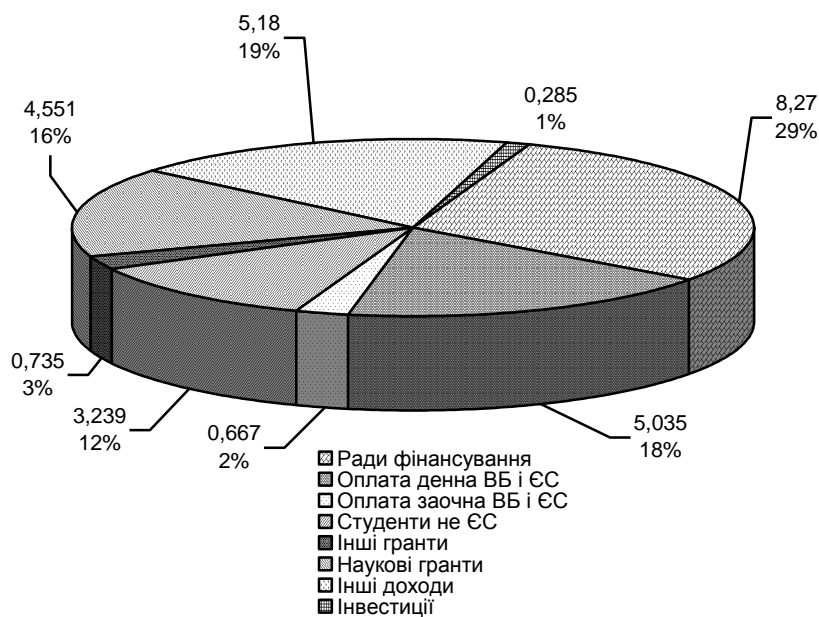


Рис. 3.4 Прибуток університетів Великої Британії у 2011–2012 рр.  
(27,8 млрд ф.ст.)

У сукупності гроші, що спрямовуються через ради з фінансування, є найбільшим джерелом прибутку університетів, хоча відсоткові частки загального фінансування, наданого університетам із державних джерел, в університетах різні [434]. Основну частину фінансових витрат (56%) британських університетів у 2011-2012 н.р. становить заробітна плата персоналу (рис. 3.5).



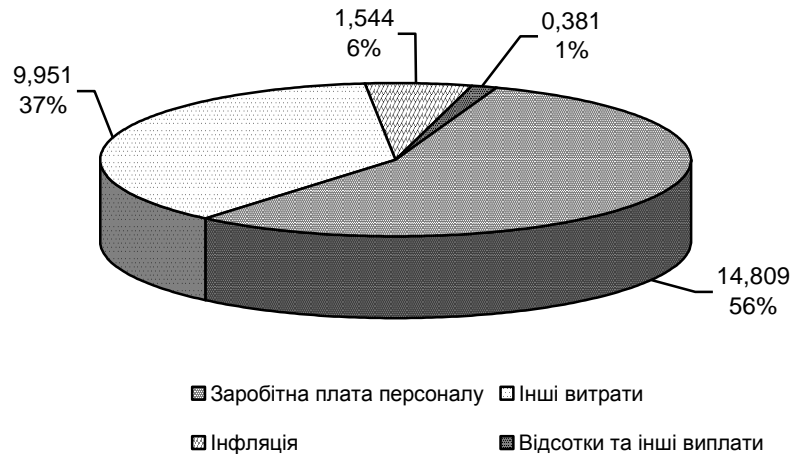


Рис. 3.5 Витрати університетів Великої Британії у 2011–2012 рр.  
(26,7 млрд ф.ст.)

Як відомо уряд Великої Британії нещодавно оголосив про намір змінити чинний механізм фінансування, починаючи з 2012–2013 навчального року, аби збільшити прибуток від плати за навчання, що надходить від студентів, зменшуючи при цьому суму, виплачувану закладам як гранти через ради з фінансування. Як зазначив Міністр із питань бізнесу, інновацій та професійних умінь у своїх листах щодо грантів, спрямованих до Ради з фінансування вищої освіти в Англії, добір студентів має стати основним чинником якості та фінансування, і університетам «потрібно дослухатися до зростаючих вимог студентів і роботодавців щодо професійних умінь та можливостей працевлаштування, для забезпечення своєї конкурентоспроможності як надавачів освітніх послуг за нової системи фінансування» [411]. Уряд своєю доповіддю щодо політики та стратегії у сфері вищої освіти Англії, яка фінансується з бюджету, 2011 року розпочав громадські консультації [379]. Поки що не зрозуміло, як це вплине на розроблення відповідної політики в інших частинах Великої Британії.

Державне фінансування наукових досліджень здійснюється за так званою «системою подвійної підтримки». Одна частина фінансування надходить у формі щорічного гранту від рад з фінансування. Ці кошти йдуть на підтримку науково-дослідної інфраструктури Великої Британії і дозволяють університетам

проводити дослідження за своїм вибором, згідно з їхніми цілями та пріоритетами. Інша частина фінансування – це гранти на конкретні дослідницькі проекти, контракти і програми магістерського та докторського рівнів (II, III цикли). Вона надається за підтримки семи науково-дослідницьких рад державних органів, яким доручено інвестувати державні кошти у наукові дослідження. Додаткові кошти надходять від благодійних фондів, промисловості, ЄС та урядових відомств Великої Британії [555].

З 1986 року виділення радами з фінансування коштів на дослідницьку інфраструктуру університетів здійснюється за результатами періодичної перехресної перевірки якості досліджень в галузі вищої освіти, яка має назву «Програма оцінки якості наукової діяльності у навчальних закладах» (Research Assessment Exercise, RAE) [555]. У Великій Британії існує сильна традиція наукових досліджень з усіх предметів, де беруть участь різні заклади вищої освіти. За результатами останньої перевірки якості (2008 рік), найвищі оцінки 4\* («провідний у світі») і 3\* («визначний на міжнародному рівні») були поставлені 54 відсоткам досліджень, поданих 159 університетами й коледжами, що беруть участь у вищезгаданій програмі. З 2014 року цю програму замінила нова – «Рамка показників якості наукових досліджень» (Research Excellence Framework, REF) [440].

Хоча університети Великої Британії отримують значний обсяг державних коштів, вони також мають суттєвий прибуток від надання житлових послуг і послуг громадського харчування; послуг бізнесу, проведення досліджень, консультування та підготовки кадрів за контрактами; оплати за навчання іноземними студентами; ендавментів; різних благодійних джерел. Крім того, з вересня 1998 року британські університети отримують додатковий прибуток у формі щорічної плати за навчання, сплачуваної британськими студентами як внесок у покриття витрат на їхню освіту. Водночас для студентів передбачені різноманітні механізми фінансової підтримки, зокрема позики та стипендії на основі перевірки на малозабезпеченість, які допомагають їм вносити цю плату і покривати витрати на проживання у період навчання. Плата за навчання також

вноситься студентами, які навчаються у ВНЗ Уельсу та Північної Ірландії, тоді як шотландські студенти і студенти з ЄС, які навчаються у ВНЗ Шотландії, таких внесків не роблять. Процедури щодо плати за навчання і фінансування студентів у різних частинах Великої Британії різні, і в наступні кілька років вони можуть бути суттєво переглянуті.

Університети Великої Британії не отримують фінансування на міжнародну діяльність і не можуть витратити отримані державні кошти для покриття витрат на навчання іноземних студентів. Будь-яка робота, проведена у співпраці з міжнародними партнерами, повинна відшкодовувати витрачені на неї кошти або фінансуватися з недержавних джерел.

Зазначимо, що порівняно з потужними американськими університетами, за винятком Оксфордського і Кембриджського університетів, більшість університетів поки що спромоглася залучити лише невеликі фінансові пожертви від благодійних фондів і комерційних структур; при цьому жоден із університетів не фінансується безпосередньо релігійною організацією, хоча деякі все ж мають зв'язки з релігійними організаціями.

Як бачимо, багатоканальність фінансування – ключовий фактор автономії британських університетів. Методика щорічних грантів та гнучкий характер фінансування досліджень залежно від їх якості надають університетам свободу у виборі витрат власних ресурсів. Це дозволяє їм інвестувати кошти в інноваційні дослідження, розвивати нові сфери наукових інтересів і підтримувати наукову роботу у проектах, пов'язаних із високим ризиком, але потенційно рентабельних. Завдяки цьому вони можуть розвивати партнерства з приватним, державним і волонтерським секторами, між собою та з іноземними партнерами, а також забезпечувати більший соціальний вплив, пропонуючи результати своїх досліджень ринку. Ця модель фінансування також дозволяє британським університетам гнучко реагувати на зміну потреб, водночас захищаючи й розвиваючи важливі напрями досліджень. Це забезпечило їм результати світового рівня і створило у Великій Британії науково-дослідну базу світового класу, яка поступається тільки США. Крім того, створено атмосферу,

в якій студенти II і III циклів навчання мають можливість навчатися і розвиватися, а науково-педагогічні працівники – співпрацювати з національною та міжнародною науковою спільнотою на найвищому рівні.

Оскільки університети у Великій Британії є самостійними установами, то кожен із них несе відповідальність за якість перевіряється Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (QAA) [545].

В останні роки це викликало публічні та політичні дебати, а також широке висвітлення проблем якості освіти у засобах масової інформації. Університети та коледжі беруть активну участь у цих дебатах, постійно здійснюючи заходи для того, щоб продемонструвати ретельність британської моделі забезпечення якості. Крім того, університети є відкритими щодо того, як вони реагують на законні вимоги та можливі претензії до сектору вищої освіти.

Аналіз функціонування університетів Великої Британії на сучасному етапі свідчить, що їх освітня діяльність спрямована на забезпечення високого рівня якості вищої освіти; вільний доступ до освіти будь-якого рівня; відповідність вимогам ринку праці, бізнесу, науки; орієнтацію на інтереси й потреби студента; організацію підготовки фахівців до професійної діяльності.

### **3.3 Магістерська підготовка в умовах університетської освіти Великої Британії**

Магістерський рівень є глибоко вкоріненим у культуру вищої освіти Великої Британії. Урочисте присудження ступеня магістра на випускній церемонії є традиційним ритуалом, який символізує зміну статусу особи, її перехід від навчання до професійної діяльності. У британському суспільстві підвищення рівня освіти автоматично поліпшує соціальний статус особи, надає їй змогу обіймати вищу посаду при входженні у професію, а також суттєво збільшує заробітну платню. Таким чином, головна цінність диплома магістра полягає в статусі, який він надає, а репутація навчального закладу, який присудив ступінь, слугує доказом якості переваг магістерської освіти.

Дослідник К. Таух характеризує вищу освіту в країнах англосаксонського регіону (Велика Британія, Ірландія і Мальта) як традиційну, тобто таку, яка завжди була дворівневою [589, с. 8]. Досвід ступеневої освіти саме англосаксонських країн покладено в основу дворівневої системи вищої освіти (бакалавр – магістр), яка запроваджується в європейських країнах у рамках Болонського процесу і має назву бакалавра / магістра Болонського формату або євробакалавра / євромагістра.

Здійснений аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що модернізація магістерської освіти у Великій Британії є актуальною проблемою, про що свідчить низка прийнятих документів Агенції гарантії якості вищої освіти («*The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (FHEQ), 2008 р., та «*Master's degree characteristics*», 2010 р.) і Департаменту бізнесу, інновацій і професійних умінь («*One Step Beyond: Making the most of postgraduate education*» та «*Higher Ambitions: The future of universities in a knowledge economy*», 2009).

На нашу думку, заслуговують на детальне вивчення положення документу «*Master's degree characteristics*» (2010) [503], розроблені для задоволення потреб науковців і практиків, а також академічної спільноти університетів Великої Британії. Цей документ вважається путівником із науково-методичними рекомендаціями і практичними порадами для освітніх провайдерів, а також усіх охочих дізнатися про особливості магістерської освіти у Великій Британії. Концептуальну основу цього документа становлять положення Національної рамки кваліфікацій «*The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (FHEQ)», 2008 та «*The framework for qualifications of higher education institutions in Scotland*», 2001. Водночас зауважимо, що ці рекомендації не є складовою Академічної інфраструктури (Academic Infrastructure), оскільки вона має низку керівних документів (guidance documents) QAA, а саме:

- Національну рамку кваліфікацій;
- освітні програми та їх специфіку (programme specifications);

- галузеві стандарти вищої освіти (subject benchmark statements);

- кодекс якості вищої освіти (The Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education (The Code of practice)).

Основні засади та концептуальні положення, стратегії, проекти та плани, викладені у цих документах, сукупно складають картину перспективного бачення розвитку магістерської освіти у Великій Британії.

У науково-методичних рекомендаціях зазначено, що магістерська освіта у Великій Британії є досить гнучкою і диверситивною, оскільки охоплює широкий спектр магістерських програм із різними формами і режимами навчання, методами та формами організації науково-дослідницької і навчально-практичної діяльності, інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів. Метою магістерської освіти є високий рівень спеціальної підготовки наукової еліти на основі поєднання найкращих британських традицій, підходів, принципів та інноваційних технологій навчання з орієнтацією на вимоги світової науки і практичного досвіду. Магістерська освіта спрямована насамперед на результат, а не на навчання за стандартною моделлю [503]. Університети керуються положеннями цього документу при розробці, удосконаленні та впровадженні магістерських освітніх програм.

Відповідно до культурно-історичних, структурно-організаційних особливостей розвитку післядипломної освіти Великої Британії, магістерська освіта представлена різними типами магістерського ступеня. У британському досвіді немає національно узгоджених визначень типів ступенів, зокрема ступені з однаковими назвами (титулами) можуть суттєво різнитися в межах інституцій та предметних галузей. Це ще раз засвідчує незалежність та автономію вищих навчальних закладів Великої Британії, а також диверситивність традицій. У зв'язку з цим, магістерські ступені поділяють на:

- «академічні» («taught») і «наукові» («research») відповідно до співвідношення академічного (structured learning) та незалежного навчання (independent study);

- «професійні» («professional») і «практичні» («practice») відповідно до переважаючого режиму навчання: навчання в реальних виробничих умовах (work-based learning) або практико-орієнтоване навчання (practice-related learning) [503].

Водночас така класифікація магістерських ступенів не є чітко встановленою. Більшість «академічних» ступенів передбачає незалежне навчання та навпаки «наукові» ступені охоплюють елементи структурованого навчання. Отримання «професійного» або «практичного» ступеня досить часто передбачає паралельне комбінування структурованого і незалежного навчання з практичною підготовкою. Ключовими характеристиками є терміни навчання, стратегічні цілі, зміст, структура, методи та форми навчання, засоби діагностики, взаємозв'язок подальшого професійного розвитку і кар'єри.

Найбільш поширеними є *три* типи магістерського ступеня:

- *дослідницький* (research master);
- *спеціалізований/ просунутий* (specialised/advanced master);
- *професійний/ практичний* ( professional/practice master).

Незважаючи на те, що у Великій Британії не існує формальної відмінності між «академічною» і «професійною» магістерською освітою, усі магістерські ступені вважаються академічними. Для отримання магістерського ступеня, що дозволяє займатися науковими дослідженнями, необхідна більша тривалість навчання [536]. Розглянемо детально кожен із цих типів.

*Дослідницький* (Research master) *тип*. У реальності дослідницькі програми в чистому вигляді існують тільки на рівні PhD. На магістерському рівні до дослідницьких можна віднести програми, що ведуть до одержання ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil) та магістра науки (Master of Science (Research), MRes). Вони не є такими поширеними, як інші. Їх метою є: підготовка наукових кадрів, здатних проводити оригінальні наукові дослідження упродовж незалежного навчання; отримання досвіду організації наукових досліджень і письмового представлення їх результатів; підготовка до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької роботи у

межах подальшої кар'єри. Дослідницькі програми мають подовжений (до двох років) термін навчання і, як правило, є комплексною частиною докторського (PhD) ступеня. Такі програми допускають також елементи академічного і професійного навчання, оскільки передбачають отримання певних кредитів, тривають від 12 до 24 місяців. Найпоширенішими є програми тривалістю 24 місяці за денною формою навчання. Попри те, що на практиці програми MPhil також охоплюють невеликий за обсягом обов'язковий навчальний блок, основний акцент робиться на проведенні самостійного дослідження. Моніторинг якості освіти за таким типом магістерських програм має свою специфіку і передбачає врахування індивідуальних потреб магістрів. Як правило, це можуть бути усні фахові іспити, що передбачають дискусії, захисти положень наукової роботи, дисертації, наукового винаходу тощо. Завданням таких програм є підготовка магістрантів до наступного етапу їх кар'єрного зростання як у напрямі дослідницької діяльності, так і у напрямі досягнення успіху в різних галузях зайнятості; сприяння і створення можливостей, оптимальних умов для здійснення власного внеску в дослідження певної наукової галузі або дисципліни.

Вимоги щодо вступу на навчання за цією програмою визначаються університетами. Загалом претенденти повинні мати ступінь бакалавра з відзнакою за відповідною дисципліною (або суміжних спеціальностей) та попередній досвід роботи. Звісно, випускники з дослідницьким ступенем магістра мають більш широкий вибір та можливості працевлаштування. Зазвичай більшість із них продовжують навчання для отримання докторського ступеня PhD чи DPhil.

Випускники дослідницького ступеня мають сформовані *предметно-спеціалізовані (фахові) компетенції*, що передбачають поглиблені знання з предмету спеціалізації, визначені сучасною наукою; здатність до критичного бачення та усвідомлення сучасних проблем у контексті відповідної наукової дисципліни (предмету дослідження), здатність до незалежного навчання; здатність використовувати широкий спектр технологій та методів дослідження,



що сприяють перспективному розвитку наукового знання; *загальні компетенції* (з урахуванням умінь працевлаштування, професійних якостей), що передбачають здатність використовувати ініціативу та брати відповідальність за ухвалені рішення; розв'язувати проблеми у креативний та інноваційний спосіб; ухвалювати відповідальні рішення у критичних ситуаціях; продовжувати незалежне навчання та професійний розвиток щодо здійснення подальших досліджень; ефективно дискутувати з колегами та широкою аудиторією, представниками медіа [503].

*Спеціалізований/просунутий (Specialised/advanced master) тит.* Мета таких програм – підготовка магістрів до наступного етапу їхньої кар'єри, незважаючи чи це подальше академічне або професійне навчання, чи отримання різних професійних навичок (спеціалізацій). Найбільш популярні ступені: Магістр мистецтв (Master of Arts, MA); Магістр науки (Master of Science, MSc), Магістр права (Master of Law, (LLM)). Програми переважно побудовані за схемою структурованих навчальних можливостей («*taught*» програми), хоча третина навчального часу таких програм присвячена науково-дослідницьким проектам, які згодом є темами дисертацій або теоретичною основою для наукових винаходів та експериментів. Навчання триває від 9 до 24 місяців, проте найчастіше – 12 місяців денної форми навчання.

Низку програм спрямовано на поглиблення знань у тій галузі, в якій був отриманий перший (бакалаврський) диплом про вищу освіту. Інші програми спрямовані на зміну сфери діяльності і швидку інтеграцію в новий предмет вивчення. Такі магістерські програми організовані за модульною системою і поєднують аудиторну роботу (лекції, семінари й інші види), комп'ютерне навчання (e-learning), практичні і лабораторні роботи, виконання домашніх завдань у групі (підготовка проектів, презентацій), самостійні заняття, зустрічі з науковим керівником, роботу над дисертацією. Методи викладання та навчання, відповідно до завдань програми, мають на меті заохочувати та стимулювати студента до поглибленого вивчення предметів, відповідального ставлення до

навчання. Для цієї категорії програм застосовується гнучка та багатоваріантна система підготовки фахівців у межах однієї спеціальності.

Завдання програми – сприяння розвитку у магістрів здатності до проведення наукових досліджень у межах структурованого навчання. Водночас програмою передбачено паралельне отримання PG-сертифікату (PgCert, Postgraduate Certificate) або PG-диплому (PgD, Postgraduate Diploma) з метою підтримки та забезпечення неперервного професійного розвитку на різних етапах професійної кар'єри.

Випускники спеціалізованого (просунутого) ступеня мають сформовані *предметно-спеціалізовані компетенції*, що передбачають поглиблені знання з предмету, визначені сучасною наукою; здатність до критичного бачення та усвідомлення сучасних проблем у контексті дисципліни; здатність до завершення дослідницького проекту з критичним оглядом літератури та раніше отриманих результатів; *загальні компетенції* – здатність використовувати ініціативу та брати відповідальність за ухвалені рішення; розв'язувати проблеми у креативний та інноваційний спосіб; приймати відповідальні рішення у критичних ситуаціях; продовжувати незалежне навчання та професійний розвиток щодо здійснення подальших досліджень; ефективно дискутувати з колегами та широкою аудиторією, представниками медіа [503].

*Професійний/ практичний* ( Professional/practice master) *тип*. За своєю суттю професійно-орієнтовані магістерські програми є різновидом академічних інтегрованих програм, що спрямовані на професійне навчання і розвиток магістра, пов'язані із конкретною професією або місцем працевлаштування. Завданнями програми є забезпечення умов для навчання кар'єрної спеціалізації та неперервного професійного розвитку. Призначення професійної магістратури полягає в підготовці випускників до початкової професійної практики в різних галузях економіки, де вимагається висока кваліфікація, поглиблені навички й уміння управлінського, правового та політичного характеру. Прикладні та професійні магістерські програми виконують важливу роль у підготовці магістрів до професійної діяльності та кар'єри. Професійна підготовка за

такими програмами, як правило, досить структурована і включає як навчальні курси, так і практичні елементи, наприклад, польове навчання, практику на підприємствах, навчання в реальних умовах працевлаштування та ін. Тривалість програми від 9 до 24 місяців за денною формою навчання. У випадку інтегрованого ступеня навчання за ОКР «магістр» сумісне з навчанням ОКР бакалавра з відзнакою у межах однієї програми.

Усі типи магістерських програм проходять обов'язкову експертизу у відповідних державних галузевих відомствах, установах, професійних асоціаціях та організаціях. Форми організації навчання є аналогічними іншим програмам – аудиторна робота, комп'ютерне навчання, виконання завдань у групі, самостійне заняття, робота над дисертацією під керівництвом наукового керівника. Зміст навчання зосереджений на вивченні спеціалізованих дисциплін і набутті практичного досвіду.

Найбільш популярними є такі ступені магістрів: Магістр ділового адміністрування (MBA), Магістр освіти (MEd), Магістр навчання та викладання (Master's in Teaching & Learning, MLT), Магістр права (LLM). В межах професійно-орієнтованих магістерських програм можна отримати свідоцтва післядипломної освіти, що сприяють професійному розвитку випускника на різних етапах кар'єри. Програма дає змогу випускникам здобути кваліфікацію для оволодіння професією відповідно до вимог професійних, законодавчих і нормативних органів, дозволяє забезпечити можливості для професійного розвитку, що пов'язані з окремими професіями або працевлаштуванням.

Необхідні умови для вступу на навчання за професійно-орієнтованою магістерською програмою визначаються навчальним закладом і можуть враховувати вимоги роботодавців. Проте програми такого типу зазвичай цікавлять абітурієнтів з ОКР бакалавра з відзнакою або з практичним досвідом роботи. Деякі професійно-орієнтовані магістерські програми потребують залучення магістрів із певних професійних сфер, що становить обов'язкову умову для вступу до програми. Загалом випускники цієї програми мають право

також продовжувати навчання на вищому рівні – PhD або в професійній докторантурі.

Випускники професійного ступеня магістра отримують такі *предметно-спеціалізовані (фахові) компетенції*: поглибленні знання з фаху, визначені сучасною наукою, практикою і суспільними потребами; здатність до критичного осмислення сучасних проблем професії; здатність впроваджувати результати дослідження в теорію і практику; здатність використовувати технології та методи дослідження, що сприяють розвитку професійної діяльності; *загальні компетенції* (з урахуванням навичок працевлаштування): ініціативність та відповідальність; інноваційність креативність; рішучість в ухваленні правильних рішень; здатність до професійного саморозвитку; комунікабельність [503].

Магістерські програми залежно від свого типу, дозволяють: поглибити спеціалізацію і знання, отримані на програмах бакалаврату і в процесі професійної діяльності (Applied Master's); розширити спеціалізацію, вивчаючи суміжні дисципліни (Interdisciplinary Master's); змінити спеціалізацію (Conversion Master's).

Програми підготовки магістрів у Великій Британії характеризуються різноманітністю і багатовекторністю. Багатоваріантність магістерських програм зумовлена низкою глобальних і локальних чинників. Такі глобальні тенденції, як трансформація структури знань та міждисциплінарність досліджень, що змінюють місію ступеневої освіти другого циклу, суттєво позначилися на британській магістратурі. До локальних чинників належать тип навчального закладу та структурний підрозділ, яким пропонується магістерська програма.

У єдиному Європейському просторі вищої освіти відповідно до Болонської декларації [593] ступінь магістра зазвичай має 90-120 кредитів ECTS (мінімум 60 кредитів ECTS на рівні магістра) і здобувається після завершення трьох років навчання студента у бакалавраті. Університети Великої Британії пропонують інтегровані програми підготовки магістрів протягом чотирьох років навчання, які охоплюють рівні бакалавра та магістра у 240 кредитів ECTS, при

цьому мінімальна кількість кредитів на рівні магістра становить також 60. Така система вищої освіти існує відповідно до положень та стандартів європейської освіти, інтеграція якої відбувається на загальному, вищому та професійному рівнях.

У Великій Британії не існує єдиних вимог щодо процедури зарахування на навчання за академічними магістерськими програмами. Університети самостійно ухвалюють свої рішення щодо відбору кандидатів на програми підготовки магістрів відповідно до таких вимог: академічні кваліфікації; професійний досвід; рівень володіння англійською мовою; особисті досягнення й успіхи; рекомендаційні листи (характеристики); науково-дослідницький проект (резюме з проблеми дослідження). Як бачимо, ці вимоги є формальними ознаками для вступу до магістратури. Однак існують ще одні вимоги, від яких не завжди залежать рішення університетів, зокрема встановлені державою квоти, якісний рівень професорсько-викладацького складу, ресурсне забезпечення навчального процесу.

На початку XXI століття кількість випускників магістерських програм значно зростає. Закономірно, що зростання кількості осіб із високою кваліфікацією пояснюється прагненнями бути конкурентоздатними фахівцями на ринку праці. Отже, диплом магістра нині стає не розкішшю, а необхідністю. Зазначення магістерської освіти в резюме вирізняє особу з-поміж інших претендентів на певну посаду з дипломом бакалавра і привертає увагу роботодавця. Окрім цього, кваліфікація другого рівня вищої освіти «відкриває двері» до більшої кількості управлінських посад. Проте, окрім соціальних переваг, магістерська освіта на сучасному етапі має певний недолік, який полягає в її вартості (5000-15000 £). Незважаючи на високі ціни, попит на освіту другого циклу не зменшився завдяки доступності студентських позик та збільшення грантів.

Перехід британського суспільства до економіки знань, усвідомлення студентами необхідності поглибленої підготовки для кар'єрного зростання та мобільності, потреба роботодавців у практично підготовлених кваліфікованих

фахівцях привели до домінування професійного магістерського ступеня. Попри зростання попиту на професійно-спрямовані магістерські спеціальності, відбулися зміни в самій системі підготовки магістрів. Так, в університетах поглибилася спеціалізація, з'явилися вузькоспеціалізовані напрями тощо.

Отже, основними характеристиками магістерської підготовки у Великій Британії визнано спеціалізацію (відносно вузькі спеціалізовані напрями підготовки); професіоналізацію (поширення практично-орієнтованих програм); затребуваність (прикладний характер змісту підготовки); децентралізацію (належність до різних структурних підрозділів навчальних закладів); деперсоналізацію (формування професійної особистості студента відповідно до задалегідь визначеного стандарту професійної компетентності). У магістерській освіті відбувся перехід від гуманітарно-природничої до професійно-спрямованої моделі підготовки магістрів. Новою парадигмою магістерської освіти є її професіоналізація і науково-дослідницька підготовка.

### **Висновки до розділу 3**

На основі аналізу документальних і наукових джерел простежено генезу університетської освіти Великої Британії, зокрема виокремлено п'ять періодів. *Перший* (XII – XIII ст.) – *корпоративно-інституційний* (формування елементів університетської корпорації та їх первісна організація, створення перших університетів – Оксфордського і Кембриджського). *Другий* (XIV–XV ст.) – *структурний* (формування структури університетів, проведення першої реформи вищої освіти, розширення форм управління та фінансування). *Третій* (XVI – XVII ст.) – *адаптаційний* (прийняття перших статутів, звільнення університетів від надмірної опіки церкви, зміна соціального статусу студентства, запровадження кандидатських іспитів для здобуття наукового ступеня). *Четвертий* (XVIII – поч. XIX ст.) – *реформаційний* (запровадження радикальної реформи освітньої системи, пошук нових форм взаємодії влади й університетів, започаткування вступних і державних іспитів, скасування

релігійних тестів, розширення змісту професійної підготовки, впровадження реальних дисциплін відповідно до потреб часу, суттєве підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу). *П'ятий* (кінець XIX ст. – донині) – *трансформаційний* (формування бінарної системи вищої освіти, модернізація структури університетів, змісту і методів навчання, інтернаціоналізація вищої освіти, реформування законодавчої бази вищої освіти). У різні історичні періоди університети зазнавали значних перетворень, проте залишалися джерелом нових ідей та інновацій, центром політичної думки, ядром системи знань, що охоплювала корпус учених, науково-дослідні структури, засоби поширення інформації, періодики тощо. Упродовж визначених періодів зароджувалися концептуальні ідеї університетської освіти; формувалася законодавча база; створювалися незалежні коледжі; обґрунтовувалися принципи розвитку вищої школи; вдосконалювався зміст та організаційні форми вищої освіти; набувала розвитку автономізація університетів; здійснювалося реформування вищої освіти на усіх рівнях.

Університетська освіта Великої Британії на сучасному етапі становить інноваційний розвинений *навчально-науково-виробничо-соціально-культурний* комплекс або консорціум, який презентує цілісну організаційно-педагогічну систему, компонентами якої є мета, місія, зміст, сутність, структурні елементи, функції та рівні, наповнення яких залежить від поєднання існуючих і прогнозованих особливостей професійної підготовки фахівців з урахуванням пріоритетів особистості і культурно-історичних традицій. Забезпечення якості магістерської підготовки в системі університетської освіти можливе за умови органічної взаємодії усіх її рівнів: законодавчого, соціально-економічного, управлінського, інституційного та організаційно-педагогічного.

Системний аналіз законодавчої бази, а також вивчення основних напрямів діяльності органів управління університетською освітою уможливили виявлення особливостей організації та забезпечення якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на національному та інституційному рівнях. До загальних тенденцій віднесено: консультативний і

координаційний характер управління; залучення громадськості та роботодавців до організації навчально-виховного процесу на засадах прозорості та відкритості; автономію університетів у визначенні змісту навчання та присвоєнні відповідних ступенів і кваліфікацій; ефективні механізми фінансування навчання та науково-дослідницької діяльності; диверсифікацію магістерських програм і спеціалізацій; якісний моніторинг вступних вимог.

Установлено, що магістерська освіта у Великій Британії з одного боку, є стандартизованою, з другого, – досить гнучкою і диверсифікованою, оскільки охоплює широкий спектр магістерських програм із різними формами і режимами навчання (академічні, практико-орієнтовані, дослідницькі, поглиблені дослідницькі), методами та формами організації науково-дослідницької і навчально-практичної діяльності, інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів. Згідно зі стандартами магістерські ступені поділяють на: «академічні» (Taught) та «дослідницькі» (Research) відповідно до пропорційності академічного (structured) та самостійного (independent) навчання; «професійні» (Professional) та «практичні» (Practice) відповідно до домінуючого режиму навчання: навчання в реальних умовах (work-based learning) або практико-орієнтоване навчання (practice-related learning). Перехід британського суспільства до економіки знань, усвідомлення студентами необхідності поглибленої підготовки для кар'єрного зростання та мобільності, потреба роботодавців у практично підготовлених кваліфікованих фахівцях в галузі міжнародних відносин зумовили домінування професійного магістерського ступеня.

**Основний зміст третього розділу викладено у таких наукових працях автора:** [242; 245; 262]



## РОЗДІЛ 4

### СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У розділі проаналізовано концептуальні ідеї професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії; подано загальну характеристику сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; досліджено професіограму магістра міжнародних відносин відповідно до британських стандартів вищої освіти; розкрито організаційно-педагогічні та методичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; схарактеризовано типологію освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії; проаналізовано зміст професійної підготовки магістрів міжнародних відносин; розкрито особливості науково-дослідницької підготовки та моніторингу якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

#### **4.1 Концептуальні ідеї професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії**

Глобалізація останніх десятиліть відображається на усіх сферах життєдіяльності британського суспільства, актуалізуючи потребу у формуванні сприятливих умов для особистісного розвитку людини, її соціалізації у середовищі, для якого характерна наявність представників різних націй та культур. Для розвитку британської науки та технологій на початку XXI століття потрібні компетентні фахівці, готові до життєдіяльності в економічному просторі, заснованому на знаннях. Роль фахівця міжнародних відносин розширюється і набуває нового соціального значення, а потреби британського суспільства зумовлюють необхідність пошуку шляхів альтернативного використання освітніх ресурсів, розширення доступу до навчальних можливостей, популяризації професії, стимулювання та підтримки активного

навчання, реконцептуалізації традиційної організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі університетської освіти.

Увага британських політиків, економістів, соціологів та педагогів до проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у системі університетської освіти, збільшення державного фінансування післядипломної освіти, залучення приватних ініціатив до підтримки наукового сектора, свідчать про особливу турботу британського суспільства щодо розвитку інтелектуального потенціалу країни. Інтелектуальний потенціал є сукупністю інтелектуальних ресурсів, що втілюють наукові здобутки суспільства, трудових ресурсів з притаманними інтелектуальними, освітніми та кваліфікаційними характеристиками, раціональне використання яких забезпечує досягнення нової якості розвитку суспільства, що ґрунтується на економіці знань. Про це вперше зазначив у своїй праці професор університету Б. Тіс, який обґрунтував у 1980-х роках новий напрям наукових досліджень, предметом якого стало управління інтелектуальним капіталом компанії та використанням знання, що має на меті впровадження інновацій для отримання комерційного зиску [591]. Відтак одним із ключових завдань державної політики Великої Британії стало задоволення кадрових потреб сучасної економіки, політики, соціальної сфери і формування нового мислення в суспільстві на основі об'єднання інтелектуальних і матеріально-технічних ресурсів сфери науки і вищої освіти. Усі інновації у галузі вищої освіти спрямовані на реформування післядипломної освіти, що передбачало здійснення кардинальних змін у розробленні стандартів для магістерської підготовки, формуванні змісту на принципах науковості та наступності, організації науково-дослідницької і практичної складової навчання, розробленні та успішному використанні нових методик навчання магістрів, налагодженні співпраці науково-дослідницьких та академічних інституцій, забезпеченні професійної мобільності та професійного розвитку студентів тощо [609].

*Предметом дослідження* теорії міжнародних відносин є вивчення закономірностей міжнародних відносин як цілісної системи, аналіз міжнародної

політики і зовнішньої політики окремих держав, аналіз тенденцій розвитку світового політичного процесу.

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин є, насамперед, інструментарієм вдосконалення та розвитку їхніх знань, вмій та навичок на основі поглиблення їх змісту відповідно до вимог сучасності. В умовах формування суспільства знань професійна підготовка магістрів міжнародних відносин має за мету підготовку політологів-міжнародників із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практичного використання при розв'язанні соціально-економічних та міжнародних проблем на шляхом постійної самоосвіти.

Об'єктивна потреба інноваційного розвитку британського суспільства в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, інтернаціоналізації та глобалізації економіки; формування нових наднаціональних економічних і політичних структур; створення міжнародних правових актів глобального характеру; формування єдиної світової інфосфери з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій; зростання ролі особистості й усвідомлення потенційної загрози ігнорування її унікального характеру і призначення зумовила розробку нової концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. В її основу покладені сучасні теорії, зокрема: теорії конструктивізму і когнітивізму, теорії розвитку та самореалізації творчої особистості на засадах особистісно орієнтованого навчання, теорії інтелектуального, людського і культурного капіталу, теорії кар'єрної орієнтації, теорії раціонального вибору поведінки, ідеї інтеграції освіти, науки і виробництва, ідеї відкритої і неперервної освіти, ідеї випереджувальної освіти, ідеї партисипативності тощо.

Узагальнення положень наукових досліджень британських вчених [323; 351; 394; 407; 407; 428; 459; 474; 486; 520; 591] дало можливість встановити, що під час дослідження професійної підготовки магістрів міжнародних відносин необхідно враховувати дві перспективи: 1) магістр як суб'єкт післядипломної і неперервної освіти; 2) структурно-функціональна організація професійної

підготовки магістрів у системі університетської освіти на принципах системності, наступності, науковості, полікультурності, міждисциплінарності і неперервності.

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії ґрунтується на використанні *концепції конструктивізму* (Л. Дарлінг-Хаммонд [374], К. Свон [586]), відповідно до якої, вона є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду. У конструктивізмі знання сприймаються як категорія темпоральна, соціальна і культуровідповідна (Д. Брукс, М. Брукс [343], Б. Фенімор, [399]), людина розглядається як самостійний суб'єкт створення своїх знань на основі поєднання вже відомого й перевіреного з новим досвідом, індивідуальний досвід людини, її уявлення, культура й світогляд мають безпосередній вплив на розуміння й тлумачення нових ідей і подій (В. Річардсон, [559; 560]), нові знання виникають не шляхом нав'язування їх ззовні, а завдяки конструюванню у процесі взаємодії з довкіллям.

Поєднуючи здобутки різних наукових галузей – філософії, соціології, психології, педагогіки, теорія конструктивізму в її застосуванні до освітніх процесів стає сьогодні об'єктом дослідження багатьох європейських учених (Е. Глейзерфелд [410; 411; 412], Т. Даффі [384], Д. Джонассен [457; 459], Дж. Мейсон [502], Д. Каннінгем [384], Г. Кірслі [471], Дж. Конфрей [367], В. Уілсон [658], А. Яворські [454] та ін.). Висвітленням різноманітних аспектів цієї теорії займаються міжнародні журнали, а 1996 року було засноване Товариство дослідження теорії конструктивізму в гуманітарних науках (Society for Constructivism in the Human Sciences).

Освітній потенціал філософської теорії конструктивізму набув конкретизації у сучасному світі завдяки працям таких відомих учених як Дж. Брунер [346], Л. Виготський [56] (соціальний конструктивізм), Дж. Дьюї [382], О. Леонтьєв [156] (дистрибутивне пізнання), Ж. Піаже [533] (когнітивний конструктивізм). Головні положення концепції конструктивізму, побудованої на ідеях Д. Дьюї [382], Ж. Піаже [533] та сукупності сучасних конструктивістських

концепцій (Д. Танасоулас [592], К. Свон [586], М. Брукс [343] та ін.), спираються на генетичний закон розвитку Л. Виготського, який обґрунтовує механізм інтеріоризації як головної ідеї організації навчання. Послугуючись науковими поглядами цих вчених, публічного обговорення й запозичення набули багато інноваційних ідей, прийомів, технологій, які розвиваються в руслі філософії конструктивізму. До них відносять: створення навчального середовища на принципах студентоцентризму, знаннєвої парадигми, діагностикоцентризму, колективізму, персоналізму; тенденція до зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння магістрами способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності; конструювання моделей соціальної поведінки як засобу адаптації до постійних суспільних змін і діалогу культур; інтерактивні методи навчання, які формують навички соціального спілкування, компетентнісного та критичного мислення; технології навчального співробітництва (co-operative learning), що розвивають уміння колективної роботи в малій групі, прийняття спільного рішення при максимальному збереженні індивідуальної відповідальності; проблемне навчання «case-study», он-лайн навчання, ситуативне навчання, формування дистрибутивного пізнання тощо.

Психолого-педагогічні основи конструктивізму ґрунтуються на принципових положеннях, кількість і формулювання яких варіюються від одного автора до іншого. Проте спільними визнано такі: активне конструювання, концептуалізація знань, їх адаптація до наявного досвіду; зміна ролі та функції викладача (фасилітатор); формування змісту навчання на основі принципу контекстності та цілісності; використання когнітивних моделей пізнання. На переконання Д. Танасоуласа, головні принципи конструктивізму акцентують увагу на учінні, а не на навчанні, заохочують студентську автономію і особисту участь у навчальному процесі, сприяють розвитку природної допитливості, покладають на студента важливу роль, у виконанні якої йому слід проявити силу волі і цілеспрямованість, спираються на особисту мотивацію, думку і позицію [592].

Перебудова освітнього процесу на конструктивістській основі вимагає суттєвих змін у суспільному розумінні цілей магістерської освіти і реформування методів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Процесуальний аспект професійної підготовки повинен ґрунтуватися навколо таких понять, як рефлексія, компетентність, самовизнання, самореалізація. Як зазначають науковці, конструктивізм у найширшому розумінні – це епістемологія, або теорія, яка пояснює, яким чином людина знає те, що вона знає [87, с.34-35]. Згідно з цією теорією, магістри генерують нові ідеї, базуючись на активній пізнавальній діяльності, шляхом налагодження взаємодії крізь призму власного досвіду. Акцент робиться на свідомому засвоєнні знань. За таких умов роль викладача полягає у наданні необхідної допомоги та стимулюванні процесу пошуку магістрами нових знань. Головні положення організації навчального процесу на основі ідеї конструктивізму:

- активність магістрів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності;
- рефлексія та осмислення цілей та способів пізнання;
- організація навчання у соціокультурному та соціальному контексті;
- організація навчання у формі спілкування в малих групах;
- формування психологічно сприятливих соціальних взаємин у групі, спрямованих на спільну мету у навчально-пізнавальній та науково-дослідницькій діяльності;
- залучення магістрів до розумових процесів з метою пошуку власного розуміння;
- залучення мотиваційної складової процесу навчання для розуміння.

Визначення та формування мотиваційної бази навчальної діяльності магістрів є необхідною складовою їхнього професійного розвитку; наслідком сильної або слабкої мотивації є ступінь навчальної активності магістра, що безпосередньо пов'язаний з рівнем його професійної підготовки.

Згідно з конструктивістською парадигмою магістр міжнародних відносин розглядається як активний учасник суспільно-політичних, економічних та

міжнародних процесів, який має змогу практично використовувати сформовані навички і вміння, оцінювання, спостереження та критичного аналізу [586].

Британські науковці вважають, що в процесі пізнання, відповідно до теорії конструктивізму, магістр орієнтується на свої попередні знання, уміння і міiskonцепції (хибні погляди). Аналізуючи життєві ситуації, він осмислює, переглядає і поповнює свій досвід, усвідомлює цілі навчальної та дослідницької діяльності. Відтак актуалізація власного досвіду магістрів під час виконання будь-якого виду завдань, моделювання реальних ситуацій в навчальному процесі, аналізу проблем (життєвих, практичних, професійних тощо) допомагає у процесі їхньої професійної підготовки [410; 658].

Важливого значення для реалізації ідей теорії конструктивізму набувають: широке використання у процесі навчання дидактичного матеріалу (діаграм, таблиць, картин, відео тощо); залучення магістрів до самооцінки та самовдосконалення у різних видах навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності; забезпечення багатоваріантності форм організації різних видів навчальної діяльності (самостійної, парної, групової, проектної тощо); виконання завдань на формування допитливості, фантазії, уяви, гіпотетичного і творчого мислення (проблемних завдань, що потребують уміння порівнювати, узагальнювати, обґрунтовувати та доводити; творчо проектувати свої дії).

Одним із важливих напрямів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є їхня підготовка до майбутньої професійної кар'єри. Важливим аспектом вирішення цієї проблеми є вивчення кар'єрних орієнтацій, які є складовою професійного «Я» образу магістрів та значною мірою визначають їх майбутній професійний шлях. Сучасне переосмислення змісту освіти передбачає орієнтацію на розкриття особистісного потенціалу суб'єкта. Такий підхід має за мету вивчення кар'єрних орієнтацій як структурного елементу особистісної спрямованості суб'єкта, що визначають його кар'єрну стратегію. Однією з найпоширеніших *теорій кар'єрних орієнтацій* можна виокремити комплексну теорію «якорів кар'єри» відомого американського

дослідника Е. Шейна, який виділив спочатку п'ять, а потім розширив свій перелік до восьми основних «кар'єрних якорів»: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя і підприємництво. Е. Шейн експериментальним шляхом дійшов висновку, що консервативна, стійка частина особистості генерує «якір кар'єри», у подальшому, слід приділити увагу розробці методики виявлення стійких утворень в особистості людини, що зумовлює її кар'єрну орієнтацію. Виявляти «кар'єрні якорі» потрібно не тільки на етапі вступу людини на трудовий шлях, а значно раніше – у період здобуття освіти у вищому навчальному закладі [566].

Наше вивчення показало, що обґрунтування концептуальних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії здійснювалося з урахуванням відомих п'яти теорій кар'єри американських вчених: теорії працерегулювання (Theory of Work-Adjustment), теорії Д. Голланда про професійні особистості в умовах праці (Holland's Theory of Vocational Personalities in Work Environment) [444]; теорії кар'єрного розвитку Д. Сьюпера і М. Савікаса (the Self-concept Theory of Career Development formulated by Super and more recently by Savickas) [565; 585], теорії обмежень та компромісів Л. Готфредсона (Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise) [421] і теорії соціально-когнітивної кар'єри (Social Cognitive Career Theory). Їхнє використання у теорії і практиці професійної підготовки магістрів міжнародних відносин слугувало путівником розвитку їх кар'єрної спеціалізації, а також певними рекомендаціями для викладачів щодо формулювання змісту, вибору технологій, методів консультування і навчання; обґрунтування типології магістерських програм і диверсифікації магістерських ступенів.

Важливе значення для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має концепція *вибору раціональної поведінки*. В міжнародних відносинах стала очевидною недетермінованість, випадковість багатьох процесів, дедалі більше відчувається вплив факторів людської поведінки. Необхідність створення такої концепції, яка б не хтувала, але дозволила



певним чином включити параметри «індивідуальної» поведінки в наукове дослідження, привела до формулювання концепції виборураціональної поведінки, яка була детально розвинена в рамках біхевіоризму, а згодом стало очевидно (і було доведено), що на постулати раціональності спиралися низка теорій міжнародних відносин, починаючи від політичного ідеалізму та марксизму. Тобто в якості аксіоми цими теоріями приймалося положення про раціональність поведінки людей, яка «переносилася» на раціональність дій держав та інших інститутів.

Положення про раціональність дій особистості є зовсім не тривіальним для дослідження міжнародних відносин. Сприйняття раціональності поведінки як чогось зрозумілого і очевидного змінилося під тиском методологічних підходів необхідності операціоналізації цього положення і використання раціональної поведінки як основи процесів соціальної взаємодії. Отже, основними положеннями раціоналізму є такі: 1) люди в своїй діяльності мають певні цілі, які вони намагаються досягти, причому моральна цінність цих цілей не обговорюється, а наслідки дій, здійснених для досягнення цілей, можуть бути невідомими; 2) люди в своїй діяльності мають свободу вибору, хоча структура будь-якої ситуації обмежує множину варіантів вибору; 3) люди обирають ті дії, які сприятимуть досягненню їхніх цілей. Визначальною рисою цієї концепції є намагання максимального спрощення реальності і побудова абстрактних моделей, націлених на вирішення проблем взаємозв'язку мотивації та дій учасників міжнародного процесу [322].

Теорія вибору раціональної поведінки безумовно не є надбанням міжнародних відносин чи політичних наук. Ця концепція використовується для розв'язання численних завдань взаємодії людей між собою та із іншими обставинами («природою»), а також має значну сферу дії. Позитивним моментом цієї концепції є простота формулювання її вихідних положень, що дає можливість їх перевірки численними засобами в межах різних наук. [316; 421].

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин ґрунтується на засадах *когнітивізму*. Однією із сучасних наукових парадигм як системи поглядів вважається когнітивна парадигма, пов'язана з пізнанням його відповідними структурами й процесами. Ця парадигма реалізується когнітивною наукою або когнітологією, яка, маючи об'єктом людське знання, його структуру й функції, формування, зберігання й передавання, інтегрує досвід багатьох галузей, зокрема лінгвістики, психології, антропології, неврології, штучного інтелекту, філософії тощо. Формування сучасного когнітивізму як інтегральної єдності філософії, когнітивних наук і когнітивних досліджень пов'язано з проблемою пізнання і знання, яка об'єднує дослідження психологічних процесів, суб'єктивної реальності, підґрунтя формальних онтологій, когнітивні підходи у соціально-психологічних і педагогічних дослідженнях тощо.

Сучасні ідеї пошуку нового типу суб'єктів мають когнітивний вимір, який полягає у підкресленні значення суб'єктного виміру у розвитку системи, у виробленні її місії, стратегії, що спирається на розроблення когнітивного виміру знанневих процесів і зумовлений інноваційністю, проєктивністю і прогностичністю знання. Когнітивний інструментарій сучасних міжнародних відносин формується на основі знанневих процесів сучасної науки, політики. історії, економіки, соціології, які створюють різноманітні продукти із зростаючим спектром функціональності. У цьому контексті онтологічний аспект когнітивного наповнюється новим змістом. Наприклад для магістрів міжнародних відносин важливе значення має комунікація та мовне розуміння. Звернення до мовного розуміння як вираження когнітивної проблематики поширює спектр емпіричних виявів когнітивного, створюючи підґрунтя для якісно нових підходів до його розгляду (Г. Бекер [316], Р. Зваан [667], Л. Карлсон, Р. Гіббс [405; 406], Д. Річардсон [559; 560]). Йдеться, насамперед, про розроблення мовного розуміння в режимі від'єданого доступу пізнавальних здатностей від середовища (*offline cognition* – англ.) [667].

В аспекті когнітивного підходу процес навчання магістрів міжнародних відносин спрямований на розв'язання таких проблем, як: сприйняття, пізнання й розуміння дійсності; вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація до сучасної реальності міжнародних відносин.

У другій половині ХХ ст. з бурхливим розвитком усіх сфер суспільства спостерігається поява нових ідей, завдяки яким історична спадщина реформаторської педагогіки отримує нове значення і може використовуватися для розв'язання сучасних освітніх проблем. Серед них чільне місце належить *ідеї відкритості вищої освіти* (здатність освіти до саморозвитку), *ідеї партисипативності* (демократизація всіх сфер життя суспільства), *ідеї неперервності освіти* (навчання впродовж життя), *ідеї випереджувального розвитку вищої освіти*.

Ідея відкритості лягла в основу реформування вищої освіти у Великій Британії ще в другій половині 70-х років ХХ століття. Проте серед британських вчених немає одностайної думки щодо часу її виникнення. Вперше термін «відкритість» як педагогічна категорія згадується на початку ХІХ століття, коли відкритість стала новою етичною нормою поведінки та метою виховання. Енциклопедії того періоду розглядають «відкритість» як моральну характеристику індивіда. Таке тлумачення залишилося до 60-х років ХХ ст. Подальший розвиток трактування терміна пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії систем Л. Берталанфі [321] та теорії відкритого суспільства К. Поппера [537]. У цих дослідженнях «відкритість» розглядається як «основоположна властивість біологічного, духовного, індивідуального і колективного життя, яка уможлиблює його як обмін з навколишнім світом та участь у ньому». Як бачимо, у педагогіці того періоду домінуючим залишається сприйняття відкритості як переважно людської риси характеру.

У середині 70-х років ХХ ст. термін «відкритість» набуває нового значення, в якому лише частково враховано попередні тлумачення. Це пояснюється насамперед тим фактом, що згаданий термін є похідним від

прикметника «відкритий» і входить до назв численних педагогічних концепцій, спрямованих на гуманізацію навчання, наближення змісту навчання до реального життя, на гнучкість освітніх програм, наприклад: «open classroom», «open education», «open university», «open education», «open Curriculum», «offenes Lernen», «offener Unterricht», «offene Medien», «Offnung der Schule», «offene Curricula», «l'ecole ouverte». Аналіз літературних джерел дав змогу виявити той факт, що феномен відкритого навчання вперше з'явився саме у Великій Британії.

Зауважимо, що позиції вчених у термінологічній дискусії щодо тлумачення терміна «відкритість» чітко розподіляються на два напрями: представники першого (Д. Ленцен) [492] стверджують, що саме поняття «відкритість» має ознаки беззмістовного гасла; представники другого напрямку (Дж. Рамзегер) [549] визнають занадто широке трактування відкритості й намагаються визначити у своїх працях рамки використання термінів «відкритий» та «відкритість». Досить вдалими є розуміння відкритості в роботах Г. Брюгельманна, який формулює зміст поняття «відкритий» на основі зіставлень моделей «відкритого» та «закритого» куррікулума. Він виділяє провідні ознаки відкритого освітнього процесу, а саме: відкритість процесу розвитку, інструментальну відкритість, нормативну відкритість, дидактичну варіативність, відкритість змісту, відкритість навчального успіху [345, с.16]. Саме ці ознаки притаманні британській системі університетської освіти.

Відомий дослідник А. Вагнер у своїх працях також робить спробу систематизувати параметри відкритості, зокрема відкритість форм організації і змісту навчання, відкритість в когнітивній та соціоемоційній сферах, відкритість світу [650, с.183]. Тим часом у наукових здобутках Дж. Уілсона з'являються узагальнення різних поглядів щодо розуміння відкритості та її характерних ознак, а саме: відкритість педагогічної дії, відкритість планування, відкритість освітньої організації [666, с.106].

Таким чином, відкритість є певною характеристикою магістерської освіти, яка відображає її здатність максимально сприймати і враховувати зміни індивіда

та навколишнього середовища для подальшого саморозвитку. Таке визначення відображає постійну незавершеність освітнього процесу, неможливість його жорсткого планування, а також необхідність перманентного співвідношення його розвитку із змінами у сучасному світі. Відкритість зумовлює наявність в освітньому процесі альтернативних варіантів подальшого розвитку, а також уваги до нових ідей та чинників, які забезпечують цілісність освітнього процесу.

Поряд з ідеєю відкритості набуває актуальності ідея партисипативності, розвиток якої відбувається паралельно з демократичними процесами західного суспільства після Другої світової війни. Термін «партисипативність» (з англ. *participation* – участь) можна розглядати відповідно до того, на якому рівні (заклад, група, система освіти), у якому контексті (юридичний, особистісний, педагогічний тощо) та стосовно кого (магістри, викладачі, роботодавці, громадськість) він використовується. У нашому дослідженні ми розглядаємо «партисипативність» як участь держави, педагогів, роботодавців, студентів і громадськості у прийнятті рішень, що стосуються всіх аспектів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, аналізу й реалізації освітнього процесу. Саме участь магістрів у розв'язанні не лише особистісних і професійних питань, але й дидактичних аспектів навчального процесу, стала новою тенденцією реалізації ідеї партисипативності в британській педагогіці.

Вивчення наукових пошуків з проблеми уможливило виокремлення чинників, що зумовили появу й розвиток ідеї партисипативності в сучасних педагогічних концепціях, зокрема демократизацію у визначенні цілей освітнього процесу, зростання внутрішньої мотивації у спільних освітніх проектах, усунення негативних наслідків директивно організованого освітнього процесу, гуманізацію освітнього процесу, виховання демократичної свідомості.

Ідея партисипативності на рівні системи магістерської підготовки стала інтенсивно розвиватися як альтернатива технократичному підходу, відповідно до якого фахівець володіє певними знаннями, інформацією, може вибрати одне з ймовірних рішень і таким чином спрогнозувати майбутнє системи. Досвід

показав неспроможність такого підходу, оскільки його реалізація відбувалася без участі людей, на яких поширюється вплив прийнятих рішень. Наголосимо, що реалізація ідеї партисипативності в освітньому процесі приводить до зростання інновацій в вищій освіті, оскільки нові суб'єкти несуть нові ідеї, впровадження яких залежить від можливостей впливу суб'єктів на прийняття тих чи інших рішень, а залучення громадськості, відповідно, забезпечує підтримку в розв'язанні проблем.

Необхідно зазначити, що ідея партисипативності та ідея відкритості освітнього процесу взаємопов'язані. Зокрема реалізація ідеї відкритості створює своєрідний простір незавершеності та потреб з урахуванням максимальної кількості факторів, у якому виникає необхідність і можливість реалізації ідеї партисипативності.

Інформаційний виклик, розвиток науки, проблема забезпечення якості освіти зумовили появу та розвиток ідеї неперервної освіти як способу подолання соціальних і освітніх проблем. Традиційна освіта замінюється на освіту, яка забезпечує набуття знань упродовж життя. Саме ця ідея перетворюється в життєву необхідність промислово розвинутих країн. Сучасна ситуація в умовах ринкових відносин вимагає постійного розвитку й саморозвитку людини як суб'єкта власної життєдіяльності. Як відомо, поштовхом для створення ідеї неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені.

Джерелом ідеї неперервної освіти є релігійно-філософські уявлення і вчення про постійне духовне удосконалення людини. Підтвердженням цього є обґрунтоване С. Гессеном положення безкінечності самого завдання освіти [59, с. 200–201].

Важливою для нашого дослідження є думка відомого індійського соціолога П. Шукли про «освіту не як підготовку до життя, а як саме життя». Освіта є цілісним явищем, органічною єдністю різних навчальних програм і методик, тісно взаємопов'язаних між собою. За умов такого концептуального

підходу кожна людина на основі неперервної освіти матиме можливість розвивати свою особистість упродовж усього життя і як наслідок зможе брати активну участь у професійній, соціально-культурній, громадській та іншій діяльності [574, с. 7].

У сучасній світовій педагогіці суть поняття «неперервна освіта» розкрито у багатьох термінах, зокрема «пожиттєва освіта» (lifelong education), «перманентна освіта» (permanent education), «подальша освіта» (further education), «освіта, що продовжується» (continuing education, continuous education) тощо. Вона розглядається як *філософсько-педагогічна концепція*, згідно з якою освіта трактується як процес, що охоплює все життя людини; *важливий аспект освітньої практики* на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь; *принцип організації* освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; *принцип реалізації державної політики* в галузі освіти; *сучасна світова тенденція* в галузі освіти; *парадигма науково-педагогічного мислення*.

Вичерпний виклад ідеї неперервної освіти та її сутності здійснено у дослідженні Р. Даве, який обґрунтував 25 ознак неперервної освіти, серед яких винятково важливе значення для нашої проблеми мають такі: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої науки як цілісної галузі, що охоплює базову, постбазову, паралельну освіту на різних рівнях; зв'язок між різними аспектами розвитку людини на окремих етапах життя; універсальність і демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для її здобуття; акцент на самоврядуванні, самоосвіті, самовихованні, самооцінці; індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь (у сім'ї, суспільстві); гнучкість і різнобічність знань, засобів, методик, часу і місця навчання; системність принципів для всього освітнього процесу тощо.

Освіта упродовж життя визначається як всебічна навчальна діяльність, що здійснюється на постійній основі з метою покращення знань, навичок та професійної компетенції. Це означає, що неперервна освіта перестала бути лише

одним із аспектів професійної підготовки та перепідготовки. Вона стала базовим принципом усієї освітньої системи. Стратегія розвитку неперервної освіти заснована на таких принципах: нові базові знання та навички; збільшення інвестицій у людські ресурси; впровадження інноваційних методик навчання; розробка нової системи оцінки якості освіти; забезпечення вільного доступу та інформованості щодо освітніх послуг, надання консультацій та рекомендацій; наближення освіти до життя. Таким чином, неперервна освіта розглядається, з одного боку, як філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою вона трактується як процес, що охоплює все життя людини, з іншого – як важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь.

Стратегічні напрями розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають враховувати довгострокові цілі та спрямовуватися на модель стійкого й безпечного розвитку. Перспективна система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин повинна мати нові якості, серед яких чільне місце належить випереджувальному характеру вищої освіти (спрямованість освіти на проблеми постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини; врахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, інформаційних технологій, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання, результатів нових досліджень, зарубіжний досвід). Таким чином, з'являється нова концептуальна ідея – ідея *випереджувального розвитку* освітнього процесу. Ця ідея вперше була висунута та підтримана на II Міжнародному конгресі ЮНЕСКО «Освіта та інформатика». Її суть полягає в трансформації змісту та методології навчального процесу на всіх ланках системи, забезпечення своєчасної готовності особистості до нових умов існування, надання відповідних знань і вмінь, які б дозволяли не лише адаптуватися до нового соціального та інформаційного середовища, але й активно впливати на нього в інтересах збереження і подальшого гармонійного розвитку людства та навколишнього середовища. Ідея випереджувального розвитку магістерської освіти передбачає не лише отримання



грунтовних знань у нових і перспективних галузях науки й техніки, забезпечення високої професійної мобільності та конкурентоспроможності магістрів, але, передусім, всебічний розвиток особистості, її уміння адаптуватися до нових швидко змінних технологій та суспільних процесів.

Таким чином, концептуальні ідеї професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є самостійними, взаємопов'язаними, перебувають у постійному розвитку, здатні суттєво змінити освітній процес.

#### **4.2 Загальна характеристика сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

У британському суспільстві відбувається інтенсивний пошук нової освітньої парадигми, значного поширення набуває магістерська освіта, яка є провідною умовою інтелектуального розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації наукових здібностей, професійного розвитку, удосконалення раніше здобутих знань, умінь і навичок. У центрі уваги британської освітньої спільноти є необхідність введення єдиної регламентації в національні програми вищої освіти з метою забезпечення реалізації процедури зіставлення і взаємного визнання освітніх програм і дипломів. У зв'язку з цим, в умовах інтеграційних економічних та міжнародних процесів, по-новому ставиться питання про організацію професійної підготовки магістрів, зокрема процесу зарахування до вищих навчальних закладів на магістерські програми з міжнародних відносин.

Фундаментальні зміни в міжнародних відносинах наприкінці ХХ століття поклали кінець розколу світу на дві протилежні ідеологічні і соціально-політичні системи, відкрилися нові перспективи для широкого міжнародного співробітництва. Це суттєво вплинуло не лише на зміни у структурі, цілях,

завданнях професійної діяльності міжнародників, а визначило новий етап розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

В основу дослідження покладено системний підхід, що уможливив структурно-функціональний аналіз процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії з позицій цілісності, а також дав змогу розглядати професійну підготовку як системне явище, що охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів (теоретико-методологічного, законодавчого, управлінського, суспільно-мотиваційного, особистісного, цільового, організаційного, змістового, технологічного, результативного і прогностичного).

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії має свої специфічні особливості, які відрізняються від європейських в силу збереження культурно-історичних традицій та філософії освіти. Основними закономірностями її розвитку стали: залежність від сукупності зовнішніх і внутрішніх об'єктивних і суб'єктивних чинників; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури особистості; взаємозв'язок професійної підготовки магістрів з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням; залежність ефективності процесу магістерської підготовки від рівня її професійної організації; відповідність змісту освітніх програм суспільним та індивідуальним освітнім потребам, вимогам ринку праці; урахування у розробці змісту динамічних темпів застарівання й оновлення інформації, знань, умінь та навичок.

Розвиток і функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії виправдані часом, відповідають меті та завданням державної політики, потребам науки і суспільства. Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних навчальних закладів, інституцій, наукових рад, організацій, наукових центрів, центрів розвитку кар'єри, органів управління, які забезпечують розв'язання завдань професійної підготовки міжнародних

відносин. Основними функціями цих установ є удосконалення науково-методичної підготовки, професійної майстерності, підвищення загальнокультурного та наукового розвитку, використання й запровадження досягнень педагогічної науки і прогресивного педагогічного досвіду. Ця система працює на різних рівнях функціонування: державному, інституційному, особистісному (Додатки Ж.1 – Ж.6).

Використання системного підходу уможливило виокремлення основних компонентів, які дозволили дослідити рушійні сили розвитку системи професійної підготовки міжнародних відносин, а саме: цілі, що детермінуються соціальним замовленням, вимогами науки і практики; типи освітніх програм; організаційні форми, методи і технології навчання; суб'єкти й об'єкти навчального процесу; умови, що забезпечують нормальне функціонування системи (нормативне та науково-методичне забезпечення, навчально-матеріальна база), фінансове забезпечення, органи управління та моніторинг якості освіти тощо.

Вихідними положеннями, що зумовлюють функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є *загальнопедагогічні* (науковості, варіативності, об'єктивності, цілісності, системності, послідовності, доступності, відкритості, гнучкості, мобільності, неперервності, випереджувального характеру навчання, інтеграції науки й освіти, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації) та *специфічні* (кар'єрної спеціалізації, суспільного діалогу, відповідності типу магістерської підготовки, пріоритетності самоосвіти, міждисциплінарної інтеграції, культурної рефлексії, комунікативності, зв'язку навчальної і науково-дослідницької діяльності, системності формування дослідницьких умінь) принципи, які відображають специфіку організації навчального процесу магістрів.

У законодавчо-нормативних документах зазначено, що в основу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин закладено такі критерії: орієнтація освітніх програм на результат навчання; кредитно-модульна структура освітніх програм; прозора система забезпечення якості освіти;

відповідна система трансферу залікових кредитів; організація професійної підготовки на основі компетентнісного підходу та науково-дослідницької парадигми [536].

Серед магістерських програм професійної підготовки міжнародників у британських університетах виокремлюють *навчальні* (Taught programmes), *науково-дослідницькі* (Research programmes), *навчально-дослідницькі* (Research-Taught), *професійно-орієнтовані* (Professional/Practice programmes). Водночас у системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні програми, які передбачають підготовку магістрів міжнародних відносин у різних галузях спеціалізації.

Університети Великої Британії пропонують програми підготовки магістрів міжнародних відносин на 7 рівні рамки кваліфікацій FHEQ у 180 кредитів CATS (90 кредитів ECTS), при цьому мінімальна кількість кредитів становить 150. Однак кінцеве рішення про перезарахування кредитів та присвоєння кваліфікацій завжди залишається за академічним інститутом або відповідним професійним акредитаційним органом. Британські університети є незалежними закладами з цілком заслуженою репутацією щодо інтелектуальної та академічної свободи. Автономність вважається головним пріоритетом у міжнародних успіхах, досягнутих галуззю вищої освіти Великої Британії у дослідженнях, наукових знаннях та освіті.

У Великій Британії не існує єдиних вимог щодо процедури зарахування на навчання за академічними магістерськими програмами. Університети самостійно ухвалюють свої рішення щодо відбору кандидатів на програми підготовки магістрів відповідно до таких вимог: академічні кваліфікації; професійний досвід; рівень володіння англійською мовою; особисті досягнення й успіхи; рекомендаційні листи (характеристики); науково-дослідницький проект (резюме з проблеми дослідження).

Магістерські програми у галузі політики та міжнародних відносин пропонують 67 університетів Великої Британії, чимало з яких щорічно потрапляють у світовий рейтинг найкращих університетів (Додатки 3.1; 3.2).

Велика кількість студентів, зацікавлених у вивченні міжнародних відносин та розвитку кар'єри в міжнародних урядових та неурядових організаціях, обирають саме британські університети, оскільки багато таких організацій знаходяться на території Об'єднаного Королівства, що відкриває перспективу вдалого працевлаштування. Для іноземних студентів найбільшою перевагою є можливість удосконалити свій рівень знань з англійської мови, яка є міжнародною мовою дипломатії.

Концепція сучасної вищої професійної освіти у галузі політики і міжнародних відносин Англії, Уельсу та Північної Ірландії базується на розумінні того, що галузь політики і міжнародних відносин є досить широкою, мінливою та навіть непередбачуваною. Цим, власне, пояснюється різноманіття назв факультетів. У різних університетах функціонують *факультети політології, політичних наук, міжнародної політики, міжнародних відносин, міжнародних досліджень* тощо. Це, у свою чергу, відображає відмінності у змісті навчальних програм, назвах дипломів і ступенів, оскільки в одних університетах (Oxford University [641], University of Cambridge [628], University of Warwick [645], University of Exeter [631]) увага акцентується на вивченні політичних наук, в інших – міжнародних відносин (University of Bristol [626], University of Kent [633], University of York [646]).

Одним з найпопулярніших університетів Великої Британії, в якому здійснюється підготовка фахівців у галузі політики та міжнародних відносин є Кембриджський університет (University of Cambridge) [628]. Традиція вивчення політики та міжнародних відносин у Кембриджі є досить давньою – більше ста років в університеті розглядають історичні, правові, економічні та філософські підходи до вивчення політичної думки та основних засад міжнародних відносин. Створення факультету політики та міжнародних відносин 2009 року стало новим кроком на шляху навчання та здійснення досліджень в галузі політики та міжнародних відносин в усіх можливих аспектах: міжнародному, порівняльному, теоретичному та практичному. Університет очолює світовий рейтинг та рейтинг університетів Великої Британії в галузі політики і

міжнародних відносин. Широкий спектр магістерських програм (Master of Studies (MSt) in International Relations, MPhil in International Relations and Politics, Master's in Public Policy (MPP)) базується на вивченні міжнародної політики, історії, міжнародного права, міжнародних відносин, політекономії, порівняльної політології та політичних теорій.

Для прикладу розглянемо детальніше особливості організації навчання за дослідницькою магістерською програмою в галузі політики та міжнародних відносин (MPhil in International Relations and Politics). У межах зазначеної програми навчання триває протягом одного року за денною формою. Для зарахування на навчання необхідно мати диплом бакалавра з відзнакою британського університету (GPA не менше 3,85) або ж його закордонний еквівалент. Абітурієнти, для яких англійська мова не є рідною, повинні також підтвердити свій рівень знання мови шляхом складання відповідних тестів та іспитів TOEFL, IELTS, CPC Cambridge Proficiency Certificate – внутрішньо університетський сертифікат, що засвідчує рівень володіння англійською мовою). Вимоги до знання англійської мови: IELTS – 7,5 (не менш ніж 7,0 в індивідуальних елементах); TOEFL – паперовий варіант (PBT – paper-based test) – 640, або Інтернет варіант (IBT – internet-based test) – 110 (не менш ніж 25 з кожного елемента).

Основними документами для вступу до магістратури є:

- заявка/аплікаційна форма (Graduate Admission and scholarship Application Form, GRADSAF), що включає мотиваційний лист (Personal statement) – опис довгострокових цілей і очікувань від навчання в університеті;
- два рекомендаційні листи від наукових керівників/тьюторів з попередньої бакалаврської або магістерської програми навчання (три у тому разі, якщо подається заявка на стипендію Cambridge Trusts; така рекомендація повинна підкреслювати особисті і громадські заслуги кандидата);
- копія (транскрипт) диплома про попередній ступінь вищої освіти, що містить перелік курсів із вказівкою обсягу в кредитах і отриманих балах;
- сертифікат, що підтверджує рівень володіння англійською мовою;

- есе (інколи 2 обсягом до 2000 слів);
- дослідницький проект (Research proposal), у якому формулюються тема та структура дослідження, розуміння запропонованої проблеми дослідження, перспективи і доцільність дослідження для майбутньої кар'єри [648].

Існує дві можливості подання відповідних документів на навчання. Заявки подають в паперовому та електронному варіанті, останній – надійніший і швидший. В останньому випадку сама заявка (GRADSAF) подається он-лайн, а усі супровідні документи надсилаються поштою. Аплікаційна форма розглядається приймальною комісією тільки після отримання он-лайн заявки і пакету супровідних документів. Упродовж 24 годин після подання електронної заявки для вступу в магістратуру претенденти отримують доступ до особистого он-лайн кабінету (Self-Service), де можуть знайти інформацію про хід вступної кампанії. Факультет розглядає подану аплікаційну форму і надає рекомендацію ступеневому комітету. Розгляд кожної аплікаційної форми індивідуальний з урахуванням досягнень вступників. Можливі також проведення індивідуального інтерв'ю (завжди у випадку невідповідності дипломів бакалавра) або запит додаткових результатів тестування, зокрема державного іспиту. У разі позитивного рішення претендент отримує пропозицію щодо вступу (Offer without any stipulations (не вимагає додаткових документів) або Conditional offer (пропозиція з вказівкою на додаткові документи, які необхідно представити за 2 місяці до початку навчання).

Визначені вимоги і процедура зарахування вступників на магістерські програми з міжнародних відносин є типовими для всіх британських університетів. Водночас окремі університети практикують додаткові вимоги і технології зарахування до магістратури. Зокрема, особливістю зарахування на магістерську програму з міжнародних відносин Оксфордського університету [641] є той факт, що претенденти повинні представити диплом бакалавра з відзнакою в галузі політики і міжнародних відносин, або суміжних галузей, зокрема економіки, історії, права, філософії або соціології британського

університету або його міжнародний еквівалент (GPA не менше 3,7). Обов'язковими є три рекомендації науковців або викладачів, в яких зазначається інтелектуальний рівень вступника, його академічні досягнення і прагнення до наукової діяльності. Вагоме значення має інформація про досвід роботи або досягнення, які додатково підтверджують рівень академічної підготовки вступника.

Забезпечення високого рівня професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відбувається на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення магістерської освіти. Безумовно, немає сумніву щодо утримання лідерських позицій Великої Британії із застосування новітніх інформаційних (дистанційних) технологій для надання освітніх послуг магістрам міжнародних відносин. Професійна підготовка та професійний розвиток за дистанційною формою навчання передбачають комплекс освітніх послуг, що надаються магістрам за допомогою створення спеціального інформаційного освітнього середовища, побудованого на використанні модульних програм навчання та новітніх інтерактивних технологій, які забезпечують обмін інформацією на відстані. Структура освітніх програм побудована на модульній основі, яка дозволяє створити цілісну картину про навчальні курси. Варіативність незалежних модулів уможливорює формування навчальних програм відповідно до індивідуальних та групових потреб. Особливе місце у професійній підготовці належить науково-дослідницькій та самостійній роботі, на яку передбачається приблизно стільки ж часу, скільки сумарно займає прослуховування лекційних курсів та участь у практичних заняттях.

На наш погляд, дистанційна форма навчання є найбільш раціональною та ефективною для отримання освіти на основі модульних програм та новітніх інформаційних технологій. Дистанційною формою навчання передбачено поєднання отриманих теоретичних знань з практичною підготовкою на підприємствах, науково-виробничих комплексах, лабораторіях тощо. Варто



вказати, що для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин за дистанційною формою до них висувуються підвищені вимоги, а саме: мотивація навчання, самодисципліна, здатність до планування навчального процесу, комунікативні уміння, науково-дослідницькі здібності. Оскільки вища освіта Великої Британії ґрунтується на принципах відкритості і доступності, за магістерськими програмами навчається значна кількість іноземних студентів (особливо дистанційно) (Додатки Г.2, Г.4, Г.5). Характерною особливістю є врахування культурних цінностей та традицій іноземних студентів, забезпечення їх соціальної підтримки.

Особливістю сучасного етапу розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є активне впровадження інноваційних форм і методів навчання. Форми організації навчання магістрів міжнародних відносин передбачають збалансоване поєднання різних компонентів викладання: лекцій, семінарів, тьюторіалів; занять у великих та малих групах, а також індивідуальних занять; конференцій; взаємодії на рівні викладач-магістр. Навчання відбувається у формі запланованих за розкладом зустрічей викладачів та магістрів.

Ефективність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин забезпечується дидактичними засобами та електронними технологіями, необхідними для навчання на відстані, а саме: навчальними програмами та курсами; індивідуальним календарним навчальним планом; навчальними та методичними посібниками; комп'ютерними засобами навчання; демонстраційними матеріалами тощо. Для управління навчальною діяльністю та процесом доставки дидактичного матеріалу запроваджується спеціалізоване програмне забезпечення, яке охоплює систему автоматизованого документообігу, електронні банки знань, інтерактивні мультимедійні засоби.

Зазначимо, що до структури університетів обов'язково входить підрозділ чи центр, який займається науковою діяльністю та проблемами магістерської підготовки молодих дослідників. Мета подібних центрів та підрозділів – навчити своїх слухачів самостійно здобувати знання, вміння, практичні

навички, компетенції, спираючись на вже отримані знання, соціальний, професійний, життєвий досвід; оволодівати новим досвідом застосування вже відомих способів професійної та творчої діяльності у розв'язанні нагальних проблем. Відповідно до мети завданнями центрів є надання можливостей для оволодіння знаннями, вміннями й навичками згідно з навчальними планами і програмами; самостійне визначення параметрів навчання, індивідуалізація, що передбачає конкретні індивідуальні цілі навчання, самовдосконалення і самореалізацію з урахуванням психологічних особливостей особистості.

Таким чином, механізм організації навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин в британських університетах є ефективним і демократичним, передбачає стимулюючий і контрольований процес, який забезпечує максимально якісну підготовку магістрів відповідно до вимог суспільства, навчальних закладів і уподобань вступників. Це, в свою чергу, забезпечує мінімальне відрахування в процесі реалізації програми.

Наголосимо, що серед пріоритетних напрямів розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин британські університети визначають такі: розробка та реалізація змісту магістерської підготовки на основі трансферу наукових знань і технологій в освітні практики; створення інноваційних магістерських програм на основі міждисциплінарного підходу; диверсифікація магістерських програм; розвиток системи подвійних дипломів із залученням зарубіжних партнерів; впровадження нових освітніх технологій для підвищення ефективності магістратури та забезпечення якості підготовки; організація наукового стажування за кордоном; забезпечення міжнародної практики.

Вагомим чинником розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є державна законодавча підтримка, яка передбачає співпрацю усіх соціальних партнерів. У цій співпраці беруть участь неурядові і громадські організації, на яких лежить відповідальність за взаємодію і створення можливостей для навчання упродовж всього життя, забезпечення при цьому визнання та акредитації.

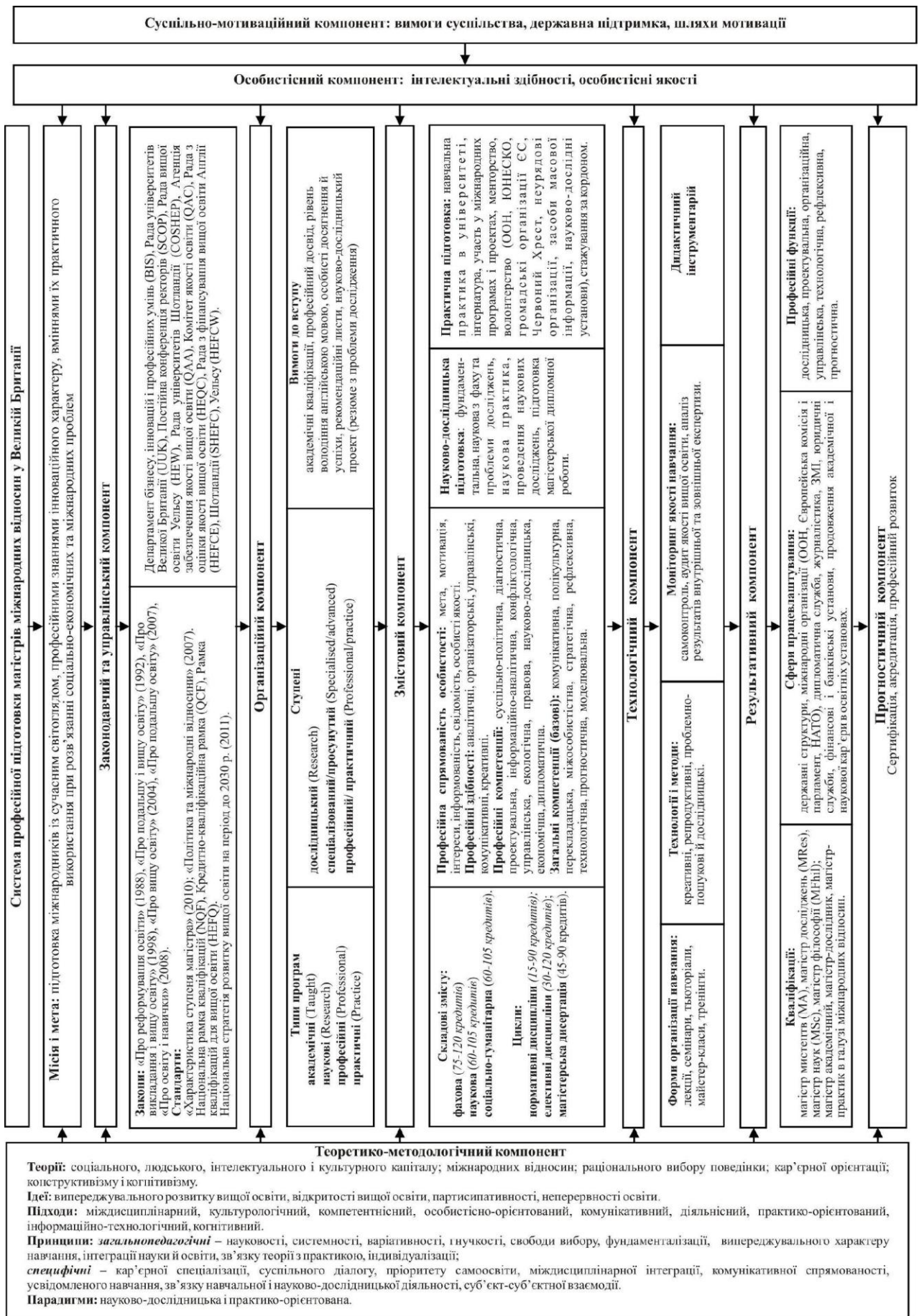
Перспективними напрямками розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії визначено такі: забезпечення професійної підготовки та професійного розвитку з орієнтацією на вимоги науки і практики; удосконалення нормативно-правового забезпечення; запровадження гнучкої системи організації навчання шляхом поєднання загально педагогічних і специфічних принципів; забезпечення оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням освітніх потреб магістрів; впровадження інноваційних педагогічних технологій; подальша підтримка професійного розвитку молодих дослідників тощо.

Структурна схема системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії представлена на рис.4.1

### **4.3 Професіограма магістра міжнародних відносин відповідно до британських стандартів вищої освіти**

Міжнародні відносини є складовою гуманітарної освіти, що відіграє важливу роль в освітньо-виховному, політичному й інформаційному аспектах державотворення. Аналіз стану і динамічного розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії дозволяє стверджувати, що сучасний етап її функціонування передбачає реформування на законодавчо-нормативному та управлінському рівнях. Відбуваються уніфікація національних освітніх стандартів, у тому числі в галузі політики та міжнародних відносин, диверсифікація органів управління вищою освітою.

Стандартизація вищої освіти Великої Британії є основою оцінки якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Відповідно до стандарту («Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education», 2007 р.) [536] професійна підготовка магістрів міжнародних відносин спрямована на формування готовності магістра до професійної діяльності, що передбачає розуміння змісту професійної діяльності, усвідомлення мотивів, здібностей, можливостей і бажання ефективно здійснювати професійну



**Рис. 4.1 Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії**

діяльність, володіння відповідними професійними знаннями, уміннями і навичками. Водночас професійна підготовка магістрів міжнародних відносин має бути спрямованою на результат, що визначається підвищенням рівня наукової діяльності у галузі міжнародних відносин, поглибленням фахових знань з теорії і практики міжнародних відносин, врахуванням індивідуальних інтересів та потреб магістрів. Така інформація закладається у професіограму фахівця, що будується на основі аналізу змісту професійної діяльності й містить загальну характеристику професії та вимоги, які професія ставить до людини.

Професіограма (від лат. *Professio* – спеціальність + *Gramma* – запис) – система ознак, що описує ту або іншу професію, а також що включає перелік норм і вимог, що пред'являються цією професією або спеціальністю до працівника [220]. Зокрема, професіограма може містити перелік психологічних характеристик, яким повинні відповідати представники конкретних професійних груп.

На підставі аналізу стандартів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин зазначимо, магістр міжнародних відносин повинен мати широкий спектр умінь і навичок, які можна поділити на *три категорії*: знання та розуміння предмета; інтелектуальні здібності; особистісні якості [570].

*Перша категорія* спрямована на розвиток таких *умінь*: розуміти природу та значення політики як виду міжнародної діяльності; застосовувати концепції, теорії і методи, що використовуються у процесі вивчення політики і міжнародних відносин, для аналізу політичних ідей та інститутів у світовому вимірі; демонструвати знання і розуміння міжнародної політичної системи, походження та джерела влади у ній, а також суспільний, економічний, культурний, історичний контексти, у яких вона функціонує; оцінювати актуальні питання та події у світовій політиці.

*Друга категорія* передбачає розвиток інтелектуальних здібностей, що охоплюють такі уміння: знаходити, структурувати та критично осмислювати інформацію про світові події з різних видів джерел; формулювати, аналізувати,

обґрунтовувати рішення актуальних проблем у галузі політики і міжнародних відносин; самокритично ставитися до власного професійного розвитку.

*Третя категорія* спрямована на формування та розвиток особистісних якостей: вміння ефективно здійснювати комунікацію на усному та письмовому рівнях; використовувати інформаційно-комунікаційні технології, включаючи аудіовізуальні технології, для пошуку та презентації інформації, у тому числі статистичних і числових даних; працювати самостійно, проявляючи ініціативу, здатність до самоорганізації та тайм-менеджменту; працювати в команді для досягнення спільних цілей; брати участь у груповій роботі, групових проектах, презентаціях тощо.

Загальні вимоги до професійної діяльності магістра міжнародних відносин у британському стандарті передбачають: наявність професійних знань та переконань у їх доцільності й корисності, умінь застосовувати їх у своїй професійній діяльності та поглиблювати упродовж життя; умінь майстерно користуватися повним арсеналом засобів і прийомів у процесі вирішення будь-яких питань зовнішньополітичного й зовнішньоекономічного характеру. Окрім того, магістр міжнародних відносин повинен мати відповідний рівень політичної, етичної та психологічної культури: чітко сформовані принципові засади світогляду як загальне усвідомлення про навколишній світ і своє місце в ньому, про шлях реалізації в умовах реальної дійсності своїх життєвих програм; сформоване філософське, економічне, політичне мислення, розуміння проблем ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесів розвитку суспільства, знатися на питаннях зовнішньої політики, міжнародно-правових зовнішньоекономічних відносинах між державами; володіти питаннями розвитку стародавньої, нової, новітньої історії Світу, засвоїти закономірності й особливості культурного розвитку людства. Водночас фахівець повинен мати високий рівень культурного розвитку і бути ерудованим; розуміти національно-державні інтереси, забезпечувати їх у своїй професійній діяльності; досконало володіти своїм фахом; розширювати світогляд, постійно

поповнюючи свої знання, вміти застосовувати їх на практиці; на високому рівні професійного спілкування вільно володіти двома іноземними мовами.

Вивчення нормативно-правової бази і практичного досвіду дало змогу представити професіограму магістра міжнародних відносин відповідно до стандартів вищої освіти Великої Британії (табл. 4.1). Професіограма містить чотири блоки: професійну спрямованість особистості; професійні здібності; професійні компетенції; загальні компетенції. Розглянемо кожен із них.

Таблиця 4.1

### Професіограма магістра міжнародних відносин

Професійна спрямованість особистості	Професійні здібності	Професійні компетенції	Загальні компетенції (базові)
Мета Мотивація Інтереси Інформованість Свідомість Особисті якості	Аналітичні Організаторські Управлінські Комунікативні Креативні	Суспільно-політична Діагностична Проектувальна Інформаційно-аналітична Конфліктологічна Управлінська Екологічна Правова Науково-дослідницька Економічна Дипломатична	Комунікативна Полікультурна Перекладацька Міжособистісна Стратегічна Рефлексивна Технологічна Прогностична Моделювальна

*Професійна спрямованість особистості* є одним із найважливіших компонентів професійної діяльності магістрів міжнародних відносин та характеризується стійкою домінуючою системою мотивів – інтересів, переконань, ідеалів тощо. Професійна спрямованість характеризує готовність особистості до обраної професії. Вона визначається загальним позитивним ставленням до професійної діяльності, високим рівнем загальноосвітньої підготовки, інформованістю про професію, усвідомленням шляхів їх здобуття. Готовність до успішної професійної діяльності магістрів забезпечується певним поєднанням якостей особистості, що відповідають вимогам діяльності за фахом. Важливе значення для формування професійної спрямованості належить

мотивації, яка підвищується у тому випадку, коли професійна діяльність приносить позитивні результати.

*Професійні здібності* магістрів міжнародних відносин слід розглядати як інтегровану систему, що охоплює: організаторські здібності; здатність приймати рішення в умовах, що швидко змінюються; здатність формувати і розвивати ефективні робочі групи; здатність вирішувати проблемні ситуації за короткий термін; керувати ними; здатність працювати в умовах дефіциту часу та інформації; вміння приймати ділові рішення, засновані на розумінні й використанні актуальної інформації; вміння виділяти пріоритети; інтелектуальні, аналітичні здібності; високий рівень математичних здібностей; здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності; комунікативність та вербальність; емоційну стійкість; креативність; планування та організацію праці; ініціативність; гнучкість, мотивацію.

До *професійних компетенцій* відносять знання, вміння, навички та ставлення до професійних обов'язків. Професійні компетенції міжнародника визначаються професійними функціями і типовими завданнями професійної діяльності: організаційно-адміністративними, проектними, інформаційно-аналітичними та ін. [338].

Для виконання перерахованих функцій магістр міжнародних відносин повинен *знати*: основні світоглядні теорії і концепції в галузі політичних, економічних та правових наук; етичні та правові норми, які регулюють відносини між державами, ставлення суспільства до навколишнього середовища; сучасні наукові методи досліджень, прогнозування й проектування.

Відповідно, враховуючи набуті знання, магістр міжнародних відносин повинен *уміти*: аналізувати сучасні проблеми розвитку суспільства; орієнтуватися в політичному середовищі, оцінювати стан і рівень макро- та мікроекономіки; застосовувати досягнення національної і світової культури у вирішенні професійних та життєвих завдань; використовувати принципи історичного підходу у процесі інтерпретації різних подій суспільного життя як минулого, так і сучасного; володіти розвиненою культурою мислення, вміти



чітко і логічно висловлювати свої думки як усно, так і письмово; володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним із можливостями і методами застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності; бути спроможним самостійно опановувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід з позицій останніх досягнень науки та соціальної практики; розуміти основні проблеми своєї професії, що визначають конкретну сферу його діяльності; добре володіти дипломатичним протоколом та етикетом.

Вивчення змісту освітніх програм підготовки магістрів міжнародних відносин у 28 університетах Великої Британії [624-636; 637-646] засвідчило, що формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин передбачає оволодіння ними низкою взаємопов'язаних професійних компетенцій, зокрема:

- *суспільно-політичною* – передбачає здатність розуміти суспільні процеси і впливати на них; здатність ефективно проводити діяльність або виконувати певні функції, забезпечувати розв'язання проблем і досягнення позитивних результатів у галузі міжнародних відносин; адекватне розуміння того, як функціонує суспільство, сприйняття власної ролі й ролі інших людей у цьому процесі; наявність внутрішньої мотивації, здібностей і відповідної кваліфікації для діяльності в системі міжнародних відносин;

- *діагностичною* – потребує володіння філософськими знаннями, теорією та методологією (підходами, принципами і методами) розпізнавання проблеми, виявлення характерних ознак ситуації; застосування цих методів та принципів, аналіз соціальних об'єктів, процесів, ситуацій, проблем, випадків, що розпізнають деформації та встановлюють їх причини. Діагностика поширюється на ситуації, що відображають предмет професійної діяльності, міжнародні проекти, програми;

- *проектувальною* – ґрунтується на теоретико-методологічних знаннях принципів, методів і технологій проектування міжнародних ситуацій, їх розв'язанні; орієнтована на здатність та вміння проектувати розв'язання ситуації, проблеми, перетворивши її на завдання; визначати тип, підібравши

відповідний спосіб розв'язання; визначати мету та аналізувати і відбирати відповідні до мети альтернативи розв'язання; встановлювати етапи, вносити корективи у процес розв'язання; звіряти їх зі встановленою метою. Фахівець-міжнародник повинен уміти аналізувати, прогнозувати, економічно оцінювати і приймати рішення в умовах невизначеності; вивчати й оцінювати фактори, що впливають на міжнародні відносини держави. Успішність переговорів певною мірою залежить від наявності аналітичного мислення, здатності до прогнозування ситуацій і результатів міжнародної діяльності;

– *інформаційно-аналітичною* – передбачає здатність розкласти проблему на складові частини, визначити і чітко сформулювати їх головні завдання та мету; визначити значущість кожного із змінних факторів, умов, проміжних результатів і таким чином здійснити комбінацію складових елементів із метою прийняття правильного рішення. Інформаційна компетенція передбачає здатність побудувати ефективну систему інформаційних ресурсів, необхідну для формування інформаційно-правової основи прийняття управлінських рішень; здатність визначати певний інформаційний ресурс у межах оперативного та стратегічного управління організацією; аналітичну здатність оперативно аналітично оцінювати інформаційні потоки, отримані від кожного компонента інформаційної системи; уміння оперативно й ефективно здійснювати аналітичне зіставлення інформаційних потоків, що виходять від кожного компонента системи інформаційних ресурсів; формування умінь формулювати на основі отриманої інформації комплексні аналітичні висновки; здатність інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати і використовувати отриману інформацію в контексті вирішуваного управлінського завдання або проблеми;

– *конфліктологічною* – передбачає здатність до розпізнавання ознак конфлікту і навички організації взаємодії його учасників для утримання протиріччя в руслі продуктивного вирішення; вміння проектувати конфлікти, необхідні для досягнення результатів, а також створювати їх у ситуаціях професійної взаємодії; відповідні спеціальні знання та вміння, навички

управління конфліктними явищами й усунення негативних наслідків конфліктів;

– *управлінською* – передбачає здатність і вміння визначати та ефективно працювати в інтересах спільної мети, щоб зрозуміти загальну програму дій, брати на себе ініціативу, необхідну для виконання спільної мети, і робити з максимальною користю саме те, що необхідно, не чекаючи детальних вказівок; готовність робити висновки й приймати правильні рішення; здатність розв’язувати проблемні ситуації і контактувати з новими людьми; готовність до сприйняття альтернативних рішень; готовність працювати в команді з іншими, брати на себе роль лідера, користуватися підтримкою і допомогою співробітників; позбавлення від різних сумнівів шляхом усвідомлених дій та вчинків; здатність регулярно оцінювати ступінь просування до мети, уникати перешкод і планувати комунікаційну поведінку та діяльність; спроможність робити власні спостереження, самостійно збирати інформацію і вступати в контакт із працівниками;

– *екологічною* – здатність самостійно переносити і комплексно застосовувати уміння і знання для проектування і організації екологічно безпечної діяльності в міжнародних відносинах; здатність поєднувати інтереси особистої і колективної безпеки, екологічних імперативів, правових норм для оцінки не лише реальних, але й імовірних ризиків ухвалення того або іншого рішення; здатність брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій і поведінки в довіллі; здатність вирішувати різні проблеми, з якими вони зустрічаються при проектуванні й організації діяльності в довіллі [431];

– *правовою* – передбачає уміння складати дипломатичні документи, проекти угод, контрактів, програм заходів; уміння з правових позицій оцінювати суспільні події, використовувати в своїй роботі чинні міжнародні нормативно-правові акти;

– *науково-дослідницькою* – передбачає здатність визначати галузі і методи досліджень; вміння планувати і концептуалізувати важливі дослідницькі проекти; здатність консолідувати і розвивати творчі навички, синтезувати

критичні аргументи і дискусії, розробляти нові методи дослідження, узагальнювати, класифікувати інформацію міжнародного характеру, аналізувати і трансформувати її, обґрунтовувати пропозиції, рекомендації і прогнози [335; 477];

– *економічною* – передбачає здатність враховувати чинник економічної ефективності міжнародної діяльності при реалізації програм і проектів. Професійна підготовка має міждисциплінарний характер, зміст якої спрямований на оволодіння теоретичними знаннями й практичними навичками з міжнародних та інтеркультурологічних аспектів європейської і світової економік. Зазначимо, що завдяки поєднанню теоретичної та практичної підготовки випускники оволодівають підприємницькими ідеями, які є інноваційними й водночас реальними. Студенти розглядають питання торгівлі, фінансів та інвестування, виробництва і маркетингу у поєднанні з юридичними аспектами, соціокультурними особливостями. Питання економіки та бізнесу доповнюються вивченням міжнародного менеджменту, зокрема стратегічних організаційних і культурних аспектів діяльності міжнародних підприємств.

– *дипломатичною* – передбачає здатність стратегічного мислення, стратегічного планування й управління, уміння оцінити міжнародне середовище та його вплив на країну, визначити адекватні зовнішнім загрозам і можливостям цілі та завдання зовнішньої або внутрішньої політики країни та запропонувати відповідні ефективні інструменти їх реалізації [467; 468; 473; 474 ].

Мета та завдання професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії зорієнтовані на компетентнісний підхід і передбачають формування *загальних (базових) компетенцій*:

– *комунікативної* – передбачає здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; мати певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування; уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера спілкування; здатність до організації спільних дій, що дозволяють партнерам реалізувати певну загальну для них діяльність; здатність адекватного сприйняття однієї

людини іншою; вміння інтерпретувати невербальні прояви інших людей; уміння усвідомлювати і долати комунікативні бар'єри;

- *полікультурної* – передбачає єдність фахової (зважаючи на специфіку міжнародної діяльності) і мовної підготовки (на основі єдності лінгвістичних, прагматичних, естетичних, етичних аспектів міжкультурного навчання), усвідомлення фахівцем своєї власної культурної і національної ідентичності; уміння ефективно і шанобливо будувати взаємодії з представниками інших культур;

- *перекладацької* – передбачає здатність мобілізувати ресурси (системні знання, вміння, особистісні якості), необхідні для передачі змісту: інтерпретативна – передбачає здатність мобілізувати ресурси, необхідні для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів та їх трансформації; текстова – передбачає здатність мобілізувати ресурси, необхідні для текстової діяльності: відтворювати текст, розрізняти його тип, жанр і стиль;

- *міжособистісної* – передбачає здатність до критики і самокритики; здатність працювати в міждисциплінарній команді, спілкуватися з експертами з інших галузей, працювати в міжнародному середовищі;

- *стратегічної* – передбачає здатність використовувати вербальні та невербальні комунікативні стратегії для запобігання або компенсації зриву в процесі спілкування, а також ефективного досягнення його цілей, поглиблення знань мови, одержання мовленнєвого і соціального досвіду в умовах недостатньої комунікативної компетентності співрозмовників або у несприятливій мовленнєвій ситуації; здатність ефективно брати участь у спілкуванні, обираючи для цього вірну стратегію дискурсу, якщо комунікації загрожує розрив, а також адекватну стратегію для підвищення ефективності комунікації [449; 588];

- *рефлексивної* – передбачає володіння фахівцем теоретичними знаннями, оціночними методами власної професійної діяльності, інформацією щодо наслідків; вмінням аналізувати причини вдач та невдач, помилок; можливістю аналізувати цілі, результати діяльності, володіння рівнями

компетентності; вмінням планувати стратегію професійного розвитку; вмінням аналізувати конфлікти, програми, випадки, події, явища, визначати їх вплив на проблеми, якість міжнародного життя;

– *технологічної* – передбачає володіння різними професійними технологіями, техніками, методами, спрямованими на розв’язання професійних ситуацій, проблем різного рівня міжкультурної взаємодії. Вони включають як загальні комунікативні технології, так і спеціальні та специфічні професійні технології, що застосовуються у проектованому розв’язанні;

– *прогностичної* – забезпечується рівнем теоретичних знань; включає здатність та вміння прогнозувати розвиток проблеми (ситуації), визначати гіпотези, альтернативи їх розвитку та обґрунтовувати розвиток подій відповідно до визначених альтернатив і цілей;

– *моделювальної* – ґрунтується на філософських, теоретико-методологічних знаннях; передбачає здатність та вміння фахівця аналізувати міжнародні ситуації, моделювати їх, застосовуючи принципи та методи моделювання, фіксуючи основні ознаки і характеристики ситуації, проблеми, що уточнює діагностичну процедуру і дозволяє побудувати конкретний прогноз розгортання ситуації, результат упровадження проекту або програми та чіткість у подальшому її проектуванні.

Визначені компетенції можна умовно згрупувати у загальнопрофесійні, предметно-функціональні і науково-аналітичні. Вони постійно трансформуються, наповнюючись специфічним інструментарієм, змістом професійних завдань. Конкретизація компетенцій у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин відбувається на рівні мети, функцій і виявляється у специфічних способах професійної діяльності та професійних дій.

Зв’язок між базовими і професійними компетенціями представлено на рис. 4.2.

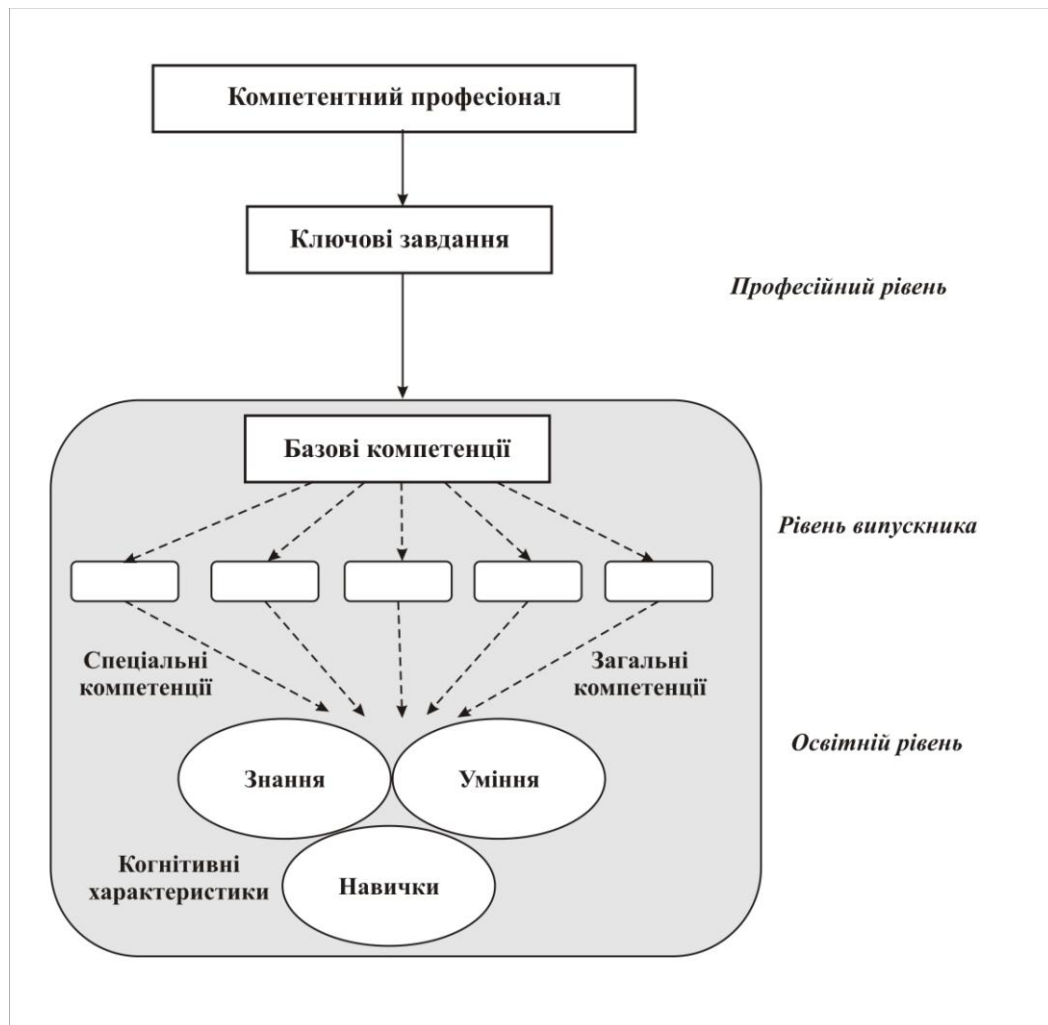


Рис.4.2 Зв'язок між базовими і професійними компетенціями

У процесі професійної підготовки виокремлені компетенції засвоюються на теоретико-методологічному (загальні теорії, концепції, підходи, принципи), теоретичному (теоретичні знання, що відповідають професії) і практико-орієнтованому (розв'язання навчально-професійних завдань) рівнях. Таким чином, основою професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є національні стандарти, які визначають принципи, цілі, завдання, зміст, форми, технології організації навчального процесу в магістратурі; передбачають формування готовності магістрів до реалізації професійної діяльності та професійного самовдосконалення. Стандарти перебувають у процесі постійного реформування з урахуванням пропозицій науковців і практиків.

#### **4.4 Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

На підставі вивчення законодавчо-нормативних документів, науково-методичної літератури, структурних особливостей системи університетської освіти у Великій Британії, суспільних вимог до професійної підготовки фахівців міжнародних відносин та специфіки їх професійної діяльності в умовах євроінтеграційних процесів за логікою наукового пошуку доцільно обґрунтувати організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Під організаційно-педагогічними засадами розуміємо стратегічні цілі, завдання, напрями, принципи, змістовий, операційний, діагностичний та прогностичний компоненти професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

У ході дослідження з'ясовано, що реалізацію професійної підготовки магістрів міжнародних відносин забезпечує цілісна освітньо-виховна система, яка має ґрунтовну теоретико-методологічну основу, виважений законодавчий супровід, високий рівень організації навчання магістрів, якісні засоби діагностики практичної і навчально-наукової діяльності. В основі теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних засад професійної підготовки магістрів міжнародних відносин лежить сукупність ідей відомих британських учених Д. Біггса [324], Х. Дейвіса [376], Е. Ерштайна [393], Г. Гібса [405], Р. Петерса [530; 531], В. Річардсона [559; 560], А. Сміта [577], К. Тауха [589], Г. Холмса [445], які розглядають професійну підготовку магістрів міжнародних відносин як формування загальнопрофесійних, предметно-функціональних і науково-аналітичних компетенцій.

Обґрунтування принципів положень професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснюється британськими дослідниками з урахуванням як британських, так і загальносвітових тенденцій розвитку педагогічної науки, освіти, культури та сучасних міжнародних реалій. Британське суспільство занепокоєне радикальними змінами пріоритетів, що відбуваються як у системі



цінностей усього людства, так і у самому британському суспільстві. З одного боку простежується трансформація британського суспільства у напрямі інформатизації, технологізації виробництва, орієнтиром якої є засвоєння знань, умінь і навичок, з іншого – консерватизм, цінування історії, національних традицій і культури свідчать про перехід до гуманістичної парадигми, спрямованої на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі та соціумі.

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин будується на основі методологічних підходів та принципів, реалізація яких сприяє забезпеченню неперервності у навчанні і самонавчанні; вільному доступу до отримання магістерської освіти; врахуванню індивідуальних особливостей, потреб і досвіду; впровадженню інноваційних підходів у розробку змісту освітніх програм і планів для забезпечення їхньої професійної спрямованості, гнучкості та мобільності; підвищенню ефективності навчальної і наукової діяльності магістрів та її результативності; розвитку професійних умінь і творчих здібностей; орієнтації на перспективний розвиток та потреби британського суспільства тощо.

Слід зазначити, що британська педагогічна наука досягла певних здобутків в обґрунтуванні загальнонаукових та спеціальних принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Методологічну основу такої класифікації складають суспільно та історично визнані принципи науковості, систематичності, послідовності, наочності й абстрактності з особливим акцентом на свідомість, активність і науково-практичну діяльність.

Необхідність визначення й обґрунтування сутності дидактичних принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у британському педагогічному досвіді зумовлена низкою чинників:

- соціально-економічними змінами в британському суспільстві, необхідністю пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрів міжнародних відносин, підготовки їх до професійної діяльності;
- відсутністю сучасного загальновизнаного обґрунтування теоретико-

методичних основ здійснення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та розробки загальної стратегії навчально-виховної діяльності магістратури у сучасних соціально-економічних умовах;

- необхідністю удосконалення чинної системи принципів навчально-виховної діяльності магістратури відповідно до вимог сучасних педагогічних технологій в галузі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин;

- актуалізацією завдань, розробкою і запровадженням у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно орієнтованих методик професійної підготовки магістрів міжнародних відносин;

- значним розширенням інформаційного простору, ускладненням змісту навчальних програм, подоланням формалізму в оцінці результатів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин [62, с.95].

Обґрунтування, уточнення відомих принципів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин та логіка їх викладу сприяють конкретизації змісту, мети і завдань професійної підготовки; підвищенню ефективності форм і методів організації освітньої діяльності та її результативності; розвитку загальних теоретико-методичних основ ефективного формування в магістрів системи професійних знань, умінь застосовувати їх у своїй професійній діяльності та поглиблювати упродовж життя; умінь майстерно користуватися повним арсеналом засобів і прийомів у процесі вирішення будь-яких питань зовнішньополітичного й зовнішньоекономічного характеру.

Оскільки визначальною ознакою професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є комплексне вивчення предметів із теорії та практики сучасних міжнародних відносин, науково-дослідницька діяльність, практична спрямованість та діяльнісний підхід до реалізації її змісту, то до пріоритетних дидактичних принципів відносимо ті, що спрямовані на забезпечення якості магістерської підготовки та ефективності окреслених завдань і цілей. Нами визначено низку *загальнопедагогічних* традиційних дидактичних принципів, що є визначальними у формуванні мети і завдань, провідними у здійсненні професійної підготовки майбутніх магістрів міжнародних відносин. Це

принципи історизму, варіативності, об'єктивності, цілісності, науковості, системності, послідовності, доступності, відкритості, багаторівневості, гнучкості, диверситивності форм навчання, мобільності, наукової організації праці, неперервності, структурованості, прогнозування, випереджувального характеру навчання, ґрунтовності знань, інтеграції науки й освіти, елективності, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації навчання.

Ефективності організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин сприяє інтеграція загальнопедагогічних та *специфічних дидактичних принципів*, які слід ураховувати у фаховій підготовці магістрів міжнародних відносин, зокрема: кар'єрної спеціалізації; суспільного діалогу; оптимальної відповідності типу (моделі) магістерської підготовки; пріоритетності самоосвіти; інтегральності; міждисциплінарної ітеграції; культурної рефлексії; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; комунікативної спрямованості; зв'язку навчальної і науково-дослідницької діяльності; професійно-мотиваційної спрямованості навчання на наукову діяльність; зворотного зв'язку; системності формування дослідницьких умінь. Зміст кожного із цих принципів представлено у додатку И.1.

Вивчення сутності кожного з принципів дозволило виокремити саме ті, які були удосконалені з урахуванням специфіки навчально-виховного процесу британської магістратури і застосовувалися у процесі реалізації змісту і завдань професійної підготовки майбутніх магістрів міжнародних відносин. Дотримання зазначених принципів та їх адекватний вибір, проектування і конкретизація пріоритетних завдань професійної підготовки магістрів міжнародних відносин забезпечує відповідність змісту магістерської підготовки вимогам науки, інформаційної цивілізації, практики і соціуму; сприяє розвитку науково-творчих можливостей магістрів; релевантності змісту, форм, методів, засобів навчання та прогнозуванню очікуваних результатів тощо.

Педагогічний аналіз компонентів навчально-виховного процесу магістратури дозволяє чітко визначити не тільки місце, роль, послідовність і співвідношення традиційних дидактичних та специфічних принципів у їх

логічному взаємозв'язку і розвитку, але й певні співвідношення і цілісність складників системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Водночас співвідношення компонентів навчально-виховного процесу магістратури і зазначених принципів не є сталим і незмінним, воно завжди відносно щодо позицій домінуючого впливу окремо взятого принципу або певної сукупності принципів на той чи інший компонент.

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у системі вищої освіти Великої Британії здійснюється на основі міждисциплінарного, культурологічного, акмеологічного, наукового та особистісно орієнтованого підходів, а також із дотриманням принципів діалогу культур, толерантності, культуровідповідності, інтеграції науки і практики, науковості, професійної спрямованості, ефективності міжкультурної взаємодії.

Водночас зазначимо, що провідним принципом формування змісту фахової підготовки є принцип варіативності, який дозволяє врахувати специфіку фахової підготовки і специфіку навчально-виховного процесу магістратури (варіативність змісту навчальних програм, курсів, спецкурсів; інтеграцію змісту фахової підготовки; багатокладність у способах реалізації змісту, форм і методів; логічну єдність і наступність у навчанні магістрів і в їхній практичній діяльності, неперервність і наступність етапів навчально-виховного процесу; доступність і особистісно орієнтовану спрямованість навчально-виховного процесу в магістратурі). Принцип спрямованості на розвиток науково-практичної сфери особистості є одним із провідних принципів реалізації на практиці здобутих магістрами знань міжнародного характеру, що логічно поєднує системність, наступність, доступність і цілісність процесів навчання й виховання особистості, забезпечує унікальні умови для безпосередніх контактів магістрів з учасниками навчально-виховного процесу, реалізації їхніх інтересів, потреб та запитів у практичній міжнародній діяльності. Незаперечна цінність цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури визначається значним позитивним впливом на глибоке засвоєння магістрами провідних ідей, понять та здобутих знань, умінь і навичок

у цілому; формування та удосконалення практичної міжнародної діяльності.

Принцип неперервності сприяє формуванню у магістрів стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та удосконаленні практичних умінь і навичок. Саме застосування та дотримання цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури забезпечує ефективність процесів емоційного сприйняття магістрами міжнародних об'єктів, сприяє створенню комфортних умов пізнання цих об'єктів, виникненню стійкого бажання особисто брати участь у заходах міжнародного характеру.

Реалізація принципу міждисциплінарності спрямовується на створення умов для ефективного усвідомлення магістрами єдності і взаємозв'язку соціокультурного й освітнього середовища у процесі вивчення інтегрованих курсів. Принцип інтегративності є одним із провідних принципів конструювання змісту фахової підготовки. Існує два основні напрями реалізації його змісту: систематизація, узагальнення, дидактична відповідність і логічна єдність системи спеціалізованих знань у змісті програм предметів обов'язкового та вибіркового циклів.

На підставі аналізу навчальних планів і програм відомих університетів Великої Британії (Кембриджського, Оксфордського, Ексетерського, Даремського, Сент-Ендрюського, Бірмінгемського, Йоркського, Брістольського, Кентського, Сіті-університета, Королівського коледжу Лондона, Лондонської школи економічних і політичних наук, Університетського коледжу Лондона) [624-636; 637-646] встановлено, що зміст навчання орієнтований на фахову і науково-дослідницьку підготовку, задоволення перспективних кар'єрних можливостей та професійне зростання міжнародників. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин передбачає ґрунтовну базову, практичну та наукову підготовку на основі інтеграції загальнонаукових, професійних і спеціалізованих знань (Додатки К.1 – К.12).

Варіативність освітніх програм, вільний вибір дисциплін є традиційною особливістю системи вищої освіти Великої Британії. Структура навчальних планів передбачає вивчення обов'язкових (15-90 кредитів), елективних та

факультативних дисциплін (30-120 кредитів) та написання магістерської дисертації (45-90 кредитів). Елективні дисципліни поділяють на дисципліни обмеженого вибору і вільного вибору. Головна відмінність полягає в тому, що елективні курси, на відміну від факультативних, є заліковими. Гнучкість індивідуальних програм забезпечується можливістю вибору не лише різних курсів, але і певних їх частин. Останнє стало доступним завдяки використанню модульного принципу, який полягає в тому, що курс розбивається на елементи у вигляді дискретних відносно незалежних частин (модулів).

Реалізація індивідуальних навчальних планів забезпечується блочно-модульною системою побудови програм, що забезпечує можливість виконання різноманітних інтелектуальних операцій і використання отриманих знань під час вирішення навчальних завдань. Зазвичай навчальні плани містять послідовні блоки: інформаційний, тестово-інформаційний (перевірка засвоєного), корекційно-інформаційний (у разі невірної відповіді - додаткове навчання), проблемний (розв'язання завдань на основі отриманих знань), блок перевірки і корекції. Навчальні плани розробляють за модульним принципом з одночасним спрямуванням на інтеграцію навчальних курсів та логічний розподіл блоків обов'язкових та вибіркових дисциплін.

Модульне навчання є одним з найбільш цілісних системних підходів до процесу навчання, що забезпечує високоефективну технологію реалізації дидактичного процесу. Суть дидактичного процесу на основі модульної технології забезпечення полягає в тому, що зміст навчання структурується в автономні організаційно-методичні блоки (модулі). Модуль – навчальний пакет, що охоплює концептуальну одиницю навчального матеріалу. Зміст і обсяг модулів у свою чергу варіюються залежно від профільної і рівневої диференціації студентів і дидактичної мети. Такий підхід дозволяє створити умови для вибору індивідуальної траєкторії навчального курсу.

У багатьох університетах Великої Британії використовують в комплексі методику модульного та інтегрованого навчання. Такий принцип побудови освітніх програм дає можливість відносно легко змінити обрану при вступі

спеціальність, при цьому курси, які були обов'язковими для однієї спеціальності, можуть бути зараховані як елективні для іншої. Можливість вибору предметів з різних блоків забезпечує гнучкість усієї системи підготовки магістрів міжнародних відносин.

Організація навчання у магістратурі передбачає два етапи: *практичний* (лекції та семінари) та *теоретичний* (дослідницький). На практичному етапі магістри вивчають цикл професійно-орієнтованих дисциплін: «Міжнародна теорія», «Міжнародна політика», «Міжнародна політична економіка», «Міжнародна політика та безпека», «Міжнародне право», «Міжнародні організації», «Міжнародна історія» та ін., що спрямовані на оволодіння теоретичними знаннями і практичними навичками для здійснення адекватної часту зовнішньої політики держави; вивчення провідних політологічних шкіл щодо засад і розвитку міжнародних відносин. Оскільки міжнародні відносини тісно пов'язані з таким навчальними дисциплінами як «Антропологія», «Культурологія», «Економіка», «Соціологія», «Географія», «Історія та право», зміст програм ґрунтується на принципі інтеграції знань. Зазвичай *базовими дисциплінами* є: «Політичні теорії», «Політична філософія», «Політичний аналіз», «Міжнародний порядок», «Зовнішня політика», «Міжнародна політекономія», «Конфліктологія», «Міжнародна безпека» тощо.

Теоретичний етап передбачає написання дисертації (20-25 тис. слів) упродовж 10 місяців. На цьому етапі магістри опановують низку дослідницьких стратегій та методів, серед яких текстовий аналіз, метод історичного дослідження, використання сучасних медіа-ресурсів, дискурсивний аналіз, структуровані, напівструктуровані або неструктуровані інтерв'ю, метод цільової групи, статистичне моделювання, дедуктивне моделювання і технології комп'ютерного моделювання. Успіх навчання за дослідницькою програмою залежить від уміння знайти наукового керівника і зацікавити його проблемою наукового проекту.

Особливістю організації навчання в магістратурі є створення відповідних умов для продовження дослідницької кар'єри, зокрема навчаючись за

дворічною (заочною) програмою MSt in International Relations, яка є путівником до отримання PhD ступеня. За підтримки Інституту неперервної освіти претендентами на навчання за цією програмою можуть бути також колишні випускники, які не мають базової освіти з міжнародних відносин, наприклад освітяни, інженери, військовослужбовці. Для такої категорії студентів програмою передбачено вивчення обов'язкових професійно-орієнтованих дисциплін (core courses), а також шести вибіркових модулів (наприклад, «Міжнародні відносини і сучасний Близький Схід», «Американські президенти та їхні війни», «Енергетична безпека», «Політика та ВТО», «Демократизація», «Холодна війна», «Вступ до міжнародного права», «Європейська геополітика», «Китай у міжнародній системі» та ін.). Після опанування зазначених дисциплін магістри займаються написанням дисертації. Упродовж навчання магістри складають шість сесій (вересень – I-II, січень – II, грудень - I, березень I, квітень – I, травень – I, червень – I). Процедура оцінювання результатів навчання передбачає декілька елементів, зокрема: іспити з обов'язкових дисциплін (40 % від загального оцінювання), написання есе або іспити з вибіркових дисциплін (10 %), захист дисертації (50 %). Здобуття MSt ступеня дає можливість працевлаштування у неурядових та міжнародних організаціях. Оплата за весь курс навчання становить £9,000 для британців та £14,000 для іноземних студентів [624-636; 637-646].

Після закінчення навчання та здобуття магістерського ступеня студенти спеціальності «Політика і міжнародні відносини» повинні вміти: аналізувати сутність політики і міжнародних відносин, підходи до вивчення політики і міжнародних відносин, ключові поняття, теорії та методи у вивченні політики і міжнародних відносин; обґрунтовувати феномен міжнародної політики, володіти політичним словником, аналізувати структуру та принципи дії міжнародної політичної системи, соціальні, економічні, культурні і історичні контексти політичної поведінки, а також фактори впливу на формування світової політики; об'єктивно оцінювати події та проблеми у галузі політики і міжнародних відносин; використовувати різні підходи для збирання політичної



інформації, уміти ідентифікувати проблеми для політичного аналізу, а також збирати, структурувати й використовувати факти з обмеженого обсягу джерел; визначати актуальні проблеми, які потребують подальших досліджень; висловлювати вмотивовані аргументи та синтезувати інформацію; використовувати інформаційно-комунікаційні технології для пошуку й презентації інформації; працювати у команді для досягнення спільної мети.

Творче поєднання методологічних підходів і принципів сприяє формуванню професійної компетентності магістрів міжнародних відносин, зокрема таких її компонентів: *когнітивного* (інтегровані соціокультурні знання; знання терміносистеми теорії міжнародних відносин, галузеві знання); *інформаційно-аналітичного* (пошук, аналіз, систематизація, презентація інформації, інформаційні технології, розвиток пізнавальної активності, критичного, логічного, дивергентного, асоціативного, аналітичного типів мислення); *операційно-практичного* (фахові, навчальні вміння й навички; поведінкові реакції; володіння засобами та продуктивними способами іншомовного професійного спілкування, використання дискурсивних способів вираження інформації, стратегіями міжнародного діалогу); *мотиваційного* (цільові установки, формування позитивної мотивації оволодіння професією, орієнтація на результат, комунікативні стратегії, формування позитивної міжособистісної взаємодії, рефлексія, професійний розвиток, самовдосконалення та самореалізація).

Вивчення британського досвіду дає змогу дійти висновку, що підготовка компетентного магістра міжнародних відносин має бути орієнтована на отримання ним професійних знань, формування професійних умінь та навичок, виховання професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішного застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності, набуття професійного досвіду, формування професійної етики та мотивації для подальшого професійного розвитку, формування компетентнісного мислення. Процес формування компетентнісного мислення представлено на рис. 4.3.



Рис. 4.3 Процес формування компетентнісного мислення

Для оптимізації подальшого працевлаштування та конкурентоспроможності випускників на ринку праці університети пропонують паралельне навчання (практико-орієнтовані програми) за двома спеціальностями, що дає змогу зекономити кошти та отримати подвійний диплом: «Міжнародні відносини і політика» (International Relations and Politics), «Міжнародні відносини і міжнародне право» (International Relations and International Law), «Стратегічні студії і міжнародне право» (Strategic Studies and International Law), «Європейська політика і право» (European Politics & Law), «Міжнародний бізнес і політика» ([International Business and Politics](#)), «Міжнародний розвиток і освіта» (International Development and Education), «Права людини і міжнародна політика» (Human Rights & International Politics).

Форми контролю навчальних досягнень магістрів ґрунтуються на виваженому поєднанні таких критеріїв, як: підготовка наукових робіт, складання очних та заочних іспитів, написання рецензій, підготовка доповідей, рефератів, дисертацій; усні і письмові завдання, групова та індивідуальна робота; оцінювання викладача, одногрупників або ж самооцінювання. Різні види оцінювання мають на меті перевірити ступінь опанування ключовими знаннями та навичками, серед яких, зазвичай: уміння систематизувати й

коротко передавати зміст низки джерел; використовувати значний обсяг знань, демонструвати розуміння основних понять; логічно будувати відповіді; наводити аргументи, робити висновки та узагальнення, а також викладати їх в усній і письмовій формах. Форми оцінювання спрямовані на перевірку здатності організовувати роботу у визначених часових рамках; опрацьовувати тексти, аналізувати аргументацію, використовувати специфічні приклади. Дисертація на останньому курсі навчання, магістерська або курсова роботи оцінюють здатність студентів самостійно здійснювати дослідження.

Особливостями практичної підготовки є проходження навчальної практики при університеті або участь у міжнародних програмах, а також проходження виробничої короткотривалої практики як волонтерів у відомих організаціях (ООН, ЮНЕСКО, Червоний Хрест, Ради Європи, Європейської комісії, ЄС, МОП, ОЕСР, НАТО громадські організації ЄС, неурядові організації, засоби масової інформації, науково-дослідні установи).

#### **4.5 Методичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин**

Комплексна організація освітньої діяльності магістрів міжнародних відносин передбачає системну єдність навчально-теоретичної, навчально-практичної і самостійної діяльності. Зазначимо, що педагогічний процес у системі університетської освіти Великої Британії уже давно перейшов на інтенсивно-фундаментальне навчання замість екстенсивно-інформаційного, що зумовило відбір продуктивних форм і методів реалізації нового змісту магістерської підготовки міжнародників, перебудову відносин між викладачем і магістром, докорінну зміну їх ролі в педагогічному процесі: перетворення викладача на організатора пізнавальної діяльності, а магістра – на активного суб'єкта науково-творчої пізнавальної діяльності.

Ефективність навчальної, практичної та науково-дослідницької діяльності забезпечується використанням у навчальному процесі системи форм, методів,

засобів, інноваційних педагогічних технологій, які становлять структурно-змістове та дидактичне ядро професійної підготовки магістрів. Залучення магістрів до цих видів діяльності створює можливості для набуття ними необхідних професійних якостей, знань, умінь, компетентностей, серед яких важливе значення мають: спрямованість на роботу в команді; здійснення корпоративної комунікації в організації; здатність до міжособистісної взаємодії; толерантне ставлення до інших людей у процесі виконання професійної діяльності та спільної діяльності; здатність до зміни соціальних ролей під час роботи в команді; довіра до себе та інших у процесі виконання професійних завдань спільної діяльності; прагнення до співпраці та ін.

У британському досвіді найбільш поширеними є такі форми організації навчання: лекція, семінарське заняття, практичні заняття (тренінги), лабораторно-практичні заняття (частково дослідницькі), лабораторні заняття (дослідницькі), конференції, науково-теоретичні читання, екскурсії, тьюторіали та майстер-класи, практика, підсумковий контроль, консультації, державна підсумкова атестація, дидактичні ігри, самостійна робота, індивідуальні науково-дослідні завдання, звіти про опрацювання навчальної і наукової літератури тощо.

Зазначимо, що форми організації навчання передбачають збалансоване поєднання різних компонентів викладання: лекцій, семінарів, тьюторіалів (заняття, яке проводиться на основі активних методів навчання і спрямоване як на засвоєння певного матеріалу, так і на контроль знань, умінь і навичок магістрів); занять у великих і малих групах, а також індивідуальних занять; студентських та викладацьких конференцій; взаємодії на рівні викладач-магістр (спілкування віч-на-віч, за допомогою інформаційних технологій та, у деяких випадках, за допомогою спеціально розроблених навчальних матеріалів). Оптимальне поєднання цих методів, форм та підходів сприяє розвитку у магістрів професійно важливих навичок та умінь. Серед них: презентація загального огляду теми, навички концентрації, запам'ятовування та фільтрування інформації. Використання методу конкретних ситуацій на семінарських заняттях формує вміння застосовувати теоретичні знання на

практиці у реальних життєвих ситуаціях. Самостійне навчання, робота у групах, нелінійне мислення дозволяють магістрам розвивати особисті якості, наявність яких є запорукою успішної професійної діяльності. Навчання міжнародників відбувається у формі запланованих за розкладом зустрічей викладачів і магістрів (як уже зазначалося, на лекційних, семінарських заняттях або ж індивідуальних консультаціях), причому магістр формує власний розклад самостійно.

На основі вивчення британської педагогічної літератури можна виокремити кілька науково-освітніх тенденцій, пов'язаних із різним баченням поняття «метод навчання», зокрема: *теоретико-методологічну* [315; 405; 406] (загальна концепція методів навчання та способів їх класифікації, обґрунтовує класифікаційні показники та ознаки, що дають змогу здійснювати диференціацію методів навчання); *психолого-педагогічну* [433] (пов'язана з осмисленням психолого-педагогічної концепції навчання, де метод деталізується через гнучкі поняття: навчальну дію, навчальне завдання, операцію, навчальну взаємодію, методику психолого-педагогічного процесу (розвиток мислення, спостережливості студентів тощо); *актуалізацію індивідуального досвіду*, насамперед досвіду педагогів-новаторів [459; 464; 465].

За цією логікою метод найменш пов'язаний із будь-якими теоретичними концепціями, а відповідає ситуації навчального заняття та прийомам, які дають змогу досягти найвищого результату за певних зовнішніх умов. Суперечності між класифікаціями виникли тому, що в жодній із означених комплексно не враховано всі особливості та характер навчального процесу. Зняти ці протиріччя можливо доповненням структури методів навчання новими елементами – продуктивними методичними прийомами, серед яких: візуалізація інформації, організація самостійної навчальної активності студентів, стимуляція та мотивація учіння.

Під час навчання магістри опановують низку дослідницьких стратегій та методів, серед яких текстовий аналіз, метод історичного дослідження, використання сучасних медіа-ресурсів, дискурсивний аналіз, структуровані, напівструктуровані або неструктуровані інтерв'ю, метод цільової групи,

статистичне моделювання, дедуктивне моделювання і технології комп'ютерного моделювання. У процесі навчання використовується аналітичне читання широкого діапазону текстів (офіційних документів, монографій, наукових статей, статистичних довідників, газет, підручників та Інтернет-джерел); індивідуальні дослідження з використанням відповідних наукових методів; групові дискусії для обміну ідеями, а також представлення власної роботи у формі дискусії, рольової гри чи моделювання; зустрічі з політиками й фахівцями у галузі міжнародних відносин, стажування у провідних установах, організаціях Великої Британії та зарубіжних країн.

Відповідно до предмета нашого дослідження найбільший інтерес становлять продуктивні форми і методи реалізації змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. У використанні методів навчання у вищій школі Великої Британії спостерігається цікава закономірність: чим ґрунтовніші знання про будь-яку науку, репрезентовану в навчальній дисципліні, тим конкретніші методи навчання використовують. Відповідно британська педагогічна наука оперує загальними методами викладання. Отже, спостерігається оптимальне поєднання, з одного боку, багатоманітності і нестандартності методів навчання, з іншого, – традиційності та усталеності. Під продуктивними формами та методами запровадження нового змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у британській практиці розуміють структуровані способи взаємодії в педагогічному процесі, що можуть викликати за визначених умов актуальні властивості особистості, які генералізуються у стійкі якісні стани у майбутнього професіонала. Таке трактування засвідчує загальну концепцію професійної підготовки фахівців – сукупність педагогічних систем, які утворюють цілісний навчально-виховний процес, за своїми можливостями адекватні структурі всебічно розвиненої, гармонійної, цілісної особистості.

Зазначимо, що британські дослідники співвідносять метод навчання з діяльністю або способом мислення. Відтак у процесі професійної підготовки магістрів переважають репродуктивні, креативні, проблемно-пошукові й дослідницькі методи. В умовах поліфонії педагогічних інновацій особливої

значущості набувають зміни в освітній діяльності британських університетів, їх спроможність ситуативно реагувати на запити науки і практики й водночас зберігати свою місію щодо підвищення рівня підготовки, формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин. Це передбачає переорієнтацію форм та методів її організації, які б відповідали особливостям сучасної соціокультурної ситуації і завданням оновлення системи магістерської підготовки.

До основних форм організації навчальної діяльності належать комбіноване навчання (blended learning або b-learning), інтерактивні лекції, мікрогрупове обговорення, асинхронні дискусії, обговорення рішень, виконання практичних завдань, лабораторних робіт, групова робота над проектами. Характерна особливість організації навчання – створення оптимальних умов для усвідомленого професійного саморозвитку та самовдосконалення шляхом реалізації принципів індивідуалізації й диференціації, проблемно-пошукового навчання, педагогіки співпраці та партнерства. У процесі формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин застосовують такі активні й інтерактивні методи навчання, як: візуалізація, «мозковий штурм», складання семантичних графів, побудова інтелект-мап, читання «зигзагом», метод ланцюгових асоціацій, інтерв'ю, «акваріум», дискусії, диспути, кейс-метод, «карусель» (внутрішні / зовнішні кола), «занурення» у віртуальне середовище, імітація, симуляція, «ситуація успіху», рольові, ділові ігри, ток-шоу, дебати, телешоу, презентація наукових відкриттів, метод послідовного чергування видів мовленнєвої діяльності.

У моделюванні ефективного процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин значна роль відведена впровадженню інноваційних педагогічних технологій. Британські методисти А. Лі [489], М. Петтігров [488], М. Фуллер [488] переконані, що якість викладання в магістратурі забезпечується науково-творчим використанням ефективних методів і технологій, які мають зміщуватися до активних, індивідуальних, самостійних, діа(полі)логічних, інклюзивних, дистанційних з урахуванням специфіки навчальних дисциплін і

курсів, вікових в психологічних особливостей контингенту слухачів [488]. Водночас вагоме значення мають уміння співпрацювати і взаємодіяти в малих групах, уміння допомагати, уміння аналізувати й осмислювати свої дії і вчинки, довіра до себе та інших у процесі виконання професійних завдань і спільної діяльності; спрямованість на роботу в команді; здатність до міжособистісної взаємодії; толерантність у процесі виконання професійної діяльності та спільної діяльності; здатність до зміни соціальних ролей під час роботи в команді та ін.

Заслуговує на увагу досвід організації навчальної діяльності магістрів міжнародних відносин в університеті Глазго, де спеціально створений і активно функціонує Центр навчання і викладання під керівництвом професора В. Ганна. В центрі відбуваються спеціальні заняття, лекції і тренінги для магістрів і викладачів з проблем використання ефективних методів і технологій навчання. Серед найбільш ефективних методів і технологій навчання магістрів практичну цінність становлять такі: проектна технологія, методи колективного пошуку рішень («мозковий штурм» та його варіації, «конференція ідей», «колективний блокнот»), методи активізації творчого пошуку (метод морфологічного аналізу, метод контрольних запитань, метод фокальних об'єктів), активні методи навчання (метод «віртуальна схематизація», дискусії (додаток И.2), «круглий стіл», «case-study»), кооперативне навчання, тренінги і інтелект-мапи.

Під час проведення занять з використанням зазначених методів і технологій відбувається розвиток критичного, компетентнісного, наукового і логічного мислення майбутніх фахівців. На думку Т. Мора [512], Т. Андерсона [304], Р. Соуден [304] характерними ознаками критичного мислення є такі: критичне мислення є самостійним (студент формулює свої ідеї, оцінки і переконання незалежно від інших); інформація є відправною, а не кінцевим пунктом критичного мислення; таке мислення вимагає постановки запитання й виокремлення проблем, які необхідно розв'язати; критичне мислення прагне до переконливої аргументації; критичне мислення є мисленням соціальним. За їхніми переконаннями, письмові роботи студентів передусім надають можливість їм розвивати критичне мислення. Тому зазвичай магістри виконують письмові роботи (мікротвір, есе тощо), які



відображають їхні ставлення та міркування щодо шляхів розв'язання поставлених проблем і завдань [304, с. 3-18; 514, с. 37-40].

Зазначимо, що вибір згаданих методів і технологій певною мірою продиктований суспільними вимогами до професійної діяльності міжнародників, а також їх професійним досвідом. Як зазначає Дж. Біггз, «...активні методи засвоєння нових відомостей і прийомів значною мірою зменшують тиск традицій і стереотипів, сформованих у професійній сфері, оскільки нові прийоми не конкурують зі старими, а працюють в інших умовах і при розв'язанні інших завдань» [324, с. 149]. Ураховуючи вікові особливості психічних процесів у магістрів, для запам'ятовування у британській методичній практиці використовують інтелект-мапи (mind-map). Серед переваг інтелект-мап, як інструмента ефективного навчання магістрів, британські педагоги виокремлюють: створення загального уявлення про галузь знань, об'єкт професійної діяльності тощо; допомога в аналізі, узагальненні, плануванні власних дій; економія часу на виконання будь-якої діяльності; посилення мисленнєвої діяльності і формування уміння зосереджуватися і отримувати задоволення від власної діяльності [339, с. 4-17].

Методологічний фундамент зазначеного методу становлять принципи *системного квантування і когнітивної візуалізації*. Викладачі зауважують, що практичний досвід використання магістрами інтелект-мап на початковому етапі супроводжується низкою труднощів, що пов'язані з процесами «стискання» інформації (принцип системного квантування). Спостереження експертів показали, що незважаючи на ефективність застосування «*мозкового штурму*» у магістрів також виникають певні труднощі, зумовлені прагненням критикувати ідею, запропоновану іншим учасником, побоюванням висловити власну думку і бути осудженим іншими учасниками та ін. З метою їх усунення магістрів ознайомлюють з основними правилами його проведення, зокрема:

Правила «мозкового штурму»:

*Правило 1.* Висловлюйте максимальну кількість ідей. Віддавайте перевагу кількості, а не якості.

*Правило 2.* Висловлюйтеся короткими реченнями.

*Правило 3.* Жодної критики, іронічних реплік, ущипливих жартів!

*Правило 4.* Приймайте всі ідеї (навіть безглузді), віддавайте перевагу не логічному мисленню, а здогадкам, фантазіям тощо.

*Правило 5.* Жартуйте і почувайтеся вільно й невимушено.

Під час навчальних занять з магістрами досить часто використовують вправи з використанням стікерів, особливо у процесі прийняття магістрами рішень щодо запропонованих проблем і ситуацій. За допомогою стікерів можна: розбивати матеріал на конкретні елементи; систематизувати окремі компоненти за певними ознаками чи характеристиками; орієнтувати процес (цілі, критерії, питання та обмеження); фактор ФДП (факти, думки, припущення) як елементи інформації. Наприклад, під час розгляду теми «Моделювання професійної діяльності міжнародника» на практичному занятті використовують групову роботу і «мозковий штурм». Для побудови моделі фахівця магістри працюють у групах (3 - 4 особи), будують модель фахівця, орієнтуючись на її складові, які є взаємопов'язаними. Наприклад, для формування переліку якостей міжнародника магістри користуються переліком функцій і вмінь, які вони повинні здійснювати й реалізовувати у професійній діяльності. Отже, модель фахівця міжнародних відносин повинна містити такі компоненти: перелік завдань, які повинен розв'язувати фахівець у повсякденній діяльності (професійні, соціально-виробничі, соціально-побутові завдання); ознаки рівня складності завдань діяльності (стереотипні, діагностичні, евристичні завдання діяльності); функції, іншими словами узагальнена характеристика основних обов'язків фахівця (проектувальна (проектно-конструкторська), організаційна, управлінська, виконавська (технологічна, операторська)); шляхи розв'язання; знання; уміння, навички і компетенції/компетентності; якості; ціннісні орієнтації, світогляд фахівця. У цьому переліку останні компоненти є основою моделі соціальної діяльності міжнародника. Підкреслимо, увага магістрів акцентована на зв'язках «професія – людина», отже, вивчаються два об'єкти – професійна діяльність та особистість фахівця. За допомогою «мозкового штурму» магістри визначають

усі перелічені складові моделі фахівця. Для побудови моделі професійної діяльності вони формулюють основні функції і завдання, які необхідно виконувати майбутньому фахівцеві. Для виділення основних якостей і властивостей, потрібних фахівцю для ефективного виконання професійної діяльності, магістри дають відповідь на запитання: «Яка з перелічених якостей надає можливість фахівцю успішно реалізовувати вказану функцію?» Наступним етапом у побудові моделі професійної діяльності міжнародника є складання переліку умінь, необхідних для реалізації певних виробничих функцій та розв'язання завдань професійної діяльності. Слід зауважити, що формування умінь повинно містити основні компоненти структури професійної діяльності фахівця, зокрема: суб'єкт діяльності, умови, предмет, засоби, процес і продукт діяльності. На цьому етапі для систематизації і конкретизації зв'язків «функції - завдання - уміння» магістри використовують стікери.

Практичний інтерес викликає метод «конференція ідей» – модифікація «мозкового штурму». Варіаціями цього методу є: «конференція ідей Гільде», «дискусія 66» та «метод 635». На відміну від «мозкового штурму» вказані методи на етапі пропозиції та висловлювання ідей розв'язання проблеми допускають доброзичливу критику у формі реплік і коментарів, самі ж ідеї фіксуються в протоколі, але їх авторів не зазначають. Перевагами методів є поєднання індивідуальної й групової роботи, що важливо для проведення занять з магістрами різного віку, походження та досвіду роботи.

Використання *методу контрольних запитань* як методу активізації генерації ідей дозволяє магістрам виявляти творчість у постановці й формулюванні запитань для розв'язання порушеної проблеми. Можливості сформулювати оптимальні за формою і змістом запитання, виправити помилкове запитання є важливими для руйнування сформованих стереотипів.

Під час проведення занять зі застосуванням активного методу «круглий стіл» британські викладачі використовують такі ігрові прийоми, як «візуальний словник». Наприклад, магістри беруть участь у «круглому столі» з обговорення теми (на вибір): «Переваги і недоліки професії політолога-міжнародника», «Імідж політолога» або «Наукова

культура політолога-міжнародника». На початку обговорення з обраної теми проводиться гра «візуальний словник», мета якої полягає в узгодженні термінології, яка використовуватиметься під час обговорення проблеми за «круглим столом». Гра містить такі кроки: Крок 1. Після обрання теми кожний з учасників на стікерах записує слова-терміни, які використовуватимуться під час обговорення. Крок 2. Усі учасники прикріплюють свої стікери на стіні (дошці) і спільно обирають ті терміни, які частіше зустрічаються. Крок 3. Складання словника. На одну частину стіни (дошки) прикріплюють стікери з обраними термінами і звертаються до учасників з проханням описати їх. Для пояснення терміну можна використовувати не лише слова, а й ілюстрації.

Під час викладання дисциплін «Елементи дослідження в політиці», «Кількісний аналіз в політичних науках», «Якісні методи дослідження в галузі соціальних наук», «Міжнародні відносини: теорія і безпека», «Європейська політична інтеграція», «Енергетична безпека» та ін. для магістрів практикують використання таких інноваційних технологій і методів як *метод проектів, тренінги, метод колективного прийняття рішень «колективний блокнот», метод «віртуальна схематизація»*. Це дає змогу сформувати у них уміння і здатність працювати у групі/команді, приймати колективні та індивідуальні рішення, набути теоретичні знання і практичний досвід для їх реалізації у майбутній професійній діяльності. Так, досить популярними на практичних заняттях є *тренінги*, які мають таку структуру: міні-лекція за конкретною темою; практична частина (ознайомлення з метою проведення тренінгу очікуваними результатами; об'єднання магістрів у малі групи; ознайомлення із дидактичним матеріалом; міні-конференція за участю викладача; поетапна робота зі складання власного проекту; презентація проектів групами; оцінювання проектів групами, виконавцями і викладачем за розробленими критеріями); резюме (висновки): проведення групової рефлексії. Наголосимо на двох аспектах: по-перше, тренінги проводять запрошені фахівці-практики (бізнесмени, відомі політики, політологи, економісти), по-друге, вибір тематики здійснюється магістрами самостійно (викладач лише висуває пропозиції стосовно

актуальності теми проекту і подальшого його впровадження у професійній діяльності або під час проходження виробничої практики). Для прикладу наведемо окремі теми проектів: «Політика очима чоловіка та жінки. Феномен чи проблема?», «Альтернативні джерела енергії – крок у майбутнє. Чи існуватиме людство без традиційних джерел енергії?», «Інформаційні війни. Причини та способи подолання», «Генії сучасності. Приховані можливості людей», «Психологія у політиці і міжнародних відносинах», «Глобальні проблеми сучасної цивілізації» та ін. У ході виконання проектів магістри об'єднуються у групи і розподіляють між собою ролі (Лідер, Консерватор, Теоретик, Практик, Аналітик тощо). Наприклад, практичне заняття із застосуванням *тренінгу* на тему «Ефективні міжнародні комунікації» охоплює такі етапи: міні-лекція на тему «Комунікації в міжнародних організаціях»; індивідуальна робота з тестом «Культура комунікацій»; відпрацювання практичних навичок із технік ефективного говоріння та слухання; рефлексія (обмін думками, почуттями, досвідом); узагальнення висновків. Проведення занять із використанням тренінгів спрямоване на практико-орієнтоване навчання.

Серед методів колективного пошуку рішень ефективним є метод «*колективного блокноту*», що інтегрує індивідуальну і групову роботу. Магістри за один – два тижні до проведення заняття об'єднуються у групи. Кожному учаснику групи викладач дає «блокнот» із зазначеною проблемою, яку необхідно розв'язати (професійна ситуація, в якій задіяні викладач і магістри, адміністрація і викладач; завдання полягає у розробленні моделі розв'язання ситуації обома сторонами). Магістри записують у блокнот власні ідеї з розв'язання проблеми і віддають керівнику групи для узагальнення і систематизації запропонованих рішень. Проведення групового обговорення систематизованого керівником матеріалу і формулювання розв'язання проблеми проводиться на занятті.

Структурування навчального матеріалу передбачає виокремлення основних понять кожної теми. Використання методу «*віртуальна схематизація*» чи методу «*графіті*» дозволяє магістрам візуалізувати навчальну інформацію. Використання

ігрового прийому «розкадрування» дозволяє магістрам презентувати власний проект або розв'язання проблемної ситуації за допомогою візуальної низки кадрів. Розкадрування допомагає логічно розмістити всі елементи виступу, при цьому створюється можливість наочно «побачити» свою розповідь, створити план-сценарій розв'язання проблеми або презентації доповіді. Якщо заняття проводиться із застосуванням комп'ютерів, то розкадрування можна виконати, використовуючи прикладну програму Microsoft Office Word. Алгоритм використання цього прийому має таку послідовність:

1) магістри об'єднуються у групи по 2 - 4 особи й отримують необхідне приладдя;

2) викладач оголошує тему, яку учасники груп мають візуально описати і прокоментувати за допомогою малюнків - «кадрів»;

3) робота в групах починається зі створення плану-сценарію виступу. Викладач може запропонувати магістрам продемонструвати свою відповідь на задану тему у вигляді трьох частин: ідеальне, реальне, пропозиції щодо змін;

4) групи презентують виступи, супроводжуючи їх «кадрами»;

5) після виступів усіх груп проводиться обговорення.

Як бачимо, робота в малих групах вважається найбільш оптимальною і ефективною формою організації навчання в магістратурі. На думку В. Ганна, взаємодія у малих групах відбувається за трьома ключовими аспектами: змістом (дисципліна), завданнями і процесом (діяльність та міжособистісні взаємини). Водночас «міні-світ» малої групи також може бути поділений на чотири аспекти: фізичний, когнітивний, міжособистісний та експериментальний [426, с. 6-7]. Компоненти навчання в малих групах за В. Ганном представлені на рис.4.4.

Цікавими є етапи (цикли ) групової роботи, визначені В. Ганном відповідно до теорії групової динаміки Б. Такмана (пошук лідера групи – надання йому влади – залежність від лідера – розподіл влади – взаємоповага) [613, с. 419-427], який виокремлює чотири цикли:

- перший – становлення або співтворчість (визначення, визнання процедури та орієнтирів, пристосування);

- другий – «шторм» або «хаос» (бунт, емоційна диференціація, суперництво, конкуренція);

- третій – виконання та згуртованість (взаємозалежність, функціональні взаємовідносини, узгодження дій, співпраця);

- четвертий – трансформація або зміни (перевизнання та роз'єднання ) [426, с. 17]. Для кожного етапу він розробив методичні рекомендації для викладачів і тьюторів, що полягають насамперед у фасилітації, підтримці, консультуванні, допомозі і заохоченні студентів до роботи та налагодження міжособистісної взаємодії у виконанні спільної діяльності.



Рис. 4.4 Компоненти навчання в малих групах за В. Ганном [421].

Важливим для формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин є використання ігор з поєднанням командної й індивідуальної форм роботи. Застосування ігрових методів вимагає від магістрів знань про основи організації групової командної роботи і налаштованості на такий вид роботи. На думку Н. Баргер, Дж. Каммероу, Л. Кірбі, командна робота містить три складові: завдання, процес, взаємини [209, с. 19]. Як бачимо, автори орієнтуються на узагальнені компоненти – завдання, процес і взаємодію.

Натомість британський психолог Ж. Волтон більш детально характеризує сутність командної роботи і чинників, що впливають на ефективність діяльності команди:

1) команда є специфічною формою малої формальної групи, водночас не всі явища, притаманні малій групі, підходять до характеристик команди;

2) учасниками команди виступають професіонали, які в організації можуть бути рівними за статусом;

3) команди утворюються для розв'язання ділового завдання, яке визначає рольовий склад, перелік умінь, якими повинні володіти учасники, терміни виконання завдання і ступінь контролю за командою з боку керівництва;

4) чинники, що впливають на якість діяльності команди: компетентність членів команди; їх очікування й уподобання; статус учасника в команді; тиск на команду з боку зовнішнього середовища [654, с. 14-18].

Досягнення кращих результатів і продуктивності під час роботи в групі/команді можливе завдяки міжособистісній взаємодії її учасників. Відомо, що ефективність міжособистісної взаємодії (соціально-психологічна теорія співробітництва і суперництва М. Дойча) визначається характером соціальної взаємозалежності її учасників: кооперація (позитивна взаємозалежність), суперництво або конкуренція (негативна й взаємозалежність) та індивідуальна поведінка (відсутність взаємозалежності) [381]. Лише позитивна взаємозалежність або кооперація є підґрунтям ефективної, узгодженої роботи в групах/командах і основою формування корпоративних взаємин.

На думку Ж. Волтон, міжособистісне сприйняття в групі залежить не лише від соціальних установок, досвіду, особливостей сприйняття, характеру міжособистісних взаємин, а й від ставлення індивіда до групи, яке впливає на характер міжособистісної взаємодії. У багатьох магістрів робота в команді викликає утруднення і фрустрацію. Якщо діяльність команди неефективна, у майбутньому це викликає пригадування пережитої фрустрації – злобу на тих, з ким було важко працювати, відчуття власної некомпетентності [654, с.15-17].



Як бачимо, організація навчального процесу в магістратурі здійснюється з використанням кооперованого навчання, основою якого є позитивна взаємодія. Результатом кооперованого навчання є спільна робота всієї групи і кожного учасника окремо. Основний принцип кооперованого навчання: успіх групи залежить від внеску кожного учасника і успіх кожного залежить від успіху всієї групи. Вивчення досвіду проведення навчальних занять з магістрами міжнародних відносин в університеті Данді показало, що у спільній роботі між магістрами спостерігається конкуренція, а не співробітництво, оскільки цьому сприяє впровадження системи рейтингу.

Для ефективного використання ігор у формуванні професійної компетентності магістрів міжнародних відносин британські педагоги послуговуються досвідом відомих зарубіжних проектувальників організаційних ігор (С. Бікчері). Запропоновані авторами ігри дозволяють розв'язувати проблеми, що виникають під час роботи команди. Дослідники, надаючи настанови з конструювання ігор, виділяють у грі такі основні компоненти: мета, ігровий простір, межі, правила взаємодії, артефакти [322]. Алгоритм гри передбачає виконання таких завдань: ознайомлення з правилами роботи у команді, розподілення ролей між учасниками команди; опрацювання теоретичного матеріалу, у якому розкриваються основні положення; робота з кейсами; проведення обговорення командами результатів запропонованого завдання, оцінювання роботи.

Важливим етапом командної роботи є розподіл ролей і обов'язків кожного з учасників. Зазвичай ролі розподіляються магістрами самостійно. У цьому контексті цікавою є гра *RACI – матриця* (Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо) [81]. Методика проведення гри полягає у спільному заповненні матриці, в якій горизонтально записують ролі, а вертикально – обов'язки. У середині матриці учасники команди розписують рівні відповідальності: R (Responsible) – виконуючий, A (Accountable) – звітуючий або відповідальний, C (Consulted) – консультуючий, I (Informed) – інформуючий [70].

Під час командної роботи важливо досягти домовленостей між учасниками, які уможливають її ефективність і результативність. Йдеться про укладання так званих «трудових угод». Магістри укладають угоди, які відображають такі питання: «У чому полягає участь кожного учасника в роботі команди? Якої участі ми очікуємо один від одного?», «Як ми збираємося спілкуватися один з одним?», «Хто буде керувати і як? Як ми будемо долати розбіжності у поглядах, розв'язувати конфлікти, які виникатимуть?», «Як ми будемо демонструвати свою реакцію?», «Як ми будемо керувати своїм часом?», «Які у нас будуть взаємини з тими, хто не входить до команди?» та інші. У процесі командної роботи магістри періодично повертаються до складених угод, щоб упевнитися в тому, що вони залишаються ефективними для групи загалом і для її учасників. Зрозуміло, що важливе значення має встановлення позитивної взаємозалежності й взаємин, орієнтованих на корпоративну взаємодію між учасниками команди/групи.

Викладач сприяє підвищенню іміджу університету, якщо його методична робота спрямована на удосконалення ефективності навчальних занять і забезпечує необхідну якість знань магістрів. Щодо лекційної підготовки, то її ефективність залежить від якості структурування лекційного курсу, апробації викладачем різних методик проведення лекції, врахування характеристик студентської аудиторії, запровадження продуманої системи взаємозв'язків викладача і магістра на лекції, активізації пізнавальної діяльності магістра на основі принципу проблемності. Останнім часом набули популярності такі нетрадиційні активні форми лекцій як: «лекція удвох», «лекція-діалог», «лекція-прес-конференція», «лекція-ілюстрація» та «лекція зі заздалегідь запланованими помилками», лекція з постановкою проблеми, яка може включати демонстрацію, доведення, приклади; «подрібнена» лекція, в процесі якої відбувається чергування міні-лекцій та обговорень; лекція, в процесі якої магістри оволодівають аналітичними навичками через тлумачення текстів; лекція, що включає дискусію.

Під час проведення «лекції удвох» (лекцію проводять одночасно два викладачі, за якими закріплені певні смислові блоки інформації) відбувається моделювання міжособистісних взаємин, в якому беруть участь викладачі і магістри;

вони спостерігають, сприймають і персоналізують кожного з викладачів, активно запам'ятовують смислову інформацію разом з персоналізованим образом викладача.

Серед магістрів користується увагою «проблемна лекція», яка починається з питання/ситуації, а в процесі висування ними ідей і гіпотез на дошці поступово складається її детальний план, що відображає основні факти та теоретичні положення, у доведенні та обґрунтуванні яких беруть участь викладач і магістри. Візуалізація процесу розробки плану лекції на дошці поліпшує засвоєння навчальної інформації, спонукає до розвитку критичного, компетентнісного мислення, суджень, аналізу, синтезу, пошуку доказів, аргументів тощо. У процесі розроблення і написання плану лекції магістри використовують таблиці, структурно-логічні схеми, «дерево рішень», схеми «асоціативний куш», ігровий прийом «генерація ідей», а також опорні сигнали.

Практичний інтерес становить «подрібнена» лекція (поділ на міні-лекції), яка має свою динаміку і охоплює чотири фази: початок сприймання (4-5 хвилин), оптимальну активність сприйняття (20-30 хвилин), фазу зусиль (10-15 хвилин), фазу стомлення. Після кожної міні-лекції, яка займає 20 хвилин, відбувається обговорення магістрами проблеми. По закінченні обговорення викладач приступає до наступної міні-лекції, яка розпочинається з обговорення міні-попереднього матеріалу. Ефективність проведення таких міні-лекцій за участю магістрів залежить від готовності викладача до проведення такого виду заняття, оскільки участь магістрів у лекції тісно пов'язана з ефективністю викладання [405; 406].

Досить популярним є застосування ігрового прийому «генерація ідей» для продукування питань, розгляд яких відбудеться на лекції. Особливість цього ігрового прийому полягає в тому, що генерація ідей магістрами здійснюється у повній тиші, результати записуються на стікерах або на маленьких аркушах паперу. Методика проведення зазначеного прийому містить такі етапи:

- 1) на дошці викладач записує тему лекційного заняття, наприклад «Професійна діяльність фахівця міжнародних відносин. Моделювання професійної діяльності фахівця» і пропонує подумки сформулювати ті

питання/проблеми, які розкривають зазначену тему. Кожне питання/проблему або ідею магістри записують на окремому аркуші або стікері (здійснення сортування питань або ідей за допомогою стікерів є зручним);

2) магістри по-черзі закріплюють стікери на дошці під назвою теми лекції та коротко розкривають зміст записаної ідеї або проблеми;

3) викладач сортує стікери і вибудовує план проведення лекції, при цьому обґрунтовує і пояснює магістрам логічність і послідовність запитань.

Проблема методики традиційної лекції залишається актуальною і нині. Деякі викладачі «читають» лекції в буквальному розумінні слова, тобто диктують текст, інші викладають у вільній формі і не дають можливості магістрам занотовувати. Зрозуміло, що побудова та проведення лекції залежить від викладача, від його професійно-педагогічної культури, складовою якої є його наукова культура. Саме від особистості викладача залежить, щоб в лекції були використані всі можливості організації пізнавальної діяльності магістрів, залучення їх до наукового мислення і до наукової школи викладача. Від того, наскільки якісно викладач може представити свою дисципліну, які форми й методи, інноваційні технології навчальної роботи він запропонує студентській аудиторії залежить «популярність» навчального предмета й імідж самого викладача. Результати спостережень свідчать, що «деякі викладачі помітно активізують пізнавальну діяльність магістрів, а деякі, навпаки, знижують інтерес до предмета, пригнічуючи в тих, хто навчається, початок «творчості». Отже, реалізація такої цінності як якість освіти визначається ставленням викладача до праці, до університету, його професіоналізмом. На думку методиста А. Брю, педагогічна взаємодія продуктивна, якщо педагог, використовуючи свій особистісний потенціал і професіоналізм, організовує цілеспрямовану спільну діяльність зі студентами творчу життєдіяльність, а студенти стають реальними суб'єктами всіх її видів та форм [336, с.77 ].

Ефективне використання інтерактивних форм і методів навчальної діяльності супроводжується застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання, зокрема програм TRADOS, MOSS, Hot

Potatoes, Smart Board, Audacity; платформ Wiki, Schol Champion, MySQL, Moodle, WiZiQ, WEB 2.0.; онлайн ресурсів Google Docs, Zamzar, Youtube, Teacher Tube, e-Library, e-Newsletter, електронного форуму «студентська вітальня»; інтерактивним навчальним інструментарієм, а саме: рекомендаціями щодо організації навчання, паперовими носіями інформації, статичним конспектом лекцій, динамічним конспектом лекцій («блог»), «лекціями-подкастами», змістовим наповненням дисциплін у середовищі «Microsoft Live Spaces». Серед засобів мультимедіа особливо популярні мультимедіапрезентація, слайд-шоу, електронний звіт, мультимедіадоповідь, електронний журнал, віртуальний тур, мультимедіавидання, flash-, shockwave-ігри, мультимедіатренажери, навчальні мультимедіасистеми, лінгвістичні мультимедіасистеми, мультимедійні інтернет-ресурси.

У процесі освоєння магістром змісту теоретичної підготовки здійснюється його становлення як особистості у трьох взаємопов'язаних сферах: *спеціально-професійній пізнавальній; спеціально-професійній загальнонауковій; спеціально-професійній науково-дослідницькій*. Теоретичне пізнання також здійснюється під час самостійної та індивідуальної роботи магістрів. Самостійна робота розглядається як активна, цілеспрямована, відносно самостійна діяльність (індивідуальна або колективна) та форма організації навчального процесу, яка містить заплановану навчальну і наукову роботу магістра, яку він виконує в позааудиторний час під керівництвом викладача. Самостійна робота є важливою і необхідною складовою у процесі професійної підготовки магістрів, яка спрямована на оволодіння додатковими знаннями, уміннями аналізувати, синтезувати, об'єктивно й критично оцінювати навчально-наукову інформацію, формулювати власне ставлення до проблем міжнародних відносин у письмовому вигляді (написання есе, звітів про проведену роботу, зокрема звіт про проходження практики та ін.). У процесі самостійної роботи студент виступає як активна творча особистість, як творець власної культури, ерудиції, готовності до майбутньої професійної діяльності.

Британські теоретики і практики М. Хілі [433], С. Джонстон [456], Р. Клімоскі [479]) особливо акцентують увагу на цій формі роботи, оскільки саме під час самостійної роботи відбувається закріплення знань і навичок, отриманих на аудиторних заняттях; розширення і поглиблення теоретичного матеріалу, формування умінь і навичок самостійної роботи з науково-літературними джерелами та виконання лабораторно-практичних завдань, розвиток здатності самостійно організовувати, планувати і контролювати свою діяльність, систематизувати інформацію, отримувану в процесі роботи; забезпечення розвитку творчої особистості магістра та формування його професійної компетентності, самостійності та науково-пізнавальної активності.

До основних принципів самостійної роботи магістрів належать: комплексність, системність і неперервність процесу підготовки фахівця; відповідність завдань для самостійної роботи джерелам інформації. Для ефективної організації самостійної роботи магістрів викладач враховує такі чинники: забезпечення раціонального поєднання аудиторної та самостійної роботи; наявність необхідного методичного матеріалу для ефективного перетворення самостійної роботи на творчий процес; контроль за успішністю магістрів та належна допомога під час виконання завдань тощо.

Отже, науково обґрунтоване поєднання загальнопедагогічних і специфічних принципів, оптимальних форм, раціональних методів та інноваційних технологій навчання сприяє формуванню фахової компетентності магістрів міжнародних відносин, зокрема таких її компонентів: когнітивного, інформаційно-аналітичного, діяльнісного, особистісного, соціокультурного. Процес формування потребує виваженого і послідовного науково-методичного підходу до формування кожного компонента під час як аудиторного, так і самостійного навчання, що забезпечує досягнення високих результатів у різних сферах професійної діяльності. Високотехнологічні ресурси (онлайн-навчання, бібліотечні ресурси, вільний доступ до світових інтернет-ресурсів) забезпечують надання високоякісних освітніх послуг.

#### 4.6 Типологія освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії

Для поглиблення розуміння сутності освітніх програм і кваліфікаційних вимог у Великій Британії застосовують три основні системи, а саме:

- Національну рамку кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF), розроблену для порівняння кваліфікацій в Англії, Уельсі і Північній Ірландії за 9 рівнями;
- Кредитно-кваліфікаційну систему (нещодавно введена) (Qualifications and Credit Framework, QCF), розроблену спеціально для професійних кваліфікацій за рівнями NQF;
- Систему кваліфікацій для вищої освіти (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), створену для класифікації широкого ряду професійних і аспірантських програм навчання, для порівняння академічних кваліфікацій (academic qualifications) [543].

Відповідно до цих документів ступінь магістра еквівалентний рівню 7 і вище ( Додатки Ж.7 – Ж.9).

Як зазначалося у попередніх параграфах, серед магістерських програм у британських університетах можна виділити програми, що відносяться до першої вищої освіти (Undergraduate) і програми післядипломного рівня (Postgraduate), які також часто називають програмами другої вищої освіти. Післядипломні програми поділяють на: *навчальні* (Taught programmes); *науково-дослідницькі* (Research programmes); *навчально-дослідницькі* (Research-Taught); *професійно-орієнтовані* (Professional/Practice programmes). Магістерські програми післядипломного рівня, які пропонуються британськими ВНЗ залежно від свого типу дозволяють: поглибити спеціалізацію і знання, отримані на програмах бакалаврату і в процесі професійної діяльності (Applied Master's); розширити спеціалізацію, вивчаючи суміжні дисципліни (Interdisciplinary Master's); змінити спеціалізацію (Conversion Master's) [503].

Розглянемо характеристики кожного типу магістерських програм.

**Навчальні (Taught) магістерські програми.** Мета таких програм – отримання глибоких професійних знань, розвиток дослідницької грамотності й умінь аналізувати інформацію, застосування отриманих знань і навичок на практиці, умінь працювати в команді, розвиток комунікаційних навичок тощо. Низку програм спрямовано на поглиблення знань у тій галузі, у якій був отриманий перший (бакалаврський) диплом про вищу освіту. Інші програми спрямовані на зміну сфери діяльності і швидку інтеграцію в новий предмет вивчення. Навчальні магістерські програми організовані за модульною системою і поєднують аудиторну роботу (лекції, семінари й інші види); комп'ютерне навчання (e - learning), практичні і лабораторні роботи, виконання домашніх завдань у групі (підготовка проектів, презентацій), самостійні заняття, зустрічі з науковим керівником, роботу над дисертацією.

Система оцінювання включає проміжний контроль за письмові тести і завдання, курсові проекти або роботи, презентації і дисертаційну роботу та підсумковий контроль. За результатами іспитів і дипломної роботи випускникам присвоюється відповідний ступінь. Найбільш популярні ступені: Магістр мистецтв (Master of Arts, MA), що присвоюється у галузі мистецтв, гуманітарних і соціальних наук, теології; Магістр науки (Master of Science, MSc), що присвоюється у сфері точних і природничих наук, а також у деяких соціальних науках. У сфері права присвоюється ступінь Магістр права (LLM).

Пропонуються також навчальні магістерські програми, що мають однакові навчальні плани, але не вимагають виконання дисертації. Випускники цих програм отримують PG-сертифікат (PgCert, Postgraduate Certificate) або PG-диплом (PgD, Postgraduate Diploma). Тривалість таких програм відповідно 60 і 120 кредитів. Навчання здійснюється у формі лекцій і консультацій, результати навчання оцінюються за письмовими роботами. Залежно від успішності завершення магістерської програми, дипломи британських університетів мають такі ступені відзнаки (Honours): диплом з відзнакою (Distinction), диплом з прохідним балом (Pass), диплом з незадовільним (непрохідним) балом (Fail) [503; 536].



Програми цієї категорії переважно побудовані за схемою структурованих навчальних можливостей, хоча часто щонайменше третина таких програм присвячена науково-дослідницьким проектам, які потім стають темами дисертацій або темами інших проектів. Вони можуть тривати від 9 до 24 місяців, проте найчастіше – 12 місяців на базі стаціонарної форми навчання. Ця категорія програм має завдання підготувати магістрів до наступного етапу їхньої професійної діяльності чи до подальшого академічного або професійного навчання.

Вимоги для вступу на навчальну магістерську програму (включаючи умови акредитації попередніх знань) визначаються навчальним закладом. Проте ця програма часто приваблює абітурієнтів, які добре підготовлені з цього напрямку або за схожими галузями, набули знань упродовж попереднього навчання (освітньо-кваліфікаційний ступінь бакалавра з відзнакою), мають практичний досвід.

Методи викладання та навчання, відповідно до завдань програми, спрямовані на заохочення та стимулювання магістра до поглибленого вивчення предметів, відповідального ставлення до навчання [529]. У рамках цієї категорії програм застосовується гнучка та багатоваріантна система підготовки фахівців в межах однієї спеціальності. При виборі варіанта професійної підготовки враховуються, насамперед, освітня мета програми, ресурси факультету та особливості основного предмета. Наприклад, такий тип програм з підготовки магістрів міжнародників розглядає сучасний стан та питання теорії й практики міжнародних відносин. Акцент робиться на критичному перегляді традиційних підходів до вивчення дисциплін як наслідок того, що існує очевидна потреба в нових підходах до розуміння змін у сучасному світі. Широкий діапазон програми надає можливість отримати фундаментальні знання з теорії та практики сучасних міжнародних відносин, спеціалізуватися в різних аспектах міжнародних відносин відповідно до власних потреб і інтересів. Програмне навантаження становить 180 кредитів, тобто дев'ять або десять навчальних дисциплін та випускню роботу. Дисципліни професійної спеціалізації

складаються з одного, двох або трьох обов'язкових курсів, іноді одного чи двох вибіркових. Професійну спеціалізацію за вибором магістра становлять у середньому три вибіркові курси, приблизно половина навчальних кредитів відводиться на факультативні дисципліни, зазвичай зі спеціальних тем інтегрованого характеру. Пропонується низка варіантів випускної роботи (від двох до семи), найчастіше це вибір між магістерською дисертацією та дослідницьким проектом (60 кредитів).

***Науково-дослідницькі (Research) магістерські програми.*** Мета – отримати досвід проведення досліджень і письмового представлення їх результатів, підготуватися до дослідницьких програм наступного ступеня або до дослідницької роботи у рамках подальшої кар'єри. Попри те, що на практиці програми MPhil також включають невеликий за обсягом обов'язковий навчальний блок, основний акцент робиться на проведенні самостійного дослідження. Такі програми, як правило, тривають від 12 до 24 місяців, найпоширенішими є програми тривалістю 24 місяці за денною формою навчання. Моніторинг знань здійснюється у формі усного опитування, що включає дискусію або захист положень, дисертацію або іншу форму дослідницької роботи, виступ. Ступінь магістра присвоюється за результатами написання і успішного захисту дисертаційної роботи, а також складання усного іспиту за фахом.

Науково-дослідницькі програми в чистому вигляді існують тільки на рівні PhD. На магістерському рівні до дослідницьких можна віднести програми, що ведуть до отримання ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil) та магістра науки (Master of Science (Research), MRes).

Вимоги для вступу на науково-дослідницький ступінь магістра (включаючи умови, за яких може використовуватися акредитація попередніх знань, навичок та умінь) визначаються освітньою установою. Хоча програми такого типу часто залучають вступників з освітньо-кваліфікаційним ступенем бакалавра з відзнаками із суміжних або тісно пов'язаних спеціальностей, а також вступників, які уже набули практичного досвіду. Так, школа «Політики і

міжнародних відносин» університету Кента [633] дає можливість проводити дослідження з широкого аспекту проблем політики і міжнародних відносин. Дослідницькі магістерські програми тривають 12 (MRes) або 24 місяці (MPhil) і завершуються захистом дисертації, яка повинна показати можливості кандидата проводити самостійне оригінальне дослідження для перевірки ідей і гіпотез, розуміння зв'язку між темою дослідження і широким колом проблем політики, міжнародних відносин. Програма магістра MRes з міжнародних відносин дозволяє проводити міждисциплінарне вивчення суспільних наук та здійснювати наукове дослідження в галузі міжнародних відносин, забезпечує формування дослідницьких та професійних навичок, які дозволяють в подальшому успішно виконувати докторське дослідження і отримати ступінь доктора філософії Phd після відповідного 3-річного навчання (програма «1+3»).

Програма MRes (з міжнародних відносин) охоплює 180 кредитів, поділених на три рівноцінні компоненти або блоки (60 кредитів), кожен з них спрямований на чіткий аспект дослідницького навчання: загальну дослідницьку підготовку, дослідницькі методи з міжнародних відносин, теорію і практику різних напрямів міжнародних відносин та дисертаційне дослідження на основі індивідуальних дослідницьких методів із специфічних проблем політики і міжнародних відносин.

***Навчально-дослідницькі (Research - Taught) магістерські програми.***

Магістерські програми навчально-дослідницького типу орієнтовані на поглиблене вивчення вибраної галузі знань (як правило, аналогічної тій, за якою був отриманий перший (бакалаврський) диплом) і допускають проведення самостійної науково-дослідницької роботи під керівництвом наукового координатора. Слід зазначити, що такі програми пропонують досить великий блок навчальних дисциплін, присвячених різним питанням методології наук, тактикам здійснення наукових досліджень, методам формування і представлення науковому співтовариству гіпотез і доказів, а також вивченню суміжних предметів. Дослідницька частина є переважно самостійною роботою (але в тісній взаємодії з науковим керівником) з підготовки дисертації.

Зміст навчання припускає наявність у перший рік досить великого обсягу аудиторної навчальної роботи (лекції, семінари і інші види), формулювання теми, підбір літератури. У другий і подальші роки – більше самостійної роботи (робота в лабораторіях, робота над дисертацією), робота з науковим керівником, участь у семінарах і конференціях. Магістерські програми навчально-дослідницького типу завершуються представленням підсумкового дослідницького проекту – дисертації (близько 40 тисяч слів), а також складанням усного іспиту за фахом. Проміжний контроль здійснюється за навчальні модулі і за результатами роботи над структурою, змістом і частинами дисертації. У підсумковому оцінюванні дисертація має більшу вагу, ніж навчальні модулі.

Магістерські програми цього типу передбачають здобуття ступеня Магістра філософії (Master of Philosophy, MPhil), а також Магістра досліджень (MRes). Упродовж навчання студенти розвивають навички проведення наукових досліджень у рамках структурованого навчання. Як правило, студенти не закінчують освіту на цьому ступені, а продовжують свою дослідницьку роботу в аспірантурі для отримання ступеня Доктора філософії (PhD). Після закінчення програм магістри мають можливість отримати ступені MA і MSc за аналогією до навчальних програм. Різниця між ними полягає в тому, що орієнтація навчальних MA і MSc є більш професійною і прикладною, ніж дослідницьких MA і MSc.

***Професійно-орієнтовані (Professional/Practice) магістерські програми.***

За своєю суттю професійно-орієнтовані магістерські програми є різновидом навчальних програм і спрямовані на професійне навчання і розвиток магістра, пов'язаний з конкретною професією або місцем працевлаштування. Призначення професійної магістратури полягає в підготовці випускників до початкової професійної практики в різних галузях економіки, де вимагається висока кваліфікація, поглиблені навички й уміння управлінського, правового та політичного характеру. Прикладні та професійні магістерські програми

виконують важливу роль у підготовці магістрів до професійної діяльності та кар'єри.

Усі професійні програми проходять обов'язкову акредитацію у відповідних державних галузевих відомствах, таких, як Інститут маркетингу, Інститут логістики і транспорту або Інститут професійних бухгалтерів. Форми організації навчання є аналогічними іншим програмам – аудиторна робота, комп'ютерне навчання, виконання завдань у групі, самостійне заняття, робота над дисертацією під керівництвом наукового керівника. Зміст навчання зосереджений на вивченні професійно-орієнтованих дисциплін і набутті практичного досвіду.

У межах професійно-орієнтованих магістерських програм можна отримати свідоцтва після університетської або післядипломної освіти, що сприяють професійному розвитку випускника на різних стадіях кар'єри. Програма дає змогу випускникам здобути кваліфікацію для оволодіння професією відповідно до вимог професійних, законодавчих та нормативних органів, дозволяє забезпечити можливості для професійного розвитку, пов'язані з окремими професіями або працевлаштуванням.

Необхідні умови для вступу на навчання за професійно-орієнтованою магістерською програмою визначаються навчальним закладом і можуть враховувати вимоги професійних, законодавчих та нормативних органів. Проте програми такого типу зазвичай цікавлять абітурієнтів з ОКР бакалавра з відзнакою або з практичним досвідом роботи. Деякі професійно-орієнтовані магістерські програми потребують залучення абітурієнтів з певних професійних сфер, що становить обов'язкову умову для вступу до програми. До прикладу, в університеті Кента програма MBA є гібридом компетенцій в галузі міжнародного бізнесу і міжнародних економічних відносин, поєднує теоретичне навчання з можливостями висококваліфікованого стажування в транснаціональних корпораціях, студенти набувають практичного досвіду і мають можливість застосування теоретичних знань в реальних умовах [633]. Програма має на меті підготовку універсальних менеджерів, аналітиків і

стратегів компаній, які працюють на міжнародних ринках і паралельно з фундаментальною підготовкою в галузі менеджменту отримують компетенції в галузі аналізу політичного та економічного міжнародного середовища. Навчальні плани програм MBA університету Кента передбачають на першому етапі вивчення одного основного модуля та двох варіативних. Після успішного завершення першого етапу передбачене стажування терміном три місяці. Завершується програма підготовкою двох наукових есе.

Останнім часом все більшого поширення при підготовці магістрів міжнародних відносин набувають міждисциплінарні програми, які в університетах Великої Британії існують майже на кожному факультеті. За твердженням науковців, міждисциплінарний підхід спрямований на розвиток у магістрів міжнародних відносин широти поглядів, нестандартності мислення, здібностей вирішувати загальні проблеми, які виникають на межі різних галузей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, уміння оцінити ефективність того або іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Такий підхід передбачає не лише уміння вирішувати, а і формулювати проблеми, бачити складну ситуацію з різних точок зору, передбачати соціальні і економічні наслідки. Міждисциплінарні програми забезпечують необхідну багатопрофільність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців передбачають підвищення підготовки магістрів до майбутньої практичної діяльності шляхом насиченості і різноманітності не лише змісту, а і форм і методів навчання.

Отже, наявність такої різноманітності магістерських програм є ключовою відмінністю британської системи освіти і є її перевагою. Характерною ознакою професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є високий рівень методологічної культури, творче володіння методами пізнання і діяльності. Причому не тільки класичними методами, орієнтованими на пошук єдиного рішення, але й методами, спрямованими на формування та широке впровадження в освітню культуру міждисциплінарних, багатокритеріальних

проблем, використання методів системного підходу до вибору оптимальних рішень, вирішення нестандартних, інноваційних задач.

#### **4.7 Науково-дослідницька підготовка магістрів міжнародних відносин**

Вектор трансформації британської вищої освіти супроводжується різноманітними організаційними змінами і переглядом місії університетів, пріоритетами яких визначено завдання гнучкого управління інтелектуальними і матеріальними ресурсами, стимулювання інновацій, посилення науково-дослідницької діяльності та просування наукового продукту на ринку праці, створення виробничо-наукового освітнього простору.

Згідно з даними Центру досліджень напрямів освітньої політики Лідського університету, Велика Британія проводить науково-дослідницьку діяльність якщо не краще за всіх у світі, то поступається лише США, принаймні у 23 з 69 галузей науки, визначених Центром експертизи досліджень. Оцінка наукових досліджень здійснюється раз на 3 або 4 роки з метою присвоєння з кожної академічної дисципліни якісних рейтингів за наукові дослідження, проведені у вищих навчальних закладах Великої Британії. Оцінка здійснюється спільними зусиллями чотирьох організацій (Радою з фінансування вищої освіти в Англії, Шотландською Радою з фінансування вищої освіти, Радою з фінансування вищої освіти в Уельсі та Департаментом освіти Північної Ірландії), відповідальних за надання урядових грантів вищим навчальним закладам Великої Британії [32, с.69].

Вплив глобальних тенденцій на розвиток університетської освіти Великої Британії зумовив перегляд напрямів науково-дослідницької діяльності в університетах та нове педагогічне осмислення професійної підготовки магістрів-дослідників.

Британська науково-педагогічна спільнота переконана, що науково-дослідницька діяльність є важливим аспектом формування особистості майбутнього науковця, оскільки вона слугує потужним засобом селективного

відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл. Науково-дослідницька діяльність розглядається ученими як організована підсистема системи професійної підготовки магістрів, яка передбачає інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на вивчення конкретного предмета (явища, процесу) з метою отримання об'єктивно нових знань про нього і їх подальшого використання в практичній діяльності [436, с.263].

Науково-дослідницька діяльність – особливий вид діяльності, що з'являється у результаті функціонування механізму пошукової активності й будується на основі її дослідницької поведінки. Водночас, якщо пошукова активність припускає лише пошук в умовах невизначеної ситуації, то дослідницька діяльність містить аналіз одержуваних результатів, оцінку розвитку ситуації і прогнозування (побудову гіпотез) відповідно до подальшого її еволюціонування, а також моделювання своїх майбутніх передбачуваних дій. Надалі все це, будучи перевіреним на практиці, виводить пошукову активність на новий рівень.

Науково-дослідницька діяльність тісно пов'язана з дослідницькими здібностями, які логічно кваліфікувати як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Дослідницькі здібності виявляються у глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Важливими у цьому процесі є прагнення до пошуку, здатність оцінювати його результати, вміння будувати свою подальшу поведінку в нових умовах [280].

Відтак, інтеграція науково-дослідницької діяльності у процес професійної підготовки магістрів сприяє формуванню науково-творчої, інтелігентної особистості, яка має високий рівень методологічної культури, творчо володіє методами пізнання та наукової діяльності, готова до роботи в галузі наукоємних технологій. Магістерська підготовка реалізує освітньо-професійні програми, які базуються на проведенні наукових досліджень і орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідницької діяльності.



З урахуванням Дублінських дескрипторів британськими педагогами сформульовано вимоги до випускників магістратури з напрямку підготовки «Міжнародні відносини». *Магістр повинен:*

– вміти трансформувати одержані знання в інноваційні технології, перетворюючи нові знання в конкретні пропозиції, демонструючи творчість та гнучкість при застосуванні знань, досвіду і методів;

– володіти методологічними знаннями, вміти аналізувати, оцінювати і порівнювати альтернативи, що стосуються проблеми; вміти генерувати та оптимізувати нові рішення;

– володіти компетенціями проведення наукових досліджень на сучасному рівні, виконання реальних та імітаційних експериментів, давати обґрунтовану інтерпретацію отриманим результатам;

– вміти узагальнювати і готувати до публікації результати наукових досліджень;

– бути готовим до побудови і викладання навчальних курсів залежно від інтересів аудиторії, слухачів з урахуванням їх вікових, професійних та інших особливостей;

– оцінювати вплив рішень на навколишнє середовище і соціум, мати професійну й етичну відповідальність за сталий розвиток суспільства;

– мати мотивацію та розуміти необхідність навчання протягом всього життя, володіти досвідом самостійного одержання знань і підвищення кваліфікації;

– мати здібності до роботи в міждисциплінарних командах, уміння адаптуватися до змін, сприяти соціальній згуртованості;

– мати здібності до взаємодії і посередництва, розвинену міжкультурну толерантність і досвід міжкультурної взаємодії;

– мати відповідний рівень усної та письмової грамотності рідною та кількома іноземними мовами, вміти ефективно спілкуватися з колегами, представляти результати своєї роботи у вигляді звітів, статей, рефератів, використовуючи сучасні засоби презентації;

– володіти цінностями необхідними для життя в умовах демократичного суспільства, бути його відповідальним громадянином, мати необхідні соціальні компетенції [468; 486; 519].

Підготовка магістрів міжнародних відносин вимагає, в першу чергу, фундаментальності змісту навчання шляхом розширення і поглиблення міждисциплінарних знань магістрів, орієнтованих на вирішення проблемних ситуацій у науковій, проектувальній і підприємницькій діяльності; підвищення рівня сформованості методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності; забезпечення синтезу природничо-наукового і гуманітарного знання і переходу до комплексних критеріїв продуктивності, ефективності і якості діяльності.

Необхідним елементом навчання магістрів міжнародних відносин є засвоєння наукових основ трансферу технологій, методів системного проектування, міжнародного стратегічного менеджменту і маркетингу підприємницької діяльності, оволодіння методами і засобами міжкультурної комунікації, дипломатії.

Як зазначалося, зміст освітньої програми магістерської підготовки містить *фахову, наукову та соціально-гуманітарну* складові.

Основою *фахової складової* (75-120 кредитів, або 40-60%) є глибока орієнтація на фундаментальні знання, спрямованості на розвиток компетенцій створення високоефективного, конкурентоспроможного продукту. Відбір цих дисциплін здійснюється на підставі аналізу функціональних обов'язків магістра відповідної спеціальності. Навчальні програми фахових дисциплін доповнені з метою підвищення їх фундаментальності і наукового рівня, вони мають віддзеркалювати новітні досягнення наукової галузі для залучення магістрів до роботи з монографічною і періодичною науковою вітчизняною та іноземною літературою.

*Наукова складова* (60-105 кредитів або 30-60%) магістерської програми призначена для формування більш цілісного, поглибленого бачення професійної діяльності. Ця компонента забезпечує широту та фундаментальність освіти,

максимальну наближеність її до сучасного рівня наукових знань у відповідній галузі, формування компетенцій самостійного здійснення наукових досліджень і отримання нових знань.

Наукова складова забезпечує знання та уміння, а саме: вибирати необхідні методи дослідження, модифікувати існуючі та розробляти нові методи, виходячи із задач конкретного дослідження; будувати математичні моделі систем і процесів; використовувати сучасні комп'ютерні методи для реалізації і дослідження математичних моделей; застосовувати під час вирішення професійних задач сучасний математичний апарат оптимізації; застосовувати сучасні методи експериментальних досліджень у конкретній галузі знань, математичні методи планування експерименту та обробки його результатів; обробляти отримані результати, аналізувати і осмислювати їх з урахуванням опублікованих матеріалів; подавати підсумки виконаної роботи у вигляді звітів, рефератів, наукових статей, доповідей, корисні моделі тощо, які оформлені згідно з установленими вимогами із залученням сучасних засобів редагування і друку.

Наукова складова магістерської програми містить загальну фундаментальну наукову підготовку (забезпечує формування системних концепцій), фундаментальну наукову підготовку зі спеціальності та теми наукових досліджень (забезпечує формування інструментальних концепцій), наукову практику, а також проведення наукових досліджень і підготовку магістерської дипломної роботи.

*Соціально-гуманітарна* складова магістерської програми (обсягом 30 кредитів, або 15%) містить модулі вивчення іноземних мов професійного спрямування, культури, філософських проблем наукового пізнання, політичної ідеології, прав людини. У результаті засвоєння соціально-гуманітарних дисциплін магістр повинен: мати уявлення про сутність і особливості філософських проблем наукового пізнання; знати основні методологічні принципи наукової діяльності та вміти використовувати їх у творчій роботі;

мати компетенції ділового професійного спілкування іноземною мовою і перекладу спеціальної літератури.

Як зазначалося у попередніх параграфах, підготовка до науково-дослідницької діяльності є органічною складовою змісту магістерських дослідницьких програм (Research). Вона спрямована на розв'язання низки завдань, зокрема: формування наукового світогляду магістрів, оволодіння магістрами методологією і методами наукового дослідження для досягнення високого професіоналізму; формування дослідницької культури і розвиток наукової ерудиції; розвиток компетентнісного і творчого мислення магістрів; залучення молодих науковців до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики; участь магістрів у створенні та розвитку наукових шкіл, творчих колективів; виховання в університетах резерву вчених, дослідників, викладачів; забезпечення можливості для розвитку особистості і її професійних якостей; задоволення потреб магістрів у неперервному самостійному поповненні знань з метою формування глибокої системи знань як ознаки міцності.

Розвиток наукової та інноваційної орієнтації магістрів міжнародних відносин зумовив необхідність розроблення нової моделі їхньої науково-дослідницької підготовки, яка ґрунтується на дослідницьких методах навчання. Підґрунтям стала розроблена відомим британським науковцем Р. Гріффітсом (удосконалена М. Хілі та А. Дженкінсом) модель (стратегія) взаємозв'язку дослідницько-орієнтованого навчання (*research-based learning, RBL*) та дослідницько-орієнтованого викладання (*research-based teaching, RBT*) (рис.4.5.).

В основі RBL лежить безпосереднє введення дослідницького компонента в освітні програми шляхом виконання магістрами індивідуальних дослідницьких проектів в умовах аудиторних занять і самостійної роботи, їхнього активного залучення до досліджень, які проводяться в університетах.

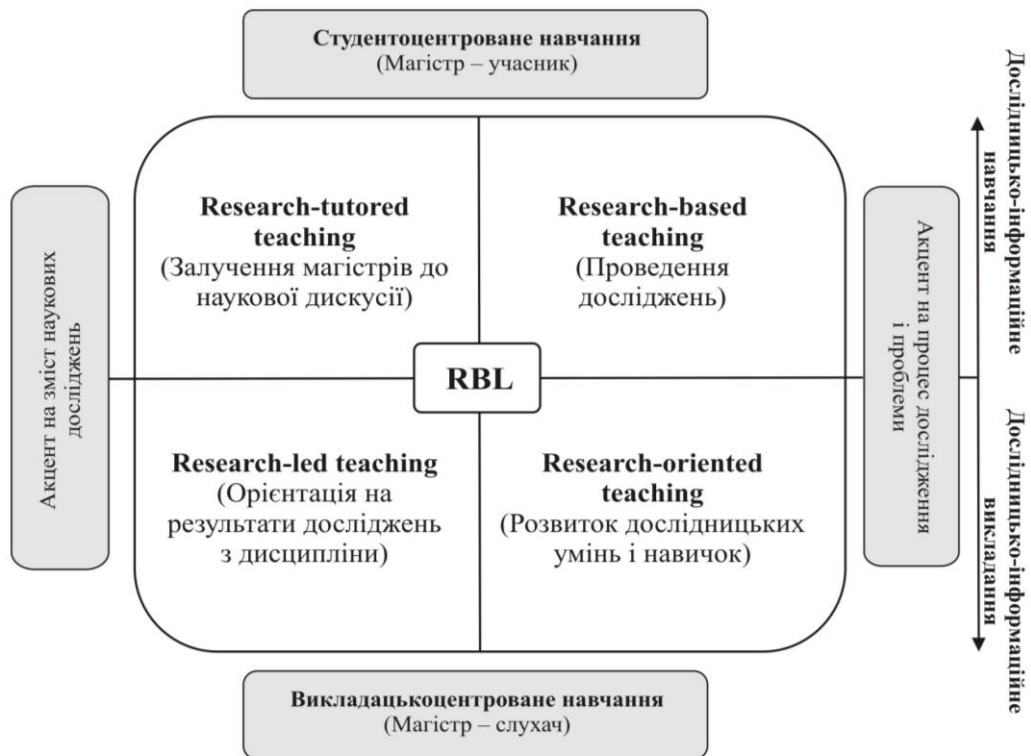


Рис. 4.5 Модель дослідницько-пошукового навчання і викладання (за Р. Гріффітсом, А. Дженкінсом, М. Хілі)

Згідно класифікації Р. Гріффітса (2004) існує декілька моделей RBL, які відрізняються взаємозв'язком навчання і викладання, а саме:

- дослідницько-кероване викладання (*Research-led teaching*) – викладання, що базується на моделі «презентації інформації», акцент зроблено на опрацюванні результатів наукових досліджень з ключових проблем;
- дослідницько-орієнтоване викладання (*Research-oriented teaching*) – викладання, побудоване на дослідженні процесів, розумінні наукових досліджень, розвитку наукової культури, формуванні дослідницького «духу»;
- дослідницьке викладання (*Research-based teaching*) – викладання, що будується на основі дослідницької діяльності, акцент зроблено на процесі навчання формулюванню завдань і методики проведення досліджень.

Дослідники М. Хілі і А. Дженкінс (2009) запропонували розширити класифікацію Р. Гріффітса, ввівши поняття «дослідницько-практичне викладання» (*Research-tutored teaching*), запропонувавши ранжирувати моделі

RBL відповідно до міри залучення магістрів до дослідницького процесу та акцентів, які ставляться при цьому (рис. 4.6). Ці моделі викладання можуть бути реалізовані як окремо (відповідно до курсу навчання, освітньо-кваліфікаційного рівня, типу магістерської програми тощо), так і комплексно [432].

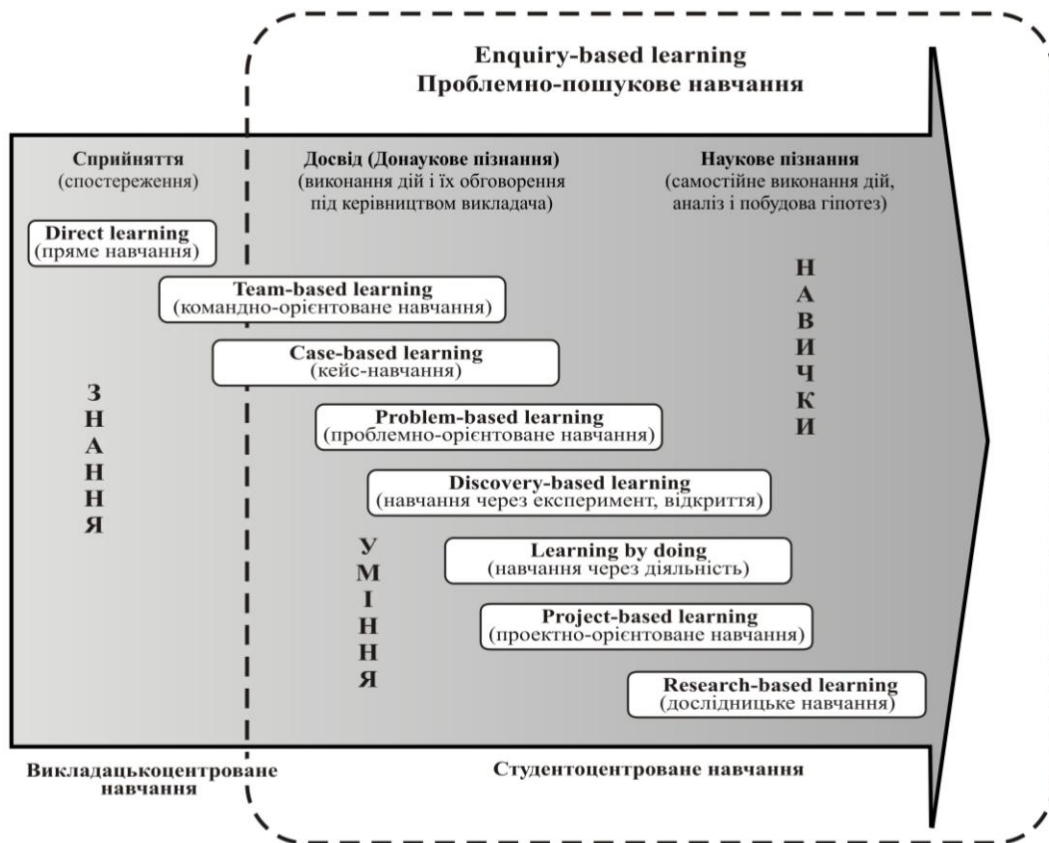


Рис. 4.6 Ранжування дослідницьких методів навчання магістрів

Відповідно до цієї моделі дослідження є інструментом навчання магістрів, яке отримало назву «проблемно-пошукове навчання» (*enquiry-based learning*, EBL). В основі такого навчання лежить прагнення навчити магістрів самостійно визначати проблеми, шукати оптимальні шляхи їх розв'язання, оцінювати та аналізувати власні інтелектуальні ресурси. Водночас основна увага концентрується на досвіді і науковому пізнанні. На рис 4.6 представлено низку дослідницьких студентоцентризованих методів, які входять до проблемно-пошукового навчання. Науковцями доведено, що знання, отримані на основі цих

методів навчання набагато довше зберігаються, оскільки набуваються на основі власного досвіду.

Відповідно до EBL викладач знімає з себе функцію основного джерела знань для магістра і переходить до виконання функцій «посередника» в отриманні знань. Магістри набувають навичок групової роботи і самостійного використання інформаційних ресурсів, тобто відповідальність за процес навчання передається поступово від викладача до магістра.

Наголосимо, що RBL належить до найбільш високого рівня навчання, оскільки дозволяє залучати магістрів, спочатку під керівництвом викладача, а далі самостійно до виконання наукових досліджень. RBL дозволяє ефективно розвивати практичні навички й уміння, при цьому у виконанні дослідницьких проектів формуються навички самостійної та колективної роботи. Магістр з простого споживача знань перетворюється у безпосереднього учасника процесу створення нових знань. RBL як один з ключових методів навчання магістрів міжнародних відносин з успіхом реалізується у багатьох університетах Великої Британії. Алгоритм його реалізації представлено на рис. 4.7.

Творче поєднання репродуктивних, креативних, проблемно-пошукових й дослідницьких методів навчання, зокрема проблемно-орієнтованого («*problem-based learning*»), кейс-навчання («*case-based learning*»), проблемно-пошукового («*enquiry-based learning*»), дослідницько-орієнтованого («*research-based learning*»), дослідницько-інформаційного («*research-informed learning*»), командного («*team-based learning*»), колаборативно-пошукового («*collaborative inquiry learning*») сприяє формуванню когнітивного, інформаційно-аналітичного, операційно-практичного і мотиваційного компонентів

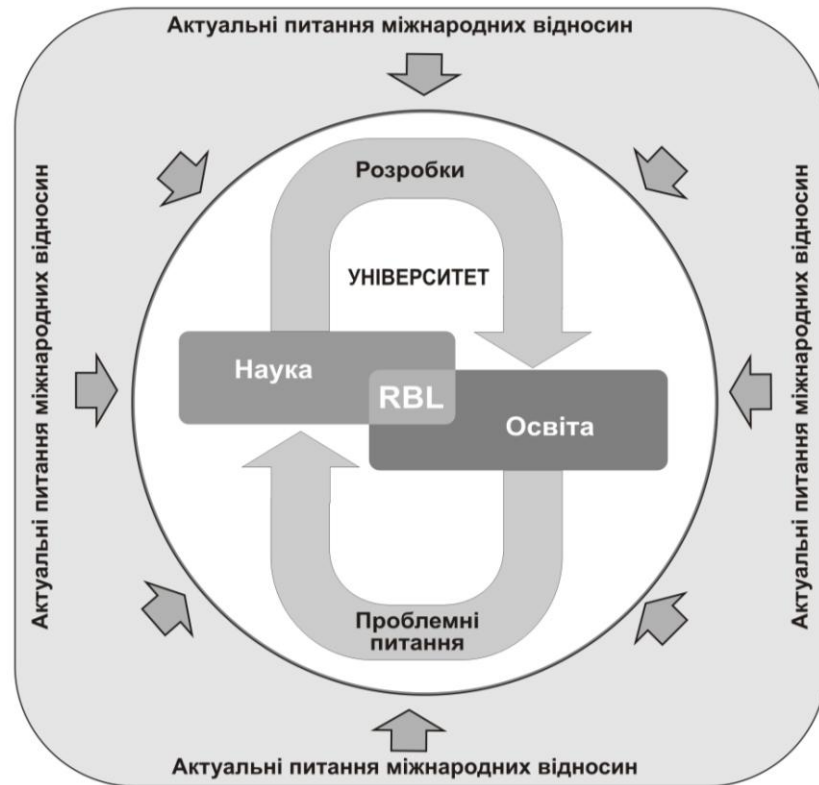


Рис. 4.7 Місце дослідницько-орієнтованого навчання (RBL) у взаємозв'язку науки та освіти

професійної компетентності магістрів міжнародних відносин. Їх метою є зосередження уваги на вивченні результатів наукових досліджень з ключових проблем; сприяння розумінню напрямів досліджень і формування наукового «духу»; формування навичок здійснення самостійних досліджень; залучення магістрів до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного, критичного і компетентнісного мислення; формування наукового світогляду; підготовку звіту і презентацію результатів дослідження. Процес формування дослідницьких навичок представлений на рис. 4.8.

Чітка організація підготовки магістрів міжнародних відносин до науково-дослідницької діяльності у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформувати власну думку щодо кожної дисципліни. При



цьому велика увага приділяється залученню магістрів до збору, аналізу та узагальнення кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та



Рис. 4.8. Формування дослідницьких навичок магістрів

експериментальних досліджень, підготовки доповідей і повідомлень. Під час наукової діяльності магістри опановують низку дослідницьких стратегій та методів, серед яких текстовий аналіз, метод історичного дослідження, використання сучасних медіа-ресурсів, дискурсивний аналіз, структуровані, напівструктуровані або неструктуровані інтерв'ю, метод цільової групи, статистичне моделювання, дедуктивне моделювання і технології комп'ютерного моделювання.

Підготовка дисертаційного дослідження магістрами міжнародних відносин є оптимальним середовищем для формування науково-дослідницької компетенції міжнародників, а саме: уміння планувати та концептуалізувати оригінальні дослідницькі проекти; уміння та навички творчо використовувати критичні зауваження; здатність синтезувати аргументи і дискусії; здатність тестувати і розробляти нові методи дослідження; здатність підвищувати якість підготовки та формувати навички написання наукових робіт; здатність виявляти і формулювати актуальні наукові проблеми, узагальнювати і критично

оцінювати результати, отримані дослідниками з обраної теми; здатність розробляти програму наукових досліджень і організувати її виконання відповідно до поставленого наукового завдання; здатність формулювати і перевіряти наукові гіпотези, вибирати й обґрунтовувати інструментальні засоби, сучасні технічні засоби й інформаційні технології для обробки даних відповідно до поставленого наукового завдання, аналізувати результати розрахунків і обґрунтовувати отримані висновки (рис. 4.9); володіння методами кількісного і якісного аналізу і моделювання, теоретичного і експериментального дослідження; здатність представляти результати проведеного дослідження у вигляді звіту, статті або доповіді.

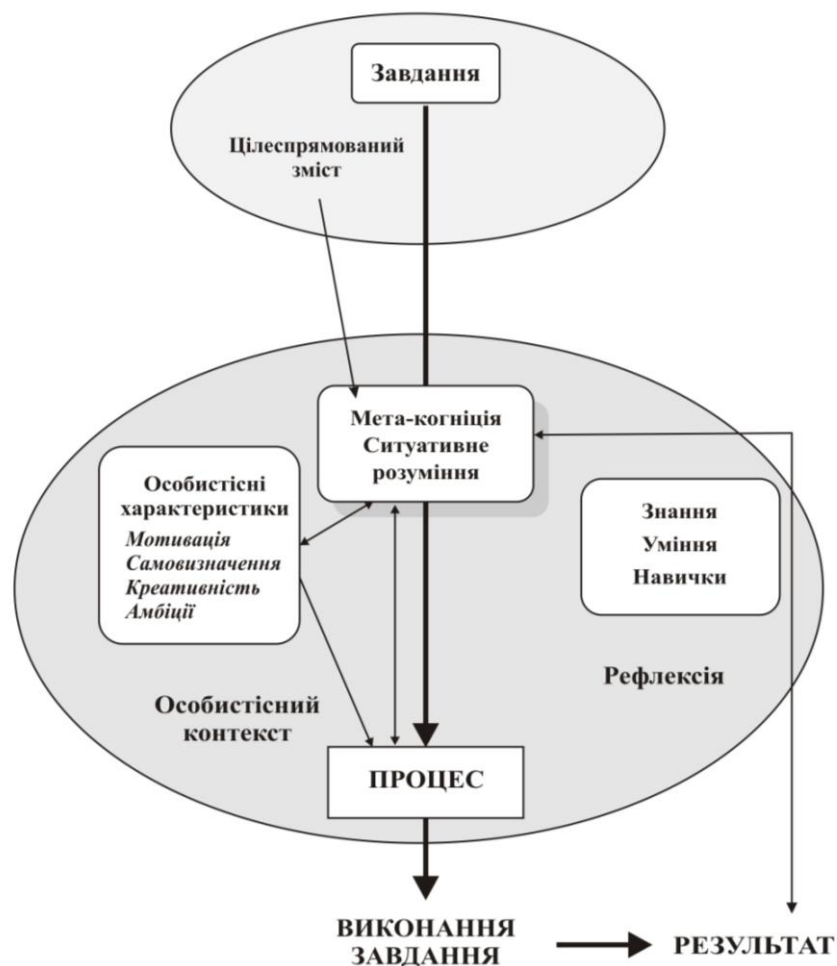


Рис. 4.9 Когнітивна модель виконання науково-дослідницьких завдань

Заслуговує на увагу досвід науково-дослідницької підготовки магістрів міжнародних відносин Ексетерського університету [631]. За якістю

провадження наукової діяльності Ексетерський університет посідає 20 місце з 1996 року (за визначеною шкалою оцінки якості наукових досліджень має 4\* за всіма галузями знань). 90 % наукового продукту університету визнано світом. Починаючи з 2007-2008 рр. прибуток університету за результатами наукової діяльності збільшився вдвічі і становив у 2011-2012 рр. £50 млн завдяки ефективній діяльності наукових центрів і наукових парків. Сьогодні £80 млн інвестовано у розвиток науки, медицини та інженерії університету, що дає можливість залучати до професійної підготовки магістрів професорів світового класу, а також придбати нове обладнання для здійснення наукових досліджень.

Галузь знань «Політика і міжнародні відносини» входить до 20 наукових топ-галузей серед британських університетів. За даними (Research Assessment Exercise (RAE) факультет «Політики і міжнародних відносин» посідає 6 місце серед британських університетів за здійсненням наукових досліджень відповідно до світових стандартів (RAE, 2008); 4 місце серед напрямів досліджень в галузі знань «Політика і міжнародні відносини» у 2013 р.; має широкий діапазон наукової експертизи усіх дисциплін. Зазначимо, що наукові дослідження фінансуються EU, ESRC, AHRC, British Academy, Leverhulme, Nuffield та іншими світовими організаціями, а результати наукових досягнень публікуються у відомих наукових журналах «History of Political Thought», «European Journal of Political Research and International Review of Administrative Sciences» та ін.

Вивчення досвіду університету показало, що серед напрямів наукових досліджень магістрів міжнародних відносин превалюють такі: сучасна континентальна філософія і політична теорія; сучасні суспільно-політичні теорії; рання сучасна історія політичної думки; філософія суспільної науки; європейське управління: погляд в європейську політику; реформування суспільного сектора; наука і суспільство; сільське управління і економіка; торгівельна політика британський центральний і місцевий уряд; соціальні рухи і опір; міжнародна безпека і міжнародні відносини; зовнішня політика (США, Велика Британія і ЄС); міжнародні відносини Центральної Азії; конфлікт в

Афганістані; політичний Іслам в Центральній Азії; міжнародні відносини Близького Сходу; Арабсько-ізраїльський конфлікт; ЄС і Близький Схід; громадська думка, політика і ЗМІ тощо. Як бачимо, проблематика тем для виконання досліджень досить широка і передусім актуальна з позицій сучасності. Для якісного виконання досліджень магістри забезпечені інформаційними та науково-методичними ресурсами, а також мають можливість пройти наукове стажування в наукових центрах (Centre of Advanced International Studies, Centre for Elections, Media and Participation, Exeter Centre for Ethno-Political Studies, Centre for European Governance, Centre for Rural Policy Research).

На думку заступника віце-канцлера Ексетерського університету професора Н. Толбота, усі дослідження мають міждисциплінарний характер, оскільки міждисциплінарність – це двигун інновацій, місток між мистецтвом, історією, соціологією, політологією і точними науками [631].

Здійснений нами аналіз показав, що стрижнем британських магістерських програм професійної освіти на дослідницькому ступені підготовки є вимога формувати загальні/трансферні (такі, що зберігають свою цінність і поза межами академічних досліджень) компетенції для роботи в складному і наукоємному професійному середовищі усередині або поза академічною сферою. Тенденція активного введення в структуру програм магістратури цільових настанов, пов'язаних із розвитком соціальних навичок, пояснюється прагматичними орієнтаціями і змінами на ринку науково-орієнтованої праці, що дозволяють дослідникам не пов'язувати свою кар'єру з академічним середовищем університетів. Це спонукає університети до проектування нових компетентнісних моделей підготовки магістрів-дослідників з урахуванням того факту, що багато з них можуть проводити дослідження у приватних інноваційних і високотехнологічних компаніях. Серед чинників мотивації до науково-дослідницької діяльності в британському досвіді виокремлюють: кар'єрно-орієнтовані (career-oriented), альтруїстичні (altruistic) та академічні (scholarly). Відповідно першочергове значення має кар'єра.

Для підтримки і розвитку науково-дослідницької діяльності, а також стимулювання професійного розвитку молодих магістрів-дослідників активну роль відіграють наукові програми. Наприклад, відома у Великій Британії програма «GRAD» стартувала 2003 року як пілотний п'ятирічний проект (2003-2007 рр.), місія якого полягала у запровадженні трансформацій щодо планування, організації та реалізації наукових досліджень в системі післядипломної освіти. Головними цілями програми були: забезпечення особистісного і професійного розвитку молодих науковців в умовах післядипломної освіти та за її межами; забезпечення науково-освітньої інтеграції та створення можливостей для отримання відповідних професійних навичок за науково-дослідницькими магістерськими програмами; практична допомога освітнім установам щодо провадження професійної підготовки фахівців за науково-дослідницькими програмами; постійна розробка інноваційних проектів та впровадження нововведень з метою пошуку ефективних шляхів забезпечення особистісного і професійного навчання та розвитку молодшої наукової еліти; залучення інвестицій в науку та професійну підготовку дослідників; розвиток наукового партнерства. Успішній реалізації програми «GRAD» сприяли Організація розвитку кар'єри (The Career Development Organisation, CRAC), Національний центр удосконалення (National Centre for Excellence, CfE), Британська група розвитку молодих дослідників у вищій освіті (UK Higher Education Researcher Development group), наукові ради.

Програма «GRAD» кардинально змінила поле науково-дослідницької та навчальної діяльності в системі післядипломної освіти Великої Британії. Серед досягнень програми – впровадження у професійну підготовку магістрів спеціального курсу «Ефективний дослідник», розробленого Единбурзьким університетом. Водночас цей курс спрямований не лише удосконалення дослідницьких навичок магістрів, а також на підвищення наукової кваліфікації викладацького персоналу. До 2007 року програма «GRAD» успішно реалізувала себе у 116 інституціях, у тому числі 40 ВНЗ Великої Британії (78 % ВНЗ

отримали щонайменше 10 тис. фт. ст. фінансової допомоги з Фонду Роберта (Roberts' funding) – засновника програми).

З 2008 року важливу місію програми «GRAD» продовжила нова пілотна програма «Vitae», що фокусується на залученні наукової еліти британського суспільства до організації та забезпечення високої якості науково-дослідницької діяльності в освітніх установах [648]. Напрями її діяльності значно ширші – від розвитку індивідуальних наукових проектів до масштабних наукових місій. Особливе значення має співпраця з університетами щодо забезпечення професійного і кар'єрного розвитку магістрів в науковій сфері. Програма відіграє важливу роль у розвитку інновацій, поширенні практичного досвіду та стимулюванні освітнього сектора до забезпечення високого рівня професійної підготовки та професійного розвитку дослідників-початківців. Ключовими цілями програми «Vitae» є: підтримка та забезпечення ефективної політики щодо професійного розвитку дослідників; забезпечення вищої освіти ресурсами та необхідним практичним інструментарієм; забезпечення можливостей відкритого доступу до ресурсів; розробка засадничих положень програми підтримки і подальшого розвитку дослідника [648].

На думку проректора департаменту післядипломної освіти та міжнародних відносин Королівського коледжу Лондона М. Ріттер, з упровадженням цих програм змінилися пріоритети освітніх установ у напрямі сприяння науковому розвитку майбутніх магістрів та докторів наук [616, с.1]. Зросла кількість конференцій для молодих дослідників, розширилися можливості обміну молодими науковцями, значно збільшилося фінансування наукових проектів за рахунок приватних інвестицій.

Вивчення британського досвіду дозволяє зробити висновок, що науково-дослідницька підготовка магістрів міжнародних відносин орієнтована на одержання ними додаткових професійних знань, формування науково-дослідницьких компетенцій, умінь та навичок, наукової культури, набуття професійного досвіду, формування професійної етики та мотивації для подальшого професійного і кар'єрного розвитку.

#### 4.8 Моніторинг якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин

Підвищення якості освіти – необхідна умова покращення життя, це основа демократизації політичного устрою, модернізації економіки, розвитку культури інноваційного мислення, утвердження фундаментальних цінностей буття людини. Постійне реформування системи вищої освіти, осмислення її нової ролі, актуалізація та нова інтерпретація понять стандарту та якості освіти – ось сучасні орієнтири майбутнього розвитку суспільства знань. Британська наукова спільнота розуміє, що якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі. Це суспільна характеристика, а не предмет змагання чи політичний аргумент в оцінюванні розвитку держави на конкретному етапі її становлення. Якість освіти є однією з визначальних цінностей освітнього простору Європи.

Згідно з вимогами Болонської декларації основу гарантування якості вищої освіти у Великій Британії становлять групи стандартів: стандарти для внутрішнього гарантування якості вищого навчального закладу, стандарти для зовнішнього гарантування якості вищого навчального закладу, європейські стандарти для зовнішніх агентств з гарантування якості. У цьому контексті теоретичну і практичну цінність має аналіз нормативних засад забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії, повноважень недержавного органу з гарантування якості у вищій освіті, стандартів навчання, процедури інституційного аудиту, залучення студентів до процесів зовнішньої оцінки якості магістерської освіти, динаміки змін в процесах гарантування якості вищої освіти, розвитку і поширення процесів самооцінки якості вищої освіти тощо.

На початку 60-х років ХХ століття у Великій Британії Інспекцією Королеви запроваджено державний контроль за системою вищої освіти, зокрема за діяльністю політехнічних інститутів та коледжів вищої освіти. Сьогодні контроль за якістю вищої освіти забезпечується відповідними Радами та

експертними комісіями, а саме: Радою з оцінки якості вищої освіти (HEQC), Радами з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), Шотландії (SHEFC) та Уельсу (HEFCW), Агенцією забезпечення якості вищої освіти (QAA), Комітетом якості освіти (QAC).

Відповідно до встановлених вимог головна мета оцінки якості вищої освіти у Великій Британії полягає в забезпеченні та гарантуванні високої якості отриманих освітніх послуг; наданні фінансової підтримки вищим навчальним закладам; інформуванні громадськості про результати моніторингу (публікування Звітів); забезпеченні інформацією про шляхи покращення якості вищої освіти та її подальший розвиток. Наприклад, Рада з фінансування вищої освіти Англії здійснює фінансування освітньої та наукової діяльності понад 307 вищих навчальних закладів, серед яких 77 університетів, 18 інститутів Лондонського університету, 41 коледж вищої освіти, 171 коледж з освітніми програмами вищої школи. Моніторинг якості освіти у цих закладах Рада здійснює через підпорядковані їй установи.

Провідною установою у підготовці необхідних заходів щодо оцінки якості вищої освіти є *Агенція забезпечення якості вищої освіти* [545], яка розпочала свою активну діяльність 1997 року. Головна її місія – співпраця з вищими навчальними закладами у напрямі забезпечення якості вищої освіти, фінансової підтримки, постійного удосконалення; забезпечення інформацією щодо кількості студентів та випускників з високим рівнем підготовки; розвитку та розробки єдиних стандартів щодо освітніх ступенів та кваліфікацій; інформуванні вищих навчальних закладів про надання грантів та статусів; визначенні критеріїв до стандартів в окремих галузях підготовки; оприлюдненні результатів практичної перевірки; розробці програм контролю та якісної перевірки як на рівні вищих навчальних закладів так, і на рівні окремих освітніх програм. Агенція здійснює аудит освітньої діяльності понад 180 університетів, які утворилися як 800 років тому так, і у новому столітті. Агенція розробила керівне положення (документ), згідно з яким здійснюється оцінка якості вищої освіти – *Кодекс якості вищої освіти (The UK Quality Code for*



*Higher Education*) [618]. Основними цілями цього документа є: гарантування академічних стандартів вищої освіти; забезпечення якості навчальних можливостей для студентів; промоція постійного та систематичного удосконалення вищої освіти; гарантування вільного доступу до інформації про вищу освіту. Документ містить три розділи:

**Розділ А** «Розробка та впровадження академічних стандартів» (Part A: *Setting and maintaining threshold academic standards*), що передбачає розробку стандартів на різних рівнях: національному (The national level); кваліфікаційному та предметному (The subject and qualification level), програмному (The programme level), атестаційному та експертному (Approval and review), внутрішньому (Externality), результативно-оцінювальному (Assessment of achievement of learning outcomes).

**Розділ В** «Забезпечення та удосконалення якості навчання» (Part B: *Assuring and enhancing academic quality*) акцентує увагу на забезпеченні якості навчальних можливостей та їх постійному удосконаленні, за такими критеріями: розробка освітніх програм та їх акредитація (Programme design and approval); умови вступу (Admissions); умови навчання та викладання (Learning and teaching); підтримка студентів, навчальні ресурси, кар'єрні можливості, інформація, поради та супровід (Student support, learning resources and careers education, information, advice and guidance); обов'язки студента (Student engagement); оцінка знань студентів та акредитація попередніх навчальних можливостей (Assessment of students and accreditation of prior learning); зовнішнє оцінювання (External examining); моніторинг освітніх програм (Programme monitoring and review); скарги апеляції (Complaints and appeals); управління спільними угодами (Management of collaborative arrangements); наукові ступені (Research degrees).

**Розділ С** «Інформація про забезпечення вищої освіти» (Part C: *Information about higher education provision*) присвячений освітнім провайдерам, зокрема шляхам забезпечення доступу до інформації про отримання вищої освіти, яка має бути прозорою, доступною та правдивою.

Вивчення та аналіз головних положень Кодексу якості вищої освіти дозволив виокремити ключові поняття та терміни, якими оперують у процесі моніторингу якості вищої освіти, а саме: «порогові» (мінімальні) академічні стандарти (*threshold academic standards*) – мінімальний рівень навчальних досягнень студентів, що дозволяє їм отримати певну кваліфікацію; ключовою ознакою є відсутність варіювання від одного освітнього провайдера до іншого; академічна якість (*academic quality*) – якісний рівень підтримки освітнім провайдером студента у його навчанні, викладанні, навчально-методичному супроводі, методах оцінювання, доступу до освітніх ресурсів; забезпечення якості (*quality assurance*) – процес перевірки відповідності стандартів та провізій вищої освіти загальноприйнятим очікуванням.

Новим інтегрованим методом моніторингу якості вищої освіти є процес академічного контролю, який охоплює три інтерзалежні сфери: перевірку академічних стандартів; перевірку якості навчальних можливостей та перевірку забезпечення якості освітніх стандартів на інституційному рівні. Вперше такий метод перевірки був запроваджений в Шотландії 2000 року. До січня 2002 року він поширився на вищу освіту всієї країни і зараз діє за шестирічним циклом, протягом якого кожен навчальний заклад перевіряється раз у цикл. Результати перевірки публікуються у Бюлетні «Вища освіта».

Коротко розглянемо процедуру здійснення моніторингу якості вищої освіти у Великій Британії. Оцінка якості вищої освіти здійснюється за двома напрямками: загальна оцінка діяльності вищого навчального закладу, яка здійснюється Радою з оцінки якості вищої освіти; предметна оцінка (оцінка якості окремих освітніх програм), яка проводиться Радою з фінансування вищої освіти.

Перевірка та оцінка діяльності університету передбачає моніторинг певних напрямів його діяльності, а саме:

- узагальнена інформація про заклад (управління та структура вищого навчального закладу; висновки перевірки попередніх років; аналітичний звіт);
- стратегічні підходи закладу щодо забезпечення якості освіти (загальна

стратегія якості освіти, напрями розвитку щодо забезпечення якості освіти, щорічний моніторинг комітетів та організацій з якості ступенів, стандартів, наукових проектів; внутрішня перевірка; співпраця з навчальними закладами та організаціями на регіональному та на міжнародному рівні; адміністративна підтримка забезпечення якості освіти тощо);

- академічні стандарти освітніх програм та ступенів (підходи закладів щодо розробки єдиних стандартів та забезпечення валідності наукових ступенів, програм та кваліфікацій; вступні вимоги; результати зовнішньої перевірки);

- інфраструктура навчання (результати предметних перевірок; навчально-методичне та матеріальне забезпечення; запровадження комп'ютерних технологій навчання; організація навчального процесу; студентське управління та підтримка; соціальне забезпечення; науковий рівень професорсько-викладацького складу тощо);

- зовнішні та внутрішні зв'язки (комунікативні зв'язки між студентами та викладачами, представниками промисловості та різних освітніх організацій).

Критеріями оцінки діяльності університету та його структурних підрозділів визнано: середній бал атестату абітурієнта та кількість абітурієнтів на одне місце; середня кількість студентів на факультеті; середній бал, який студент одержав протягом останнього державного іспиту; рівень наукової кваліфікації викладачів закладу; кількість випускників, які одержали дипломи з відзнакою; кількість випускників, які влаштувалися за постійним місцем роботи; кількість випускників, які продовжили навчання в аспірантурі; кількість випускників, які отримали професійну сертифікацію; навчально-методичний супровід та матеріально-технічне забезпечення; джерела фінансування; відгуки підприємств та установ щодо рівня підготовки фахівців.

Цілі навчальних закладів не є предметом експертизи. Головне - чи дозволяють вони одержати бажані результати. Британська система моніторингу якості освіти визнає результативність як головний показник ефективності підготовки фахівців.

Експертна комісія досконало вивчає різні сторони діяльності вищого

навчального закладу, визначає ступінь виконання встановлених вимог та відповідність критеріям оцінки, дає свої схвалення та рекомендації щодо подальшої роботи. За результатами оцінки експертна комісія готує два звіти: один – конфіденційний – для вищого навчального закладу, другий – для публікування. Конфіденційний звіт передбачає фінансове заохочення для навчального закладу за умови *відмінної* оцінки або стягнення у разі *незадовільної* оцінки (5% від загального обсягу фінансування). Публікування звіту – найбільш дієвий стимул удосконалення якості вищої освіти, оскільки він є основою для встановлення рейтингу вищого навчального закладу, сприяє швидкому усуненню недоліків та поширенню ідей передового досвіду [32, с. 96].

Результати рейтингової оцінки якості вищих навчальних закладів (критерії: відгуки студентів, якість досліджень, якість навчання, вступні випробування, дипломи, витрати на студента, оплата за навчання, працевлаштування тощо), що проводилася у квітні 2013 року (за даними газет «The Times», «The Guardian») свідчать, що найбільший рейтинг серед 100 університетів Великої Британії одержали Кембриджський та Оксфордський [Додаток Д3]. Головним джерелом популярності та величності Оксбриджа залишається його історія. Проте унікальність університетської структури, особливості організації системи навчання, швидке працевлаштування його випускників пояснюють високий рейтинг цих університетів. Оцінка від Файненшл Таймс та дані від Бізнес Уік визнаються британською громадою як найбільш прозорі та виважені [591].

Крім публікування звіту з рейтингової оцінки загальної діяльності вищих навчальних закладів, Рада з фінансування вищої освіти в Англії, а також Агенція забезпечення якості вищої освіти готують предметні звіти з оцінки якості окремих освітніх програм (курсів), в яких подають загальну інформацію відповідно до аспектів оцінки та статистичні дані. Зміст предметної оцінки якості відповідно до встановлених Радою з фінансування єдиних стандартів охоплює такі показники: ефективність освітніх програм, організація

навчального процесу, навчальні успіхи та досягнення, підтримка та управління студентами, навчальні ресурси, гарантія та покращення якості вищої освіти.

Процедура оцінювання якості освітніх програм має трьохфазову структуру. Перша фаза – самоконтроль якості освітньої підготовки всередині навчального закладу «внутрішня експертиза». Друга фаза – аудит якості вищої освіти, який проводиться групою експертів Комісії з оцінки якості, призначених Радою з оцінки якості вищої освіти – «зовнішня експертиза». Комісія з оцінки якості освіти отримує регулярні звіти від Агенції забезпечення якості освіти, готує підсумковий звіт з кожного циклу та інформує Раду з фінансування вищої освіти та Департамент про стан забезпечення якості вищої освіти в країні та перспективи її розвитку. Третя фаза – аналіз результатів внутрішньої та зовнішньої експертизи, підсумковий вирок Ради з фінансування вищої освіти та публікування звітів [32, с. 101].

Критерії оцінювання якості професійної підготовки вимагають дотримання відповідності освітнім цілям та завданням, навчальним програмам, спеціалізації магістрів, науковій підготовці викладацького складу. Врахування потреб магістрів, турбота про збалансоване навантаження викладачів, трансформація змісту навчання – характерні показники для кожного критерію. Проте в центрі уваги залишається механізм контролю якості, форми та методи оцінки навчально-наукових успіхів та досягнень магістрів, кваліфікація викладачів, якість управління та ефективність використання навчальних ресурсів. Практичний досвід Великої Британії засвідчив, що моніторинг якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин проводять на основі анкетування базових знань (діагностування залишкових знань); тестування базових знань (контролю знань на початку навчання); поточного контролю (самоперевірки у вигляді тесту); підсумкового контролю (контролю якості засвоєних знань і навичок); анкетування після закінчення програми навчання (визначення рівня отриманих знань, якості змісту курсів); виконання наукового проекту або дисертації. Серед форм професійного розвитку – навчання та практика за кордоном, підтвердження кваліфікації шляхом сертифікації й

ліцензування в асоціаціях, що гарантує їм працевлаштування та конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Так, магістерська програма «Міжнародні відносини» Ексетерського університету передбачає вивчення двох обов'язкових, двох вибіркових дисциплін та написання дисертації. Вивчення дисциплін передбачає аудиторне навчання (семінари, робота в малих групах, презентації, дискусії) та самостійну роботу в режимі дослідження. Моніторинг якості навчання проводиться на основі поточного і підсумкового контролю на основі іспитів (письмових або усних), підготовки презентацій, есе, літературних оглядів, рекламних проспектів, написання магістерської дисертації.

Одним із провідних чинників формування мотивації майбутніх фахівців з міжнародних відносин до продуктивного оволодіння знаннями є контроль навчальних досягнень. Аналіз навчального процесу підготовки магістрів у галузі міжнародних відносин у Ексетерському університеті свідчить, що провідні принципи, якими керуються педагоги – це систематичність контролю навчальних досягнень; об'єктивність оцінювання знань (майже всі іспити і залікові тести складаються за допомогою комп'ютера); індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень кожного студента. Варто підкреслити, що результати оцінювання не повідомляються широкому загалу студентів. Існує декілька видів контролю знань, зокрема: поточний – комп'ютерне тестування на заняттях (5-10 хв.); тематичний, рубіжний (midterm) (виконання тестових завдань на комп'ютері протягом 15-20 хв.); підсумковий (final) (в кінці семестру) іспит або залік з письмовим тестом – 2-3 год. Крім цього, контролюється виконання усіх видів завдань (assignments). Оцінка за предмет виводиться як сума зважених оцінок за всі завдання, виконані в рамках цього курсу. Кожен викладач має право враховувати у так званій «політиці оцінювання» (Grading Policy) якість ставлення магістрів до занять, їх участь у груповій проектній діяльності.

Ураховуючи усталені традиції британської системи освіти та високу якість підготовки, система оцінювання також не підлягає різким змінам,

оскільки всі рішення про внесення змін в процедуру оцінювання виносяться на обговорення широкому академічному загалу.

Британська система оцінювання якості вищої освіти є потужним засобом впливу на освітню діяльність вищого навчального закладу та на розвиток системи вищої освіти в цілому. Перспективними напрямками її подальшої діяльності є: забезпечення підтвердження того, що освітня діяльність, за яку вищий навчальний заклад несе відповідальність, відповідає мінімальним прийнятним стандартам; забезпечення громадськості інформацією щодо якості університетської підготовки та її відповідності міжнародним освітнім стандартам; стимулювання подальшого розвитку вищої освіти за підтримки інноваційних процесів в різних галузях суспільства. Управління освітніми стандартами і якістю вищої освіти в університетах Великої Британії спирається на кілька основних цінностей: прозорість; оперативність; підзвітність; чесність і справедливість; співпраця; перспективи [376].

У Великій Британії університети є незалежними, автономними організаціями, з їх власними правовими повноваженнями, як академічними, так й управлінськими. Вони не є власністю держави, хоча більшість з них залежить більшою чи меншою мірою від державного фінансування та має можливість вільно пропонувати програми й нагороди з урахуванням стану їх повноважень. Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають у тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах. Основна відповідальність за академічні стандарти і якість вищої освіти лежить на окремих університетах і коледжах, кожен з яких є самостійним і самоврядним провайдером вищої освіти.

На початку XXI ст. спостерігається значне зростання ролі студентів в оцінюванні якості вищої освіти. У Великій Британії відбувається реальне залучення студентів до процесів зовнішньої оцінки якості. Агенція забезпечення якості вищої освіти проводить спільні конференції з Національною спілкою

студентів (the National Union of Students), «студентські письмові подання» стають складовою інституційних аудитів, а члени комісій обов'язково зустрічаються як з керівниками студентських спілок, так і зі студентами, які навчаються на різних курсах та за різними програмами. Щороку в Англії, Уельсі та Північній Ірландії здійснюється опитування студентів, які завершують навчання, щодо якості отриманих освітніх послуг (оцінка не лише закладу загалом, але й окремої навчальної дисципліни). Так, 2012 року в опитуванні брало участь 270 тисяч студентів [333]. Результати опитування є відкритими і оприлюднюються у мережі інтернет [586]. Студенти також залучаються до внутрішніх процедур моніторингу якості, які діють у закладі (зокрема, студенти беруть участь у процесі погодження та перевірки навчальних програм).

Британські підходи до моніторингу якості вищої освіти передбачають також відповідні вимоги до якості викладацького персоналу. Кожен університет розробляє власні критерії та методику прийняття викладачів на роботу (ознайомлення з обов'язками, наставництво, спостереження за викладанням з боку колег тощо), які відповідають вимогам Агенції забезпечення якості вищої освіти. Робота викладача оцінюється крізь призму урівноваженого розуміння значимості не лише наукової, але й викладацької діяльності. Здатність до постійного професійного удосконалення, вміння ефективно використовувати сучасні методи і технології викладання, обізнаність в новітніх досягненнях, конкурентоспроможність викладача – це провідні цінності нової освітньої пропозиції студентам Великої Британії. Вищі навчальні заклади несуть повну відповідальність не лише за саму можливість надати знання, але й за максимально оптимізований і найбільш ефективний спосіб донесення цих знань; іншими словами, поряд з науковістю зростає роль методики викладання.

Підсумовуючи наголосимо, що створення системи моніторингу якості вищої освіти Агенцією забезпечення якості вищої освіти стало одним з результатів запровадження докорінних змін в системі вищої освіти Великої Британії, де стандарти навчання та якість навчання є ключовими поняттями. Інституційний аудит – складна і комплексна процедура оцінки якості вищої



освіти – не стільки досліджує і дає оцінку роботі закладу, скільки на засадах автономності університетів визначає ефективність діючих у ньому внутрішніх процедур з гарантування якості. Процедура інституційного аудиту характеризується чіткістю, прозорістю, логічністю, послідовністю, виваженістю та відповідальністю. У системі внутрішньої та зовнішньої оцінки якості вищої освіти біль значущою стає роль студента - платника за надання навчальних послуг. В оцінці якості вищої освіти посилюються вимоги до викладача, який повинен знати не лише останні наукові здобутки з своєї дисципліни, але й досконало володіти методикою викладання. Упродовж ХХ століття Велика Британія зуміла зберегти високу довіру до якості своєї вищої освіти, яка і сьогодні вважається еталонною у сферах бізнесу та фінансів, високих технологій, мистецтва, дизайну та багатьох інших.

#### **Висновки до розділу 4**

Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії має системний характер, ґрунтується на філософських, соціологічних, соціально-економічних, психологічних, педагогічних засадах, що спрямовані на забезпечення суспільно-державних та індивідуальних потреб; теорії соціального, людського, інтелектуального і культурного капіталу; теоріях і концепціях міжнародних відносин; ідеях конструктивізму, раціонального вибору поведінки, кар'єрної орієнтації, конгнітивізму, неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку; принципах студентоцентризму і особистісно орієнтованого навчання; концепції дослідницько-орієнтованого навчання.

Ефективність організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин забезпечується науково обґрунтованим використанням *методологічних підходів* (міждисциплінарного, культурологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативного, діяльнісного, практико-орієнтованого, інформаційно-технологічного, когнітивного) та

*дидактичних принципів* навчання: *загальнопедагогічних* (науковості, системності, варіативності, гнучкості, свободи вибору, фундаменталізації, випереджувального навчання, інтеграції науки й освіти, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації) і *специфічних* (кар'єрної спеціалізації, суспільного діалогу, пріоритету самоосвіти, міждисциплінарної інтеграції, комунікативної спрямованості, усвідомленого навчання, зв'язку навчальної і науково-дослідницької діяльності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії).

Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії становить взаємозумовлену та взаємопов'язану сукупність структурних компонентів: теоретико-методологічного, законодавчого, управлінського, суспільно-мотиваційного, цільового, особистісного, змістового, організаційного, технологічного, результативного та прогностичного. Засадами, що забезпечують ефективність функціонування системи, є загальнопедагогічні та специфічні дидактичні принципи, науково-дослідницька і практико-орієнтована парадигми. Ця система успішно працює на державному, інституційному та особистісному рівнях.

Відповідно до стандарту професійна підготовка магістрів міжнародних відносин спрямована на формування готовності магістра до професійної діяльності, що передбачає розуміння змісту професійної діяльності, усвідомлення мотивів, здібностей, можливостей і бажання ефективно здійснювати професійну діяльність, володіння відповідними професійними знаннями, уміннями і навичками. Водночас визначальною домінантою професійної підготовки є високий рівень науково-дослідницької діяльності у галузі міжнародних відносин, що охоплює професійні і науково-дослідницькі компетенції, досвід, самоосвіту. Результатом підготовки є висококваліфікований професіонал-міжнародник, міжнародник-дослідник, міжнародник-практик із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, уміннями їх практичного використання у розв'язанні соціально-економічних та міжнародних проблем на основі постійної самоосвіти.

На підставі аналізу навчальних планів і програм відомих університетів Великої Британії встановлено, що зміст орієнтований на фахову і науково-дослідницьку підготовку, задоволення перспективних кар'єрних можливостей та професійне зростання міжнародників. Організація навчання у магістратурі передбачає два етапи: *практичний* (лекції та семінари) та *теоретичний* (дослідницький). У процесі освоєння магістром змісту теоретичної підготовки здійснюється його становлення як особистості у трьох взаємопов'язаних сферах: спеціально-професійній пізнавальній; загальнонауковій та спеціально-професійній; науково-дослідницькій та професійній.

Наукова складова магістерської програми містить загальну фундаментальну наукову підготовку (забезпечує формування системних концепцій), фундаментальну наукову підготовку зі спеціальності та теми наукових досліджень (забезпечує формування інструментальних концепцій), наукову практику, а також проведення наукових досліджень і підготовку магістерської дипломної роботи.

Специфіка змісту відображена у комплексній підготовці магістрів міжнародних відносин, спрямованій на поглиблену фундаментальну, соціально-економічну, спеціальну, аналітико-інформаційну, науково-дослідницьку, організаційно-управлінську і дипломатичну діяльність. Магістр міжнародних відносин повинен мати широкий спектр умінь і навичок, які охоплюють *три категорії*: знання з фаху; інтелектуальні здібності; особистісні якості, що знайшли відображення у професіограмі магістра міжнародних відносин, яка містить чотири блоки: професійну спрямованість особистості; професійні здібності; базові компетенції; професійні компетенції.

Вивчення змісту навчальних планів і програм відомих університетів Великої Британії засвідчило, що формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин передбачає оволодіння ними низкою взаємопов'язаних професійних компетенцій, зокрема: *суспільно-політичною, проектувальною, інформаційно-аналітичною, науково-дослідницькою, конфліктологічною, управлінською, діагностичною, екологічною, правовою,*

*економічною, дипломатичною, прогностичною.* Визначені компетенції умовно згруповано у загально-професійні, предметно-функціональні і науково-аналітичні. Вони постійно трансформуються, наповнюючись специфічним інструментарієм, змістом професійних завдань. Конкретизація компетенцій у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин відбувається на рівні мети, функцій і виявляється у специфічних способах професійної діяльності та професійних дій.

Моніторинг якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснюється шляхом внутрішнього (анкетування, тестування, самоперевірка, науковий проект) і зовнішнього (акредитація – інституційна, спеціалізована, програмна або сертифікація фахівців) контролю, що забезпечують Рада оцінки якості вищої освіти, ради фінансування вищої освіти Англії, Шотландії та Уельсу, Агенція забезпечення якості вищої освіти, Комітет якості вищої освіти, міжнародні асоціації (International Political Science Association, Political Studies Association).

**Основний зміст четвертого розділу викладено у таких наукових працях автора:** [241; 242; 245; 249; 251; 258; 262].

## **РОЗДІЛ 5**

### **РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ**

У розділі проаналізовано організаційні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України; здійснено порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії і України; обґрунтовано перспективи розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні; розроблено науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з урахуванням британського досвіду.

#### **5.1 Організаційні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України**

Розвиток суспільства, використання його потенціалу безпосередньо залежать від рівня управління соціальними процесами. Необхідність регулювання складних соціальних систем, насамперед відносин між великими соціальними групами (класами, народами, націями), надала процесові управління політичного характеру. Побудова суверенної і демократичної України, її інтеграція у світове співтовариство, реформи і зміни в усіх ланках суспільного життя, потребують ґрунтового теоретичного осмислення, значних практичних зусиль з питань державотворення, управління та розвитку міжнародних відносин. Досягнення цієї мети тісно пов'язано з формуванням нової політичної і дипломатичної еліти України, підготовкою фахівців, компетентних у сфері міжнародних відносин, політичного життя, державного і соціально-економічного управління. Експерт, аналітик, радник, консультант, викладач суспільних дисциплін, озброєний новими знаннями – це професії, без

яких не обійтись в наш час навчальним закладам, державним установам, політичним і громадським організаціям.

З активізацією в українському суспільстві євроінтеграційних процесів, разом з іншими сферами громадського життя, суттєвих змін зазнає і сфера міжнародних відносин. Відповідно зростає потреба в науковому осмисленні, прогнозуванні розвитку міжнародних процесів, можливих кризових ситуацій, розробці практичних рекомендацій щодо їх упередження. В цих умовах потрібні фахівці, які вміють аналізувати, систематизувати, узагальнювати і давати оцінку політичним, соціально-економічним явищам, продукувати альтернативні ідеї, раціоналізувати політичні рішення, розробляти оптимальні методи управління, технології вирішення соціально-політичних конфліктів і криз, досягнення злагоди в суспільстві [167].

Водночас спостерігається тенденція до збільшення розриву між фундаментальною наукою та практичною зовнішньополітичною і зовнішньоекономічною діяльністю. Для подолання розриву необхідне проведення фундаментальних і прикладних досліджень на межі таких галузей знань, як політологія, країнознавство, державне управління, конституційне право, історія і соціологія, педагогіка і психологія. На їх основі повинна здійснюватися підготовка фахівців в галузях міжнародних відносин, державного управління, політології і соціології, економіки і права, оскільки ці галузі є взаємозалежними. З одного боку, просування інтересів України за кордоном має на увазі в якості ресурсної бази успішний експорт високих технологій і знань, з другого – експорт високих технологій ускладнюватиметься відсутністю суттєвої дипломатичної і політичної підтримки з боку держави. Розв'язанням цих проблем повинні займатися висококваліфіковані професіонали в галузі міжнародних відносин.

Вихід Української РСР на світову арену як повноправного суб'єкта міжнародних відносин наприкінці Другої світової війни, посилення її участі у діяльності ООН, створення 4 березня 1944 року Народного комісаріату закордонних справ УРСР активізували увагу наукової і педагогічної спільноти

до професійної підготовки фахівців для здійснення зовнішньополітичної та зовнішньоекономічної діяльності республіки. Якісно нова сторінка в історії вітчизняної освіти відкрилася з проголошенням незалежності України. Указом Президента України від 30 травня 1995 року Інститут міжнародних відносин було визначено головним навчально-методичним центром з професійної підготовки фахівців для роботи у сфері міжнародних відносин і зовнішньої політики нашої держави. Історичні віхи становлення і розвитку галузі знань «Міжнародні відносини» (Додаток Л.1) свідчать про сформовану потужну наукову школу професійної підготовки фахівців міжнародних відносин.

Аналіз нормативно-правової бази дав змогу стверджувати, що за період розвитку галузі знань «Міжнародні відносини» відбулися суттєві зміни в переліку напрямів підготовки фахівців міжнародних відносин у ВНЗ України (Додаток Л.2). Розробка нових підходів вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин зумовлена останніми змінами у переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр». Відповідно постанови Кабінету міністрів України від 3 лютого 2010 року професійна підготовка магістрів за галуззю знань «Міжнародні відносини» здійснюється за шістьма спеціальностями: «Міжнародні відносини», «Міжнародне право», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародна інформація», «Країнознавство», «Міжнародний бізнес» [210] (Додаток Л.2).

Сьогодні професійну підготовку фахівців міжнародних відносин здійснюють 50 ВНЗ України, з яких 33 мають право готувати фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Загальний ліцензійний обсяг підготовки магістрів українських ВНЗ у 2013 р. становив 1710 осіб денної форми навчання та 575 – заочної. Зазначимо, що лише 13 ВНЗ започаткували заочну форму професійної підготовки магістрів і жоден не пропонує сучасну дистанційну форму навчання (Додаток М).

Національним брендом вищої освіти у сфері професійної підготовки магістрів міжнародних відносин вже сім десятиліть був і залишається Інститут

міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серед провідних ВНЗ у галузі міжнародних відносин такі відомі навчальні заклади, як Львівський національний університет імені Івана Франка, Приватний вищий навчальний заклад «Київський міжнародний університет», Київський славістичний університет, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Національний авіаційний університет, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Хмельницький національний університет, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (рис. 5.1).

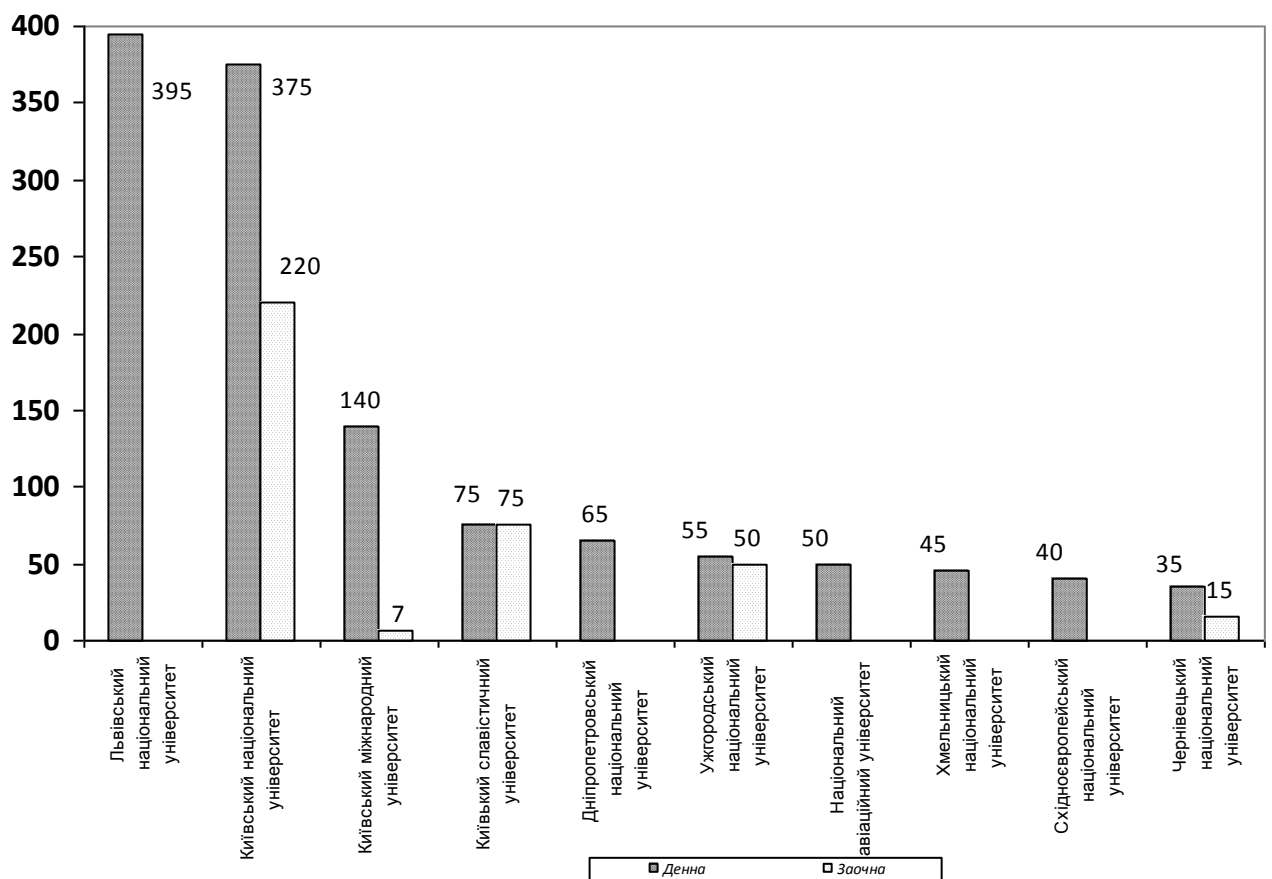


Рис. 5.1 Рейтинг ВНЗ України, які здійснюють підготовку магістрів міжнародних відносин за кількістю спеціальностей та ліцензованим обсягом (2013 р.)



Серед спеціальностей галузі знань «Міжнародні відносини» найбільшою популярністю (за ліцензією) користуються спеціальності «Міжнародні економічні відносини» – 450 осіб денної та 115 заочної форм навчання, «Міжнародні відносини» – 420/85 та «Міжнародне право» – 300/165. Спеціальності, які були започатковані після 1995 р. хоча і мають менші ліцензовані обсяги підготовки («Міжнародна інформація» – 245/90, «Країнознавство» – 170/45, «Міжнародний бізнес» – 125/75), але користуються великою популярністю. Спостерігається тенденція до їх кількісного зростання (рис. 5.2).

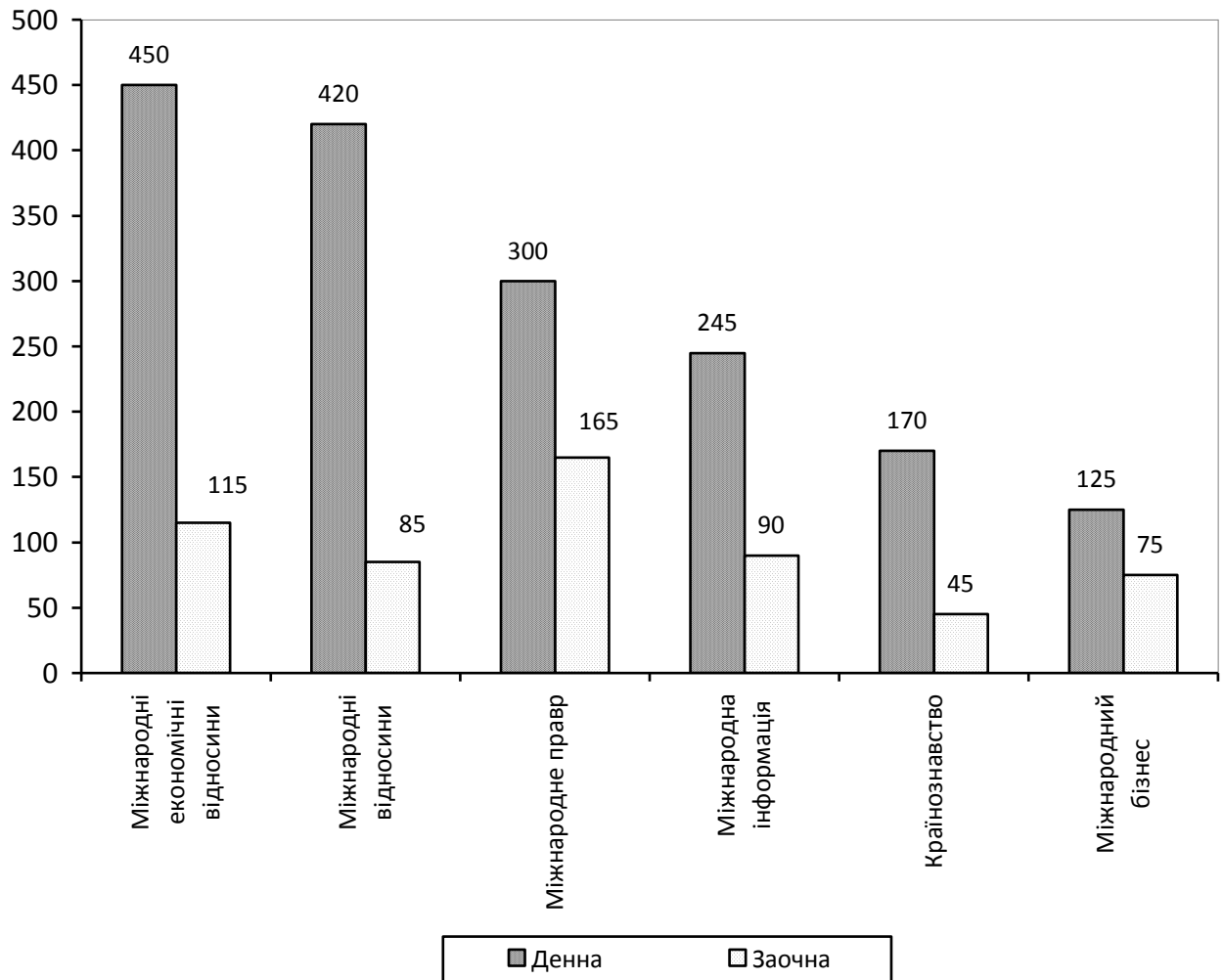


Рис. 5.2 Ліцензований обсяг ВНЗ України за спеціальностями галузі знань «Міжнародні відносини» ОКР «магістр»

В Україні професійна підготовка магістрів міжнародних відносин регламентована галузевими стандартами вищої освіти (ГСВО) [76-79]. Стандарт охоплює визначені для спеціальностей і рівнів освіти типологію виробничих функцій, типових завдань діяльності, що ґрунтуються на формуванні вмінь у різних проявах та здатності розв'язувати проблеми і задачі професійної діяльності. Основні вимоги, що закладені у ГСВО, це вміння та здатності, кваліфікаційні та освітні вимоги, що відповідають розумінню поняття «компетенція». Визначені компетенції утворюють два вектори – навчальні та професійні. Водночас аналіз ГСВО для магістрів міжнародних відносин показав, що компетенції та компетентності представлені у загально функціональному аспекті, потребують уточнення відповідно до характеристик професійної діяльності та задач, що в ній розв'язуються. Як бачимо, в останньому поколінні стандартів компетентнісний підхід зведено до традиційного знанневого.

Термін навчання магістрів в різних ВНЗ України становить 1,5-2 роки, загальна кількість кредитів ЕКТС 90-120. Начальні плани магістерських програм більшості університетів України ґрунтуються на планах базового навчального закладу з професійної підготовки фахівців міжнародних відносин та вимогах галузевих стандартів. Традиційно навчальні плани містять нормативні та вибірккові дисципліни. За галузевими стандартами нормативна частина змісту професійної підготовки охоплює 7-8 навчальних дисциплін, практику, виконання магістерської роботи. Кількість кредитів нормативної частини – 60, що становить близько 70% від загальної кількості в залежності від терміну навчання. Нормативні навчальні дисципліни поділяють на два цикли: цикл дисциплін гуманітарної, математичної та соціально-економічної підготовки та цикл дисциплін професійної і практичної підготовки.

Розподіл змісту освітньо-професійної програми підготовки магістрів міжнародних відносин, обсяг навантаження за циклами дисциплін та рекомендованими навчальними дисциплінами (нормативними) наведено в Додатку Н.1. Зміна нормативної частини навчального плану здійснюється за

умови оновлення державних стандартів вищої. Сукупність нормативних дисциплін визначає нормативну (обов'язкову) складову індивідуального навчального плану студента і забезпечує виконання вимог нормативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики: здійснення поглибленої підготовки за напрямом, що визначають характер майбутньої діяльності; підготовки за певною спеціальністю; сприяння академічній мобільності магістра та його особистим інтересам.

Варіативна частина навчального плану визначається для кожної спеціальності безпосередньо ВНЗ, який здійснює підготовку магістрів міжнародних відносин і містить дисципліни вибору навчального закладу (7-8 дисциплін обсягом до 20 кредитів) та вільного вибору студента (6-7 дисциплін обсягом до 15 кредитів). Загальний обсяг вибіркової частини навчальних планів становить 25-35 кредитів відповідно до терміну навчання. Така велика кількість вибірових дисциплін, як правило малокредитних (до 3 кредитів), зумовлена системою організації навчального процесу в українських ВНЗ, плануванням і розподілом навчального навантаження. Зауважимо, що дисципліни вибіркової частини як правило є обов'язковими, що не відповідає європейським освітнім принципам та вимогам Болонської декларації. Вибірковість має формальний характер, що не сприяє індивідуалізації навчального процесу, створенню умов для більшої автономії і свободи вибору. Як бачимо, проблема вибору індивідуальної траєкторії навчання для магістра потребує комплексного вирішення на національному рівні.

Усі ВНЗ України пропонують академічні магістерські програми за якими магістри вивчають навчальні дисципліни протягом 2-3 семестрів і виконують магістерську роботу протягом одного семестру. На наше переконання, відсутність положення про магістерську підготовку не дає можливості ВНЗ запровадити різні типи магістерської підготовки (академічні, дослідницькі, кар'єрні), повною мірою реалізувати науковий потенціал магістрів. Важливою особливістю магістерських програм українських ВНЗ є обов'язкий блок гуманітарно-педагогічних дисциплін («Методика викладання у вищій школі»),

«Педагогіка і психологія вищої школи»), а також дисципліни мовної підготовки, які забезпечують магістрам здобуття кваліфікацій «Викладач» та «Перекладач».

Цільова, ціннісна, змістова і результативна складові стандартів галузевої вищої освіти реалізуються в педагогічному процесі через ефективні організаційні форми і методи. На наш погляд, для реалізації нового змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виникає потреба у створенні «парадигмальних стандартів» форм і методів навчання, де на нормативному рівні були б сформульовані вимоги та структурні моделі педагогічної діяльності, що забезпечують реалізацію стандартів галузевої освіти. Важливим аспектом цієї проблеми є інноваційне моделювання форм і методів залежно від характеристик, рівня навчальної групи, індивідуальних особливостей магістрів тощо. Саме від вибору форми заняття залежить досягнення поставлених навчальних цілей. Реалізація навчально-виховного процесу потребує від сучасного викладача вищої школи знань і професійного використання різних дидактичних форм, умінь їх удосконалення та модернізації.

Практичний досвід засвідчує, що основними організаційними формами навчання магістрів міжнародних відносин у ВНЗ є такі: *лекція* (вступна, інформаційна, узагальнювальна, систематизувальна, проблемна, оглядова, настановча); *семінарське заняття* (конкретизація і поглиблення наукових знань, узагальнення наукових знань, систематизація наукових знань, спецсемінар дослідницького типу); *практичні заняття і лабораторні заняття*; *практика* (навчальна, виробнича); *колоквіум*; *підсумковий контроль* (залік, екзамен); *предметні олімпіади*; *консультації* (групові, індивідуальні, тематичні, проблемні, постійні); *державна підсумкова атестація* (державні екзамени, захист дипломної роботи (проекту); *самостійна робота* магістрів (реферати, курсові роботи (проекти)).

Успішному оволодінню змістом теоретичної складової навчальної дисципліни сприяють такі форми організації навчання, як лекція і семінар

(Додаток П.1). У ВНЗ лекція – це традиційно основна форма навчання, організаційно-методична база для всіх форм навчальних занять, що виконує функцію головного джерела наукової інформації (за відсутності підручників і навчальних посібників; у разі, якщо нові дані не відображені у підручниках і посібниках, або окремі розділи і теми дуже складні для самостійного навчання). Сучасна лекція у вищій школі має відповідати таким *вимогам*: високий науковий рівень інформації, що викладається, та її світоглядне значення; великий обсяг чітко й компактно систематизованої та методично сформованої сучасної наукової інформації; доказовість та аргументованість висловлюваних суджень; достатня кількість наведених переконливих фактів, прикладів, текстів і документів; чіткість викладених думок і використання методичних прийомів, які активізують мислення магістрів, наявність запитань для самостійної роботи з обговорюваних проблем; аналіз різних поглядів на вирішення поставлених проблем; формулювання основних думок, положень і висновків; надання магістрам можливості усвідомлювати, бачити та стисло записувати інформацію; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання; застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків тощо; вміння встановлювати психологічний контакт з аудиторією. Залежно від місця лекції в системі вищої освіти та специфіки завдань, що стоять перед вищою школою, в вітчизняному педагогічному досвіді використовують різні види лекцій [39; 68], найбільш ефективні подані у додатку П.1.

Інтеграція магістрами здобутої на лекційних заняттях теорії та освоєння практичних засад застосування цієї теорії здійснюється в колективній пізнавальній діяльності – на семінарських заняттях як дієвій формі розвитку продуктивного та креативного мислення магістрів. Семінарські заняття дають магістрам можливість оволодіти вміннями обґрунтовано викладати свої думки на мові конкретної науки, вести дискусію, діалоги, опонувати.

У педагогічній літературі визначено критерії оцінки якості семінарського заняття, а саме: цілеспрямованість (постановка проблеми, зв'язок теорії з

практикою); планування (виокремлення основних питань, пов'язаних із фахово орієнтованими дисциплінами; ознайомлення з досягненнями науки і техніки); організація викладачем пошуково-дослідної роботи магістрів (уміння організувати дискусію, конструктивний аналіз усіх відповідей і виступів магістрантів, поведінка самого викладача); стиль проведення заняття (діалогічний чи монологічний); ставлення магістрів до викладача (критичне, байдуже, шанобливе); керування викладачем групою (викладач швидко встановлює контакт з учасником семінару, впевнено і вільно тримається, справедливо взаємодіє з ними); висновки викладача (кваліфіковані, переконливі з глибокими теоретичними узагальненнями) [90].

Залежно від мети, завдань і змісту використовують різні типи семінарських занять з їх особливою структурою та методикою проведення. За способом і характером організації найпоширенішими у підготовці магістрів міжнародних відносин є такі [68]: вступні, оглядові, самоорганізовані, пошукові, з індивідуальною роботою, з груповою роботою, у групах за вибором, генерації ідей, «круглий стіл», конференція, диспут, виставка, рефлексія, розгорнута бесіда, коментоване читання, розв'язування завдань і вправ, заняття на виробництві. Загальна характеристика цих типів семінарів представлена у додатку П.1

Теоретичне пізнання також здійснюється під час самостійної та індивідуальної роботи магістрів. *Самостійна робота* є важливою складовою частиною навчального процесу. В умовах запровадження європейських стандартів освіти і модульно-рейтингової системи організації навчального процесу теоретики і практики професійної освіти особливо акцентують увагу на самостійній роботі магістрів. Це виявляється у скороченні аудиторного навантаження і збільшенні кількості годин на самостійну роботу. Метою самостійної роботи є: закріплення знань і навичок, отриманих магістром під час аудиторних занять; розширення і поглиблення теоретичного матеріалу; формування умінь і навичок самостійної роботи з літературними джерелами та виконання практичних завдань тощо.

Організація самостійної роботи магістрів передбачає такі основні аспекти: зміст (обсяг, види занять) самостійної роботи з певної дисципліни визначається навчальною та робочою навчальною програмою дисципліни. Види завдань для самостійної роботи залежать від особливостей дисципліни і можуть містити: опрацювання інформації, отриманої безпосередньо під час аудиторних занять (лекцій, практичних); робота з навчальними посібниками, підручниками та конспектом лекцій; самостійне вивчення окремих тем або питань («мозковий штурм») із розробленням власного конспекту, плану; робота з додатковою (монографіями, науковими статтями, матеріалами з мережі Internet; тощо) та довідковою літературою (словниками, енциклопедіями, глосаріями тощо); виконання письмових завдань і робіт, зокрема творчих (презентацій, рефератів, повідомлень, виступів, доповідей на актуальні та дискусійні теми, есе, письмових відповідей на проблемні питання, курсових, дипломних і магістерських робіт); виконання індивідуальних завдань (аналітична, дослідницька робота, моделювання ситуації тощо); виготовлення наочності (таблиць, схем, проектів); складання картотеки літератури за змістом певної теми чи питання; підготовка до лекційних, семінарських, практичних занять; набуття професійного досвіду в процесі проходження навчальної та виробничої практики; участь у наукових конференціях, семінарах, «круглих столах», дискусіях, бесідах; робота над вирішенням ситуаційних завдань («кейс-метод»), проблемних ситуацій, участь у рольових і ділових іграх, тренінгах; складання словника термінів, понять та категорій з теми чи дисципліни; створення кросвордів, блок-схем та інтелекту-мапу межах заняття; самостійна робота магістрів у мережі Internet (пошук та опрацювання інформації, організація діалогу, складання тематичних Web-сторінок тощо) та інші види завдань і занять.

До основних форм самостійної роботи магістрів віднесено: аудиторні, групові заняття під керівництвом викладача; позааудиторна самостійна робота магістрів над запропонованими викладачем завданнями (колективна чи індивідуальна); індивідуальна робота магістрів під керівництвом викладача;

індивідуальні та групові консультації.

Для організації самостійної роботи магістрів необхідним є розроблення навчально-методичного комплексу (паketу), який містить: навчальну і робочу навчальну програму з дисципліни з чітким визначенням змісту та обсягу аудиторної і позааудиторної роботи; конспект лекцій, опорний конспект лекцій; основні поради магістрам щодо вивчення дисципліни з вимогами до оцінки знань; методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем чи набуття практичних навичок; перелік тем курсових (дипломних, магістерських) робіт; перелік тем і питань, що виносяться на семінарські заняття; контрольні завдання, питання, тести для самоперевірки і самоконтролю; перелік основної (підручники, конспект лекцій, навчальні та методичні посібники) та додаткової (наукова, фахова, монографічна, періодична) літератури. Для прикладу у Хмельницькому національному університеті розроблено методичні рекомендації з організації самостійної та індивідуальної роботи магістрів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу [227], а також активно впроваджується авторський навчально-методичний комплекс.

У структурі навчального навантаження магістра за системою ECTS індивідуальну роботу розглядають як один з основних компонентів навчальної діяльності, вона має займати значну частину його навчального навантаження, тобто 10 % часу навантаження в період теоретичного навчання. Індивідуальне навчальне заняття як форма освоєння теоретичного матеріалу проводять з окремими магістрами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей [57].

Індивідуальні навчальні заняття організовують за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану магістра і можуть охоплювати частину або повний обсяг занять з однієї або кількох навчальних дисциплін, а в окремих випадках – повний обсяг навчальних занять для конкретного освітнього або кваліфікаційного рівня. Види індивідуальних навчальних занять, їх обсяг, форми та методи проведення, форми та методи поточного і підсумкового контролю (крім державної атестації) визначаються



індивідуальним навчальним планом магістра. На нашу думку в умовах формування у практиці вищої школи моделі самостійного оволодіння інформацією, викладач має відмовитися від лекції в принциповому значенні, змістити акцент на користь спільних обговорень та групових проєктів.

Звернення до методів творчого розвитку особистості зумовлено наявними в реальному навчальному процесі труднощами у формуванні мисленнєвого досвіду магістрів. Це зумовлено, по-перше, в недостатньому усвідомленні магістрами та в їхньому невмінні застосовувати в процесі роздумів, відповідей на запитання принципу достатнього обґрунтування; по-друге, у процесі здійснення різних мисленнєвих операцій магістри не застосовують прийом виведення з цього твердження різних наслідків, не вміють перевіряти їх; по-третє, магістри не вміють обґрунтовувати твердження з більш загальних тверджень і принципів; по-четверте, магістри не використовують правило визначення понять, формулюють їх через ці самі поняття; по-п'яте, під час використання численних класифікацій магістри порушують вимоги повноти класифікації, взаємовиключення та неперервності.

У сучасних умовах формування готовності до творчої професійної діяльності магістрів з міжнародних відносин набуває особливої актуальності. На переконання К. Долгош майбутнім фахівцям зазначеного профілю потрібна не тільки фундаментальна інтегрована база знань з економіки, дипломатії, юриспруденції, іноземної мови, а й сформовані навички творчого стилю діяльності, відповідна структура організації особистісних властивостей та творчих здібностей. Дослідниця встановила, що професійно орієнтоване спілкування сприяє формуванню у магістрів міжнародних відносин комунікативних умінь і навичок та готовності їх використовувати у нестандартних ситуаціях ділової взаємодії. Воно є ефективним засобом розвитку пізнавальних здібностей, мотивації досягнень, особистісних властивостей і якостей [91].

Формування критичного мислення магістрів міжнародних відносин у ВНЗ здійснюється шляхом: критичного аналізу викладачем і магістрами

змістових і логічних аспектів зовнішньої інформації; з'ясування відповідності різних тверджень принципу достатнього обґрунтування; знаходження у пропонованій інформації фактів некритичного поєднання різнорідних, внутрішньо не поєднаних та несумісних ідей; уміння використовувати антитезу для з'ясування істинності судження. Умовою досягнення цілей і завдань розвитку критичного мислення магістрів є збереження їхніх індивідуальних особливостей, унікальності, різнорівневості. Це можливо завдяки індивідуалізації завдань магістрам на занятті та організації парної та групової роботи. На думку Л. Максимчук, оптимальним середовищем для підготовки майбутніх міжнародників до професійної діяльності є застосування у ВНЗ педагогічних технологій інтерактивного характеру, які дають змогу магістрам апробувати професійні ролі та функції під час навчання, використовуючи моделі взаємодії прототипів суб'єктів фахової діяльності, за умов використання яких, процес професійної підготовки відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Серед засобів інтерактивних технологій найбільш ефективними є мотиваційні тренінги, інтерактивні вправи, дидактичні ігри, діалоги і полілоги. З метою оптимізації професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників дослідницею виявлено та теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов інтерактивного навчання, як інноваційного педагогічного явища в освітній системі вищої школи, а саме: створення професійно-мотиваційного середовища за допомогою використання мотиваційних тренінгів; забезпечення інтегративного підходу під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін; реалізація професійно адаптаційних процесів для оптимізації практично-професійної спрямованості іншомовної підготовки [166]. Водночас, на наш погляд, не потрібно обмежуватися лише циклом психолого-педагогічних дисциплін, а впроваджувати педагогічні іновації щодо розвитку критичного мислення та наукової культури під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін. При цьому роль викладача є супроводжувальною для створення

можливостей вибору магістрами власного шляху розв'язання професійних завдань відповідно до індивідуальних особливостей.

Ефективність професійної діяльності міжнародників залежить від готовності до міжкультурної комунікації. Поділяємо позиції А. Козак та Г. Копил, щодо необхідності формування у магістрів міжнародних відносин вмінь аналізувати міжнародні ситуації і приймати обґрунтовані рішення, орієнтуватися в іншомовному діловому середовищі завдяки не лише знанням іноземної мови, а й наявності інтеркультурологічної компетенції. Для цього дослідники пропонують застосовувати прийоми рефлексивної діяльності, що забезпечують формування саморефлексії та професійного мислення [134; 139]. На наше переконання, формування міжкультурної комунікативної компетентності магістрів міжнародних відносин передбачає розвиток креативних, стратегічних, аналітико-інтегративних і прогностичних компетенцій.

Оскільки зміст навчання в магістратурі ґрунтується на принципі поліструктурності, який передбачає три підструктури: тематичну, діяльнісну, рефлексивну, відповідно серед *методів* навчання превалюють словесні, пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, дослідницькі тощо.

Зокрема, для *тематичної підструктури (визначена послідовність тем)* продуктивними є методи пояснювально-ілюстративний та проблемного викладу. Мета пояснювально-ілюстративного методу – це аналіз, тлумачення й доведення різних положень навчального матеріалу за допомогою розкриття причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей [85]. Недоліками цього методу є репродуктивність, передавання готових знань від викладача до магістрів. Суттєвою особливістю проблемного викладу матеріалу є пошукова діяльність магістрів, яка розпочинається з постановки питань, розв'язання проблем, проблемних завдань;

Для *діяльнісної підструктури*, що визначає процес оволодіння магістрами окремими навичками й уміннями, прийомами організації взаємодії та виконання професійної діяльності, продуктивними методами реалізації є

евристичні – спеціальні методи навчання (сократівські бесіди) або колективне розв’язання проблем. На цьому рівні за допомогою евристичних методів магістр вчиться бачити й усвідомлювати складність професійної діяльності, намагається здійснювати окремі фрагменти цієї діяльності, долучається до виконання ілюстративних і тренінгових завдань;

*Рефлексивна підструктура* дає змогу магістрам осмислити свої індивідуальні особливості, труднощі, що виникають під час виконання фрагментів професійної діяльності, здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв’язку від викладача та інших членів групи про успішність своїх дій, формування здатності неупереджено та об’єктивно досліджувати свою поведінку з позиції професійної діяльності [85].

Отже, дієвість продуктивних організаційних форм і методів запровадження нового змісту підготовки магістрів міжнародних відносин значною мірою залежить від спроможності викладача їх зреалізувати в навчальному процесі. Майстерність викладача уможливорює емпіричне введення інформації, на підставі якої вирішують, чи реалізовано рівень стандарту галузевої освіти. Такому підходу властиві кілька функцій. По-перше, це інформативна функція для науково-методичної системи навчального закладу, оскільки дає змогу сформувавши відповідну до рівня і можливостей викладача інформативну модель науково-методичної системи. По-друге, функція диференціальна, що дає можливість індивідуалізувати науково-методичну допомогу викладачу відповідно до проблемних зон у реалізації продуктивних методів навчання. Третя функція – якісного аналізу. Це параметр імовірності досягнення запланованих результатів. Через спроможність викладача реалізувати продуктивні методи навчання можна визначити його критичні професійні точки для побудови науково-методичної системи підготовки викладача до впровадження змісту освіти, репрезентованої в стандартах галузі знань «Міжнародні відносини».

Необхідність теоретичного аналізу та обґрунтування методів систематизації, а також технологічних вимог до впровадження нового змісту

професійної підготовки, зорієнтованого на становлення та самореалізацію професіонала в міжнародних відносинах, зумовлює потребу в моделюванні дидактичних умов та конструюванні з них дидактичної ситуації як системи умов, що містять: особистісну значущість навчання; глибину мотивації, вияв якої – інтерес; способи викладання (створення проблемної ситуації, підбір матеріалу, що відповідає означеним вище критеріям); зміст організації взаємодії, методи, за допомогою яких виникає співробітництво; організаційно-педагогічні умови.

На наше переконання, важливе значення для теорії освіти в галузі міжнародних відносин мають такі положення: визначення дидактичних орієнтирів відбору змісту на рівнях навчального предмета та навчального матеріалу; з'ясування специфіки відбору змісту і засобів реалізації соціально-гуманітарних та спеціальних навчальних дисциплін на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях підготовки; створення дидактичних орієнтирів конструювання змісту навчальної дисципліни, спрямованих на реалізацію варіативності змісту освіти міжнародників; реалізація теоретичних засад навчального предмета, співвідношення з практичним рівнем освоєння майбутньої професії.

Процес професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснюється через взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки, між якими є різниця у засобах пізнання та поняттєвому освоєнні. Особливістю практичної підготовки є безпосередня взаємодія магістра з майбутнім технологічним процесом. Цей вид підготовки передбачає спостереження та практичну діяльність, тому необхідним є наявність реального середовища для забезпечення спостереження. У теоретичній підготовці немає безпосередньої практичної дії з об'єктом. На цьому рівні міжнародні відносини вивчаються лише опосередковано, за допомогою мисленньових операцій. Крім цього, на кожному рівні підготовки фахівець освоює також понятійні засоби відповідно до теоретичної професійної мови, практичну термінологію, в основі теоретичного пізнання немає засобів матеріальної і практичної взаємодії з

предметом майбутньої професійної діяльності. Мова теоретичного дослідження відрізняється від мови практичного опису, адже в основі першого – теоретичні терміни, зміст яких – пізнання теоретичних ідеальних об'єктів майбутньої професії. У методології пізнання їх називають *абстрактними об'єктами*, або *теоретичними конструктами*. Це особливі абстракції, які є логічними конструкціями міжнародних відносин. Теорія міжнародних відносин має свої конструкти. Специфікою теоретичної підготовки є засвоєння знань, їх розуміння, здатність мислити на вищому рівні, емоційно реагувати, виконувати завдання майбутньої професії. Особливістю завдань теоретичної підготовки на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» є те, що на основі отриманої кваліфікації на попередньому рівні фахівець здобуває поглиблені спеціальні знання інноваційного характеру, на основі яких магістр оволодіває спеціальними вміннями і набуває первинного досвіду виконання завдань науково-прикладного характеру.

Європейський вимір вітчизняної вищої освіти потребує розв'язання низки проблем для якісної освіти міжнародних відносин, серед яких: перехід на кредитно-модульну систему навчання; запровадження безсесійної організації навчального процесу; розроблення критеріїв оцінювання знань магістрантів; розроблення та запровадження рейтингової системи.

На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду професійної підготовки науковцями [32; 48; 62; 150; 170] розроблено *критерії* оцінювання навчальних досягнень магістрів з дисциплін фундаментального циклу, що визначають рівень освоєння магістрами теоретичної компоненти галузевого стандарту вищої освіти. В основу цих *критеріїв* покладено: рівень оволодіння теоретичними знаннями; рівень умінь і навичок застосування теоретичних знань під час розв'язування задач і вправ різного типу; рівень оволодіння практичними вміннями, які можна виявити під час виконання лабораторних робіт, спостережень, експериментів або інших видів практикуму; зміст і рівень творчих робіт магістрів (рефератів, семестрових завдань, комп'ютерного моделювання процесів і явищ).

Магістр міжнародних відносин повинен мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку для виконання науково-дослідницької, інформаційно-аналітичної й інноваційної діяльності. Відповідно оновлення змісту підготовки має бути спрямованим на формування інформаційно-аналітичної, організаційно-управлінської, комунікативної професійно спрямованої компетентностей. Для цього В. Вишпольська обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови формування базових компетентностей майбутніх економістів-міжнародників та розробила модель цього процесу. Серед визначених педагогічних умов, на нашу думку заслуговують на увагу забезпечення міждисциплінарного характеру навчального процесу, стимулювання особистісного та професійного самовдосконалення за допомогою розвитку здатності до рефлексії власної навчально-пізнавальної та квазіпрофесійної діяльності [46, с. 6]. Проте, зазначимо, що професійна діяльність міжнародника передбачає високий рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння системно мислити, узагальнювати, аналізувати, сприймати інформацію, формулювати цілі, шукати шляхи правильного рішення міжнародно-політичних і дипломатичних проблем. У зв'язку з цим, система вищої освіти повинна забезпечити умови для формування інформаційно-аналітичної компетентності міжнародників, а саме, створити необхідне сучасне інформаційне середовище для навчання і формування готовності магістра до пошуку, відбору, аналізу, переробки і структуризації інформації за допомогою сучасних засобів інформаційних технологій.

Особлива увага, на нашу думку, повинна акцентуватися на формуванні у магістрів навичок і умінь диференціації інформації; самостійного вибору і оцінки критеріїв, аналізу й інтерпретації різних точок зору; створення жорстких особистісних фільтрів, чітких способів відбору цінної інформації; складання алгоритмів пошуку і аналітико-синтетичної переробки і перетворення інформації; поповнення і розвитку особистої системи знань.

Обов'язковою умовою, що визначає інформаційно-аналітичну компетентність міжнародника, є кваліфіковане володіння сучасними інформаційними технологіями. Ефективним способом досягнення цієї мети є створення відповідного інформаційного і технічного середовища навчання, включення магістрів в різні види навчально-пізнавальної і практико-орієнтованої діяльності з різнобічним використанням інформаційних технологій при вивченні усіх без виключення дисциплін, передбачених в державних стандартах вищої освіти. Матеріалізація цих ідей у рамках традиційних форм і методів викладання ускладнена, у зв'язку з чим потрібні розробка і впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, які повинні включати компоненти: програмне забезпечення, що дозволяє охопити і систематизувати великий обсяг наукової і культурологічної інформації; критерії відбору інформації і аналізу інформаційної оболонки; варіативне інформаційне забезпечення, що відповідає цілям і завданням навчання кожної дисципліни.

Як стверджують науковці Р. Гуревич, М. Кадемія та М. Козяр, процес інформатизації освіти, підтримуючи інтеграційні тенденції пізнання закономірностей предметних галузей і довкілля, актуалізує розробку підходів до використання потенціалу інформаційних технологій для розвитку особистості. Цей процес підвищує рівень активності і реактивності тих, хто навчається, розвиває здібності альтернативного мислення, формування умінь розробляти стратегію пошуку рішень як навчальних, так і практичних завдань, дозволяє прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання об'єктів, що вивчаються, явищ, процесів і взаємозв'язків між ними [82].

Активне і ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є важливим чинником створення системи освіти, яка відповідає вимогам інформатизації суспільства і процесу реформування традиційної системи освіти у світлі вимог сучасного індустріального суспільства. ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання



магістранта, оскільки змінюють схему передачі знань і методи навчання, сприяють активному впровадженню інноваційних технологій навчання. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікації, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації, а також створенням нових засобів навчання і зберігання інформації.

Виокремлюємо три основні сфери використання Інтернет-технологій із метою формування професійної компетентності магістрів міжнародних відносин (на основі підходів, обґрунтованих М. Німатулаєвим) [197]: 1) як засіб пошуку інформації і доступу до знань. Пошукові системи Всесвітньої павутини дозволяють викладачам використовувати на заняттях автентичні аудіо-, відео- та текстові матеріали, долучитися до культури тощо; 2) в умовах індивідуальної роботи, в Інтернет-просторі можна виконувати завдання на написання веб-квестів, які згодом можна використовувати при індивідуальній чи груповій роботі в аудиторії; 3) як засіб оволодіння письмом. Інтернет-технології дозволяють вступати в писемну комунікацію в режимі реального часу, створюючи унікальну автентичну ситуацію діалогічного спілкування. У зв'язку з тим, що повідомлення в мережі Інтернет стають потенційно доступними всім користувачам, значно підвищується відповідальність у знанні мови (Інтернет-чати, ICQ, Skype).

Упровадження Інтернет-технологій у царину магістерської освіти здатне зробити внесок у розвиток усієї системи відкритого та дистанційного навчання майбутніх міжнародників. Традиційні методи дистанційного поширення навчальних матеріалів й організації зворотного зв'язку між викладачами та магістрами, включаючи поштовий і телефонний зв'язок, уже зараз поступаються місцем електронній пошті й Інтернет-комунікації. Робота в Інтернеті є цікавою для міжнародників під час формування їхньої професійної компетентності, оскільки відображає сучасну реальність – комп'ютеризацію всіх аспектів діяльності людини. Такий вид діяльності, на нашу думку, сприяє зростанню рівня мотивованості до вивчення іноземної мови, розвиває самостійність, формує інформаційну й міжкультурну компетенції, сприяє

розвитку аналітичних здібностей. Інтернет-технології сприяють розкриттю, збереженню й розвитку особистісних якостей.

Організація професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ передбачає використання ІКТ як: а) засобів навчання, що забезпечують як оптимізацію процесу пізнання, так і формування індивідуального стилю професійної діяльності; б) предмета вивчення – знайомство із сучасними способами опрацювання інформації, які враховують специфіку організації інформаційних процесів у професійному середовищі; в) інструменту розв'язання професійних завдань, які забезпечують формування умінь прийняття рішень у сучасному ІОС (визначення, організація та пошук професійно важливої інформації; вибір засобів, адекватних поставленому завданню; використання отриманих результатів в оптимізації процесу розв'язання професійних завдань). Упровадження ІКТ у процес професійної підготовки магістрів міжнародних відносин обумовлює його інтенсифікацію, глибоке опанування новими знаннями, перехід від механічного засвоєння, реалізації принципу міжпредметних зв'язків у навчанні.

Використання ІКТ у педагогічній практиці з метою формування професійної компетентності міжнародників, на нашу думку, дозволяє, забезпечуючи індивідуальний підхід до магістрів, водночас стимулювати їх до колективної творчості. Підкреслимо, що, виконуючи роботу над спільними проектами, створюючи публікації, бази даних, працюючи творчо за різними напрямками, об'єднаний однією ідеєю, колектив згуртовується, всі члени команди вчаться приймати спільні рішення, формують навички роботи в колективі, створюючи унікальні роботи.

Таким чином, обгрунтовані у параграфі організаційні та дидактичні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в ВНЗ України засвідчують необхідність трансформації змісту підготовки магістрів, запровадженню ефективних організаційних форм і методів навчання, що сприятиме розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі, розвитку особистості, забезпеченню якості навчання.

## **5.2 Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії та України**

Реформування системи ступеневої освіти європейського формату, обґрунтування її концептуальних засад, модернізація професійної освіти магістерського рівня в Україні, а відтак пошук інноваційних, досконаліших шляхів трансформації структури та змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах інтеграційних процесів розвитку суспільства набувають особливої актуальності. Адже сьогодні невідповідність напрямів, обсягів, якості професійної підготовки фахівців потребам та вимогам ринку праці, недосконалість нормативно-правового забезпечення магістерської освіти є гальмівними чинниками забезпечення соціальної та економічної стабільності держави, конкурентоздатності вітчизняної системи вищої освіти у світі. Дедалі гостріше постає проблема досягнення компромісу між запитами суспільства, рівнем професіоналізму фахівців і результатами їхньої професійної діяльності.

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір потребує наукового дослідження історії та сучасного стану магістерської освіти у високорозвинених країнах, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі. Об'єктивний науковий аналіз педагогічних здобутків зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, може стати цінним джерелом для осмислення прогресивних ідей щодо формування нової стратегії і розвитку національної системи освіти магістерського рівня. З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне здійснити порівняльно-педагогічний аналіз особливостей професійної підготовки фахівців магістерського рівня на прикладі галузі знань «Міжнародні відносини». Для виявлення спільних та відмінних підходів з метою запозичення позитивних надбань та запобігання помилок у процесі реформування вищої освіти магістерського рівня в Україні, компаративний аналіз здійснювався за різними напрямками: *адміністративно-управлінським,*

*законодавчим, соціально-економічним, системним, концептуальним, організаційно-педагогічним* тощо. На нашу думку, зіставлення британського досвіду, вітчизняних реалій та обґрунтування пропозицій щодо пошуку конкурентоздатних альтернатив сприятиме розширенню меж наукового пізнання про магістерську підготовку, удосконаленню професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, введенню нових педагогічних реалій.

Вивчення наукової літератури та чинної законодавчої бази показало, що порівняльний аналіз британської та української освіти магістерського рівня ускладнюється їхньою різноплановістю і специфічністю. Осмислення британського досвіду та його адаптація до суспільно-політичних реалій України з урахуванням загальноєвропейських тенденцій, має бути спрямованим на вирішення проблемних аспектів освіти магістерського рівня.

На адміністративно-управлінському рівні найсуттєвішою відмінністю вважаємо *децентралізацію управління освітніми процесами*. Система вищої освіти Великої Британії має децентралізований характер, у той час як вітчизняна вища школа підпорядковується державним органам управління та контролю якості освітніх послуг. Не можемо однозначно стверджувати про оптимальність однієї з цих систем для вітчизняного освітнього середовища, оскільки обидві мають свої недоліки та переваги. Так, наприклад, децентралізація управління та автономність ВНЗ у виборі освітніх пріоритетів, з одного боку, сприяють конкуренції між ними та змушують швидко адаптувати освітньо-професійні програми до потреб споживачів освітніх послуг, а з іншого – унеможливають здійснення загальнодержавного моніторингу та контролю якості освіти, розробки єдиних державних освітніх стандартів.

Централізований підхід до управління розвитком освіти, з одного боку, забезпечує цілісність системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, єдність вимог до організації навчального процесу та кваліфікаційних рівнів фахівців-випускників, а з іншого боку, стійка система координування діяльності вищих навчальних закладів та загальнообов'язкові стандарти

організації навчального процесу, певною мірою позбавляють заклади освіти можливості самостійно змінювати та доповнювати зміст освітніх програм підготовки магістрів, обирати пріоритетні напрями освітньої діяльності, впроваджувати нові спеціальності, суттєво змінювати обсяг навчального навантаження за освітньо-кваліфікаційними рівнями тощо.

Поділяємо погляди Г. Хоружого щодо соціальної відповідальності вищої школи за збереження фундаментальної науки та освіченості, формування майбутніх професійних, технічних та соціальних еліт. У структурі соціальної відповідальності вищої школи вчений виокремлює такі елементи: забезпечення високої якості навчального процесу та наукових досліджень, інноваційності розвитку, конкурентоспроможності вищого навчального закладу; глибоке розуміння потреб колективу та практичні дії керівництва ВНЗ, спрямовані на їх задоволення, поліпшення умов праці, навчання та відпочинку, надання студентам і аспірантам гуртожитку тощо; усвідомлення керівництвом, науково-педагогічними працівниками, персоналом і студентами соціальної ролі свого вищого навчального закладу в суспільстві, у регіоні чи місті, а також необхідності діяти відповідно до їх вимог та потреб; активна соціальна діяльність, що є складовою стратегії ВНЗ, ініціювання різних соціальних і екологічних проектів, благодійницьких акцій тощо та участь у них; взаємодія та постійний діалог із стейкхолдерами, органами влади, місцевими громадами, громадськими організаціями, церквою; постійний контроль за своїми діями з урахуванням їх результатів і наслідків та самооцінка на базі соціально значущих критеріїв; відкритість та прозорість діяльності, публічна звітність перед колективом, стейкхолдерами та громадськістю [277].

Аналіз законодавчого забезпечення сфери вищої освіти дає підстави стверджувати, що в Україні, саме завдяки централізованому управлінню розвитком освітою, вона розвинута значно краще, ніж у Великій Британії. Законодавче регулювання освітнього процесу у Великій Британії здійснюється за допомогою Законодавчих Актів уряду (Закон «Про реформування освіти» (1988 р.); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (1992 р.); Закон «Про вищу

освіту» (2004 р.)), в той час як Департамент бізнесу інновацій та навичок (DBIS) бере на себе повноваження безпосередньо впроваджувати їх у дію. Рішення з питань діяльності окремих університетів ухвалюються на рівні рад, комітетів, професійних організацій та агенцій, спілок. Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства, що входить до складу Департаменту бізнесу, інновацій і професійних умінь (DBIS) є центральним органом з координації збирання інформації та формування політики в галузі вищої освіти, інтернаціоналізації та європейської політики для британських вищих навчальних закладів.

Наголосимо, що університети Великої Британії є самостійними юридичними освітніми установами, і мають раду або керівний орган, який несе відповідальність за визначення стратегічного напрямку розвитку закладу, контроль фінансового стану та забезпечення ефективного управління. Єдиної національної програми підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії немає; пропонується більше 50 різних програм. У цьому контексті забезпечення якості є обов'язком. Кожен навчальний заклад несе основну відповідальність за якість освіти і стандарти кваліфікацій, які контролюються незалежною Агенцією забезпечення якості вищої освіти (QAA) [356].

Проаналізувавши особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні, ми дійшли висновку, що окрім Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», Закону України «Про професійно-технічну освіту» на державному рівні діють Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Положення «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», Постанови про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, галузевий стандарт вищої освіти тощо [76-79]. Однак, як свідчить вітчизняна практика підготовки фахівців міжнародних відносин, законодавче підґрунтя у цій галузі все ж потребує реформування та

оновлення, зокрема прийняття проекту Закону «Про вищу освіту» та розробка стандартів нового покоління.

Практичний інтерес має порівняльний аналіз *структурно-змістових* та *організаційно-педагогічних* засад навчання майбутніх магістрів міжнародних відносин в університетах України й Великої Британії, який засвідчує наявність як спільних, так і відмінних підходів. З'ясовано, що на сучасному етапі провідними тенденціями вищої освіти України й Великої Британії є відповідність загальноєвропейським вимогам, що передбачає модернізацію системи вищої освіти, реалізацію ідей Болонського процесу, необхідність оновлення цілей і змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Спільним підходом для обох країн є прагнення сформувати систему магістерської освіти на основі поєднання національних традицій із вимогами євроінтеграційних процесів та викликами глобалізованого світу [50, с. 69-71]. Можливість синтезу цих двох аспектів спрямовано на формування конкурентоздатного фахівця-міжнародника нової генерації, здатного здійснювати професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та полілогу культур, економіки знань.

У питаннях створення освітньо-професійних програм, визначення змістової компоненти британські університети мають більшу свободу, хоча сучасна тенденція інтеграції в єдиний європейський освітній простір показала корисність узгодження та стандартизації таких програм. Також від британських університетів не вимагається розроблення ОКХ та ОПП. Проте усі документи, покладені в основу організації навчального процесу підготовки магістрів міжнародних відносин, містять чітко визначені стратегічні цілі і завдання щодо їх професійної підготовки [503]. Вони узгоджуються з Асоціацією британських університетів, фондами посилення конкурентоспроможності, Асоціацією установ подальшої освіти, Національною радою з питань професійної атестації тощо відповідно до професійних стандартів. Результатом такої діяльності є оперативне оновлення

стандартів відповідно до вимог ринку праці. На жаль, в Україні така оперативна корекція стандартів поки що відсутня.

Окрім такої суттєвої відмінності як *існування ОКР «спеціаліст»*, вітчизняна система освіти характеризується ще й *низьким рівнем академічної мобільності студентів*. Практика показує, що на навчання в магістратуру, як правило, зараховуються студенти, які навчалися за відповідною бакалаврською програмою (або програмою спеціаліста) цього ж ВНЗ, хоча офіційно право на зарахування мають і студенти інших університетів з відповідним дипломом бакалавра. На думку Є. Астахової, мобільність не обмежується лише євроінтеграційними процесами в освіті, вона має більш ширшу географію, ризики і виклики. Особливу увагу учена приділяє ризикам, які очікують Україну в умовах відповідності освіти вимогам Болонського процесу та європейським стандартам [8, с. 35]. У Великій Британії, навпаки, магістерські програми функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають один-два (рідше три) роки навчання для студентів, які вже здобули ступінь бакалавра у відповідній галузі знань. В університетах Великої Британії зарахування на навчання на магістерську програму у галузі політики та міжнародних відносин не обов'язково базується на вивченні відповідної програми бакалаврату. Як бачимо британський підхід до організації вступу на навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин відрізняється від українського

Усі розглянуті вище чинники (система управління освітою, законодавча база, обсяги державного фінансування, рівень мобільності студентів) мають безпосередній вплив на організацію професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах обох країн.

Суттєвою відмінністю між освітньо-професійними програмами підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні та Великій Британії є їх *рівень спеціалізації*. Так, у системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні програми, які передбачають підготовку



фахівців в різних галузях спеціалізації (міжнародні відносини і політика, міжнародна історія і політика порівняльна політологія, політичні стратегії і зв'язки, європейське і глобальне управління, міжнародний розвиток, міжнародні комунікації, міжнародна безпека, аналіз міжнародних конфліктів, міжнародна міграція, міжнародне право). Для української вищої школи (магістратури, бакалаврату) такі спеціалізації – явище нетипове, хоча кілька таких програм вже існує, наприклад: міжнародні відносини – європейська політика; міжнародна стратегія і безпека; міжнародні організації та дипломатична служба; міжнародний бізнес і менеджмент міжнародного бізнесу; міжнародний маркетинг; ділове адміністрування; міжнародне право і міжнародне приватне право; європейське право; міжнародна інформація і міжнародні інформаційні системи; інформаційний менеджмент; інформаційна безпека; європейські комунікації; аналітичне і пропагандистське забезпечення зовнішньополітичних інтересів. Порівняльна таблиця спеціальностей і спеціалізацій магістрів міжнародних відносин України і Великої Британії наведено у додатку Л.3

Аналізуючи освітні можливості підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні, констатуємо, що їх підготовка здійснюється у 33 університетах (із 199), у Великій Британії – 79 (із 160). Для порівняльного аналізу зупинимося докладніше на програмах підготовки магістрів міжнародних відносин Хмельницького національного університету (факультет міжнародних відносин) та Нотингемського (школа політології та міжнародних відносин) [555]. Відповідно до вимог Болонської декларації навчальний процес в обох закладах ґрунтується на кредитно-модульних засадах. В Україні професійна підготовка магістрів міжнародних відносин охоплює вивчення 22-23 академічних дисциплін, серед яких 67% – дисципліни професійного спрямування і такі, що мають нормативний характер, тобто є обов'язковими («Методика викладання у вищій школі», «Математичне моделювання та прогнозування в міжнародних відносинах», «Міжнародні системи та глобальний розвиток», «Інформаційне суспільство», «Економічний розвиток

сучасної цивілізації», «Глобальна макроекономічна політика», «Актуальні проблеми зовнішньої політики»). Загальна кількість кредитів становить 90, з них 60 кредитів на вивчення обов'язкових та вибіркових модулів, 12 кредитів науково-виробнича педагогічна (асистентська) практика і 18 кредитів на написання магістерської дипломної роботи (Додатки Н.2 – Н.4).

Програма підготовки магістрів міжнародних відносин університету Нотингема містить лише 3 обов'язкові модулі («Теорії і концепції міжнародних відносин», «Якісний політичний аналіз», «Прогнозування політичних рішень») та значну кількість вибіркових модулів («Мистецтво політики», «Європа та країни, що розвиваються», «Стратегія та безпека в міжнародних відносинах», «Теорія міжнародних відносин», «Методи дослідження: кількісні і якісні», «Теорія та практика дипломатії», «Глобалізація та глобальна справедливість», «Зовнішньополітичний аналіз», «Сучасна Британська політична історія» та ін.). Загальна кількість кредитів магістерської програми становить 180 кредитів CATS, що відповідає 90 кредитам ECTS [26]. З них – 120/60 кредитів на вивчення обов'язкових та вибіркових і 60/30 кредитів на підготовку магістерської дисертації.

Наголосимо, що змістовий компонент програм професійної підготовки у цих університетах також відрізняється. Зокрема, випускники Хмельницького національного університету повинні мати розвинені лінгвістичну, комунікативну, трансферну, економічну, міжкультурну, когнітивну та інформаційно-аналітичну компетенції, у Нотингемському університеті перевага надається кар'єрній спеціалізації тобто подальшому розвитку фахової компетентності (стратегічної, прогностичної, соціокультурної, науково-дослідницької). На жаль, Хмельницький національний університет не бере участі у спеціалізованих програмах з підготовки міжнародників хоча й здійснює навчання відповідно до вимог Болонського процесу та євроінтеграції. Нотингемський університет готує своїх фахівців відповідно до європейських освітніх програм, що надають можливості студентам і випускникам проходити практику або стажування в урядових структурах, засобах масової інформації,

за кордоном. Серед баз практики такі відомі установи як: «Центр британської політики» (Centre for British Politics); «Центр вивчення європейського управління» (Centre for the Study of European Governance); «Центр вивчення соціально-глобального правосуддя» (Centre for the Study of Social and Global Justice); «Центр нормативної політичної теорії» (A Centre for Normative Political Theory); «Центр з врегулювання конфліктів, безпеки і тероризму» (Centre for Conflict, Security and Terrorism); «Інститут Азіатсько-Тихоокеанських досліджень» (Institute of Asia-Pacific Studies); «Інститут методів і даних» (Methods and Data Institute). Водночас багато випускників знаходять професійну реалізацію в менеджменті, маркетингу, журналістиці, викладацькій діяльності.

Підготовка магістрів міжнародних відносин у Хмельницькому національному університеті передбачає отримання ними можливості працювати перекладачами, про що свідчить наявність у планах такої дисципліни, як «Практикум перекладу» (9 кредитів). На бакалавраті вивчається «Іноземна мова», «Іноземна мова спеціальності», «Друга іноземна мова» та «Теорія і практика перекладу» (65 кредитів).

Випускники Нотингемського університету мають широкі можливості для отримання поєднаних спеціалізацій, зокрема: «Магістр дипломатії (Diplomacy MA)», «Магістр міжнародних відносин (International Relations MA)», «Магістр міжнародної безпеки і тероризму (International Security and Terrorism MA)», «Магістр політології (Politics MA)», «Магістр політології і новітньої історії (Politics and Contemporary History MA)», «Магістр соціального і глобального права (Social and Global Justice MA)», «Магістр в галузі конфліктів та війн (War and Contemporary Conflict MA)».

На основі порівняння структури навчальних планів з'ясовано, що навчальні плани університетів обох країн охоплюють нормативну (обов'язкову) та вибірково частини, причому відмінною є *структура нормативної складової програм*. Позитивним досвідом магістерської підготовки в університетах Великої Британії є вивчення обов'язкових

дисциплін, які дають підґрунтя для теоретичного та концептуального вивчення міжнародних відносин, забезпечують можливість ефективного використання засобів та методів дослідження міжнародних систем.

Нормативна частина навчальних планів українських ВНЗ, як було зазначено вище, складається з циклів *соціально-економічних, фундаментальних* та *професійно-орієнтованих* дисциплін. Однак, практика інтеграції до них технічних, економічних та правових дисциплін – явище нетипове.

Важливими складовими навчальних планів є вибіркові дисципліни. Кількість, перелік та назви дисциплін значно відрізняються, що пояснюється насамперед відмінностями у концептуальному баченні самої професії, суспільними потребами українського та британського суспільства у таких фахівцях та у можливостях реалізації цієї професії на сучасному (світовому) ринку праці. Незважаючи на майже досконалий теоретичний аспект українських програм, вони все ж таки мають певні практичні недоліки. На нашу думку, головним серед них є обмежене право студентів самим вибирати дисципліни для вивчення (як правило це робить навчальних заклад). Натомість британські студенти-магістри використовують повною мірою свої права щодо вибору навчальних курсів. Позитивним зрушенням у вищій освіті було б надання магістрам більших прав у виборі навчальних дисциплін, що могло б, враховуючи академічність української вищої школи, стати вагомим кроком у популяризації вітчизняної магістерської підготовки не лише в країні, а й за кордоном.

Порівнюючи обсяг навчального навантаження магістерських програм, ми дійшли висновку, що обсяг тижневого аудиторного навантаження на магістра у багатьох ВНЗ Великої Британії нижчий, ніж в Україні, і становить 15-16 акад. годин, а іноді й менше (для порівняння в Україні – 18-20 акад. годин). Це пояснюється насамперед тим фактом, що зміст освітньо-професійних програм підготовки магістрів міжнародних відносин як у Великій Британії так і в

Україні передбачає інтенсивну теоретичну та практичну самостійну підготовку.

Зазначимо, що магістри в обох країнах виконують довготривалі (семестрові) індивідуальні науково-дослідницькі проекти (курсів роботи, магістерські роботи, дисертації), презентують результати у формі наукових статей, доповідях на конференціях, участі у міжнародних проектах цим самим розвиваючи навички самостійного дослідження зміцнюючи теоретичну та науково-дослідницьку підготовку у галузі спеціалізації. Магістерська робота в українських ВНЗ передбачає проведення аналізу та теоретичної розробки (моделювання і дослідження процесів) актуальних питань, проблем сучасного стану і розвитку світової спільноти та міжнародних відносин.

Для написання магістерської дисертації в галузі політики та міжнародних відносин у Великій Британії планується значна частина навчальних годин, із використанням ресурсів університету і відповідного навчально-методичного забезпечення. Підготовка дисертаційної роботи магістрами міжнародних відносин є оптимальною умовою для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх міжнародників, має бути орієнтована на отримання ними додаткових професійних знань, умінь, спрямованих на розвиток дослідницьких навичок у сфері професійної спеціалізації. Студенти мають доступ до великої кількості full-text он-лайн журналів та газетних он-лайн ресурсів в галузі міжнародних відносин в різних британських бібліотеках. В Україні, на жаль, можливості для реалізації дослідницького потенціалу магістрів дуже обмежені як технічно, так і методично.

В організації навчального процесу британські університети керуються європейськими стандартами, які визначають зміст та завдання освіти, внутрішніми положеннями щодо складання робочих програм та рекомендаціями Департаменту бізнесу, інновацій та навичок, які формулюють загальні вимоги до складання цих програм. Очевидно, що в питаннях організації навчання в університетах Великої Британії існує мінімальний

контроль з боку держави. Вищим навчальним закладам надається свобода у виборі змісту, форм і методів проведення навчальної роботи.

З метою вдосконалення науково-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Хмельницькому національному університеті нами було підготовлено та практично реалізовано навчально-методичний комплекс, який містить спецкурс «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект», що входить до циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу для студентів спеціальностей «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес» та «Країнознавство» (додатки Н.2-Н.4); навчально-методичний посібник «Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності»; СВНЗ Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини»; СВНЗ Освітньо-професійна програма магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини»; СВНЗ Засоби діагностики якості вищої освіти магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини».

Спецкурс «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект» має чітко окреслені конкретні завдання, які обумовлені його специфікою: розкриття головних компонентів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у вищих навчальних закладах України та за кордоном, особливостей організації навчального процесу; розкриття взаємозв'язку, взаємовпливу інтеграційних професій у вищій освіті; ознайомлення студентів із методологічними аспектами інформаційно-аналітичної роботи у міжнародних відносинах; ознайомлення студентів із широким колом новітніх джерел, досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців та особливостями Болонського процесу; формування у студентів професійних знань, умінь та навичок; ознайомлення з основними положеннями та методологічними аспектами інформаційно-аналітичної діяльності в міжнародних відносинах і зовнішній політиці [254].

Головною метою спецкурсу «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект» є формування та розвиток професійних компетенцій фахівців міжнародних відносин: загальнопрофесійних (здатність викладати у вищій школі, здатність самостійно проводити наукові дослідження) та спеціалізовано-професійних (науковий аналіз соціальних, економічних, політичних явищ і процесів; цілісне уявлення про процеси та явища, які відбуваються у суспільстві та в економіці; культура мислення, знання його загальних законів; передбачення, переоцінки соціального досвіду; визначення мети та завдань особистої діяльності; моделювання ситуації, передбачення поведінкових виразів, прогнозування явищ, процесів, діяльності).

У результаті вивчення спецкурсу магістри опановують термінологію та навчаються правильно її використовувати; ознайомлюються з науковими досягненнями українських та зарубіжних вчених з проблем розвитку міжнародних відносин та професійної підготовки фахівців міжнародних відносин; вміють визначати чинники та показники, що визначають стан держави та її положення на світовій арені; співставляти та аналізувати різноманітні педагогічні реалії світу та порівнювати їх із культурними явищами рідної країни; реалізовувати комплексний системний підхід для аналізу проблемних ситуацій в міжнародних відносинах.

Мета навчального посібника *«Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності»* полягає у поглибленні знань студентів з таких питань: професійної підготовки фахівців міжнародних відносин в умовах світової глобалізації та інтернаціоналізації; принципів формування освітньої політики в Україні та за кордоном; ключових аспектів інноваційного розвитку систем вищої освіти України та світу; основних напрямів реформування професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин у зарубіжних країнах (Великій Британії, США, Австралії, Німеччині, Канаді); а також в озброєнні їх знаннями соціокультурного характеру. Окремі розділи посібника розраховані на творчу, самостійну пошукову діяльність магістрів, зокрема: написання есе,

курсової роботи, магістерської роботи [247].

Розроблені освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), освітньо-професійна програма (ОПП) і засоби діагностики якості вищої освіти (ЗДЯВО) є складовими галузевого стандарту вищої освіти за спеціальністю 8.03020601 «Міжнародний бізнес». Мета розробки цих документів полягала у чіткому визначенні вимог до професійної компетентності магістра міжнародних відносин, системи виробничих функцій і типових задач діяльності й умінь для їх реалізації; вимог до змісту, обсягу та рівня освіти і професійної підготовки фахівців; встановлення відповідності рівня якості вищої освіти вимогам, які визначено в ОКХ і ОПП. Ці документи розроблені на основі компетентнісно орієнтованого підходу в освіті з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [181].

Концепція професійної підготовки магістрів за спеціальністю «Міжнародний бізнес» передбачає логічну інтеграцію класичної фундаментальної університетської підготовки у систему формування фахових знань, що забезпечує високий рівень підготовки випускників та їх конкурентоспроможність на макроекономічному та регіональному ринках праці. На наше переконання, такий підхід у підготовці магістрів передбачає вивчення загальноосвітніх дисциплін у поєднанні з циклом дисциплін, що формують замкнуту систему знань за основними напрямками спеціалізації, структуризації світового господарства та міжнародних відносин. При цьому компетенція магістра з міжнародного бізнесу визначається високим рівнем його фундаментальної освіти, поглибленими знаннями інноваційного характеру та спеціальними, що є достатніми для високопрофесійної наукової, економічної, управлінської та дослідницької діяльності в галузі міжнародної економіки, на виробництві, в управлінні та науково-дослідних установах.

Головною метою підготовки магістрів є оволодіння сучасними теоретичними та практичними знаннями та вміннями у сфері міжнародного бізнесу, що забезпечує їх високу конкурентоспроможність і достатній для



визнання якості підготовки фахівця та його диплому в інших країнах.

Основними принципами формування програми підготовки студентів ХНУ за спеціальністю «Міжнародний бізнес» визначено такі: чітка визначеність місця та спрямованості підготовки у системі рівневої освіти, логічність і взаємозв'язок із змістом освітньо-кваліфікаційних умінь та навичок; підпорядкування вимогам практики, орієнтація на задоволення реальних потреб у магістрах спеціальності «Міжнародний бізнес»; органічне поєднання світового досвіду в галузі орієнтації вищої професійної освіти з національними традиціями.

Система знань представлена у вигляді системи змістових модулів щодо складових узагальнених структур діяльності, поданих в ОКХ у змісті компетенцій. Подається перелік нормативних та варіативних навчальних дисциплін і практик (видів практичної підготовки), вказуються назви й шифри блоків змістових модулів, із яких формуються ці навчальні дисципліни і практики, кількість навчальних годин/кредитів ECTS на її вивчення та перелік сформованих компетенцій, зв'язок між навчальними дисциплінами та компетенціями, формування яких очікується в результаті засвоєння таких дисциплін.

Діагностика якості підготовки фахівців здійснюється під час державної атестації у терміни, що передбачені навчальним планом. Інформаційною базою, на підставі якої формуються засоби об'єктивного контролю рівня освітньо-професійної підготовки є система компетенцій, що визначена в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, та відповідні блоки змістових модулів, що складають нормативну частину змісту освітньо-професійної програми підготовки фахівця. Державна атестація випускників здійснюється за допомогою засобів контролю ступеня досягнення кінцевих цілей освітньо-професійної підготовки з дотриманням принципів формування і реалізації системи засобів державної діагностики якості знань.

Принципами формування і реалізації системи засобів державної діагностики якості знань магістрів з міжнародного бізнесу є: уніфікація,

комплексність, взаємозамінність та взаємодоповнюваність, актуальність, інформативність, дієвість, індивідуальність, диференційованість, об'єктивність і відкритість, єдність вимог, предметність, інноваційність, валідність, варіативність.

Переконані, що успішна реалізація навчально-методичного комплексу для удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України сприятиме їх цілеспрямованому та неперервному навчанню; забезпечуватиме можливість здобуття якісної освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації в умовах обмежених фінансових ресурсів; для ВНЗ виступатиме засобом забезпечення освітніми послугами більшої кількості студентів без відповідного збільшення витрат, оптимізації навчально-виховного процесу на денній формі навчання, підвищення іміджу навчального закладу завдяки міжнародному визнанню кваліфікації його випускників.

Зазначимо, що у навчальному діловодстві в британських університетах заслуговує на увагу те, що показником ефективності та якості роботи викладачів є не їхні звіти відповідно до складених завчасно планів, а конкретні результати навчальної діяльності їхніх студентів. Британці не вважають за потрібне приділяти увагу численній бюрократичній паперовій роботі, оскільки викладачі університетів самі розуміють переваги наукової чи методичної діяльності і самостійно формують мету та досягають її. Також слід зазначити, що британська система *диференціює професорський та викладацький склад*. Професори британських університетів (professors, doctors) заохочуються більше до наукової, дослідницької та експериментальної діяльності. Навчальне навантаження у них є мінімальним (приблизно 250-300 годин на рік) [596]. Основне навантаження з викладання професійних дисциплін виконують викладачі або лектори (instructors, lecturers), які мають 700 - 900 годин на рік і займаються фактично лише методичною діяльністю. В українській вищій освіті така диференціація відсутня, і всі категорії професорсько-викладацького складу виконують майже однакові функції і мають майже однакове навчальне навантаження (до 900 годин). Така ситуація робить неможливим успішний

розвиток відповідної науки, ефективність та якість навчання і викладання, а відтак професійна підготовка магістрів міжнародних відносин в Україні розвивається повільнішими темпами, ніж у Великій Британії.

Порівняння особливостей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні і Великій Британії дало змогу констатувати, що британська система йде шляхом чітко визначеного, виваженого та поступового розвитку, тоді як українська розвивається нерівномірно і непоступово.

Для українських магістрів міжнародних відносин є великі можливості для розвитку професійних здібностей та набуття професійного досвіду за кордоном. Проте держава не встигає відреагувати на таку ситуацію, втрачаючи тим самим авторитет у світі і принижуючи можливості таких фахівців. Отже, найважливішим напрямом в удосконаленні професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні повинна стати інтеграція в Європейські професійні об'єднання, Європейський освітній простір, підсилення законодавчої підтримки професійної діяльності та оновлення змісту підготовки відповідно до світового досвіду.

Як підсумок зазначимо, що британська та українська системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин суттєво відрізняються проте водночас є схожими за тенденціями розвитку. У першу чергу відмінність виявляється у змістовому наповненні освітніх програм українських та британських ВНЗ. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин в Україні спрямована насамперед на професійну орієнтацію на національний (регіональний) ринок праці, всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування гармонійного розвитку як загальних, так і професійних якостей. У британському досвіді така підготовка має науково-дослідницький характер і орієнтована на світовий ринок праці. Зважаючи на вищезазначене, доцільним є оновлення змістової компоненти магістерської підготовки з міжнародних відносин, зокрема, її орієнтація на професійну та науково-дослідницьку підготовку з урахуванням кращих зразків зарубіжного досвіду, зокрема британського. Важливим завданням ВНЗ нашої країни є поліпшення

якості викладання фахових дисциплін, пов'язаних з ними спеціалізованих дисциплін, забезпечення їх сучасними навчально-методичними матеріалами, а також залучення закордонних фахівців до викладання. Сюди також варто додати передбачення широких можливостей стажування за кордоном, як це здійснюється у провідних університетах Великої Британії.

Водночас докорінні зміни, що відбуваються в міжнародному середовищі, в якому функціонує незалежна Україна, потребують продовження роботи щодо обґрунтування теоретичних та методичних засад удосконалення на всіх системних рівнях: законодавчому, управлінському, концептуальному, організаційно-педагогічному, соціально-економічному, інформаційному, особистісному.

### **5.3 Перспективи розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні**

Доцільність обґрунтування нових та удосконалення вже існуючих підходів до формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні зумовлені низкою зовнішніх та внутрішніх чинників, а саме: сучасними тенденціями розвитку ступеневої освіти у світі, глобалізацією світової економіки, соціально-економічним розвитком українського суспільства; необхідністю розвитку інтелектуального, культурного та людського капіталу країни; стрімким розвитком науки, інформаційних технологій та техніки; посиленням ролі професійної освіти як динамічної системи, спрямованої на забезпечення якісної професійної підготовки фахівців міжнародних відносин; загостренням суперечностей між зростанням попиту на висококваліфікованих фахівців міжнародних відносин на ринку праці та наявним рівнем їхньої кваліфікації; розв'язанням соціально-економічних проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на основі професіографічного та міждисциплінарного підходу; підвищенням

вимог роботодавців до рівня компетентності міжнародників; зростанням ролі соціального партнерства; оновленням загальнодержавного класифікатора професій тощо.

Прогноз (перспективний розвиток) як науково аргументоване передбачення дає випереджувальну інформацію про розвиток певних явищ, процесів у майбутньому. Прогнозування в «Енциклопедії професійної освіти» трактується як цілеспрямоване наукове дослідження конкретних перспектив розвитку якогось явища. Прогнозування, в тому числі і педагогічне, як одна із форм конкретизації наукового передбачення «знаходиться у тісному взаємозв'язку з плануванням, проектуванням, цілепокладанням, організаційним управлінням» [95, с. 337].

Осягнення прогностичних аспектів розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні має спиратися на міжнародні тенденції розвитку ступеневої освіти, науково обґрунтовану політику міжнародних відносин, стан та прогнози розвитку світової і вітчизняної економіки та ринку праці, об'єктивні потреби оновлення професійної освіти, результати нових досліджень, вітчизняний та зарубіжний досвід. Констатуючи такий підхід, визначаючи шляхи його реалізації, В. Кремень наголошує, що важливо не лише орієнтуватися на внутрішні реалії, а й «відстежувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку сучасного людства з тим, щоб не наздоганяти постійно, а надати цим процесам випереджувального характеру» [145, с. 226].

*Концептуальними засадами* розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин виступають ідеї неперервності та доступності освіти; незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій; наступності процесу здобуття вищої освіти; взаємозв'язку інтелектуального, культурного, людського капіталу; інтеграції системи вітчизняної освіти в єдиний європейський освітній простір; удосконалення системи управління освітою та підвищення її якості шляхом розроблення національної системи оцінювання якості освіти; розподілу у

вищих навчальних закладах навчальних програм академічного та практичного профілю; удосконалення структури магістерської освіти; надання провідним вищим навчальним закладам реальної автономії як засобу поліпшення якості вищої освіти; посилення інтеграції освіти, науки, виробництва, а також наукової та інноваційної складових у діяльності вищих навчальних закладів; розвитку професійно-орієнтованої вищої освіти шляхом оновлення стандартів вищої освіти тощо.

Провідною ідеєю для формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є: орієнтація на інтеграцію науки, культури і освіти; диференціація магістерської підготовки за дослідницьким, професійним та кар'єрним спрямуванням; стандартизація вищої освіти на компетентнісно орієнтованих засадах; міждисциплінарний характер освітніх програм підготовки магістрів; глибина та актуальність знань в загально професійній, науково-дослідницькій підготовці; раціональний розподіл фундаментальної і практичної підготовки, освітньої і науково-дослідницької діяльності; об'єднання «крос-функціональних» і «крос-культурних» (crossfunctional plus crosscultural) галузей знань в одній програмі (business + economy + political science + law + language).

Осмислення прогностичних аспектів системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні має здійснюватися з урахуванням *тенденцій*, що мають місце у світовій практиці, зокрема: зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій; забезпечення професійної підготовки магістрів з орієнтацією на вимоги суспільства, науки і ринку праці; запровадження гнучкої системи освіти упродовж життя; забезпечення оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням освітніх потреб студентів; наступність змісту професійної підготовки магістрів; впровадження інноваційних педагогічних технологій; забезпечення відповідним педагогічним персоналом; орієнтація змісту навчання на органічний зв'язок теорії з практикою, а також врахування особливостей країни та регіонально-етнічної орієнтації; здійснення наукових

досліджень з проблем магістерської освіти; удосконалення нормативно-правового забезпечення з метою розробки стандартів нового покоління; систематизація статистичної інформації на місцевому, регіональному і національному рівнях; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень і успішним досвідом тощо.

Подальший розвиток системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні потребує оновлення *нормативно-правової бази*, яка сприяла б забезпеченню якісної професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Національне законодавче забезпечення організації професійної підготовки фахівців міжнародних відносин охоплює досить широкий спектр нормативно-правових актів з питань вищої освіти. В основу обґрунтування нових концептуальних підходів покладено головні положення Конституції України, Законів України «Про вищу освіту» (2002 р.) з урахуванням змін і доповнень, «Про освіту» (1991 р.), Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), «Національної доктрини розвитку освіти» (2002 р.), «Білої книги національної освіти» (2011), Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2011), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2012), «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» (Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65), «Положення про дистанційне навчання» (Наказ Міністерства освіти і науки України 25 квітня 2013 року № 466). На наше переконання, для забезпечення активного функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин її нормативно-правова база потребує перегляду і оновлення з урахуванням набутого вітчизняного досвіду, досвіду зарубіжних країн, вимог ринку праці, роботодавців, вищих навчальних закладів, а також потреб особистості. Актуальною є потреба розробки нового (третього) покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісно орієнтованого підходу в освіті з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р.

№ 1341, для спеціальностей галузі знань 0302 – «Міжнародні відносини», а також прийняття нової редакції закону «Про вищу освіту».

Відповідно до завдань Лісабонської конвенції (1997), Сорбонської декларації (1998), Болонської декларації (1999), Лісабонської декларації (2000) Маастрихтського Комюніке (2004) забезпечення якості вищої освіти має ґрунтуватися на формуванні у випускника вищого навчального закладу таких компетенцій та умінь, які б вирішували головну мету самого процесу – спільність фундаментальних принципів функціонування загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Європейським простором вищої освіти, що в свою чергу надавало б можливість випускникам – майбутнім фахівцям міжнародних відносин застосовувати та практично використовувати отримані знання та уміння на користь усієї Європи. Національна система стандартів вищої освіти, головна мета якої – реалізація можливостей формування у випускника вищого навчального закладу соціально та професійно важливих знань, умінь, навичок та компетенцій, має сьогодні вирішувати вимоги національного ринку праці та Європейського співтовариства.

Зростання євроінтеграційних прагнень України, регулювання внутрішнього ринку праці, забезпечення його взаємодії із ринком освітніх послуг, запровадження незалежної оцінки знань, вмінь і навичок фахівців-міжнародників (на засадах прозорості й відкритості) потребують створення єдиної, цілісної, відкритої та гнучкої системи кваліфікацій, узгодження існуючих систем кваліфікацій, створення інтегрованого механізму для визначення кваліфікацій магістрів міжнародних відносин, зокрема: «політолог-міжнародник» (спеціальності «Міжнародні відносини», «Країнознавство»); «економіст-міжнародник» (спеціальності «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес»); юрист-міжнародник (спеціальність «Міжнародне право»); «інформаційний аналітик-міжнародник» (спеціальність «Міжнародна інформація»).

На наш погляд, реформування та модернізація національної системи кваліфікацій на магістерському рівні в Україні, наближення їх до європейських



стандартів дозволить: вільно орієнтуватися на ринку праці й освітніх послуг, правильно та зважено обирати спеціальність, отримувати об'єктивну інформацію про вимоги роботодавців; мобільно реагувати на зміни на внутрішньому і міжнародному ринку праці; розвивати набуті професійні навички впродовж життя або здобувати нові; отримувати об'єктивне підтвердження власної кваліфікації через незалежні професійні установи або асоціації; стати більш конкурентоспроможними і захищеними на зовнішніх ринках праці.

Обґрунтування концептуальних положень щодо розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин здійснювалося з урахуванням прогностичних тенденцій розвитку світової та вітчизняної економіки, міжнародних відносин, інформаційних та технологічних процесів, вимог ринку праці та роботодавців до кваліфікації фахівців міжнародних відносин. З урахуванням цього констатуємо, що новими вимогами суспільства до магістрів міжнародних відносин у перспективі можуть стати такі:

- *на теоретичному рівні*: здатність до наукового мислення; уміння здійснювати самостійне наукове дослідження із застосуванням наукових підходів, концепцій та методів; здатність виявляти та формулювати актуальні наукові проблеми, узагальнювати і критично оцінювати результати досліджень; здатність формулювати і перевіряти наукові гіпотези, вибирати і обґрунтовувати інструментальні засоби, сучасні технічні засоби та інформаційні технології для обробки результатів досліджень, аналізувати і обґрунтовувати отримані висновки; здатність розробляти програму наукових досліджень і організувати її виконання відповідно до поставленої наукової мети; володіння методами кількісного і якісного аналізу та моделювання, теоретичного і експериментального дослідження.

- *на практичному рівні*: комерційні знання; уміння працювати у колективі; досконале володіння інформаційними та комунікаційними технологіями, іноземними мовами; здатність керувати міжнародними організаціями, підрозділами, групами співробітників, проектами, мережами;

здатність вирішувати управлінські задачі в умовах глобалізації; знання сучасних методів управління; здатність розробляти програми організаційного розвитку і зміни міжнародних організацій і забезпечувати їх реалізацію тощо;

- *на особистісному рівні:* соціальна компетентність, навички комунікації, власна ініціатива, відповідальність, професійна мобільність, індивідуальність, конкурентоздатність, креативність, здатність ухвалювати правильні рішення, швидка адаптація до змін, висока внутрішня мотивація, цілеспрямованість, орієнтація на результат, швидка реакція, гнучкість, відповідальність, готовність брати на себе додаткові обов'язки і долати зростаючі труднощі в роботі, аналітичний склад розуму, уміння працювати в команді, ініціативність, організаторські здібності, уміння будувати продуктивні відносини з колегами на усіх рівнях організації, якості лідера, прагнення до професійного зростання, готовність до самонавчання.

Розвиток суспільства характеризується постійними змінами у соціально-економічній, демографічній та політичній сфері. Якщо в другій половині ХІХ – першій половині ХХ століття панувало суспільство індустриальних технологій, в другій половині ХХ століття – інформаційне суспільство, то в ХХІ столітті людство стрімко входить в суспільство знань, яке має базуватися на глибокій інтеграції науки та освіти. Тому перед вищою освітою постає найскладніше завдання, сутність якого полягає в реалізації об'єктивних вимог розвитку цивілізації на шляху до суспільства знань: формування системи професійної підготовки магістрів на основі наукової картини світу, яка зможе розкривати й доносити до студентів новітні досягнення науки, забезпечувати формування у них цілісного сприйняття сучасної картини світу.

В умовах формування суспільства знань професійна підготовка магістрів міжнародних відносин повинна мати за мету підготовку політологів-міжнародників із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практичного використання при розв'язанні соціально-економічних та міжнародних проблем на базі постійної самоосвіти. Особливу увагу необхідно приділяти координації та відповідності

обсягу та напрямів підготовки таких фахівців з урахуванням прогностичних тенденцій розвитку міжнародних відносин, ринку праці та інформаційних технологій. Для цього в рамках державних заходів доцільно щорічно проводити якісний моніторинг, результати якого давали б можливість отримати інформацію про ситуацію як у світі загалом, так і в Україні.

Динаміка попиту на фахівців визначеного профілю і кваліфікації вступила в протиріччя з традиційно сформованим процесом їх професійної підготовки. Існуючий нині рівень якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин не повною мірою забезпечує їх спроможність до подальшої ефективної професійної діяльності. Майбутнім фахівцям потрібно самостійно інтегрувати набуті професійні знання та вміння в конкретних виробничих умовах при розв'язанні складних типових і нетипових завдань, що призводить до уповільнення їх професійної адаптації на конкретних посадах, сприяє появі почуття перестороги до виконання посадових обов'язків. Підготовка без урахування аналізу функціональних особливостей сучасної фахової діяльності не формує почуття відповідальності за результати професійних дій, що є однією із причин неконкурентоспроможності продукту їх праці.

У ситуації постійної трансформації ринку праці, недостатньої прогнозованості розвитку інфраструктури, на наш погляд, не доцільною є підготовка вузькопрофесійних фахівців. Водночас надмірна деталізація спеціалізацій перешкоджає їх працевлаштуванню. Отже, доречною є орієнтація магістерської підготовки на формування інтегрованого фахівця-міжнародника, що сприятиме підвищенню його мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. До прикладу, в Україні можлива підготовка за такими спеціалізаціями: «Міжнародний бізнес і маркетинг», «Міжнародна економіка та економічна політика», «Європейські та міжнародні дослідження» «Міжнародні організації і дипломатична служба», «Міжнародні засоби масової комунікації / Країнознавство», «Сучасні політтехнології та іміджелогія / Країнознавство», «Міжнародна інформаційна безпека / Міжнародне право»,

«Міжнародні відносини / Міжнародне право».

Упродовж останніх п'ятнадцяти років здійснено низку досліджень, пов'язаних з організаційно-педагогічними та психологічними аспектами професійної підготовки фахівців міжнародних відносин. Проте вони не стали адекватними обсягу самої проблеми. Хоча законодавчо визначена сукупність головних компонентів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин (форми навчання, тривалість навчання, зміст навчання тощо), проте фактично між цими компонентами не вибудовано взаємозумовлені зв'язки, які забезпечували б цілісність, наступність та розвиток, тобто в теорії та практиці професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відсутня системність. Саме це зумовило необхідність розгляду проблеми на основі системного підходу. Цілком природно у такому випадку зробити припущення, що ефективність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин залежить від її системної реалізації.

На підставі викладеного вище визначимо основні *ознаки* (властивості) системи професійної підготовки магістрів міжнародних, що будуть покладені в основу її розробки.

1. *Синергетичність*. Прогнозована система належить до розряду складних систем, що мають здатність до самоорганізації – виходити на новий рівень розвитку, зокрема, проявляти властивості протистояти небажаним процесам та розвиватися, адаптуватися до мінливих умов, перетворюючи, якщо необхідно, свою структуру та зберігаючи певну стійкість.

2. *Концептуальність*. Наявність логічно обґрунтованої системи поглядів на цілі, сутність та способи досягнення цілей досліджуваного об'єкту.

3. *Цілісність*. Дозволяє розглядати систему підготовки магістрів одночасно і як єдине ціле, і як підсистему інших систем більш високих рівнів. При цьому цілісність характеризується не механічною сумою елементів, а їх функціональною єдністю, коли зміна одного елементу веде до зміни інших і системи в цілому.

4. *Цілеспрямованість і доцільність.* Цілеспрямованість означає наявність об'єктивних (заданих ззовні) і суб'єктивних (поставлених дослідником) цілей прогнозованої системи; доцільність – наявність у системі власних цілей і джерел перетворення. Важливо, щоб вони не суперечили одне одному. Для цього, по-перше, необхідне отримання достовірних даних про стан (сукупність значень параметрів (властивостей) у певний момент часу) існуючої системи підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні, по-друге, ретельна й виважена побудова системи цілей експериментальної діяльності для зміни її поведінки (переходу з одного стану до іншого).

5. *Структурність.* Дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. У нашому випадку структурою системи будуть виступати як окремі елементи, так і підсистеми та їхні взаємозв'язки (взаємозалежність і певна обмеженість вільності компонентів системи). Зв'язки між цими компонентами (елементами та підсистемами) можуть мати *вертикальну* (ієрархічну) структуру, де розглядаються компоненти різних рівнів та *горизонтальну*, коли елементи чи підсистеми виконують однакові функції на різних рівнях.

6. *Ієрархічність.* Наявність у системі множини елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Принаймні на кожному рівні нашої системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керуючої і керованої. Способом регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Сама система також влітається в ієрархічні зв'язки з іншими соціальними системами більш високого рівня.

7. *Динамічність.* Система підготовки магістрів міжнародних відносин має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування.

8. *Відкритість.* Важливість цієї ознаки полягає в тому, що в результаті розробки й впровадження системи вона повинна стати відкритою й потім постійно перебувати в стані взаємодії (обміну) з навколишнім середовищем.

9. *Збалансованість*. Здатність системи за відсутності «революційних» зовнішніх впливів зберігати свій стан як завгодно довго.

10. *Стійкість*. Під стійкістю стану системи підготовки магістрів будемо розуміти ситуації, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

11. *Надійність*. Здатність прогнозованої системи функціонувати при виході з ладу однієї з її компонентів, збереженість проектних значень параметрів системи протягом запланованого періоду.

12. *Життєздатність*. Система має бути організована таким чином, щоб задовольняти вимогам виживання в умовах змінного середовища. Одна з основних особливостей життєздатної системи в тому, що вона може адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища.

На основі вище зазначеного нами визначено три групи *принципів* прогностичного розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, а саме: *загальнометодологічні* (гуманізації, демократизації, неперервності, диверсифікації, свободи вибору, випереджувального характеру навчання тощо); *системні* (цілісність, багаторівневність, неперервність, доступність, доцільність тощо); *специфічні* (соціальної зумовленості, інноваційності, варіативності, інтенсивності, диференціації, індивідуалізації, конкурентоспроможності, мобільності, адаптивності, особистісно орієнтованого навчання тощо).

Прогнозована система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має бути гнучкою та мобільною і відповідати *вимогам* швидкозмінного суспільства, зокрема: орієнтуватися на динамічні зміни міжнародної, культурної, соціально-економічної сфери та освітні потреби суспільства знань; забезпечувати надання якісних освітніх послуг відповідно до потреб особистості; використовувати гнучку систему трансформації змісту, форм та методів навчання; забезпечувати рівний доступ до магістерської освіти незалежно від отриманої підготовки на рівні «бакалавра»; мати належне нормативно-законодавче забезпечення; консолідувати зусилля всіх учасників

соціального партнерства з метою посилення відповідальності за якісну професійну підготовку магістрів міжнародних відносин тощо.

На наш погляд, головними вимогами до системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають бути: *прогностичність* – зорієнтованість на динамічні зміни міжнародної, культурної та соціально-економічної сфер; *поліваріативність* – забезпечення індивідуального підходу до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин з урахуванням вікових особливостей, рівня підготовки, отриманої попередньої кваліфікації та досвіду; *адаптивність* – здатність до гнучкої трансформації змісту, форм і технологій навчання.

Зауважимо, що всі *компоненти* системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин мають свою структуру та специфічні функції, а також є її підсистемами. Серед компонентів виділяємо такі: *структурний* (організація підготовки); *функціональний* (професійна діяльність); *змістовий* (зміст навчання); *технологічний* (організація навчального процесу, нормативно-правове, програмно-методичне, технологічне забезпечення навчання, педагогічні кадри); *особистісний* (розвиток професійної компетентності); *управлінський* (управління підготовкою магістерською на всіх рівнях) (Додаток Р.1).

Основними *рівнями* системи виступають державний та рівень вищого навчального закладу. Кожен з них також є підсистемою, яка має свої цілі, зміст, структуру та функції. У Національній стратегії розвитку освіти на 2012 - 2021 рр. наголошено на необхідності створення умов для навчання на магістерському рівні студентів, які виявили здібності до наукової роботи. Відтак нагальною потребою є прийняття нового Закону України «Про вищу освіту»; завершення розробки і прийняття Закону України «Про систему професійних кваліфікацій»; розробка і прийняття Закону України «Про післядипломну освіту»; створення нормативно-правової бази функціонування професійних об'єднань, асоціацій за галузями науки та освіти, діяльності та сертифікації незалежних агенцій забезпечення якості магістерської освіти.

Організація професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має спрямовуватися на забезпечення та поглиблення спеціальних професійних знань, умінь та навичок на основі наявного освітньо-кваліфікаційного рівня, що сприятиме професійній самореалізації особистості підвищенню рівня конкурентоспроможності в умовах стрімкого розвитку економіки знань. Специфіка організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин полягає в необхідності її орієнтації на конкретні сегменти сучасного ринку праці.

Освітні програми підготовки магістрів міжнародних відносин можуть бути таких типів: *дослідницькі (2-2,5 років)*, що передбачають поглиблення досліджень в одній з наукових галузей міжнародних відносин; *професійні (1-1,5 років)*, що передбачають розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у галузі міжнародних відносин; *кар'єрні (1-1,5 років)*, що передбачають вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовки до здійснення управлінської діяльності в галузі міжнародних відносин. Доцільність цього розподілу зумовлена необхідністю відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна розглядати як один з видів післядипломної освіти.

Забезпечення якісного рівня магістерської підготовки потребує перегляду змісту навчання, вибору технологій та організаційних форм професійної підготовки. *Зміст* професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має відповідати вимогам та потребам суспільства та економіки, враховуючи професійні стандарти, територіальні та місцеві особливості; базуватися на державних положеннях та освітніх стандартах; враховувати інтереси, індивідуальні особливості особистості; забезпечувати належний рівень кваліфікації відповідно до світових стандартів тощо. Особливістю завдань теоретичної підготовки є забезпечення поглиблених спеціальних знань інноваційного характеру, на основі яких магістр оволодіває спеціальними



уміннями і набуває первинного досвіду виконання завдань науково-дослідницького характеру. Отже, відбувається зміщення акцентів на здійснення розумових дій, реалізацію інтелектуальних умінь.

Проектування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, на нашу думку, потребує врахування *компетентнісного підходу* (вміння та здатності, кваліфікаційні та освітні вимоги, що відповідають розумінню поняття «компетенція»); *міждисциплінарного підходу* (ефективне коригування змісту відповідно до специфіки предметів, інтегрованих курсів, елективних спецкурсів); *діяльнісного підходу* (реалізація на практиці набутих знань, умінь та навичок у конкретній професійній ситуації); *особистісно орієнтованого підходу* (розвиток емоційно-ціннісних характеристик особистості, здібностей, мотивації до навчання, самонавчання та самореалізації впродовж життя, самоутвердження); *модульного* принципу побудови навчальних програм та планів (можливість отримати професійну підготовку/спеціалізацію шляхом добору незалежних модулів); *диференціації* (добір та вивчення навчального матеріалу відповідно до рівнів наукової підготовки); *індивідуалізації* навчальної та практичної діяльності (розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної та діялісно-практичної сфери особистості). Визначені положення побудови змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин сприятимуть формуванню високого рівня знань, критичного компетентнісного мислення, загальної і наукової культури, самосвідомості, рефлексії, розвитку індивідуальних здібностей, мотивації до самонавчання та самореалізації, що у кінцевому результаті приведе до професійного зростання та працевлаштування.

Важливим напрямом удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є забезпечення підготовки висококваліфікованого *педагогічного персоналу*. Особливої уваги потребує підготовка кадрів вищої кваліфікації – кандидатів та докторів наук з відповідних наукових галузей (політичних, соціологічних, філологічних, економічних, юридичних) та їх відповідність галузі знань «Міжнародні відносини», спеціальностям та

спеціалізаціям підготовки магістрів. Нагальною потребою є організація семінарів, майстер-класів для забезпечення аналітичної діяльності, обміну досвідом, стажування викладачів тощо. Вагоме значення у нашому прогнозі має вивчення зарубіжного досвіду та залучення закордонних викладачів до роботи в освітніх закладах з метою організації тренінгів та семінарів.

Ефективність та результативність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин залежить від науково-методичного забезпечення, яке потребує, на наш погляд, негайного оновлення та професійного підходу до розробки. Розв'язання проблеми науково-методичного супроводу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин можливе за умов розробки комплексної програми науково-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, яка б уможлиблювала оперативну реакцію на потреби суспільства та вимоги світової спільноти, а також забезпечувала диференційований підхід до комплектування та розробки дидактичних комплексів з урахуванням особливостей магістерської підготовки. Вагоме значення для реалізації цієї програми має створення відповідної матеріально-технічної бази, особливо комплексне забезпечення підручників та навчальних посібників на електронних носіях. Залучення зарубіжних фахівців та роботодавців до формування змісту робочих планів та програм, незалежного оцінювання якості та результативності навчання, розробка в навчальних закладах психолого-педагогічних програм для проведення експериментальних досліджень на предмет їхньої готовності до організації професійної підготовки магістрів міжнародних відносин сприятимуть удосконаленню та постійному оновленню науково-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

*Управління* системою професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має суспільно-державний характер і здійснюється на загальнодержавному, регіональному та галузевому рівнях, а також на рівні навчального закладу. Для координації узгоджених дій на всіх рівнях системи потребує удосконалення механізм якісної та оперативної взаємодії усіх

соціальних партнерів – Міністерства освіти і науки, Міністерства закордонних справ, інших міністерств, асоціацій роботодавців і професійних спілок у таких аспектах: розробки гнучкої нормативно-правової бази; створення Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти; формування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відповідно до типів освітніх програм; розробки науково-методичного супроводу; створення банку типових навчальних планів і програм; впровадження інноваційних підходів та технологій у навчання; визначення науково обґрунтованих нормативів матеріально-технічного та кадрового забезпечення; здійснення контролю за виконанням встановлених завдань тощо.

Перспективний розвиток системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у нашій країні можливий за умови урахування національних традицій, конструктивного використання прогресивних ідей світової практики; втілення альтернативних інноваційних ідей, акумульованих із досягнень різних країн, на основі вдосконалення методології і технології професійної підготовки з урахуванням прогностичного розвитку вищої освіти.

#### **5.4 Науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням британського досвіду**

Результати здійсненого дослідження уможливили обґрунтування науково-методичних рекомендацій та пропозицій для вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в системі вищої освіти України (Додаток Р.2).

*На законодавчому рівні:*

1. Доцільність прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту»; завершення розробки і прийняття Закону України «Про систему

професійних кваліфікацій»; розробка і прийняття Закону України «Про післядипломну освіту». У новому проекті Закону «Про вищу освіту» не згадуються напрями підготовки, передбачений поділ на галузі освіти та спеціальності, хоча, відповідно до вимог часу, доречно щоб Міністерство освіти і науки, затверджувало лише галузі вищої освіти, а університети, зокрема дослідницькі і національні, самостійно комбінували з них спеціальності. На наш погляд, такий підхід є найоптимальнішим варіантом, оскільки він одночасно уможлиблює підготовку бакалаврів за галузями освіти і дозволяє запровадити низку різнопрофільних спеціальностей та спеціалізацій на магістерському рівні, враховуючи ресурси університету та регіональні потреби ринку праці.

2. Створення нормативно-правової бази для функціонування професійних об'єднань за галуззю знань «Міжнародні відносини», незалежних агенцій забезпечення якості магістерської освіти.

3. Розробка нового (третього) покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентісно орієнтованого підходу відповідно до положень Болонської декларації, з урахуванням Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, для спеціальностей галузі знань 0302 – «Міжнародні відносини». Узгодження існуючих систем кваліфікацій, створення інтегрованого механізму для визначення кваліфікацій магістрів міжнародних відносин. Рациональне поєднання широкопрофільних та вузькопрофільних програм, які передбачають підготовку фахівців в різних галузях спеціалізації (міжнародні відносини, міжнародні відносини і політика, міжнародна історія і політика, порівняльна політологія, політичні стратегії і зв'язки, європейське і глобальне управління, міжнародний розвиток, міжнародні комунікації, міжнародна безпека, аналіз міжнародних конфліктів, міжнародна міграція, міжнародне право).

4. Упорядкування та доповнення переліку спеціальностей у Державному класифікаторі професій. На основі аналізу державної і галузевої компонент

системи стандартів можна стверджувати, що в Україні має місце недостатня упорядкованість спеціальностей у галузі міжнародних відносин, а відмінності між ними швидше за все умовні, ніж принципові. На основі британського досвіду щодо визначення професійних занять, пов'язаних з діяльністю в галузі міжнародних відносин, пропонуємо перелік назв спеціальностей, якими варто було б доповнити Державний класифікатор професій у галузі міжнародних відносин, зокрема: запровадження спеціалізацій у підготовці магістрів міжнародних відносин (вже на рівні бакалавра) за напрямками (сферами) міжнародної діяльності: аналітична, експертна, консультаційна діяльність у сфері регіональної і світової політики; міжнародного бізнесу, що включає торговельно-економічну співпрацю, регіональну інтеграцію, внутрішні і багатосторонні комунікаційні(ділові) зв'язки. Отже, нагальним і актуальним є введення в нові стандарти магістерських програм додаткового переліку спеціалізацій. Сподіваємося, що доповнення Державного класифікатора професій сучасними назвами спеціальностей сприятиме розв'язанню проблеми нестачі переліку кваліфікацій (професій) магістерських освітньо-професійних програм: «Магістр міжнародної безпеки і тероризму», «Магістр політології», «Магістр політології і новітньої історії», «Магістр соціального і глобального права», «Магістр в галузі конфліктів та війн» тощо.

5. Удосконалення Концепції організації підготовки магістрів в Україні (2010 р.), відповідно до якої освітні програми підготовки магістрів можуть бути поділені на: дослідницькі, професійні, кар'єрні. Відповідно до класифікації програм можуть існувати дипломи професійного, дослідницького та кар'єрного магістра. Важливість цього розподілу зумовлюється необхідністю виокремлення підготовки майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилення практичної спрямованості професійних магістерських програм. За одним напрямом підготовки можуть існувати як дослідницькі, так і професійні освітні програми підготовки магістрів. Дослідницькі університети можуть здійснювати не менше 25% програм підготовки магістрів як дослідницькі. Усі інтегровані програми

підготовки магістрів на базі повної загальної середньої освіти повинні бути професійними. Усі раніше здобуті дипломи магістрів можна кваліфікувати як професійні, а як виняток вважати магістерськими дипломи дворічних програм денної форми навчання. Керівником магістерських програм за напрямом підготовки може бути лише особа з науковим ступенем доктора наук або вченим званням професора. Вважаємо, що з метою створення належних умов для поєднання теоретичної та практичної підготовки магістрів необхідно подовжити нормативний термін навчання магістрів міжнародних відносин до 1,5 (професійні, кар'єрні) – 2-2,5 років (дослідницькі). Вже при півторарічній тривалості магістерської підготовки можна відводити останнє півріччя на практику та магістерську роботу без скорочення мінімального річного періоду теоретичного навчання. Професійну підготовку за дослідницькими програмами доцільно здійснювати за денною формою навчання, а підготовку за професійними та кар'єрними програмами – денною, заочною та дистанційною. Інноваційною формою організації професійної підготовки може бути змішане навчання.

6. Розвиток та удосконалення системи ступеневої та післядипломної освіти в Україні на основі принципів неперервності, демократизації, інтеграції, глобалізації, відкритості. Особливим видом післядипломної освіти має стати кар'єрна магістратура, яка розглядається як узагальнення ідей бізнес-освіти. Кар'єрна магістратура призначена для навчання осіб, які вже здобули рівень магістра (дослідницького та професійного) та мають досвід не менше трьох років практичної фахової діяльності.

7. Удосконалення положення щодо правил прийому при вступі в магістратуру. Прийом на навчання до магістратури має здійснюватися за окремим конкурсом незалежно від місця попереднього навчання та року його завершення. Єдиною підставою для особливих умов конкурсу має бути диплом бакалавра з відзнакою. При визнанні бакалавра повною вищою освітою соціальні підстави надання пільг при вступі до магістратури втрачають сенс. Обов'язковою умовою вступу до магістратури має стати подання одного з

міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови з встановленою вищим навчальним закладом мінімальною оцінкою (на перехідний етап замість сертифікату припускається вступне випробування з іноземної мови, що вже передбачено Умовами прийому до вищих навчальних закладів, затвердженими наказом МОН України від 18 вересня 2009 року № 873). Перспективним інструментом забезпечення рівного доступу до магістерських програм може бути запровадження державного іспиту з галузі знань у формі зовнішнього незалежного оцінювання наприкінці бакалаврату. Отримана оцінка може бути обов'язковим елементом відбору на навчання в магістратурі. До участі в загальному конкурсі допускаються бакалаври з відповідного напрямку, а також бакалаври з інших напрямів цієї самої галузі освіти. Важливу роль у підготовці фахівців з міждисциплінарних спеціальностей відіграє магістратура специфічних категорій. Важливо зберегти схему вступу після бакалаврату з будь-якого напрямку підготовки на підставі вступного конкурсного відбору та можливості встановлення за окремими з них умов до наявного досвіду практичної фахової діяльності. Зокрема, вважаємо за доцільне введення обов'язкової наукової роботи (проект), а також врахування досвіду роботи або стажування. Конкурсний відбір до магістратури обдарованих студентів, дійсно зацікавлених у науково-дослідницькій діяльності.

*На соціально-економічному рівні:*

1. Визнання необхідності інтеграції України до європейського освітнього простору для формування інноваційної моделі розвитку національної системи вищої освіти з новими пріоритетами, які б сприяли безперервному оновленню знань, і як наслідок – економічному й соціальному зростанню країни. Розробка інноваційних конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів та їх імплементація в систему вищої освіти.

2. Трансформація механізму соціального замовлення на підготовку фахівців міжнародних відносин. Формування нової за своєю сутністю системи

взаємовідносин «ринок праці – ринок освітніх послуг». Координація та відповідність обсягу та напрямів підготовки таких фахівців з урахуванням прогностичних тенденцій розвитку міжнародних відносин, ринку праці та інформаційних технологій. Для цього в рамках державних заходів доцільно щорічно проводити якісний моніторинг, результати якого давали б можливість отримати інформацію про ситуацію як у світі загалом, так і в Україні.

3. Забезпечення взаємозв'язку між ринком освітніх послуг та регіональним ринком праці, приведення обсягів та якості професійної освіти і навчання у відповідність до потреб роботодавців регіону, підвищення ролі соціальних партнерів, суб'єктів господарювання в реалізації стратегії навчання упродовж життя. Особливістю цього напрямку є вплив на структуру профілів підготовки фахівців, з одного боку, вимог загальнодержавного ринку праці, а з іншого, – регіональних ринкових потреб. Це зумовить пошук відповідного балансу між тенденцією до підвищення економічної, управлінської і юридичної підготовки вузькопрофільних фахівців, зокрема фахівців-міжнародників, за рахунок скорочення «непрофільних» спеціальностей, та зростаючими потребами кадрового забезпечення регіонів, що зумовить рух профільних ВНЗ у бік університетів з огляду не лише на фінансові міркування. Створення регіональних систем забезпечення працевлаштування випускників.

4. Забезпечення якості вищої освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. У зв'язку з цим, для забезпечення якісної вищої освіти, рівного доступу всіх громадян необхідна інституційна перебудова системи вищої освіти на основі ефективної взаємодії вищої освіти з ринком праці, яка здійснюється з урахуванням європейських і міжнародних досягнень, зокрема в руслі Болонської декларації як нової соціально-культурної парадигми розвитку європейської, в тому числі й української освіти, її якісної модернізації.

5. Удосконалення механізму взаємодії трьох головних складових інноваційної економіки – «науки – освіти – виробництва». У цьому механізмі



освітній потенціал має виступати одночасно як джерело поповнення науки кадрами вищої кваліфікації і як головний фактор оволодіння робочою силою, населенням сучасними знаннями, необхідними для забезпечення розвитку культурного, інтелектуального, соціального і людського капіталу суспільства на основі використання передових досягнень науки, технологій, інновацій.

6. Об'єднання ВНЗ на регіональному рівні з одночасним посиленням адміністративної й фінансової автономії структурних підрозділів університетів з урахуванням сучасних та перспективних потреб регіону у фахівцях в галузі міжнародних відносин.

7. Створення регіонального механізму забезпечення досягнення молодими фахівцями необхідного рівня кваліфікації. Активна взаємодія регіонального академічного співтовариства з регіональними економічними партнерами, що передбачає організацію навчання, оновлення матеріально-технічної бази, формування інституційних структур нового типу, встановлення численних зв'язків з організаціями, діловими колами і промисловістю регіону.

*На концептуальному рівні:*

1. Обґрунтування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин як неперервної, стійкої, відкритої, динамічної, цілісної, надійної, життєздатної структури, яка забезпечуватиме цілісний розвиток особистості з орієнтацією на вимоги суспільства знань та ринку праці. Ця структура включає сукупність освітніх програм та державних стандартів професійної освіти, які реалізуються через освітні установи та навчальні заклади, органи управління та виробничі підрозділи. Безумовно, система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має ґрунтуватися на концептуально значущих теоретичних положеннях, підходах, принципах, виконувати певні функції, мати структурні компоненти, відповідати встановленим вимогам.

2. Теоретичними засадами побудови концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є сучасні освітні парадигми

(антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна, наукова), *концепції* (неперервна професійна освіта, особистісно орієнтована освіта) та *підходи* (системний, компетентнісний, міждисциплінарний, культурологічний, комунікативний, аксіологічний, прогностичний, професіографічний та ін.), *загальнометодологічні* (гуманізації, демократизації, неперервності, диверсифікації, свободи вибору, випереджувального характеру навчання тощо); *системні* (цілісність, багаторівневність, неперервність, доступність, доцільність тощо); *специфічні* (соціальної зумовленості, інноваційності, варіативності, інтенсивності, диференціації, індивідуалізації, конкурентоспроможності, мобільності, адаптивності, особистісно орієнтованого навчання тощо) *принципи*.

3. Концептуальними засадами професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має бути науково-педагогічне поєднання двох моделей: кваліфікаційно-професійної (української: основа – предметна сфера навчання) і міждисциплінарно-компетентнісної (західної: основа – предметна сфера діяльності випускника). Це дозволить ВНЗ здійснювати фундаментальну міжнародну і країнознавчу підготовку магістрів (сильна сторона першої моделі) і спеціалізовану підготовку для галузей міжнародної діяльності, що мають первинне і стратегічне значення для національних інтересів і безпеки нашої країни, національного бізнесу, розширення географії ділових зв'язків України на Заході і Сході (переваги другої моделі). Такий підхід забезпечить високу конкурентоспроможність випускників, їх професійну мобільність в умовах глобалізації і постійного розширення спектру міжнародної діяльності. Водночас це дає змогу ВНЗ швидко реагувати на динамічні зміни вітчизняного і світового ринків праці. Таким чином, в інноваційній інтеграційній моделі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин центральне місце повинне зайняти віддзеркалення в галузевих стандартах вищої освіти нового покоління формування світогляду, патріотичних почуттів, духовно-моральних цінностей і громадянської позиції, розуміння принципу пріоритету національних, державних інтересів над груповими і особистими.

4. Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність усіх її структурних компонентів: структурного, змістового, функціонального, технологічного, особистісного і управлінського. Складові професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку системи ступеневої освіти мають забезпечувати узгоджену взаємодію і виконання функцій кожним учасником цього процесу.

*На організаційно-педагогічному рівні:*

1. Створення інституту магістратури в системі університетської освіти. У деяких ВНЗ України (Київський національний економічний університет, Києво-Могилянська академія, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського тощо) магістратура давно й успішно функціонує як окремий підрозділ у структурі університету. Проте у більшості ВНЗ магістратура за спеціальністю «Міжнародні відносини» запроваджена нещодавно, моделі магістра за спеціальностями вищої освіти чітко не розроблені і найчастіше мало чим відрізняються від моделі спеціаліста. Необхідно запровадити інститут магістратури за іншою галуззю знань з подовженням на один рік (при трирічному бакалавраті) або півтора-два роки (при чотирьохрічному бакалавраті) терміном навчання.

2. Реорганізація і структурна перебудова усієї навчальної діяльності: перехід на трирівневу систему підготовки магістрів міжнародних відносин (дослідницькі, кар'єрні та професійні); трансформація змісту магістерської підготовки на основі вимог науки, суспільства і ринку праці; впровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання; розробка і впровадження кредитно-модульної оцінки навчальної роботи магістрів; забезпечення академічної мобільності магістрів і функціонування системи контролю за забезпеченням якості освіти.

3. Урахування в змісті магістерських програм закономірностей й перспектив розвитку галузі «Міжнародні відносини» для задоволення її вимог.

Ці програми мають орієнтуватися на комплексну й одночасно поглиблену підготовку магістрів, які володіють знаннями з науково-методичних основ галузі міжнародних відносин, сучасною системою стандартів, методами й технологіями проектування, тестування й інтеграції систем, здатних реалізовувати проекти довільної складності, а також володіють необхідними знаннями для ефективного управління господарською діяльністю підприємств.

4. Забезпечення поглиблених спеціальних знань інноваційного характеру, зміщення акцентів на розумові дії, критичне мислення, інтелектуальні уміння. Орієнтація змісту магістерської підготовки на формування інтегрованого міжнародника, що сприятиме підвищенню його мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Зміст підготовки має спрямовуватися на категорію «нові знання» (знання, здобуті засобами науки, мистецтва, винахідництва, інтегрального синтезу) та інноваційну динаміку.

5. Орієнтація змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на поглиблену науково-методологічну, теоретичну і загальнопрофесійну підготовку, а також на універсалізацію і широту знань. Забезпечення наступності у змісті підготовки міжнародників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Ліквідація розриву між змістом політологічної освіти і досягненнями науки та практики міжнародних відносин. Удосконалення механізму накопичення і перезарахування кредитів з урахуванням європейської шкали оцінювання. Враховування необхідного обов'язкового мінімуму навчальних предметів. Раціональне співвідношення теоретичної та практичної складової. Інтенсифікація процесу навчання шляхом удосконалення навчальних планів, інтеграції навчальних курсів, усунення дублювання навчального матеріалу, логічної побудови блоків дисциплін у напрямі забезпечення їхньої професійної спрямованості, комп'ютеризації навчального процесу.

6. Забезпечення результативності та якості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин лише в межах цілісної моделі навчання, у якій галузі знань упорядковані у раціонально побудовані цикли і курси дисциплін.

Впровадження такої моделі дозволить також спростити обмін педагогічними стратегіями і засобами та створити базу для підготовки необхідних навчальних матеріалів для дисциплін.

7. Поетапна професіоналізація освіти магістерського рівня на основі розробки професійно спрямованих спецкурсів за вибором студентів. Якщо спецкурси отримують схвальні відгуки викладачів і студентів, наступний крок полягає в запровадженні професійних спеціалізацій у рамках спеціальностей. У таких спеціалізаціях професійно спрямовані дисципліни стануть обов'язковими та будуть опановуватися за структурно-логічною схемою. Третім етапом є перетворення найпопулярніших спеціалізацій на повноцінні професійні магістерські спеціальності. Забезпечення можливості отримання спеціалізацій шляхом розширення переліку вибіркових дисциплін, наприклад: «Природна і культурна спадщина світу», «Регіональні конфлікти у сучасному світі», «Міжнародні інтеграційні процеси і міжнародні організації», «Міжкультурні аспекти міжнародної діяльності», «Світові інформаційні системи і сучасні інформаційні технології», «Дослідження соціально-економічних і політичних процесів», «Становлення сучасної системи міжнародних відносин», «Історія інтеграційних процесів в Європі», «Історія та методологія досліджень міжнародних відносин» та інші. Серед дисциплін за вибором заслуговують на вивчення такі: «Світова економічна кон'юнктура», «Економіка європейської інтеграції», «Міжнародна економічна політика», «Міжнародний імідж і брендінг України», «Інформаційна безпека в міжнародних відносинах», «Європейські комунікації», «Глобальне управління», «Інститути Європейської безпеки» та ін. Практична і дослідницька спрямованість магістерських програм.

8. Забезпечення інноваційної спрямованості змісту магістерської підготовки шляхом: розробки авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників нового покоління; оновлення системи оцінювання навчальних досягнень і моніторингу якості освіти; розробки методик розвитку творчих можливостей особистості як основи її подальшої

інноваційної діяльності, конкурентоспроможності закладів освіти та випускників; впровадження діалогових, діагностичних, активних, інтерактивних, дистанційних, комп'ютерних, мультимедійних, телекомунікаційних, тренінгових, проектних, модульних, колективних (у малих групах), індивідуальних (самостійних) технологій. Забезпечення впровадження комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних, науково-методичних заходів на основі *інноваційних (інтерактивних) технологій* навчання і викладання: проблемно-орієнтованого, кейс-навчання, проблемно-пошукового, дослідницько-пошукового, дослідницько-інформаційного, колаборативно-пошукового, комбінованого навчання, асинхронних дискусій, дослідницько-керованого, дослідницько-орієнтованого, дослідницько-практичного. Їх метою є зосередження уваги на вивченні результатів наукових досліджень з ключових проблем; сприяння розумінню напрямів досліджень і формування наукового «духу»; формування навичок здійснення самостійних досліджень; залучення магістрів до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного, критичного і компетентнісного мислення; формування наукового світогляду.

9. Якісне покращення мотивації учасників навчального процесу (навчальні інновації); формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими (виховні інновації); створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення (управлінські інновації).

10. Посилення відповідальності вищих навчальних закладів за якість магістерської освіти, її відповідність європейським стандартам і рекомендаціям. Створення на національному рівні ефективної й сумісної з європейською системи гарантування і контролю якості навчання. Навчальні програми мають бути оновлені з урахуванням сучасних педагогічних ідей індивідуалізації та професіоналізації. Ефективним способом індивідуалізації навчання за магістерською програмою є варіативність випускної роботи

(магістерська дисертація, дослідницький проект (прикладного характеру), портфоліо) та підсумкових іспитів (письмові іспити, екзаменаційна робота, що виконується вдома).

11. Стан *науково-методичного супроводу* вимагає створення організаційної структури, яка б здійснювала координацію та розробку нового покоління науково-методичного інструментарію, навчальних планів та програм, водночас гнучко реагувала на потреби цих установ, контролювала якість навчально-методичної документації, методичних розробок, визначала доцільність їхнього використання, займалася організацією науково-методичних семінарів, «круглих столів» з питань науково-методичного забезпечення. Реалізація авторського навчально-методичного комплексу для студентів спеціальностей «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес» та «Країнознавство», що містить навчально-методичний посібник «Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності», «Стандарт вищого навчального закладу. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», «Стандарт вищого навчального закладу. Освітньо-професійна програма магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», «Стандарт вищого навчального закладу. Засоби діагностики якості вищої освіти магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», спецкурс «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект», що входить до циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу.

12. Забезпечення високого рівня академічної мобільності магістрів. Створення умов для кредитної (Credit mobility) та ступеневої (Degree mobility) мобільності, більше двосторонньої мобільності для студентів і викладачів з країнами ЄС. Розширення спільних магістерських програм, партнерства з університетами ЄС для найкращих студентів на конкурсній основі.

13. Підготовка кадрів вищої кваліфікації – кандидатів та докторів наук з відповідних наукових галузей (політичних, соціологічних, філологічних, економічних, юридичних, педагогічних, психологічних) та їх відповідність

галузі знань «Міжнародні відносини», спеціальностям та спеціалізаціям підготовки магістрів. Організація семінарів, майстер-класів для здійснення аналітичної діяльності, обміну досвідом, стажування викладачів тощо.

14. Розробка комплексної програми науково-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, яка б уможлиблювала оперативну реакцію на потреби суспільства та вимоги світової спільноти, а також забезпечувала диференційований підхід до комплектування та розробки дидактичних комплексів з урахуванням особливостей магістерської підготовки. Важливе значення для реалізації цієї програми має створення відповідної матеріально-технічної бази, особливо комплексне забезпечення підручників та навчальних посібників на електронних носіях. Залучення зарубіжних фахівців та роботодавців до формування змісту робочих планів та програм, незалежного оцінювання якості та результативності навчання, розробка в навчальних закладах психолого-педагогічних програм для проведення експериментальних досліджень, спрямованих на виявлення їхньої готовності до забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин сприятимуть удосконаленню та постійному оновленню науково-методичного забезпечення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

*На фінансово-управлінському рівні:*

1. Координація узгоджених дій на всіх рівнях системи шляхом удосконалення взаємодії усіх соціальних партнерів – Міністерства освіти і науки, Міністерства закордонних справ, інших міністерств, асоціацій роботодавців і професійних спілок у таких аспектах: розробки гнучкої нормативно-правової бази; формування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відповідно до типів освітніх програм; розробки науково-методичних комплексів; створення банку типових навчальних планів і програм; впровадження інноваційних підходів та технологій у навчання; визначення науково обґрунтованих нормативів



матеріально-технічного та кадрового забезпечення; здійснення контролю за виконанням встановлених завдань тощо, децентралізація управління системою.

2. Посилення конкуренції між вищими навчальними закладами за право здійснювати підготовку магістрів. Запровадження пріоритетного фінансування як засобу покращення якості магістерських програм. Диверсифікація джерел фінансування магістерської освіти. Збільшення державного фінансування професійної підготовки магістрів. Державне замовлення на підготовку магістрів слід надавати вищим навчальним закладам державної та комунальної форми власності в обсязі, необхідному для потреб Національної та державних галузевих академій наук України, Збройних сил України, інших законних військових формувань, правоохоронних органів, державних підприємств, організацій та установ.

*На інформаційно-комунікаційному рівні:*

1. Забезпечення інформаційної підтримки довідкових Інтернет ресурсів для отримання необхідної і доступної інформації абітурієнтам та магістрам з питань вільного доступу до отримання освіти, підвищення кваліфікації за окремими курсами дисциплін. Запровадження онлайн курсів в рамках навчального процесу в університетах, що дасть змогу покращити якість їх викладання. Використання широких можливостей медіапедагогіки для підготовки магістрів до життя в інформаційному суспільстві, формування в них уміння користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації

*На міжнародному рівні:*

1. Широке вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців міжнародних відносин для впровадження у вітчизняну освітню практику.

2. Міжнародне співробітництво у формі спільних програм, що є особливо важливим для вивчення іноземної мови та формування досвіду міжкультурної комунікації.

3. Заохочення міжнародних та міжуніверситетських спільних магістерських програм. Основою для їх здійснення мають бути договірні стосунки між навчальними закладами, в яких мають бути передбачені механізми взаємного визнання дисциплін, кредитів та періодів навчання, а також наявність двох керівників магістерської роботи.

4. Видача спільного диплому двох навчальних закладів державного зразка у разі здійснення спільної програми двома вітчизняними університетами з акредитованим за магістерським рівнем напрямом підготовки (спеціальністю). При цьому доцільно використовувати ліцензований обсяг цих закладів у співвідношенні 50/50. У разі здійснення спільної програми українським та закордонним університетом доречно видавати дипломи одного або двох з них. При цьому ліцензований обсяг українського вищого навчального закладу використовується відповідно до кількості виданих дипломів. Видача дипломів державного зразка може здійснюватися лише за умови дотримання усіх вимог законодавства та стандартів вищої освіти до підготовки магістрів. Якщо спільна програма не передбачає видачі диплома державного зразка України, то її учасники не можуть претендувати на отримання державної підтримки.

Отже, успішна реалізація обґрунтованих науково-методичних рекомендацій щодо удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України сприятиме їх цілеспрямованому та неперервному навчанню; забезпечуватиме можливість здобуття якісної освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації в умовах обмежених фінансових ресурсів; для ВНЗ виступатиме засобом забезпечення освітніми послугами більшої кількості магістрів без відповідного збільшення витрат, оптимізації навчально-виховного процесу на денній формі навчання, підвищення іміджу навчального закладу завдяки міжнародному визнанню кваліфікації його

випускників.

### **Висновки до розділу 5**

Аналіз законодавчої бази дав змогу стверджувати, що за період незалежності відбулися суттєві зміни в переліку напрямів підготовки фахівців міжнародних відносин в Україні. Розробка нових підходів щодо удосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин зумовлена останніми змінами у переліку напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Відповідно до вищезгаданого професійна підготовка магістрів за галуззю знань «Міжнародні відносини» здійснюється за шістьма спеціальностями, регламентується галузевими стандартами вищої освіти (ГСВО), в яких не визначається поняття «компетентність/компетенції».

Концептуальними засадами професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має бути науково-педагогічне поєднання двох моделей: кваліфікаційно-професійної (української: основа – предметна сфера навчання) і міждисциплінарно-компетентнісної (західної: основа – предметна сфера діяльності випускника). Це дозволить ВНЗ здійснювати фундаментальну міжнародну і країнознавчу підготовку магістрів (сильна сторона першої моделі) і спеціалізовану підготовку для галузей міжнародної діяльності, що мають первинне і стратегічне значення для національних інтересів і безпеки нашої країни, національного бізнесу, розширення географії ділових зв'язків України на Заході і Сході (переваги другої моделі). Такий підхід забезпечить високу конкурентоспроможність випускників, їх професійну мобільність в умовах глобалізації і постійного розширення спектру міжнародної діяльності.

Усі ВНЗ України пропонують академічні магістерські програми за якими магістри вивчають навчальні дисципліни протягом 2-3 семестрів і виконують магістерську роботу протягом одного семестру. Відсутність положення про магістерську підготовку не дає можливості ВНЗ запровадити різні типи підготовки (дослідницькі, кар'єрні), повною мірою реалізувати науковий

потенціал магістрів. Важливою особливістю магістерських програм українських ВНЗ є обов'язкий блок гуманітарно-педагогічних дисциплін, а також дисципліни мовної підготовки, які забезпечують магістрам здобуття кваліфікацій «Викладач» та «Перекладач».

Організація професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ передбачає використання різних інноваційних форм, методів і технологій навчання, що сприяють запровадженню нового змісту магістерської освіти, суб'єкт-суб'єктній взаємодії у педагогічному процесі, генералізації стійких якісних станів у майбутнього професіонала-міжнародника.

На підставі порівняльно-педагогічного аналізу особливостей професійної підготовки фахівців магістерського рівня на прикладі галузі знань «Міжнародні відносини» виявлено спільні та відмінні підходи. Компаративне зіставлення здійснювалося за різними напрямками: *адміністративно-управлінським, нормативно-законодавчим, соціально-економічним, системним, концептуальним, організаційно-педагогічним.*

Порівняння особливостей професійної підготовки і діяльності магістрів міжнародних відносин в Україні і Великій Британії дає змогу констатувати, що британська система йде шляхом чітко визначеного, вираженого та поступового розвитку, тоді як українська розвивається нерівномірно і непоступово.

Розробка концептуальних засад розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має базуватися на використанні системного, міждисциплінарного та професіоргафічного підходів. Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин має бути гнучкою та мобільною, відповідати вимогам швидкозмінного суспільства, забезпечувати надання якісних освітніх послуг відповідно до потреб особистості; використовувати гнучку систему трансформації змісту, форм та методів навчання; забезпечувати рівний доступ до магістерської освіти незалежно від отриманої підготовки на рівні «бакалавра»; мати належне нормативно-законодавче забезпечення; консолідувати зусилля всіх учасників соціального

партнерства з метою посилення відповідальності за якісну професійну підготовку магістрів міжнародних відносин тощо.

Узагальнення результатів наукового пошуку уможливило виявлення прогресивних ідей у досвіді Великої Британії та обґрунтування рекомендацій щодо їх творчого використання в удосконаленні професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у вітчизняній системі вищої освіти. Серед шляхів підвищення ефективності професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах ступеневої освіти пропонуємо такі: забезпечення наступності у змісті підготовки міжнародників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; оновлення змісту, методів і технологій професійної підготовки студентів магістратури; встановлення доцільного співвідношення змістового та практично-діяльнісного компонентів; спрямування навчально-виховного процесу на формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності та розвиток особистісних якостей; цілеспрямоване формування міжнародної культури, розширення світогляду; розвиток інтересу до професійної діяльності; оволодіння практичними навичками й уміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, озброєння особистісно орієнтованими технологіями навчання, організація проблемного навчання та творчого пошуку розв'язання проблем; забезпечення випереджувального характеру підготовки, оптимального співвідношення між професійною, фундаментальною та соціально-гуманітарною складовими; ліквідація розриву між змістом політологічної освіти і досягненнями науки та практики міжнародних відносин; використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій та створення нового покоління засобів навчання; удосконалення системи відбору молоді на спеціальність «Міжнародні відносини» тощо.

**Основний зміст п'ятого розділу викладено у таких наукових працях автора:** [244; 246; 253; 259; 260; 263].

## ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретичне обґрунтування й практичне розв'язання проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на підставі компаративного аналізу інноваційних ідей досвіду Великої Британії, а також схарактеризовано можливі шляхи їх реалізації в освітньому просторі України. Результати дослідження підтвердили наукову об'єктивність обраної проблеми, засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали підстави для таких **висновків**:

1. Бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії уможливив систематизацію досліджень українських і зарубіжних учених за відповідними напрямками: проблеми вищої освіти у контексті глобалізації та інтеграції, тенденції розвитку університетської освіти; теоретико-методологічні засади професійної підготовки магістрів; психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості; організаційно-педагогічні та дидактичні аспекти навчання фахівців у галузі міжнародних відносин; використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців. Погляди науковців спрямовані на необхідність створення належних умов для забезпечення системної магістерської підготовки відповідно до європейських освітніх стандартів. Незважаючи на вагомості теоретичні і практичні напрацювання, залишаються відкритими і дискусійними питання щодо диверсифікації магістерської підготовки, забезпечення гнучкості змісту навчання в магістратурі, впровадження інноваційних методів і технологій для формування дослідницьких умінь, модернізації науково-методичного та інформаційно-комунікаційного забезпечення, обґрунтування способів підвищення мотивації до професійної діяльності. В умовах інтеграційних процесів цінним джерелом для пошуку та обґрунтування перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки магістрів є об'єктивне вивчення зарубіжного досвіду.

Порівняльно-педагогічний аналіз інноваційних ідей британського досвіду підготовки магістрів міжнародних відносин на системному рівні не здійснювався.

2. Методологічними засадами обґрунтування концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин слугували загальнонаукові (системний, синергетичний, інтегративний, структурно-функціональний, парадигмальний, історично-цивілізаційний) і спеціальні (особистісно спрямовані – антропологічний, особистісно орієнтований, діяльнісно-праксеологічний, аксіологічний, культурологічний та професійно спрямовані – компетентнісний, акмеологічний, міждисциплінарний, професіографічний) підходи, що найбільше відповідають обраній проблемі. Ключовими положеннями професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є дослідницько-орієнтована та практико-орієнтована парадигми. Обґрунтовані підходи відображено у формулюванні цілей, конкретизації змісту, форм, дидактичних принципів, методів і технологій професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, формуванні їхніх професійних компетенцій.

3. На якість професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії значний вплив мають світова освітня політика, євроінтеграційні процеси, сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин, що визначили основні вектори її вдосконалення: відповідність вимогам Болонської декларації та світовим стандартам; диверсифікація магістерських програм і дипломів; створення потужних освітньо-науково-інноваційних центрів на базі провідних університетів для впровадження результатів науково-дослідницької діяльності магістрів; співпраця університетів, наукових центрів, високотехнологічного бізнесу за координаційної ролі держави; забезпечення відмінної якості викладання, навчання, дослідницької діяльності; відкритість та прозорість умов вступу, навчальної діяльності, публічна звітність перед громадськістю; реалізація міждисциплінарних проектів; впровадження міжнародної складової у

навчальну та дослідницьку діяльність; забезпечення правового захисту магістрів; зв'язок між освітніми програмами, розробленими різними відомствами і організаціями; створення можливостей для обміну результатами наукових досліджень, програмами, моделями та досвідом у галузі магістерської освіти; стимулювання проектів і перспективних досліджень; створення стратегічних освітніх альянсів для реалізації практичної та наукової підготовки магістрів; розробка гнучких механізмів мотивації та заохочення до навчання в магістратурі; врахування інноваційного міжнародного досвіду.

4. Розвиток університетської освіти Великої Британії охоплює п'ять періодів (корпоративно-інституційний, структурний, адаптаційний, реформаційний, трансформаційний) упродовж яких зароджувалися концептуальні ідеї університетської освіти; формувалася законодавча база; створювалися незалежні коледжі; обґрунтовувалися принципи розвитку вищої школи; удосконалювався зміст та організаційні форми вищої освіти; набувала розвитку автономізація університетів; здійснювалося реформування вищої освіти на усіх рівнях. На сучасному етапі університетська освіта Великої Британії становить інноваційний розвинутий навчально-науково-виробничо-соціально-культурний комплекс або консорціум, що презентує цілісну організаційно-педагогічну систему, компонентами якої є мета, зміст, сутність, структурні елементи, принципи, функції та рівні, наповнення яких залежить від поєднання наявних і прогнозованих особливостей професійної підготовки фахівців з урахуванням пріоритетів особистості і культурно-історичних традицій. Провідними тенденціями розвитку університетської освіти у Великій Британії визначено такі: інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти; відповідність європейським та світовим вимогам; демократизація та стандартизація; автономність управління університетською освітою; академічна мобільність студентів; забезпечення гарантії якості університетської освіти; створення науково-технологічних парків в умовах



університетської освіти; посилення ролі міжуніверситетських міжнародних об'єднань, центрів, рад.

5. Сучасна система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є відкритою, самостійною, гнучкою, багатофункціональною, багатопрофільною, адаптивною структурою, що охоплює взаємопов'язані і взаємодіючі системотвірні компоненти (теоретико-методологічний, законодавчий, управлінський, суспільно-мотиваційний, цільовий, особистісний, змістовий, організаційний, технологічний, результативний та прогностичний), які забезпечують її динамічний і випереджувальний розвиток відповідно до мети і завдань державної освітньої політики, потреб науки і суспільства. Система ґрунтується на філософських, соціологічних, соціально-економічних, психологічних, педагогічних засадах, теорії соціального, людського, інтелектуального і культурного капіталу, теоріях і концепціях міжнародних відносин, ідеях конструктивізму, раціонального вибору поведінки, кар'єрної орієнтації, конгнітивізму, неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку, концепції дослідницько-орієнтованого навчання. Важливою умовою ефективності функціонування і розвитку системи є досконале законодавче забезпечення, альтернативність джерел фінансування, високий рівень соціального партнерства і діалогу; інноваційність і професіоналізація магістерських програм; науково-обґрунтований вибір загальнопедагогічних і специфічних дидактичних принципів.

6. До структурно-змістових, організаційних та дидактичних особливостей професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії віднесено: стандартизацію і трансформацію змісту магістерської підготовки на основі компетентнісного підходу, науково-дослідницької і практико-орієнтованої парадигм, професіоналізації та інтердисциплінарності; гнучкість, мобільність, професійну спрямованість навчальних планів і програм; диверсифікацію освітніх програм і

кваліфікацій (академічні, практико-орієнтовані, дослідницькі, поглиблені дослідницькі); врахування професійного і наукового досвіду магістрів; широкі можливості вибору магістрами освітньої траєкторії; раціональне співвідношення теоретичної та практичної складової у змісті навчання з орієнтацією на поглиблену наукову, професійну та кар'єрну спеціалізацію; варіативність практичної підготовки; підвищення мотивації до науково-дослідницької діяльності; творче використання репродуктивних, креативних, проблемно-пошукових й дослідницьких методів навчання і викладання, інформаційно-комунікаційних технологій; активне впровадження різних моделей суб'єкт-суб'єктних відносин на основі співпраці та партнерства; залучення до професійної підготовки магістрів висококваліфікованого педагогічного персоналу та знаних науковців; прозорий механізм моніторингу якості освіти; високий рівень комп'ютеризації навчального процесу; взаємозв'язок навчання з активною самоосвітою та саморозвитком; широкі можливості працевлаштування за рахунок стажування та диверсифікації кваліфікацій; створення міждержавних програм підготовки міжнародників; гнучкий механізм акредитації та сертифікації освітніх програм і кваліфікацій; державна освітня підтримка.

Результатом підготовки є висококваліфікований професіонал-міжнародник, міжнародник-дослідник, міжнародник-практик, здатний якісно і професійно виконувати свої функції (дослідницьку, управлінську, організаційну, проектувальну, технологічну, прогностичну), володіти відповідними професійними компетенціями, особистісними якостями (креативність, мобільність, самостійність, толерантність, комунікабельність, наукова чесність, здатність до самоаналізу).

7. Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії й України засвідчив наявність *спільних* (прагнення сформувати сучасну систему магістерської освіти на основі поєднання національних традицій із вимогами

євроінтеграційних процесів та викликами глобалізованого світу; ступенева структура вищої освіти; орієнтація на інтеграцію в міжнародний освітній простір, реалізація ідей Болонської декларації; стандартизація підготовки; упровадження компетентнісного підходу; організація професійної підготовки на кредитно-модульній основі; використання загальнопедагогічних і дидактичних принципів у формуванні професійної компетентності; акцентування уваги на розвитку дослідницьких навичок) і *відмінних* підходів (*Велика Британія*: значне зростання кількості студентів; автономізація університетів; багатоканальність джерел фінансування вищої освіти; високий рівень академічної мобільності студентів; варіативність і гнучкий характер освітніх програм; широкі можливості вибору спеціалізацій; орієнтація на професіоналізацію підготовки; свобода у формуванні змісту магістерської підготовки; високий рівень організації самостійної роботи студентів; використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; створення можливостей для професійного розвитку й самореалізації шляхом участі в міжнародних програмах обміну та стажування; активна співпраця з міжнародними фондами та асоціаціями; правовий захист професійної діяльності; ефективні способи мотивації до науково-дослідницької діяльності; *Україна*: повільне проведення реформ магістерської освіти; орієнтація підготовки на формування всебічно розвиненого та ерудованого фахівця; фокусування змісту магістерських програм на викладацьку діяльність; пріоритетність викладання і недооцінка навчання; недостатній рівень науково-методичного, інформаційного та матеріально-технічного забезпечення; не завжди виправдана самостійність ВНЗ у виборі форм моніторингу якості одержаних знань, умінь і навичок; обмежені можливості щодо проходження виробничої практики, підвищення кваліфікації та стажування за кордоном).

Перспективними напрямками розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні визначено: оновлення законодавчої бази (прийняття нового проекту Закону України «Про вищу

освіту», стандартів третього покоління); забезпечення якісного моніторингу професійної підготовки (створення Національної Агенції забезпечення якості вищої освіти); диверсифікація джерел фінансування навчання та науково-дослідницької діяльності; автономізація університетської освіти; трансформація змісту магістерських програм; забезпечення випереджувального розвитку системи вищої освіти; використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду.

8. Теоретично обґрунтовані положення покладено в основу розробленого навчально-методичного комплексу для студентів спеціальностей «Міжнародна інформація», «Міжнародні економічні відносини», «Міжнародний бізнес» та «Країнознавство». Він містить навчально-методичний посібник «Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності», «Стандарт вищого навчального закладу. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», «Стандарт вищого навчального закладу. Освітньо-професійна програма магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», «Стандарт вищого навчального закладу. Засоби діагностики якості вищої освіти магістра. Галузь знань – 0302 «Міжнародні відносини», спецкурс «Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект», що входить до циклу дисциплін самостійного вибору навчального закладу.

Успішна реалізація навчально-методичного комплексу та обґрунтованих науково-методичних рекомендацій для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у ВНЗ України сприятиме їхньому цілеспрямованому та неперервному навчанню; забезпечуватиме можливість здобуття якісної освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації в умовах обмежених фінансових ресурсів; для ВНЗ виступатиме засобом забезпечення освітніми послугами значної кількості студентів без відповідного збільшення витрат, оптимізації навчально-виховного процесу на денній формі навчання, підвищенню іміджу

навчального закладу завдяки міжнародному визнанню кваліфікації його випускників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї важливої проблеми. *До подальших напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести:* теоретико-методологічне і дидактичне обґрунтування особливостей організації професійної підготовки фахівців міжнародних відносин у різних світових системах; психолого-педагогічні та організаційні засади забезпечення моніторингу якості магістерської освіти; професійну підготовку науково-педагогічного персоналу для навчання магістрів; порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжних систем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції / Н. В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III–IV. – С. 242–248.
2. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
3. Абушенко В. П. Аксиология [Электронный ресурс] / В. П. Абушенко. – Режим доступа : <http://www.philosophi-terms.ru/word/Аксиология>.
4. Абушенко В. П. Праксеология [Электронный ресурс] / В. П. Абушенко. – Режим доступа : <http://www.philosophi-terms.ru/word/Праксеология>.
5. Абушенко И. Л. Структурно-функциональный анализ / И. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия / главн.науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 1027–1029.
6. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Часть I: Субъективная направленность / И. Н. Авдеева, К. Н. Стародубцева // Актуальні проблеми психології / [за ред. С. У. Максименка]. – Том X, Частина 11. – К. : Главник, 2009. – С. 17–35.
7. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.) : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. М. Авшенюк ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 21 с.
8. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Харьков,

16–19 нояб. 2010 г.) / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 364 с.

9. Алексеев Н. А. Конкретная педагогика личностно-ориентированного образования : учебное пособие / Н. А. Алексеев ; Российская Федерация. М-во образования и науки, Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО Тюменский гос. ун-т, ин-т педагогики, психологии и упр. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2007. – 163 с.

10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання : навч. посібник / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.

11. Амбросов А. Системний погляд на місію вищої освіти / А. Амбросов, О. Сердюк // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 21–29.

12. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – 3-е изд., стер. – М. : МПСИ, 2008. – 432 с.

13. Андрущенко В. «Закон визначає тенденції»: [яким бути закону «Про вищу освіту»] / В. Андрущенко // Освіта. – 2013. – 13 лют. – 20 лют. – № 8 (5547). – С. 5.

14. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 5–10.

15. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світогляд. Аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко // Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.

16. Арон Р. Мир і війна між націями / К. Арон. – К. : Юніверс, 2000. – 688 с.

17. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 380 с.
18. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский ; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
19. Бабарига А. А. Британские университеты : учеб. пособие для пед. ин-в по спец. «Иностр. язык» / А. А. Бабарига, Н. В. Федорова. – Минск : Высшая школа, 1979. – 127 с.
20. Байденко В. И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 4–9.
21. Бакіров В. С. Світові тренди вищої освіти / В. С. Бакіров // Міжнародна співпраця університетів як невід’ємна складова інноваційного розвитку вищої школи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 16–18 травня 2013 р.). – Чернівці : Чернівецький національний ун-т, 2013. – С. 53–54.
22. Бакіров В. На законодавчому роздоріжжі. Як обрати один з трьох законопроектів про вищу освіту? / В. Бакіров // Освіта. – 2013. – 27 лют. – 6 берез. – № 10–11 (5549–5550). – С. 8.
23. Бакіров В. С. Вища школа України: на шляху до європейських стандартів / В. С. Бакіров // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Харьков, 16–19 нояб. 2010 г.) / М-во образования и науки Украины, Харьк. облгосадминистрация, Совет ректоров вузов Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 37–46.
24. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – 2-ге вид., доповнене. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.



25. Безносюк А. Анализ факторов развития современного высшего образования в мире и в Украине / А. Безносюк, О. Плахотник // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 36–42.

26. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПШМ, 2010. – 303 с.

27. Берека В. Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Берека Віктор Євгенович ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 605 с.

28. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–23.

29. Бех І. Д. Принципи сучасної освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 5–27.

30. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток суспільства і сучасні мережні технології систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХПІ», 2009. – Вип. 23–24 (27–28). – С. 24–49.

31. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.

32. Бідюк Н. М. Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бідюк Наталя Михайлівна ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 258 с.

33. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /

Бідюк Наталя Михайлівна ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 551 с.

34. Біла О. О. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук ; наук. ред., упоряд. Н. В. Кічук ; Півд. наук. центр АПН України ; Ізмаїл. держ. гуманіст. ун- т. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

35. Блауберг И. В. Системный подход / И. В. Блауберг // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4- изд. – М. : Политиздат, 1982. – С. 306–307.

36. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

37. Бовтрук Ю. А. Вступ до спеціальності «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності»: навч. посібник / Ю. А. Бовтрук ; Міжрегіональна академія управління персоналом. – К. : МАУП, 2007. – 153 с.

38. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук. – Т. : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.

39. Болотов В. А. Системы оценки качества образования : учеб. пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга ; Логос, 2007. – 192 с.

40. Бородин Е. Человеческий капитал как основной источник экономического роста / Е. Бородин // Экономика Украины. – 2003. – № 7. – С. 45–55.

41. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / Бурдіна Світлана Василівна ; Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 230 с.

42. Валерстайн І. Багатоликий європоцентризм. Суспільствознавчі дилеми / І. Валерстайн // Незалежний культурологічний часопис І. – 2005. – № 39. – С. 50–62.

43. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович. – Л. : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.

44. Вегеш М. М. Політологія : підручник / М. М. Вегеш ; за ред. М. М. Вегеша. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 384 с.

45. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1989. – 261 с.

46. Вишпольська В. Ф. Формування базових компетентностей майбутніх економістів-міжнародників у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вишпольська Валентина Францівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2012. – 264 с.

47. Вища освіта в Україні : навч. посібник / [В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

48. Вища освіта у США: специфіка та процес вступу : довідкове видання для студентів і дослідників / за ред. О. В. Даневича. – К. : ВД «КМ Академія», 2004. – 176 с.

49. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Т. : «Навчальна книга – Богдан», 2004. – 384 с.

50. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вітвицька Світлана Сергіївна ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2011. – 599 с.

51. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім І. Франка, 2009. – 684 с.

52. Ворожейкина О. Высшее образование в ФРГ: пути развития / О. Ворожейкина // Современная Европа: журнал общественно-политических исследований. – 2004. – № 4. – С. 123–133.

53. Воронка Г. С. Гуманітаризація післядипломної економічної освіти в університетах Великобританії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Воронка Галина Степанівна; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 245 с.

54. Вступ до спеціальності «Міжнародна інформація»: підручник / В. П. Гондюл, М. М. Рижков, О. М. Андрєєва. – К.: Київський університет, 2009. – 383 с.

55. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

56. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1986. – 378 с.

57. Галкіна Н. П. Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості / Н. П. Галкіна // Наука і освіта. – 2007. – № 8–9. – С. 26–28.

58. Гейзерська Р. А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Гейзерська Раїса Анатоліївна; Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 254 с.

59. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – [переизд. 1923 г.]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

60. Гештор А. Средневековый университет: управление и ресурсы / А. Гештор // *Alma mater*. – 1996. – № 5. – С. 23–28.

61. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / под общ. ред. Ю. Б. Рубина. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2005. – 490 с.

62. Гогуа О. А. Колледж в современной системе профессионального образования Великобритании : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Гогуа Ольга Алексеевна ; Институт развития профессионального образования. – М., 2003. – 235 с.

63. Головань М. С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства / М. С. Головань // *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Серія: педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 203–211.*

64. Голубченко О. Освітні стандарти чи навчальні плани? / О. Голубченко, Т. Морозова // *Вища школа. – 2008. – № 1. – С. 55–64.*

65. Гондюл В. П. Методологічні засади аналізу та прогнозування міжнародних відносин і міжнародних політичних конфліктів на зламі тисячоліть / В. П. Гондюл // *Актуальні проблеми міжнародних відносин. – Вип. 27 (ч. I). – К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т міжнар. відносин, 2001. – С. 3–28.*

66. Гончаренко С. У. Метод / С. У. Гончаренко // *Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 486.*

67. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

68. Гончаров С. М. Мистецтво викладання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : монографія / С. М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 240 с.

69. Горська С. Ступенева освіта: кооперуючи зусилля: [вища школа: досвід] / С. Горська // Освіта. – 2013. – № 12 (5551). – 6–13 берез. – С. 4.

70. Грей Д. Геймшторминг. Игры, в которые играет бизнес / Д. Грей, С. Браун, Дж. Макануфо. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.

71. Гриневич Л. Дві моделі вищої освіти – два шляхи розвитку країни : [обговорення законопроектів про вищу освіту] / Л. Гриневич // Управління освітою. – 2013. – № 8 (квітень). – С. 8–10.

72. Гриневич Л. Ефективна наука неможлива без справжньої університетської автономії / Л. Гриневич // Освіта Україна. – 2013. – № 8 (1325). – 25 лют. – С. 5.

73. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2001. – 254 с.

74. Грішнова О. А. Формування людського капіталу в системі освіти і професійної підготовки : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра екон. наук : 08.09.01 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка та політика» / О. А. Грішнова ; НАН України, Рада по вивч. продукт. сил України. – К., 2002. – 36 с.

75. ГСВОУ–04. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. – Чинний від 2004–04–13. – К. : МОН України, 2004. – 103 с.

76. ГСВОУ–04. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – Чинний від 2004–04–13. – К. : МОН України, 2004. – 50 с. (За спеціальностями 8.030405, 7.030405 «Країнознавство»).

77. ГСВОУ–04. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – Чинний від 2004–04–13. – К. : МОН України, 2004. – 50 с. (За спеціальностями 8.030404, 7.030404 «Міжнародна інформація»).

78. ГСВОУ–04. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – Чинний від 2004–04–13. – К. : МОН України, 2004. – 64 с. (За спеціальностями 8.030406, 7.030406 «Міжнародний бізнес»).

79. ГСВОУ–04. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра. – Чинний від 2004–04–13. – К. : МОН України, 2004. – 67 с. (За спеціальностями 8.030405, 7.030405 «Міжнародні економічні відносини»).

80. Гузій Н. В. Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Сер.: Педагогіка і психологія. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 95–103.

81. Гулецька Я. Г. Організація самостійної роботи магістрів з використанням інформаційних технологій при вивченні іноземної мови / Я. Г. Гулецька // Вісник НТУУ «КПІ» : зб. наук. праць. – Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. – К., 2009. – Вип. 3. – С. 75–81.

82. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : Сполом, – 2012. – 506 с.

83. Данилишена Т. М. Організаційно-педагогічні засади підготовки магістрів у системі педагогічної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Данилишена Тетяна Миколаївна ; Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів, 2011. – 222 с.

84. Дем'яненко Н. Контекстність освітнього простору вищої школи: рівень магістратури / Н. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 50–56.

85. Десятов Т. Філософські засади неперервної освіти / Т. Десятов // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 2. – С. 6–17.

86. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Десятов Тимофій Михайлович ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 505 с.

87. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика : сб. статей / К. Джерджен. – Минск : БГУ, 2003. – 232 с.

88. Дічек Н. П. Спадщина А. С. Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ століття (на матеріалах англomовних джерел) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дічек Наталія Петрівна. – К., 2005. – 36 с.

89. ДК 003:2010. Класифікатор професій. – К. : Держспоживстандарт України, 2010. – 142 с. – (Національний класифікатор України).

90. ДК 009:2005. Класифікація видів економічної діяльності. – К. : Держспоживстандарт України, 2006. – 191 с. – (Національний класифікатор України).

91. Долгош К. І. Формування готовності студентів факультету міжнародних відносин до творчої професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Долгош Катерина Іванівна ; Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет». – Ужгород, 2009. – 247 с.

92. Дубасенюк О. А. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 295 с.



93. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.

94. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : БГУ, 1985. – 206 с.

95. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

96. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. – Х. : Основа, 2009. – 176 с.

97. Жигірь В. І. Професійна педагогіка : навч. посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернега ; за ред. М. В. Вачевського. – К. : ТОВ «Кондор», 2012. – 336 с.

98. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.

99. Задорожна С. М. Відтворення людського потенціалу в умовах трансформації регіональних соціально-економічних систем : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. екон. наук : 08.00.07 «Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика» / С. М. Задорожна ; Рада по вивченню продуктивних сил України НАН України. – К., 2006. – 21 с.

100. Законодавство України у сфері наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності (Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти) / упор. М. М. Шевченко, Б. Г. Чижевський, С. В. Семенюк, Г. О. Андрощук. – К. : Парламентське видавництво, 2013. – 400 с.

101. Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання (Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти) / упор. Б. Г. Чижевський, В. П. Головінов, Є. В. Красняков, М. М. Шевченко. – К. : Парламентське видавництво, 2013. – 376 с.

102. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 404 с.

103. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Л. Замкова ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 24 с.

104. Зборовский Г. Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа / Г. Е. Зборовский // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 31–40.

105. Зварич І. М. Педагогічні засади оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах США : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Зварич ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 23 с.

106. Згуровський М. Вища освіта на зламі суспільного розвитку [Електронний ресурс] / М. Згуровський // Дзеркало тижня. Україна. – 2013. – № 5. – 8 лютого 2013. – Режим доступу : <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/vischa-osvita-na-zlami-suspilnogo-rozvitku.html>.

107. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України : навчально-методичне видання / М. З. Згуровський. – К. : НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.

108. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Москов. психол.-пед. институт, 2005. – 216 с.

109. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия /

И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

110. Зіноватна О. М. Академічні та професійні програми підготовки магістрів з іноземних мов в університетах США / О. М. Зіноватна // Наукові записки : зб. наук. пр. – Серія : філологічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 96 (2). – С. 495–498.

111. Зіноватна О. М. Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Зіноватна Олександра Миколаївна ; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 300 с.

112. Зіньковський Ю. Імператив сучасної парадигми вищої освіти / Ю. Зіньковський // Вища школа. – 2013. – № 9. – С. 7–19.

113. Зленко А. М. Зовнішньополітична стратегія і дипломатія України : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Зленко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Київський ун-т, 2008. – 383 с.

114. Зовнішньоекономічна діяльність: теорія і практика сучасного менеджменту / Л. В. Батченко, Г. М. Дроздова, В. В. Дятлова, О. Г. Ткаченко ; Донецький держ. ун-т управління. – Донецьк : Норд-Прес, 2005. – 244 с.

115. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14–36.

116. Игнатович В. История Английских университетов / В. Игнатович // Извлечено из журнала Минист. Народ. Просвещение. – 1861. – № 2. – 150 с.

117. Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – № 13 (146). – С. 9–15.

118. Ирхин Ю. В. Политология : учебник / Ю. В. Ирхин, В. Д. Золотов, Л. В. Золотова. – М. : Юристъ, 2001. – 511 с.
119. Иванов С. Філософія і фундаменталізація університетської освіти / С. Иванов, М. Кітов // Вища школа. – 2013. – № 1. – С. 20–26.
120. Каверина Э. Ю. Высшее образование в США: источники финансирования / Э. Ю. Каверина // США, Канада: экономика, политика, культура. – 2003. – № 7. – С. 87–105.
121. Каган М. С. О системном подходе к системному подходу / М. С. Каган // Философские науки. – 1973. – № 6. – С. 34–42.
122. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
123. Калаур С. М. Акмеологічні аспекти формування особистісної зрілості студентів у процесі навчання у ВНЗ / С. М. Калаур // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика : зб. наук. пр. I Всеукраїнського науково-методичного семінару (29 жовтня 2010 р.). – Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011. – С. 49–52.
124. Калашнікова С. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири / С. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80–84.
125. Канівець О. Особливості різнорівневої підготовки фахівців у Великобританії / О. Канівець // Вісник Книжкової палати. – 2010. – № 3. – С. 49–52.
126. Каплан М. Вклад в системное исследование международных отношений / М. Каплан // Теория международных отношений : хрестоматия / сост., науч. ред. П. А. Цыганкова. – М. : Гардарики, 2002. – С. 214.
127. Квіт С. Масові комунікації : підручник / С. Квіт. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 206 с.

128. Кісіль М. В. Система зовнішньої оцінки якості вищої освіти в Англії / М. В. Кісіль // Нова парадигма : журнал наукових праць / гол. ред. В. П. Бех. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 53. – С. 32–38.

129. Кіт Г. Г. Магістерська робота з педагогіки початкової освіти: навч.-метод. посіб. / Г. Г. Кіт, Г. С. Тарасенко ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця : ВДПУ ім.М.Коцюбинського, 2006. - 86 с.

130. Кнодель Л. Взаємодія ринку праці та системи освіти у Німеччині / Л. Кнодель // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 5–16.

131. Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.

132. Коваль О. Є. Умови забезпечення професійного саморозвитку магістрантів вищої економічної школи в процесі психолого-педагогічної підготовки / О. Є. Коваль // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи; методологія, теорії, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 178–181.

133. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики. 2005. – 287 с.

134. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Козак Алла Володимирівна ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 243 с.

135. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; О. В. Овчарук (заг. ред.). – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

136. Кондрашова-Діденко В. І. Соціально-економічний аналіз сутності культурного капіталу / В. І. Кондрашова-Діденко // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Серія: Економіка. – К., 2004. – Вип. 68. – С. 10–13.

137. Концепція організації підготовки магістрів в Україні // Освіта. – 24.02. – 3.03.2010 р. – № 10.

138. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Копил Галина Олексіївна ; Житомирський державний університет ім. Івана Франка. – Житомир, 2007. – 208 с.

139. Корсак К. Сучасна точка біфуркації світової науки і перспективи глобального майбутнього / К. Корсак // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 30–35.

140. Корсак К. В. Потенціал ноопедагогіки в теоретичному забезпеченні освітології і діяльності освітніх систем / К. В. Корсак // Шлях освіти. – 2013. – № 1. – С. 8–14.

141. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

142. Кремень В. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Кремень // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ сторіччя : зб. наук. праць. – Черкаси : вид Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 11–21.

143. Кремень В. Г. Концептуальні засади підвищення економічної ефективності освіти України в сучасних умовах : [доповідь Президента НАПН України В. Г. Кременя на загальних зборах Академії] / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 3–14.

144. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

145. Кремень В. Г. Проблеми розвитку особистості професіонала в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Проблеми освіти. – К. : Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України ; Вінниц. соц.-екон. ін-т.

146. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Нац. акад. пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2012. – 368 с.

147. Кряжев П. В. Структура вищої освіти в країнах Західної Європи на межі ХХ–ХХІ століть [Електронний ресурс] / П. В. Кряжев. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pedalm/texts/2008-1/029.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedalm/texts/2008-1/029.pdf).

148. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – К. : ПП «ЭКМО», 2006. – 192 с.

149. Кузнецова О. Ю. Развитие мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст. : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Ю. Кузнецова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.

150. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія / А. І. Кузьмінський. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ, 2002. – 288 с.

151. Култыгин В. П. Теория рационального выбора – возникновение и современное состояние / В. П. Култыгин // Социологические исследования. – 2004. – № 1. – С. 27–67.

152. Курбатов С. В. Дослідницький університет в контексті інноваційної освітньої парадигми доби глобалізації / С. В. Курбатов // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2) : тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – С. 31–34.

153. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 1 (46). – С. 17–23.
154. Лебедева М. М. Мирова́я политика : учеб. для студентов вузов / М. М. Лебедева. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 352 с.
155. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
156. Леонтьев А. Н. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 11. – С. 3–27.
157. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
158. Лихачев Б. Т. Философия образования / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1995. – 282 с.
159. Лігоцький А. О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. О. Лігоцький ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 36 с.
160. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов ; В. А. Барабанщиков (ред.) ; Академия пед. и социальных наук ; Московский психолого-социальный ин-т. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 196 с.
161. Луговий В. І. Міжнародні й національні стандарти класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 15–24.
162. Луговий В. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2012.



– № 1, дод. № 1: Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору. – С. 6–12. – Режим доступу : [http://ihed.org.ua/images/doc/luh\\_tal\\_sl\\_nrk.pdf](http://ihed.org.ua/images/doc/luh_tal_sl_nrk.pdf).

163. Луговий В. І. Чинники та умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія «Філософія. Політологія». – 2010. – Вип. 94–96. – С. 98–103.

164. Лутай В. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи / В. Лутай // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 53–58.

165. Максимчук Л. В. Підготовка майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності засобами інтерактивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Максимчук Лариса Володимирівна ; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2012. – 249 с.

166. Мальський М. З. Теорія міжнародних відносин : підручник / М. З. Мальський, М. М. Мацях. – 2-е вид., перероблене і доп. – К. : Кобза, 2003. – 528 с.

167. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Мартинюк Олена Володимирівна ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 291 с.

168. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаева. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.

169. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Матвієнко Ольга Василівна ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 494 с.

170. Методика професійного навчання з інформаційних технологій : навч. посіб. / [М. Ю. Кадемія, О. В. Шестоपालюк ; за заг. ред. Р. С. Гуревича]; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця : [Б. в.], 2007. – 311 с.

171. Міжнародний бізнес : підручник / за ред. проф. В. А. Вергуна. – К. : ВАДЕКС, 2014. – 810 с.

172. Міжнародні економічні відносини : навч. посібник / [В. В. Бугає, О. О. Веклич, О. Ю. Чубукова та ін.] ; В. В. Бугає (ред.). – К. : ППВМБ, 2008. – 111 с.

173. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>

174. Мовчан Л. В. Порівняльна характеристика освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти України та в Австралії / Л. В. Мовчан // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : Вид. від. Черкаського національного університету, 2010. – Вип. 181. – Ч. III. – С. 48–52.

175. Можейко М. А. Синергетика // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 925–934.

176. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: філософський аналіз / В. В. Молодиченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.

177. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.

178. Муқан Н. В. Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) : монографія / Н. В. Муқан. – Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2010. – 284 с.

179. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мукан ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2011. – 40 с.

180. Національна рамка кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

181. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.wikipedia.org/wiki/>.

182. Николис Г. Познание сложного / Г. Николис, И. Пригожин. – М. : Мир, 1990. – 358 с.

183. Ниматулаев М. М. Применение Интернет и web-технологии в учебной деятельности при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / М. М. Ниматулаев, Ш. М. Ниматулаев // Сибирская ассоциация консультантов. Заочные научно-практические конференции : [сайт]. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1609web>.

184. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» / за ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 54–80.

185. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.

186. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

187. Общественная жизнь Англии. Религия, законодательство, искусство, промышленность, торговля, литература, нравы и обычаи в их историческом

развитии от древнейшего периода до настоящего времени / под ред. Г. Д. Трайль ; пер. Л. Николаев. – М. : Изд-во К. Т. Солдатенкова, 1897. – Т. 3. – 514 с.

188. Огієнко О. І. Порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики / О. І. Огієнко // Наукові записки Ніжин. держ. ун-ту імені М. Гоголя. – Серія: Психол.-пед. науки. – Ніжин, 2012. – № 1. – С. 47–50.

189. Олійник В. В. Теоретичні та методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації працівників профтехосвіти на основі дистанційних технологій : навч. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. : [б. в.], 2010. – 268 с.

190. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2010. – Вип. 76. – С. 41–43.

191. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини : монографія / Л. С. Отрощенко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 169 с.

192. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є. М. Павлютенков. – Х. : Видавн. група «Основа», 2008. – 128 с. – (Б-ка журналу «Управління школою». – Вип. 7 (67)).

193. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього / С. С. Пальчевський // Акмеологія в Україні : наукове видання. – 2010. – № 1. – С. 7–13.

194. Парінов А. В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х початок 90-х років ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Парінов Андрій Веніамінович ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1995. – 170 с.

195. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

196. Передрій О. С. Міжнародні економічні відносини : навч. посіб. / О. С. Передрій. – 4-е вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 264 с. – (Серія «Вища освіта ХХІ століття»).

197. Пиаже Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История психологии: ХХ век / ред. А. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – 4-е изд. – М. : Академический проект, 2002. – 226 с.

198. Пилинський Я. Гуманітарний вимір розвитку освіти в США та Україні / Я. Пилинський // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 43–48.

199. Пискунов А. Ф. Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран [Электронный ресурс] / А. Ф. Пискунов // Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования. – 2004. – № 9 (июль-сентябрь). – Режим доступа : [http://charko.narod.ru/tekst/an9/3\\_1.html](http://charko.narod.ru/tekst/an9/3_1.html).

200. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Пічкарь ; Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

201. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

202. Политология : учебное пособие для вузов / научный редактор А. А. Радугин. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Центр, 2006. – 336 с.

203. Политология : энциклопедический словарь / общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов. – М. : Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. – 431 с.

204. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 16–25.

205. Пономарёва Р. А. Социально-психологические проблемы профессионального становления личности / Р. А. Пономарёва. – К. : Знание, 1983. – 124 с.

206. Пригожин И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1994. – 363 с.

207. Про вищу освіту: закон України № 2984 ІІІ від 17.01.2002 р. // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – С. 168–221.

208. Про освіту: закон України № 100/96 від 23.03.1996 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

209. Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : постанова Кабінету Міністрів № 787 від 27 серпня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08\\_09/796.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08_09/796.doc).

210. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – 322 с.

211. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / [О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвіцька та ін.] ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир : ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 396 с.

212. Психологія : підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

213. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1998. – 157 с.

214. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

215. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / К. Роджерс ; пер. с англ. Т. Рожковой, Ю. Овчинниковой, Г. Примочкиной. – М. : Психотерапия ; Смоленск : Смоленская обл. тип. им. В. И. Смирнова, 2007. – 558 с. – (Сер. «Золотой фонд психотерапии»).

216. Романчиков В. І. Міжнародні економічні відносини : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. І. Романчиков. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 256 с.

217. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; послесл. К. А. Абдульхановой-Славской, А. В. Брушлинского. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 705 с.

218. Рыжов В. А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании / В. А. Рыжов. – М. : Высш. шк., 1991. – 159 с.

219. Сагайдак О. П. Дипломатичний протокол та етикет : навч. посібник / О. П. Сагайдак. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2006. – 380 с.

220. Саранцев Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 28–34.

221. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці ХХ – на початку ХХІ століття : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія

педагогіки» / А. Л. Саргсян ; Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 23 с.

222. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – [2-ге вид., стер.]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 320 с.

223. Сергунин А. А. Международная безопасность: новые подходы и концепты / А. А. Сергунин // Полис. – 2005. – № 618. – С. 133–134.

224. Сергєєва О. В. Професійна підготовка перекладачів в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сергєєва Оксана Володимирівна ; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2012. – 341 с.

225. Система образования Австралии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vausweekk.info/luso7.html>.

226. Система управління якістю вищої освіти у Хмельницькому національному університеті : зб. нормат. док. з організації освітньої діяльності / упоряд.: В. І. Бегняк, Г. В. Красильнікова. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 410 с.

227. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу в вищій школі : навч. посібник / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 210 с.

228. Социология: Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

229. Суворов Н. С. Средневековые университеты / Н. С. Суворов. – М. : Типолитограф. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1898. – 245 с.

230. Сучасні інформаційні засоби навчання : навч. посіб. / [Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Шестопалюк О. В.] . – Київ : Освіта України, 2007. - 536 с.



231. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 8-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.

232. Тарасова О. В. Реалізація магістерських програм з міжнародних відносин в університетах США / О. В. Тарасова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1. – С. 17–22.

233. Тевено Л. Рациональность или социальные нормы: преодолённое противоречие? / Л. Тевено // Экономическая социология. – 2001. – Т. 2, № 1. – С. 88–123.

234. Терепиций С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія / С. О. Терепиций. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

235. Тихонова М. Г. Университеты Западной Европы. Из средневековья в современность / М. Г. Тихонова // Вестник Российской Академии наук. – 1995. – Е. 65. – № 12. – С. 1135–1138.

236. Топоркова О. В. Развитие дополнительного образования взрослых в Великобритании : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Топоркова Ольга Викторовна ; Волгоградский государственный технический университет. – Волгоград, 2007. – 237 с.

237. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии : автореферат диссертации на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Д. А. Торопов ; Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. – Казань, 2005. – 42 с.

238. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер ; [пер. с англ. / науч. ред., авт. предисл. П. С. Гуревич]. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 784 с.

239. Третько В. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці магістрів міжнародних відносин / В. В. Третько // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : Ужгородський нац. ун-т, 2011. – Вип. 21. – С. 114–118.

240. Третько В. В. Державне регулювання якості вищої освіти у Великій Британії / В. В. Третько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 31. – Том I (43): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2013. – С. 384–393.

241. Третько В. В. Зміст освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третько // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид. від. Черкаського національного ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2012. – Вип. 34 (247). – С. 91–94.

242. Третько В. В. Компетентністний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин / В. В. Третько // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 9. – С. 349–353.

243. Третько В. В. Концептуальні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку системи ступеневої освіти України / В. В. Третько // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 27. – Том VII (40): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 335–344.

244. Третько В. В. Концепція магістерської освіти у Великій Британії / В. В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 2 (6). – С. 116–125.

245. Третько В. В. Міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх магістрів міжнародних відносин / В. В. Третько // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л. Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин : Видавець П. П. Лисенко, 2013. – Вип. 6. – С. 95–103.

246. Третько В. В. Міжнародні відносини. Вступ до спеціальності : навч. посібник / В. В. Третько. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 322 с.

247. Третько В. В. Модернізація змісту вищої освіти – шлях до забезпечення її якості / В. В. Третько // Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Додаток 2 до № 3, том. II (27). – К. : Гнозис, 2011. – С. 421–428.

248. Третько В. В. Науково-дослідницька підготовка магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2013. – № 1 (5). – С. 296–306.

249. Третько В. В. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів-міжнародників у Німеччині / В. В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2012. – № 2 (4). – С. 135–143.

250. Третько В. В. Особливості вступу на навчання до магістратури з міжнародних відносин у Великій Британії / В. В. Третько // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журн. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти НАПН України, Нац. ун-т «Львів. Політехніка». – Л.: 2013. – №4. – С. 135-142.

251. Третько В. В. Особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах США / В. В. Третько // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Вип. 37 / [Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – С. 186–190.

252. Третько В. В. Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні та Великій Британії / В. В. Третько // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41. – Ч. 2. – С. 244–253.

253. Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект : метод. рек. / укл. В. В. Третько. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 79 с.

254. Третько В. В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика : монографія / В. В. Третько. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 414 с.

255. Третько В. В. Специфіка професійної діяльності фахівців міжнародних відносин в умовах розвитку глобалізаційних та інтеграційних процесів / В. В. Третько // *Materialy VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wykształcenie i nauka bez granic – 2012»*. – Volume 19. – *Pedagogiczne nauki. – Przemysł : Nauka i studia*, 2012. – S. 38–42.

256. Третько В. В. Структурно-змістовий компонент професійної підготовки магістрів-міжнародників в університетах Австралії / В. В. Третько // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. – Вип. 619. – С. 176–184.

257. Третько В. В. Сучасні підходи до професійної підготовки магістрів міжнародних відносин / В. В. Третько // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид. від. Черкаського національного ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2010. – Вип. 191, Ч. II. – С. 156–159.

258. Третько В. В. Сучасні тенденції інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні / В. В. Третько // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород : Ужгородський нац. ун-т, 2011. – Вип. 23. – С. 186–188.

259. Третько В. В. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні / В. В. Третько // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – Черкаси : Вид. від. Черкаського національного ун-ту ім. Б. Хмельницького, 2013. – Вип. 23 (276). – С. 102–107.

260. Третько В. В. Теоретические основы формирования информационно-аналитической компетентности будущих магистров международных отношений / В. В. Третько // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия: Педагогика, психология. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2013. – № 1. – С. 257–260.

261. Третько В. В. Типологія освітніх програм професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії / В. В. Третько // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2012. – Вип. 629. – С. 144–152.

262. Третько В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у магистрантов международных отношений в Украине / В. В. Третько // Вестник Череповецкого государственного университета : научный журнал. – 2013. – № 1 (46). – Т. 2. – С. 103–106.

263. Третько В. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у магистрантов международных отношений в Украине / В. В. Третько // Вестник Череповецкого государственного университета : научный журнал. – 2013. – № 1 (46). – Т. 2. – С. 103–106.

264. Тузова Т. М. Экзистенциализм // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 1246–1248.

265. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

266. Україна – Великобританія: співпраця на рівні університетів: [європейський вектор] // Освіта. – 2013. – 20–27 берез. – № 14 (5553). – С. 1.

267. Україна в постбіполярній системі міжнародних відносин : підруч., для студ. вищ. навч. закл. / [В. А. Манжола та ін. ; за ред. Л. В. Губерського] ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : Київський ун-т, 2008. – 512 с.

268. Уолц К. Человек, государство и война: теоретический анализ / К. Уолц // Теория международных отношений : хрестоматия / сост., науч. ред. и коммент. П. А. Цыганкова. – М. : Гардарики, 2002. – С. 93–110.

269. Ушенко Н. В. Розвиток людського капіталу інноваційно-орієнтованого підприємства / Н. В. Ушенко // Вісник Запорізького національного університету. – 2012. – № 1 (13). – С. 45–53.

270. Федорова Н. В. Университетское образование в Великобритании на современном этапе (на примере подготовки студентов гуманитарного факультета) : автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук : / Н. В. Федорова ;. – М., 1972. – 20 с.

271. Фергюссон И. Глобальное общество в конце двадцатого столетия / И. Фергюссон // Международные отношения: социологические подходы / под ред. проф. П. А. Цыганкова. – М. : Гардарики, 1998. – С. 195–221.

272. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

273. Філіпенко А. С. Міжнародні економічні відносини: теорія і практика : підручник для студ. екон. спец. вищих навч. закл. / А. С. Філіпенко. – К. : Либідь, 2008. – 408 с.

274. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2001. – 488 с.

275. Хозин Г. Какими быть международным отношениям в XXI веке? / Г. Хозин // Международная жизнь. – 2002. – № 2. – С. 73–86.

276. Хоружий Г. Ф. Академічна культура і цінності та принципи освіти / Г. В. Хоружий. – Тернопіль : Академічна книга – Богдан, 2012. – 320 с.

277. Хоружий Г. Ф. Європейський простір вищої освіти: ціннісні аспекти розвитку / Г. Ф. Хоружий // Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. – 2011. – Т. I. – 700 с.

278. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

279. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. школа, 2007. – 639 с.

280. Хюсен Т. Идея университета: эволюция, функции, проблемы / Т. Хюсен // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 3. – С. 24–39.

281. Хюсен Т. Планирующая и научно-исследовательская работа / Т. Хюсен // Образование в 2000 г.: исследовательский проект. – М. : Прогресс, 1999. – С. 279–309.

282. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97–117.

283. Цыганков П. А. Теория международных отношений : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / П. А. Цыганков. – М. : Гардарики, 2003. – 590 с.

284. Човган І. В. Болонський процес та захист національних інтересів у сфері вищої освіти України / І. В. Човган // Гілея. – 2013. – № 2. – С. 664–669.

285. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Шаран Руслан Володимирович ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2010. – 251 с.

286. Шахов В. І. Вища освіта України і Болонський процес / В. І. Шахов. - Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. - 148 с.

287. Швери Р. Теория рационального выбора: универсальное средство или экономический империализм? / Р. Швери // Вопросы экономики. – 1997. – № 7. – С. 35–51.

288. Шергін С. О. Світова політика і наукова спільнота / С. О. Шергін // Україна дипломатична – 2005 : науковий щорічник. – К. : – 2005. – Вип. 6. – С. 653–663.

289. Шипова А. В. Культурологический подход в педагогике [Электронный ресурс] / А. В. Шипова. – Режим доступа : <http://conference.apkpro.ru/files/npo/ss9/stt/st31n.pdf>.

290. Штомпель Г. О. Концептуалізація постдипломних кваліфікацій у новій редакції МСКО–2011 (Міжнародна стандартна класифікація освіти = ISCED) / Г. О. Штомпель // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 1. – С. 54–59.

291. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.



292. Явоненко С. О. Аксіологія практичного розуму / С. О. Явоненко. – К. : Укр. центр духовн. культури, 2000. – 181 с.

293. Якимчук Ю. В. Психологічні особливості інтенсифікації розвитку комунікативних здібностей майбутніх фахівців міжнародних відносин : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. В. Якимчук ; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 19 с.

294. About Teaching Quality Information [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // [www2.tqi.ac.uk](http://www2.tqi.ac.uk).

295. Academic Ranking of World Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.arwu.org/>.

296. Alastair J. S. Making sense of problem-based learning / J. S. Alastair // EAEVE, Education Symposium. – 1997. – P. 11–24.

297. Alexander H. A. View from Somewhere: Explaining the Paradigms of Educational Research / H. Alexander // Journal of Philosophy of Education. – 2006. – Vol. 40 (2). – P. 205–221.

298. Alvesson M. Beyond Formulaic Research: In Praise of Greater Diversity in Organizational Research and Publications / M. Alvesson, Y. Gabriel // Academy of Management Learning and Education. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 245–246.

299. American Association of State Colleges and Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aascu.org/>.

300. American Council on Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.acenet.edu/>.

301. Americana Encyclopedia: in 30 v. / Americana Corporation. – New York, 1973. – V. 1. – 888 p.

302. Americana Encyclopedia: in 30 v. / Americana Corporation. – New York, 1973. – V. 7. – 822 p.

303. Americana Encyclopedia: in 30 v. / Americana Corporation. – New York, 1973. – V. 11. – 860 p.
304. Anderson T. Peer interaction and the learning of critical thinking skills / T. Anderson, R. Soden // Psychology learning and teaching. – 2001. – Vol. 1 (1). – P. 37–40.
305. Arbaugh J. B. Interaction and Learning / J. B. Arbaugh // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 248.
306. Armstrong S. Postgraduate Management Education in the UK: Lessons from or Lessons for the U.S. Model? / S. Armstrong // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 229–234.
307. Arnove R. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local / R. Arnove, C. Torres. – Oxford : Rowan and Littlefield, 1999. – 187 p.
308. Association of Professional Schools of International Affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.apsia.org>.
309. Australian and New Zealand Standard Research Classification (ANZSRC), 2008. – 123 p.
310. Australian Bureau of Statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.abs.gov.au>.
311. Australian Government Department of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://education.gov.au/>.
312. Australian Qualifications framework [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aqf.edu.au>.
313. Barnett M. L. Giving Credits Where Credit's Not Due? / M. L. Barnett // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 221–228.
314. Barrett G. V. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence / G. V. Barrett, L. D. Robert // American Psychologist. – 1991. – Vol. 46. – № 10. – October. – P. 1012–1024.

315. Barrett T. Handbook of enquiry and problem-based Learning: Irish case studies and international perspectives [Электронный ресурс] / T. Barrett, I. Mac Labhrainn, H. Fallon ; Center for Excellence in Learning and teaching, NUI Galway and All Ireland Society for Higher Education (AISHE). – Dublin, 2005. – Режим доступа : <http://www.aishe.org/readings/2005-2/>.

316. Becker Gary S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education / Gary S. Becker. – Chicago : University of Chicago Press, 2009. – 412 p.

317. Bednall T. C. Stimulating Informal Learning Activities Through Perceptions of Performance Appraisal Quality and Human Resource Management System Strength: A Two-Wave Study / T. C. Bednall, K. Sanders, P. Runhaar // Academy of Management Learning and Education. – 2014. – Vol. 13 (1). – P. 45–61.

318. Beebe S. A. Communication: Principles for a Lifetime (5th Edition) / S. A. Beebe, S. J. Beebe, D. K. Ivy. – Pearson, 2012. – 512 p.

319. Beenen G. The Effects of Goal Orientations and Supervisor Concerns on MBA Intern Learning and Performance / G. Beenen // Academy of Management Learning and Education. – 2014. – Vol. 13 (1). – P. 82–101.

320. Bertalanffy L. General System Theory. Foundations, Development, Applications / L. Bertalanffy. – New York, 2003. – 295 p.

321. Bicchieri C. Rationality and Game Theory, in The Handbook of Rationality / C. Bicchieri ; The Oxford Reference Library of Philosophy. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 200 p.

322. Biggam J. Succeeding With Your Master'S Dissertation: A Step-By-Step Handbook: A Step-by-Step Handbook / J. Biggam. – McGraw-Hill International, 2011. – 384 p.

323. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does. – 4th edition / J. Biggs. – Buckingham : Open University Press, 2011. – 480 p.

324. Bikson T. K. Global Preparedness and Human Resources / T. K. Bikson, S. A. Law. – Santa Monica : Rand, 1996. – 200 p.

325. Blackmore P. Strategic leadership in academic development / P. Blackmore // Studies in Higher Education. – 2007. – Vol. 31. – № 3. – P. 373–387.

326. Blume B. D. Communication Apprehension: A Barrier to Students' Leadership, Adaptability, and Multicultural Appreciation / B. D. Blume, T. T. Baldwin, K. C. Ryan // Academy of Management Learning and Education. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 158–172.

327. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees (Helsinki, Finland March 14–15, 2003) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf).

328. Bontis N. Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital / N. Bontis // International Journal of Management Reviews. – 2001. – Vol. 3 (1) March. – P. 41–60.

329. Bontis N. Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models / N. Bontis // Management Decision. – 1998. – Vol. 36 (2). – P. 63–76.

330. Bouget D. Trends of Social Welfare Systems: From Convergence to Attractiveness. An Exploratory Approach / B. Denis. – Edinburgh : The University of Edinburgh, 2009. – 234 p.

331. Bramhall M. Analysis of critical thinking skills in an international, cross-institutional group of engineering Master's students / M. Bramhall, L. Gray, C. Corker, K. Garnett, R. Hill // Industry and Higher Education. – 2012. – Vol. 26. – № 4. – P. 323–338.

332. Braun Gerhard F. Das Studium muss besser auf den Beruf Vorbereiten / F. Braun Gerhard // WISU-Magazin. – 2009. – № 5. – S. 601–602.

333. Brennan J. The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan / J. Brennan, B. Johnston, B. Little, T. Shah. – London : The Open University Centre for Higher Education Research and Information, 2010. – 45 p.

334. Brennan M. National Curriculum: A Political-Educational Tangle / M. Brennan // Academic journal article from Australian Journal of Education. – 2011. – Vol. 55. – № 3. – P. 333–339.

335. Brew A. Are students' experiences enhanced if their teachers engage in the scholarship of teaching and learning? / A. Brew // Conference of Staff and Educational Development Association (SEDA). – Liverpool, June 8–9. – 2006. – P. 77.

336. Brickman W. W. Comparative and International Education Society: An Historical Analysis / W. W. Brickman // Comparative Education Review. – 1977. – № 21. – P. 396–404.

337. Bridges D. Competence-Based Education and Training : Progress or Villainy? / D. Bridges // Journal of Philosophy of Education. – 1996. – Vol. 30, Issue 3. – P. 361–376.

338. Briggs K. Collaborating to Cheat: A Game Theoretic Exploration of Academic Dishonesty in Teams / K. Briggs, J.P. Workman, A. S. York // Academy of Management Learning and Education. – 2013. – Vol. 12 (1). – P. 4–17.

339. British Qualifications: Professional, Vocational and Academic Qualifications in the UK. – Kogan Page Publishers, 2006. – 1002 p.

340. Bromwich D. Politics by Other Means: Higher Education and Group Thinking / D. Bromwich. – New York : Yale UP, 1992. – 178 p.

341. Brooke C. Osford and Cambridge / C. Brooke, R. Highfield ; phot. By Winn Swaon. – Cambridge : Cambridge univ. press, 1988. – XXI. – 367 p.

342. Brooks J. G. In search of understanding: The case for constructivist classrooms / J. G. Brooks, M. Brooks. – Alexandria, VA : ASCD, 1993. – 100 p.

343. Brown R. Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992 / R. Brown. – London ; New York : RoutledgeFalmer, 2004. – P. 150.

344. Brügelmann H. Lernziele im offenen Curriculum / H. Brügelmann // Thema Curriculum. Beiträge zur Theorie und Praxis. – Arbeitskreis Curriculum (Hg.). – H. 2. – 1972. – P. 16–34.

345. Bruner J. The Process of Education / J. Bruner. – Cambridge, MA : Harvard University Press Harley, 1995. – P. 65.

346. Bucharest Communiqué. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf).

347. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf).

348. Burke P. J. The Right to Higher Education: Beyond Widening participation / P. J. Burke. – Routledge, 2013. – 240 p.

349. Carlsnaes W. Handbook of international relations / W. Carlsnaes, B. Simmons, T. Risse. – London : Sage, 2002. – 250 p.

350. Carroll J. Teaching International Students: Improving Learning for All / J. Carroll, J. Ryan. – Routledge, 2007. – 168 p.

351. Cartney P. The emotional impact of learning in small groups: highlighting the impact on student progression and retention / P. Cartney, A. Rouse // Teaching in Higher Education. – 2006. – Vol. 11 (1). – P. 79–91.

352. Cisco M. Preparing Global Professionals for the New Century: Issues, Curricula and Strategies for International Affairs Education / M. Cisco. – Washington DC : Association of Professional Schools of International Affairs, 1998. – 110 p.

353. Clement M. Fascinating Bologna: Impact on the nature and approach of academic development / M. Clement, L. McAlpine, K. Waeytens // International Journal for Academic Development. – 2004. – Vol. 9. – № 2. – P. 127–131.

354. Cobban A. B. The medieval English universities: Oxford and Cambridge to c. 1500 / A. B. Cobban. – Aldershot : Scholar press, 1988. – XVII. – 465 p.

355. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Section 1: Postgraduate research programmes – September 2004 The Quality Assurance Agency for Higher Education 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.qaa.ac.uk/Pages/default.aspx>

356. Coleman J. S. Foundations of social theory / J. S. Coleman. – Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, 1994. – 979 p.

357. Collins A. Cognitive Apprenticeship: Making thinking visible / A. Collins, J. Brown, A. Holum. – American Educator : Winter, 1991. – 18 p.

358. Columbia SIPA: School of International and Public Affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sipa.columbia.edu>.

359. Committee of Scottish Higher Education Principals [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.universities-scotland.ac.uk/>.

360. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education [Электронный ресурс]. – Bergen. – 19–20 May. – 2005. (The European Higher Education Area – Achieving the Goals). – Режим доступа : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf).

361. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education [Электронный ресурс]. – Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April. – 2009. (The Bologna Process 2020. – The European Higher Education Area in the new decade). – Режим доступа : [http:// europa.eu/rapid/press-release\\_IP-09-675\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm).

362. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September [Электронный ресурс]. – 2003. (Realising the European Higher Education Area). – Режим доступа : <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.

363. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th [Электронный ресурс]. – 2001. (Towards the European Higher Education Area). – Режим доступа : [http://bologna-centr.at.ua/index/osnovnye\\_dokumenty/0-35](http://bologna-centr.at.ua/index/osnovnye_dokumenty/0-35).

364. Comparative Education Instructional Materials Archive [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ice.bgsu.edu/ceima/about.php>.

365. Comparative Education Review [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.journals.uchicago.edu/page/ceer/brief.html>.

366. Confrey J. What constructivism implies for teaching, in Davis, Maher and Noddings (Eds.) Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. / J. Confrey // *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*. – 1992. – № 4. – P. 107–122.

367. Connected to the World. 2010/2011 Annual Report of the Elliott School of International Affairs. – Washington DC, 2011. – 68 p.

368. Conrad C. A Silent Success. Master's Education in the United States / C. Conrad, J. Haworth, S. Millar. – Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press, 1993. – 342 p.

369. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region [Электронный ресурс]. – Lisbon. – 11.IV.1997. – Режим доступа : <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>.

370. Cunnington B. Developing leaders for the organisations of tomorrow / B. Cunnington, B. Trevor-Roberts // *IR Education*. – 2005. – № 7 (4). – P. 37–47.

371. Curren R. Philosophy of Education: an anthology / R. Curren. – Oxford : Blackwell. – 2007. – 608 p.



372. D'Andrade R. G. Cognitive Anthropology / R. G. D'Andrade, Th. Schwartz, G. M. White, C. A. Lutz (eds.) // *New Direction in Psychological Anthropology*. – N.Y. : Cambridge University Press, 1994. – P. 68–75.

373. Darling-Hammond L. Preparing teachers for a changing world: what teachers should know and be able to do / L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage and others. – Jossey-Bass, 2007. – 628 p.

374. Darry S. L. Jarvis Multinational enterprises, international relations and international business: reconstituting intellectual boundaries for the new millennium / S. L. Darry // *Australian Journal of International Affairs*. – Vol. 59. – Issue 2. – June 2005. – P. 201–223.

375. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / H. Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p

376. Davies R. The affirmation of ordinary life: curricula structure for home education [Электронный ресурс] / R. Davies // British Educational Research Association Conference. Manchester University. – Режим доступа : [http://www.academia.edu/189139/the\\_affirmation\\_of\\_ordinary\\_life\\_curricula\\_structure\\_for\\_home\\_education](http://www.academia.edu/189139/the_affirmation_of_ordinary_life_curricula_structure_for_home_education).

377. Dawkins J. Research for Australia, Higher Education's Contribution / J. Dawkins // AGPS. Canberra. – 1989. – 129 p.

378. Department for Business Innovation & Skills [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bis.gov.uk>. 425.

379. Department for Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dfes.gov.uk>. 427.

380. Deutsch K. W. In The Nerves of Government: models of political communication and control. / K. W. Deutsch. – New York : Free Press, 1963. – 315 p.

381. Dewey J. Knowing and the Known. / J. Dewey, A. F. Bentley. – Boston : The Beacon Press, 1949. – P. 334.

382. Donaldson B. Understanding the postgraduate education market for UK-based students: a review and empirical study / B. Donaldson, C. McNicholas // *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. – 2004. – Volume 9. – Issue 4. – P. 346–360.

383. Duffy T. Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *Handbook of research for educational telecommunications and technology* / T. Duffy, D. Cunningham. – New York : MacMillan. – 1996. – P. 170–198.

384. Easton D. *The Political System: An Inquiry Into the State of Political Science* / D. Easton. – N.Y. : Knopf, 1953. – P. 320.

385. Eckel P. D. *An Overview of Higher Education in the United States: Diversity, Access, and the Role of the Marketplace* / P. D. Eckel, J. E. King. – Washington DC : American Council on Education, 2006. – 42 p.

386. Edmund A. Walsh School of Foreign Service [Электронный ресурс] / A. Edmund. – Режим доступа : <http://sfs.georgetown.edu>.

387. *Education at a Glance: OECD Indicators – 2009 Edition* [Электронный ресурс]. – Paris : OECD Publications, 2009. – Режим доступа : <http://www.oecd.org/document>.

388. Egri C. P. Introduction: Developing Responsible Leadership / C. P. Egri // *Academy of Management Learning and Education*. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 264.

389. Elliott L. Australian Scholarship, International Relations and the Environment: Commitment, Critique and Contestation / L. Elliott // *Academic journal article from The Australian Journal of Politics and History*. – 2009. – Vol. 55. – № 3. – P. 245–301.

390. Elster J. *When Rationally Fails* / J. Elster // *The limits of rationally. Part I: The theory of rational choice* / edited by K. S. Cook and M. Levi. – Chicago : The University of Chicago Press, 1990. – P. 19–51.

391. Epstein C. Who Speaks? Discourse, the Subject and the Study of Identity in International Politics / C. Epstein // *European Journal of International Relations*. – Vol. 17. – Issue 2 June. – 2011. – P. 327–350.

392. Epstein E. H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / E. H. Epstein // *Comparative Education at Universities World Wide*. – Geneva : WCCES, Bureau for Educational Services, 2008. – P. 9–24.

393. Evans G. The General Practice Jigsaw: The Future of Education, Training and Professional Development / G. Evans, S. Field, B. Strachan. – Radcliffe Publishing, 2001. – 332 p.

394. Eysenck M. W. Cognitive Psychology: A Student's Handbook / M. W. Eysenck, M. T. Keane. – Hove, UK : Psychology Press, 2000. – 562 p.

395. Faggian A. Human capital, graduate migration and innovation in British regions / A. Faggian and P. McCann // *Cambridge Journal of Economics*. – 2009. – Volume 33. – Issue 2. – P. 317–333.

396. Fairfield H. Master's Degrees Abound as Universities and Students See a Windfall [Электронный ресурс] / H. Fairfield. – *New York Times*, 12.09.2007. – Режим доступа : <http://www.nytimes.com/2007/09/12/education/12masters.html>.

397. Federal Ministry of Education and Research of Germany [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bmbf.de/>.

398. Fennimore B. S. Student-centered classroom management / B. S. Fennimore. – Albany, New York : Delmar Press, 1995. – 126 p.

399. Fletcher School of International Affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fletcher.tufts.edu>.

400. Focus on the Structure of Higher Education in Europe-2006–2007. National Trends in the Bologna Process. – Brussels : EURYDICE, 2007. – 349 p.

401. Fonte J. Education for America's Role in World Affairs / J. Fonte, A. Ryerson. – Lanham ; London : University Press of America, 1994. – 276 p.

402. Garavan T. N. Human capital accumulation: The role of human resource development. / T. N. Garavan, M. Morley, P. Gunnigle, E. Collins // *Journal of European Industrial Training*. – 2001. – Vol. 25. – P. 48–68.

403. Gardner R. W. Cognitive Control. A Study of Individual Consistencies in Cognitive Behaviour : monograph / R. W. Gardner, P. S. Holzman, G. S. Klein // *Psychological Issues*. – N.Y., 1979. – Vol. 1. – P. 111–127.

404. Gibbs G. Developing students as learners – varied phenomena, varied contexts and a development trajectory for the whole endeavour / G. Gibbs // *Journal of Learning Development in Higher Education* 1. – 2009. – P. 220.

405. Gibbs G. Learning by doing: a guide to teaching and learning methods [Электронный ресурс] / G. Gibbs. – London : Further Education Unit. – Режим доступа : <http://www2.glos.ac.uk/gdn/publ.htm#other>.

406. Gilbert N. From Postgraduate to Social Scientist: A Guide to Key Skills / N. Gilbert. – SAGE, 2006. – 226 p.

407. Gillespie C. Career Diplomacy: Life and Work in the U.S. Foreign Service / C. Gillespie. – Washington : Georgetown University Press, 2008. – 266 p.

408. Giuliano A. European Engineering Formation: the problem of transnational recognition / A. Giuliano // *European Journal of Eng. Education*. – 1989. – № 3. – P. 14–16.

409. Glasersfeld E. Aspects of Radical Constructivism and its Educational Recommendations [Электронный ресурс] / E. Glasersfeld. – Режим доступа : [http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc\\_data/constructivism.html](http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html).

410. Glasersfeld E. Knowing Without Metaphysics: Aspects of the Radical Constructivist Position [Электронный ресурс] / E. Glasersfeld. – Режим доступа : <http://www.douglashospital.qc.ca/fdg/kjf/17-TAGLA.htm>.

411. Glasersfeld E. The Construction of Knowledge: Contributions to Conceptual Semantics. Intersystems Publications / E. Glasersfeld. – Seaside, California, 1987. – 348 p.

412. Glazer J. The Master's Degree: Tradition, Diversity, Innovation / J. Glazer // ASHE-ERIC Higher Education Report. – Washington, DC : Association for the Study of Higher Education, 1986. – № 6. – 129 p.

413. Glazer-Raymo J. Professionalizing Graduate Education: The Master's Degree in the Marketplace / J. Glazer-Raymo // ASHE Higher Education Report. – Hoboken : Wiley Company, 2005. – Vol. 31. – Number 4. – 137 p.

414. Global Affairs Major: Jackson Institute for Global Affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://jackson.yale.edu/global-affairs-major>.

415. Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uni.unesco.org/>.

416. Goethe University Frankfurt am Main [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uni-frankfurt.de/>.

417. Gold J. What is the future for the human resource development professional? A UK perspective / J. Gold, H. Rodgers, V. Smith // Human Resource Development International. – 2003. – Vol. 6. – Issue 4. – P. 437–455.

418. Goodman L. W. Professional Schools of International Affairs on the Eve of the 21<sup>st</sup> Century / L. W. Goodman, K. King, S. F. Szabo. – Washington DC : Association of Professional Schools of International Affairs, 1998. – 115 p.

419. Gose B. The SAT's greatest test [Электронный ресурс] / B. Gose, J. Selingo // The Chronicle of Higher Education. – 2002. – October 26. – P. 17–22. – Режим доступа : <http://chronicle.com/weekly/v48/i09/09a01001.htm>.

420. Gottfredson L. S. Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling / L. S. Gottfredson // Brown L. S. Career development and counseling: Putting theory and research to work Hoboken / L. S. Brown & R. T. Lent (Eds.). – NJ : Wiley. – 2005. – P. 71–100.

421. Green D. W. Cognitive Science. An Introduction / D. W. Green. – Oxford – Cambridge, Mass. : Blackwell Publishers, 1996. – 112 p.

422. Green S. L. Rational Choice Theory: An Overview / S. L. Green. – 2002. – 72 p.
423. Griffiths R. Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines / R. Griffiths // *Studies in Higher Education*, 2004. – Vol. 29(6). – P. 709–726.
424. Guide to Careers in World Affairs. – New York : Foreign Policy Association, 2005. – 150 p.
425. Gunn V. Approaches to Small Group Learning and Teaching / V. Gunn // Learning and Teaching Centre University of Glasgow. – 2007. – 23 p.
426. Gunn V. What do graduate teaching assistants' perceptions of pedagogy suggest about current approaches to their vocational development? / V. Gunn // *Journal of Vocational Education & Training*. – 2007. – Vol. 59. – № 4. – P. 535–549.
427. Gunn V. A. Transgressing the Traditional? Teaching and Learning Methods in a Medieval History Access Course / V. A. Gunn // *Teaching in Higher Education*. – 2000. – Vol. 5 (3). – P. 311–322.
428. Harris H. Toward Professional Wisdom: Practical Deliberations in the People Professions / H. Harris // *Academy of Management Learning and Education*. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 317–319.
429. Harrison S. Profiting from intellectual capital: learning from leading companies / S. Harrison, P. H. Sr Sullivan // *Industrial and Commercial Training*. – 2000. – Vol. 32 (4). – P. 139–148.
430. Hayes J. R. Cognitive Psychology: Thinking and Creating / J. R. Hayes. – Homewood, Illin : Dorsey Press, 1978. – 398 p.
431. Healey M. Developing Undergraduate Research and Inquiry / M. Healey, A. Jenkins. – HEA Publication, 2009. - Retrieved 30 August 2011 from: [www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate\\_Final.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf)

432. Healey M. The research-teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research / M. Healey, F. Jordan, B. Pell, C. Short // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2010. – № 47 (2). – P. 235–246.

433. HEFCE. Guide to UK higher education, 2009. – P. 7.

434. Helland P. A. Graduate School Training / P. A. Helland // *Encyclopedia of Education* / ed. by J. Guthrie. – USA : Macmillan Reference Library, 2003. – P. 965–967.

435. Hewitt-Dundas N. Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities / N. Hewitt-Dundas // *Research Policy*. – Amsterdam [u.a.] : Elsevier. – 2012. – Vol. 41. – Issue 2. – P. 262–275.

436. Hewlett R. Integrating human capital concepts in productivity and growth topics / R. Hewlett // *Journal of Management Research*. – 2002. – Vol. 2. – P. 22–37.

437. Higham Ph. A. Regulating accuracy on university tests with the plurality / Ph. A. Higham // *Learning and Instruction*. – 2013. – Vol. 24. – P. 26–36.

438. Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England. – Mansfield : The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2008. – 20 p.

439. Higher Education Funding Council for England [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hefce.ac.uk/news/hefce/2010/grant1112/>.

440. Higher Education in the United States. Historical development [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://education.stateuniversity.com/pages/2044/Higher-Education-in-United-States.html>.

441. Higher Education Wales [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hew.ac.uk/>.

442. Hoffman S. The Clash of Globalisations / S. Hoffman // *Foreign Affairs*. – 2002. – July–August. – Vol. 80. – № 4. – P. 104–115.

443. Holland J. H. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.) / J. H. Holland. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1997. – 224 p.

444. Holmes G. Core Competence and Education / G. Holmes, N. Hooper // Higher Education. – 2000. – Vol. 40. – Issue 3. – P. 247–258.

445. Hopper A. Auto-Max Trainers Apply Differential Education Theory in Curriculum Development [Электронный ресурс] / А. Норпер. – Режим доступа : <http://automotivesalestrainers.com/automotive-sales-training/automax-trainers-apply-differential-education-theory-in-curriculum-development/>.

446. Hutmacher W. Key Competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27 – 30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 72с.

447. Hyland T. Reconsidering Competence / T. Hyland // Journal of the Philosophy of Education. – 1997. – Vol. 31. – Issue 3. – P. 491–503.

448. Hymes D. On communicative competence / D. Hymes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

449. International Political Science Association (IPSA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ipsa.org/>

450. Jacobs University Bremen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jacobs-university.de>.

451. Jaeger R. M. Minimum Competency Achievement Testing: Motives, Models, Measures, and Consequences / R. M. Jaeger. – McCutchan Pub. Corp., 1980. – 487 p.

452. Javidan M. Comments on the Interview: Competencies Required for Working Across Borders and Managing Multicultural Teams / M. Javidan // Academy of Management Learning and Education. – 2013. – Vol. 12 (3). – P. 506–508.

453. Jaworski A. The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives / A. Jaworski. – Newbury Park, CA : Sage Publications. 1993. – P. 200.



454. Jenkins A. Linking Teaching and Research in Disciplines and Departments. / A.Jenkins, M.Healey, R.Zetter. – York, The Higher Education Academy, 2007. – 96 p.

455. Johnston S. Supporting practitioners in designing and delivering enquiry-based learning activities: A reflective account [Электронный ресурс] / S. Johnston // Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. – 2006. – № 1 (2). – P. 107–116. – Режим доступа : <http://www.pestlhe.org.uk/index.php/pestlhe/article/view/21/88>.

456. Jonassen D. H. Evaluating Constructivist Learning / D. H. Jonassen // Educational Technology. – 1991. – № 31 (9). – P. 28–33.

457. Jonassen D. Theoretical Foundations of Learning Environments / D. Jonassen, S. Land. – Routledge, 2012. – 360 p.

458. Jonassen D. H. Thinking Technology: Toward a constructivist design model / D. H. Jonassen // Educational Technology. – 1994. – № 34 (3). – P. 34–37.

459. Jones A. The Place of Judgement in Competency-based Assessment / A. Jones // Journal of Vocational Education and Training: The Vocational Aspect of Education. – 1999. – Vol. 51. – Issue 1. – P. 145–160.

460. Jones R. H. Intercultural Communication: A Discourse Approach / R. H. Jones, R. Scollon, S. W. Scollon. – John Wiley & Sons, 2011. – 400 p.

461. Jones R. The 2003 UK Government Higher Education White Paper: a critical assessment of its implications for the access and widening participation agenda / R. Jones, L. Thomas // Journal of Education Policy. – 2005. – Vol. 20. – Number 5, September. – P. 615–630.

462. Jurgensen K. E. International Relations in Europe: traditions, perspectives and destinations / K. E. Jurgensen, T. B. Knudsen. – London : Routledge, 2006. – 148 p.

463. Justice C. Academic skill development – inquiry seminars can make a difference: evidence from a quasi-experimental study [Электронный ресурс] / C. Justice, J. Rice, W. Warry // International Journal for the Scholarship of Teaching

and Learning. – 2009. – № 3 (1). – Режим доступа : [www.georgiasouthern.edu/ijstol](http://www.georgiasouthern.edu/ijstol).

464. Justice C. Inquiry in higher education: reflections and directions on course design and teaching methods / C. Justice, J. Rice, W. Warry // *Innovative Higher Education*. – 2007. – № 31 (4). – P. 201–214.

465. Kahn P. Contexts for teaching and the exercise of agency in early-career academics: perspectives from realist social theory / P. Kahn // *International Journal for Academic Development*. – 2009. – Vol. 14. – № 3. – P. 197–207.

466. Kahn P. Theory and legitimacy in professional education: a practitioner review of reflective processes within programmes for new academic staff / P. Kahn, R. Young, S. Grace, R. Pilkington, L. Rush // *International Journal for Academic Development*. – 2008. – Vol. 13 (3). – P. 161–173.

467. Kandlbinder P. Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australasia and the United Kingdom / P. Kandlbinder, T. Peseta // *International Journal for Academic Development*. – 2009. – Vol. 14. – № 1. – P. 19–33.

468. Kaplan M. A. Is International Relations a Discipline? / M. A. Kaplan // *The Journal of Politics*. – 1961. – Vol. 23. – № 3. – Aug. – P. 462–476.

469. Kaplan M. *System and Process in International Politics* / M. Kaplan. – New York : John Wiley and Sons, Inc., 1957. – P. 280.

470. Kearsley G. Engagement Theory: A Framework for Technologybased Teaching and Learning [Электронный ресурс] / G. Kearsley, B. Shneiderman. – 1999. – № 1–6. – Режим доступа : <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm>.

471. Kelly D. Training Requirements for Postgraduate Research Students in Psychology / D. Kelly, C. Howe // *York : Higher Education Academy Psychology Network*, 2006. – Vol. 6. – 21 p.

472. Keohane R. *Transnational Relations and World Politics* / R. Keohane, J. Nye. – Cambridge, 1972. – 428 p.

473. Kerry T. Meeting the Challenges of Change in Postgraduate Education / T. Kerry. – Bloomsbury Academic, 2010. – 208 p.

474. King's College London [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kcl.ac.uk/>.

475. Kinsch W. A. Cognitive Architecture for Comprehension / W. A. Kinsch // Cognition: Conceptual and methodological Issues. – Washington, 1992. – P. 143–164.

476. Kirschner P. A. The laboratory in higher science education: Problems, premises and objectives / P. A. Kirschner, M. Meester // Higher Education. – 1988. – Vol. 17 (1). – P. 81–98.

477. Kleinrichert D. Managers, Theory, and Practice: On What Do We Base Experienced Reflection? / D. Kleinrichert // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 237–239.

478. Klimoski R. The Voice(s) of Experience on Experiential Learning / R. Klimoski // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 174–175.

479. Knight D. J. Performance measures for increasing intellectual capital / D. J. Knight // Strategy & Leadership. – 1999. – Vol. 27 (2). – March/April. – P. 22–27.

480. Knights B. Group Processes in Higher Education: The Uses of Theory / B. Knights // Studies in Higher Education. – 1995. – Vol. 20. – P. 135–146.

481. Knutson K. Bringing the excitement and motivation of research to students; Using inquiry and research-based learning in a year-long biochemistry laboratory / K. Knutson, J. Smith, P. Nichols. – Biochem. Mol. Biol. Educ., 2010. – Vol. 38(5). – P. 324–329.

482. Kogan M. Transforming Higher Education: A Comparative Study / M. Kogan, M. Bauer, M. Henkel. – Springer, 2007. – 216 p.

483. Kolb A. Y. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education / A. Y. Kolb, D. A. Kolb // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 193–212.

484. Kukulka J. Teoria stosunków międzynarodowych / J. Kukulka. – Warszawa, 2003. – S. 154.

485. Lantz C. Postgraduates who teach. Academy Exchange / C. Lantz. – York : Higher Education Academy. – 2009. – August, 14–15. – 123 p.

486. Le Brun M. Teaching Methods Which Promote Student Learning, in The Quiet Revolution: Improving Student Learning in Law / M. Le Brun, R. Johnstone // The Law Book Co. – 1994. – P. 255–311.

487. Lee A. Preparing to Teach in Higher Education / A. Lee, M. Pettigrove, M. Fuller // UK Council for Graduate Education. – 2010. – P. 61.

488. Lee A. Some Implications of European Initiatives for Doctoral Supervision [Електронний ресурс] / A. Lee ; EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. – Режим доступу : <http://eubs.surrey.ac.uk/485/1/fulltext.pdf>.

489. Lees H. PhD thesis: The Gateless Gate of home education discovery: what happens to the self of adults upon discovery of the possibility and possibilities of an educational alternative? / H. Lees. – Birmingham : University of Birmingham (awaiting viva), 2010. – 167 p.

490. Lemak D. J. Technology, Transactional Distance, and Instructor Effectiveness: An Empirical Investigation? / D. J. Lemak, S. J. Shin, R. Reed, J. C. Montgomery // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 150–159.

491. Lenzen D. Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion / D. Lenzen // Jahrbuch der Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 1976. – S. 138–162.

492. Lightfoot S. Teaching Politics and International Relations / S. Lightfoot, C. Gormley-Heenan. – Palgrave Macmillan, 2012. – 272 p.

493. London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>.

494. Lovitts B. The transition to independent research: who makes it, who doesn't and why / B. Lovitts // *The Journal of Higher Education*. – 2008. – Vol. 79 (3). – P. 296–325.

495. Lucia A. D. The Art and Science of Competency Models : Pinpointing Critical Success Factors in Organizations / A. D. Lucia, R. Lepsinger. – San Francisco : Jossey-Bass ; Pfeiffer, 1999. – 197 p.

496. Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf).

497. Macmillan J. Making First Year Tutorials count: operationalizing the assessment-learning connection / J. Macmillan, M. MacLean // *Active Learning in Higher Education (History/Politics)*. – 2005. – Vol. 6 (2). – P. 94–105.

498. Manathunga C. Doing educational development ambivalently: Applying post-colonial metaphors to educational development? / C. Manathunga // *International Journal for Academic Development*. – 2006. – Vol. 11. – № 1. – P. 19–29.

499. Marton F. Approaches to learning / F. Marton, R. Saljo, D. Hounsell, N. Entwistle. – Edinburgh : Scottish Academic Press, 1984. – P. 36–55.

500. Mason M. What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change? / M. Mason // *Educational Philosophy and Theory*. – 2008. – Vol. 40 (1). – P. 35–49.

501. Mason J. Notes on a Radical Constructivist Epistemology Applied to Didactic Situations / J. Mason, J. Davis // *Journal of Structural*. – 1989. – Learning 10. – P. 157–176.

502. Master's degree characteristics. – Mansfield : The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2010. – 19 p.

503. McDonnell L. M. Federal Support for International Studies: The Role of NDEA. Title VI / L. M. McDonnell. – New York : Random House, 1998. – 88 p.

504. McKenna B. Teaching for Wisdom: Cross Cultural Perspectives on Fostering Wisdom / B. McKenna // Academy of Management Learning and Education. – 2013. – Vol. 12 (2). – P. 319–320.

505. Merle M. Sociologie des relations intemationales / M. Merle. – Paris, Dalloz, 1988. – P. 122.

506. Miller R. E. Light on the Hill: A History of Tufts College 1852–1952 / R. E. Miller. – Boston : Beacon Press, 1966. – 571 p.

507. Miller R. The Self-Organising Revolution / R. Miller // Holistic Education Press. – 2008. – 168 p.

508. Mills R. The Convergence of Distance and Conventional Education: Patterns of Flexibility ; for the Individual Learner / R. Mills, A. Tait. – Routledge, 2002. – 208 p.

509. Mintz J. Turning Points: 27 Visionaries in Education Tell Their Own Stories / J. Mintz // Alternative Education Resource Organisation. – 2010. – 432 p.

510. Mintzberg H. The Magic Number Seven–Plus or Minus a Couple of Managers / H. Mintzberg // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 244–247.

511. Moore T. The critical thinking debate: how general are general thinking skills? / T. Moor // Higher Education Research and Development. – 2004. – Vol. 23. – № 1. – P. 3–18.

512. Morgenthau H. Politics Among Nations. The Struggle for Power and Peace. Fifth Edition / H. Morgenthau. – New York : Alfred A. Knopf, 1973. – 597 p.

513. Morss K. Teaching at University: A Guide for Postgraduates and Researchers / K. Morss, R. Murray. – SAGE, 2005. – 210 p.

514. Munro A. Competences / A. Munro, B. Andrews // Executive Development. – 1994. – Vol. 7. – Issue 6. – P. 12–15.

515. Murphy J. Research-Teaching Linkages: Practice and Policy / J. Murphy, B. Higgs and C. Griffin. – NAIRTL, 2010. – 184 p.

516. Nahapiet J. Social capital, intellectual capital and the organizational advantage / J. Nahapiet, S. Ghoshal // Academy of Management Review. – 1998. – Vol. 23. – P. 242–266.

517. National Center for Education Statistics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_005.asp](http://www.nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_005.asp).

518. Neil D. Master's Level Study In Education: A Guide To Success For Pgce Students: A Guide to Success / D. Neil, B. Robert, S. Helen, P. Jayne. – McGraw-Hill International, 2008. – 240 p.

519. Nerdrum L. Intellectual capital: A human capital perspective / L. Nerdrum, T. Erikson // Journal of Intellectual Capital. – 2001. – Vol. 2. – P. 127–135.

520. NETS for Students 2007. International Society for Technology in Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007>.

521. Neumann I. B. The Future of International Relations: Masters in the Making? / I. B. Neumann, O. Waever. – Routledge, 2005. – 400 p.

522. Nord W. When Henry Mintzberg Writes, People React / W. Nord // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 213.

523. Norris S. P. Synthesis of Research on Critical Thinking / S. P. Norris // Educational Leadership. – 1985. – Vol. 42. – № 8. – P. 40–45.

524. Ohmae K. The Bordless World: Power and the Strategy in the Interlinked Economy / K. Ohmae. – London : Fontana, 1999. – 248 p.

525. Olson K. Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture / K. Olson. – New York : Teachers College Press, 2009. – 240 p.

526. Parsons T. On theory and metatheory / T. Parsons // Humboldt journal of social relations. – 1979/80. – Fall/Winter. – Vol. 7. – № 1. – P. 5–16.

527. Parsons T. The Present Position and prospects of Systematic Theory in Sociology / T. Parsons // Essays in Sociological Theory. – Glenoe : Free Press, 1949. – P. 212–238.

528. Patterson W. Certificate Program Snapshots / W. Patterson // Postbaccalaureate futures: new markets, resources, and credentials ; ed. by K. Kohl and J. LaPidus. – American Council on Education : Oryx Press series on higher education, 2000. – P. 239–253.

529. Peters R. Education as Initiation. Philosophy of Education / R. Peters. – London : Routledge, 2007. – 420 p.

530. Peters R. What is an Educational Process? The Concept of Education / R. Peters. – London : Routledge, 2010. – 265 p.

531. Phillips D. Philosophy of Education / D. Phillips // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. – 2007. – Vol. 1. – 165 p.

532. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology / J. Piaget. – New York : Basic Books, 1972. – 344 p.

533. Points of Leverage: An Agenda for a National Foundation for International Studies. – New York : Social Science Research Council, 1986. – 98 p.

534. Political Studies Association (PSA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psa.ac.uk/>

535. Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education. – 2007. – S. 20.

536. Popper K. Objective Knowledge / K. Popper. – Oxford, 1972. – 562 p.



537. Postgraduate UK study and funding guide 2008/2009. – Honcourses, 2009. – 609 p.
538. Potter R. E. The Stream of American Education / R. E. Potter. – New York : American Book, 1967. – 522 p.
539. Potter S. Doing Postgraduate Research / S. Potter. – SAGE, 2006. – 320 p.
540. Pulliam J. History of Education in America / J. Pulliam, J. Patten. – Boston : Prentice-Hall, Inc., 1995. – 460 p.
541. QS World University Ranking [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>.
542. Qualifications in Great Britain. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report November 2008 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/selfcertification.pdf>.
543. Quality and Standards in UK universities: A guide to how system works, 2008. – P. 23.
544. Quality Assurance Agency for Higher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk).
545. Quality Assurance in Higher Education: An International Perspective / ed. by Gerald H. Gaither. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1998. – 184 p.
546. Questioning Excellence in Higher Education: Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective / Consortium of Higher Education Researchers. Conference. – Springer, 2011. – 193 p.
547. Qusay Mahmoud. Cognitive networks: towards self-aware networks. – Wiley-Interscience, 2007. – P. 348.
548. Ramseger J. Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell / J. Ramseger. – München : Juventa-Verl, 1977. – 288 p.
549. Rauhvarges A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe / A. Rauhvarges, C. Tauch. – Wien, 2002. – 270 p.

550. Raven J. Facilitating the Development of Competence [Электронный ресурс] / J. Raven. – Режим доступа : <http://www.eyeesociety.co.uk/resources/CILSChap18.pdf>.

551. Raven J. Some Barriers to the Introduction of Competency-based Education / J. Raven // Competence in the Learning Society / J. Raven & J. Stephenson (Eds.). – New York : Peter Lang, 2001. – P. 384–437.

552. Raven J. The Conceptualisation of Competence / J. Raven // Competence in the Learning Society / J. Raven & J. Stephenson (Eds.). – New York : Peter Lang, 2001. – P. 253–274.

553. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.

554. Research Councils UK [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rcuk.ac.uk>.

555. Researcher Development Framework – consultation [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vita.ac.uk/policy-practice/165001/Researcher-development-framework-consultation.html>.

556. Review of Australian Higher Education: Final Report / AGPS, Canberra. – 2000. – 305 p.

557. Review of Vocational Education. The Wolf Report. – 2011. – March. – 196 p.

558. Richardson V. Constructivist Pedagogy. Teachers College Record / V. Richardson. – 2003. – Vol. 105. – Number 9. – December. – P. 1623–1640.

559. Richardson V. Constructivist teacher education: Building a world of new understandings / V. Richardson. – London : Flamer, 2000. – P. 123.

560. Rose G. Masters of International Relations: Top Thinkers on the Top Problems / G. Rose. – Foreign Affairs, 2013. – 166 p.

561. Rosenau J. International Politics and Foreign Policy / J. Rosenau. – New York : Free Press, 1969. – 740 p.

562. Rosenau J. The Study of World Politics. Volume 1: theoretical and methodological challenges / J. Rosenau. – London ; New York : Routledge, 2006. – 301 p.

563. Rothblatt S. The European and American university since 1800: historical and sociological essays / S. Rothblatt, B. Wittrock. – New York : Cambridge University Press, 1999. – 370 p.

564. Savickas M. L. The theory and practice of career construction / M. L. Savickas // Brown S. D. Career development and counseling: Putting theory and research to work / S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.). – Hoboken, New York : Wiley, 2005. – P. 42–70.

565. Schein E. H. Technical Report No. 1 Career Anchors and Career Paths: A Panel Study of Management School Graduates Organization Studies Group Sloan School of Management / E. H. Schein – M. I. T., 1974. – P. 36.

566. Schindler G. Some problems of Higher Education in Germany / G. Schindler // Higher Education in Europe. – 1994. – № 4. – P. 104–108.

567. Schmidt B. C. Lessons from the Past: Reassessing the Interwar Disciplinary History of International Relations / B. C. Schmidt // International Studies Quarterly. – 1998. – Vol. 42. – № 3 (Sep.). – P. 433–459.

568. School of International Service [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.american.edu>.

569. Schwandt D. R. When Managers Become Philosophers: Integrating Learning With Sensemaking / D. R. Schwandt // Academy of Management Learning and Education. – 2005. – Vol. 4. – P. 176–192.

570. Scott P. Globalization and the University. Keynote address presented at the 52-nd Annual Conference of CRE / P. Scott / Association of European Universities, Valencia, 1999. – 28–29 October. – P. 23-25.

571. Seminar on Bachelor-level Degrees. – Helsinki, Finland. – 2001. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations Summit [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.bmwf.gv.at/fileadmin/user/seminar\\_bachelor\\_degrees.pdf](http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user/seminar_bachelor_degrees.pdf).

572. Sherman E. Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies [Электронный ресурс] / E. Sherman // Comparative Education Research Centre, 2007. – Режим доступа : <http://www.CIESWCCES.pdf>.

573. Shukla P. Life long Education / P. Shukla. – New Delhi, 1971. – 83 p.

574. Sidnell J. Competence / J. Sidnell // Journal of Linguistic Antropology. – 1999. – Vol. 9. – Issue 1–2. – P. 39–41.

575. Singer D. J. The Global System and its Sub-System. A Developmental View / D. J. Singer. – New York, 1971. – P. 32.

576. Smith M. K. Competence and Competency. The Encyclopedia of Informal Education, 2005 [Электронный ресурс] / M. K. Smith. – Режим доступа : <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm#further%20reading>.

577. Snyder T. D. Digest of Education Statistics 2009 (NCES 2010-013) / T. D. Snyder, S. A. Dillow // National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington D.C., 2010. – 698 p.

578. Stahl G. Group cognition: computer support for collaborative knowledge building / G. Stahl. – Cambridge, MA : MIT Press, 2006. – P. 510.

579. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050221\\_ENQA\\_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).

580. Stewart R. B. History of The Fletcher School of Law and Diplomacy / R. B. Stewart // The Fletcher School of Law and Diplomacy. – 1975. – 128 p.

581. Stiles Ph. Human capital and performance: A literature review / Ph. Stiles, S. Kulvisaechana. – Cambridge : University of Cambridge, 2010. – 42 p.

582. Study International Relations and International Studies in the UK [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studyin-uk.com/e/studyuk-international-relations/>.

583. Suissa J. Teaching and Doing Philosophy of Education: The Question of Style / J. Suissa // *Studies in Philosophy and Education*. – 2008. – Vol. 27. – P. 185–195.

584. Super D. E. A life-span, life-space approach to career development / D. E. Super // Brown D. *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* / D. Brown & L. Brooks (Eds.). – San Francisco, CA : Jossey-Bass. – 1990. – 2nd ed. – P. 197–261.

585. Swan K. A constructivist model for thinking about learning online / K. Swan // Bourne J. *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities* / J. Bourne & J. C. Moore (Eds.). – Needham, MA : Sloan, 2005. – P. 19.

586. Swansea University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.swansea.ac.uk/>.

587. Tarone S. Some Thoughts on the notion of Communication Strategy / S. Tarone // *TESOL Quarterly*. – 1981. – № 15. – P. 285–295.

588. Tauch Ch. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / C. Tauch, A. Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – 45 p.

589. Taylor J. Changes in Teaching and Learning in the Period to 2005: The case of postgraduate higher education in the UK / J. Taylor // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2002. – Vol. 24. – Issue 1. – P. 53–73.

590. Teece D. J. Profiting from Technological Innovation: Implications for integration, collaboration, licensing and public policy / D. J. Teece // *Research Policy* (Elsevier). – 1986. – Vol. 15 (6). – P. 285–305.

591. Thanasoulas D. Constructivist Learning [Электронный ресурс] / D. Thanasoulas. – Режим доступа : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>.

592. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Электронный ресурс] // Berlin–Bologna–Web–Page. – Режим доступа : [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf).

593. The Bologna Process 2020. – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education [Электронный ресурс] // Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April, 2009 UK. – Режим доступа : <http://www.bologna2009benelux.org>.

594. The Comparative and International Education Society (CIES) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cies.us/aboutus.htm>.

595. The European Education Directory [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>.

596. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. – Brussels : Eurydice, 2012. – 220 p.

597. The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.theguardian.com/uk>.

598. The illustrated History of Oxford University / Edited by John Prest. – Oxford New-York : Oxford University Press, 1993. – P. 185.

599. The impact universities on the UK economy. – 2009. – P. 2. – S. 18–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/EconomicImpact4full.pdf>.

600. The Institute for Public Policy Research (IPPR) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ippr.org/pressreleases/?id=4255>.

601. The modernisation of higher education in Europe: 27th report of session 2010-12 / Great Britain: Parliament: House of Lords: European Union Committee. The Stationery Office, 2012. – 60 p.

602. The National Committee of Inquiry into Higher Education // Higher education in the learning society Report of the National Committee. – Section 5.2. – 1997. – P. 198.

603. The National Student Survey [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.thestudentsurvey.com](http://www.thestudentsurvey.com).

604. The New Encyclopedia Britannica. Volume 20. Micropaedia, Knowledge in Depth. 15 th edition / P. B. Norton, F. J. Esposito. – Chicago ; Auckland ; London ; Madrid ; Manila ; Paris ; Rome ; Toronto, 1994. – 789 p.

605. The Quality Assurance Agency for Higher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.qaa.ac.uk/reviews/dap/default.asp>.

606. The System Approach to International Politics // New Approach to International Politics / Ed. by M. Kaplan. – New York : Sharpe, 1968. – 421 p.

607. The World University Rankings [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.edukation.com.ua/Reyting\\_universitetov\\_Tayms\\_na\\_2013\\_g.html](http://www.edukation.com.ua/Reyting_universitetov_Tayms_na_2013_g.html).

608. Thesaurus for Education Systems in Europe. English version Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen\\_002\\_intro.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_002_intro.pdf)>

609. Tickner A. International Relations scholarship around the world / A. Tickner, O. Waever. – London : Routledge, 2008. – 180 p.

610. Times Higher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://timeshighereducation.co.uk>.

611. Timmins G. Seminars and Groupwork, in Teaching and Learning in History / G. Timmins, K. Vernon, C. Kinealy // Teaching and Learning in the Humanities in Higher Education. – 2005. – P. 146–152.

612. Tuckman B. Stages of Small Group Development Revisited, in Group and Organisation Studies / B. Tuckman & W. Jensen. – M.A.C., 1977. – Vol. 2 (4). – P. 419–427.

613. U. S. Department of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov/>.

614. U. S. National Educational Standards [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.educationworld.com/standards/national/>.

615. UK GRAD Programme Final report 2003–2007'published by Careers Research and Advisory Centre (CRAC) Limited [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : [www.grad.ac.uk](http://www.grad.ac.uk).

616. UK Postgraduate Application and Statistical Service [[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ukpass.ac.uk>.

617. UK Quality Code for Higher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/quality-code>.

618. Undergraduate International Affairs Courses. Elliott School of International Affairs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elliott.gwu.edu/academics/ugrad/courses/index.cfm>.

619. Unger H. Encyclopedia of American education / H. Unger. – New York : Facts on File Publishing, 2007. – 1370 p.

620. United States Department of Education Official Website [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov/>.

621. Universities and Colleges Admissions Service (UCAS) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://wwwucas.ac.uk>.

622. Universities UK [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.universitiesuk.ac.uk/Pages/default.aspx>.

623. University of Aberdeen [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.abdn.ac.uk/>.

624. University of Birmingham [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.birmingham.ac.uk/index.aspx>.

625. University of Bristol [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bris.ac.uk/>.

626. University of Buckingham [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.buckingham.ac.uk/>.



627. University of Cambridge [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cam.ac.uk/>.

628. University of Dundee [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dundee.ac.uk/>.

629. University of Edinburgh [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.ac.uk/home>.

630. University of Exeter [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.exeter.ac.uk>.

631. University of Glasgow [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gla.ac.uk/>.

632. University of Kent [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kent.ac.uk/>.

633. University of Leeds [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.leeds.ac.uk/>.

634. University of Liverpool [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.liv.ac.uk/>.

635. University of Manchester [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.manchester.ac.uk/>.

636. University of Melbourne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.unimelb.edu.au>.

637. University of Newcastle Upon Tyne [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ncl.ac.uk/>.

638. University of Northampton [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.northampton.ac.uk>.

639. University of Nottingham [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nottingham.ac.uk/>.

640. University of Oxford [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ox.ac.uk/>.

641. University of Reading [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.reading.ac.uk/>.

642. University of Sheffield [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sheffield.ac.uk/>.

643. University of St Andrews [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.st-andrews.ac.uk/>.

644. University of Warwick [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www2.warwick.ac.uk/>.

645. University of York [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.york.ac.uk/>.

646. Varner I. Intercultural Communication in the Global Workplace / I. Varner and L. Beame. – Edition: 5th. – New York : McGraw-Hill/Irwin, 2011. – 503 p.

647. VITAE [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vitae.ac.uk/>.

648. Waever O. The sociology of a not so international discipline: American and European developments in International Relations / O. Waever // International Organization 52:4. – 1998. – P. 687–727.

649. Wagner A. C. Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule / A. C. Wagner // Konzeptionen des Grundschulunterrichts ; bearb. Von Wolfgang Einsiedler. – Bad Heilbrunn / Obb. : Kinkhardt, 1979. – P. 174–186.

650. Wallerstein I. The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century / I. Wallerstein. – California : University of California Press, 2011. – 440 p.

651. Walliman N. Your Research Project: A Step-by-step Guide for the First-time Researcher / N. Walliman. – Sage Publications, 2005. – 450 p.

652. Walsh S. The Perspectives of Students Undertaking Masters' Degrees by Coursework on Career Development Learning / S. Walsh, K. Tucker // Australian Journal of Career Development. – 2011. – Vol. 20. – № 2. – Jun. – P. 42–47.

653. Walton G. «Bullying Widespread»: A Critical Analysis of Research and Public Discourse on Bullying / G. Walton // Journal of School Violence. – 2005. – Vol. 4 (1). – P. 91–118.

654. Walton J. Developing Teamwork – A Guide to Practice Development / J. Walton. – Lyme Regis : Russell House Publishing, 2002. – 90 p.

655. Wignall A. The Guardian Postgraduate Guide / A. Wignall. – Guardian Books, 2012. – 384 p.

656. Williams R. L. The yin and yang of intellectual capital management: the impact of ownership on realizing value from intellectual capital / R. L. Williams, W. R. Bukowitz // Journal of Intellectual Capital. – 2001. – Vol. 2 (2). – P. 96–108.

657. Wilson B. G. Reflections on Constructivism and Instructional Design / B. G. Wilson // In Instructional Development Paradigms ; Editer by C. R. Dills and A. J. Romiszowski, E. Cliffs. – New York : Educational Technology Publications, 1997. – P. 63–80.

658. Wilson J. Preface to the Philosophy of Education / J. Wilson. – London : Routledge, 1979. – 260 p.

659. Wilson J. The Concept of Education Revisited / J. Wilson // Journal of Philosophy of Education. – 2003. – Vol. 37 (1). – P. 101–108.

660. Wohlforth W. Realism and the End of the Cold War / W. Wohlforth // International Security. – 1994/95. – Winter. – № 19 (3). – P. 91–129.

661. Wolf A. Competence-based Assessment / A. Wolf. – Buckingham : Open University Press, 1995. – 156 p.

662. Wood S. High commitment management and organisation in the UK / S. Wood // The International Journal of Human Resource Management. – 1996. – Vol. 6. – P. 41–58.

663. Wood S. High commitment management and organisation in the UK / S. Wood // *The International Journal of Human Resource Management*. – 1996. – Vol. 6. – P. 41–58.

664. Woodhouse D. Australia: evaluation and quality in higher education / D. Woodhouse & T. Stokes // *Research in Comparative and International Education*. – 2010. – Vol. 5. – Number 1. – P. 18–31.

665. World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-first Century [Электронный ресурс]. – UNESCO, Paris, 5–9 October. – 1998. – Режим доступа : <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/eng.htm>.

666. Wylie I. The Guardian guide to careers / I. Wylie, T. Banks. – Guardian, 2008. – 337 p.

667. Zwaan R. Introduction to Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking / R. Zwaan, D. Pecher // *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*. – Cambridge : Cambridge university press, 2005. – P. 1–7.

## **ДОДАТКИ**

## Додаток А.1

## Загальні теорії, підходи і концепції розвитку системи міжнародних відносин

Теорії, підходи, концепції	Зміст
Реалізм	<p>Традиції <i>політичного реалізму</i> мають давню історію і пов'язані з іменами таких мислителів, як Фукідід (471-401 рр. до н.е.), Н. Макіавеллі (1469-1527), Т. Гоббс (1588-1679), Г. Гегель (1770-1831), К. фон Клаузевіц (1780-1831) та ін. В ХХ віці вирішальний внесок у розвиток цих традицій внесли англійський історик Е. Х. Карр і американський політолог Г. Моргентхау. З точки зору <i>політичного реалізму</i> суть міжнародних відносин визначається тим, що в них відсутній загальний регулюючий початок, вони мають анархічний характер, їх учасники можуть розраховувати тільки на себе, на свої власні сили і ресурси у взаємодії з іншими учасниками.</p> <p>Існування держав і самої системи міжнародних відносин, на думку реалістів, залежить від чіткого дотримання національних інтересів. Національні інтереси мають об'єктивний характер, оскільки визначаються такими об'єктивними факторами, як традиції, незмінна природа людини, географічні умови тощо. Діючи на міжнародній арені і дотримуючись своїх інтересів, держави повинні виходити з оцінки можливостей, тому ще однією важливою категорією в реалізмі виступає «сила» або «могутність». Іншим, не менш важливим поняттям, є «національний суверенітет».</p>
Неореалізм	<p>Головною категорією <i>неореалізму</i> є міжнародна система, яка розглядається як структура взаємовідносин між державами: конфлікт, кооперація (співпраця), норма, перевага, інтерес, сприйняття, реальність, рішення. Важливим елементом неореалізму є зазначений у його теоретичних концепціях тісний взаємозв'язок між політикою та економікою.</p> <p>Найважливіша відмінність <i>неореалізму</i> від теорії класичного реалізму полягає в тому, що його прихильники вбачають джерела силової політики держав світу не стільки у внутрішніх чинниках, які визначають їх поведінку, скільки у жорсткому впливі структурних особливостей глобальної міжнародної системи, що створюють для них можливості й обмеження. <i>Неореалізм</i> зберіг багато положень класичного реалізму, передусім розуміння держави як ключового елементу побудови міжнародних відносин. Держави стали розглядатися неореалістами не ізольовано, а з урахуванням тих структур, які вони утворюють, зокрема спілок та міжурядових організацій.</p>
Лібералізм	<p>В основі <i>лібералізму</i> (Локк, Кант, Руссо, Сміт) лежать дві ідеї – ідея про єдність людського роду, загальнолюдських цінностей і ідеалів і ідея про можливість і необхідність зміни характеру міжнародних відносин у дусі гуманізму і прав людини.</p> <p>Прибічники цього підходу не заперечують, що міжнародні відносини за своєю природою анархічні. Проте, на їх думку, анархічність має тимчасовий характер і постійно зменшується. Міжнародні відносини стають усе більш керованими під впливом громадської думки і цілеспрямованої діяльності учасників міжнародних відносин.</p>

	<p>Разом з державами, усе більш важливого значення набуває діяльність недержавних і приватних міжнародних акторів - міжурядових і неурядових організацій, транснаціональних корпорацій, фірм, підприємств і банків, а також організованих груп і окремих людей.</p>
<b>Неолібералізм</b>	<p><i>Некласичний лібералізм (неолібералізм)</i> базується на концепції економічної взаємозалежності. На думку його представників (Р. Кохейн, Р. Купер, Дж. Най), політика держав в міжнародних відносинах визначається внутрішніми економічними інтересами. Більш ефективними засобами впливу є економічні та правові важелі.</p> <p>Згідно з <i>неоліберальним</i> підходом держави хоч і розглядаються як головні учасники на світовій арені, проте не єдині. Поряд із ними в сучасному світі діють міжурядові і неурядові організації, транснаціональні корпорації і внутрішньодержавні регіони.</p>
<b>Неомарксизм</b>	<p>У основі <i>неомарксизму</i> лежить переконання в прогресуючому, по мірі розвитку світового капіталізму, розмежуванні інтересів багатих і бідних країн світу - Півночі і Півдня.</p> <p>Прихильники <i>неомарксизму</i> уявляють світ у вигляді глобальної системи різноманітних економік, держав, суспільств, ідеологій і культур. Після Другої світової війни на перший план виходить теза, покладена в основу неомарксистської концепції міжнародних відносин, щодо реально існуючої залежності економічно слабких країн від індустріальних держав. У практичній площині було поставлено питання про створення нового світоустрою, що передбачає докорінні трансформації всього суспільства. Положення концепції неомарксизму знайшли своє втілення в сучасній теорії та практиці міжнародних відносин. Вони поповнили науку про міжнародні відносини, але аж ніяк не привели до синтезу її теорій.</p>
<b>Постмодернізм</b>	<p>Філософ Ліотар увів у науковий обіг термін «<i>постмодернізм</i>», визначивши його як скептицизм щодо концепцій, що базуються на раціоналістичних підходах і претендують на правдиве висвітлення реальності. <i>Постмодерністи</i> критикують реалістів, заявляючи, що неможливо об'єктивним чином виявити державні інтереси. Вони схильні до того, що держава є швидше «фікцією».</p>
<b>Конструктивізм</b>	<p>Низка авторів (М. Фіннемор, Л. Майер, А. Вендт) розглядають світ як певний соціальний конструкт. Цей напрям одержав назву <i>конструктивізму</i>. Конструктивісти підкреслюють, що світ постійно змінюється і самі люди викликають ці зміни.</p>
<b>Фемінізм</b>	<p>Прихильники <i>фемінізму</i> звертають увагу на те, що всі існуючі теорії міжнародних відносин ґрунтуються на баченні світу чоловіками і не враховують його сприйняття жінками, а також їхній внесок у його політичний розвиток. Вони вважають, що гендерні відмінності хоча й існують, але не є такими жорсткими, як це стверджують класичні феміністи, і не зупиняються на рольових функціях як думають ліберальні феміністи</p>
<b>Транснаціоналізм</b>	<p>Представники <i>транснаціоналістичного</i> напряму стверджують, що політичний реалізм вичерпав себе, оскільки міжнародні відносини виходять за межі міждержавних взаємодій і на міжнародній арені з'являються нові учасники – міжнародні організації та транснаціональні корпорації.</p>

	Транснаціоналізм об'єднав теорії інтеграції та взаємозалежності. Водночас транснаціоналізм певною мірою «ідеалізував» зміни характеру міжнародних відносин.
<b>Геополітичний підхід</b>	<i>Геополітичний підхід</i> базується на припущенні, що держави повинні готуватися до війни для збереження миру, особливу увагу слід приділяти справжнім інтересам суперника, а не тому, що він декларує, бути готовим застосувати навіть силу, але тільки в тому випадку, коли вичерпані всі інші варіанти впливу. Геополітика за низкою параметрів також може розглядатися як один із напрямів основних положень реалізму. У ній міць держави розглядається з урахуванням її території, географічного положення, клімату, топографії, демографії, ресурсів, виходу до моря.
<b>Концепція загальної безпеки</b>	<i>Концепція загальної безпеки</i> покликана підкреслити багатовимірний характер міжнародної безпеки, а також необхідність врахування законних інтересів не тільки вузької групи провідних держав, але й усіх членів світового співтовариства. Модель кооперативної безпеки, що стала популярною із середини 1990-х років, на думку її прихильників, з одного боку, визнає багатовимірний характер міжнародної безпеки, а з іншого, – встановлює певну ієрархію пріоритетів та націлює міжнародних учасників на вирішення першочергових завдань
<b>Концепція сталого розвитку суспільства</b>	Якщо в попередні історичні епохи людство було стурбоване, перш за все, тим, як досягти могутності у боротьбі з природою, то тепер, маючи можливості перетворювати біосферу і впливати на розвиток багатьох форм життя на планеті, актуалізувалася проблема пошуку згоди із собою, зміни політичних і соціальних стереотипів, які ставлять під загрозу виживання людства. За сприятливими короткостроковими ефектами глобалізації люди через свої психологічні особливості не помічають згубних довготривалих наслідків, і це активно використовується окремими учасниками міжнародних відносин у власних інтересах.

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток А.2

## Перелік найбільш впливових світових міжнародних організацій

Назва організації	Основні цілі і напрями міжнародної діяльності	Рік заснування
<b>ООН</b> (Організація Об'єднаних Націй) <i>Структурні підрозділи:</i> Генеральна Асамблея Рада Безпеки Секретаріат Міжнародний суд Економічна і соціальна рада Рада з опіки <i>Допоміжні організації:</i> <b>ВООЗ</b> (Всесвітня організація охорони здоров'я) <b>МОП</b> (Міжнародна асоціація праці) <b>МВФ</b> (Міжнародний валютний фонд) <b>МБРР</b> (Міжнародний банк реконструкції і розвитку) <b>ЮНЕСКО</b> (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури) <b>МАГАТЕ</b> (Міжнародна організація з атомної енергії) <b>ЮНКТАД</b> (Конференція ООН з торгівлі та розвитку)	<b>Мета:</b> підтримка міжнародного миру і безпеки; розвиток дружніх відносин між націями на основі принципу поваги і самовизначення народів; співробітництво у вирішенні міжнародних проблем економічного, соціального, культурного і гуманітарного характеру; підтримка поваги до прав людини і основних свобод; централізоване узгодження дій націй у досягненні цих загальних цілей.	1942
<b>СОТ</b> (Світова організація торгівлі)	<b>Мета:</b> вироблення і реалізація правил торгівлі між країнами-учасницями.	1995
<b>НАТО</b> (Організація Північноатлантичного договору)	<b>Мета:</b> захист держав Північної Атлантики від «комуністичної агресії» та з метою «справедливої відплати». Блок розширився за рахунок країн Південної та Східної Європи і навіть Туреччини.	1949
<b>ЄС</b> (Європейський союз)	<b>Мета:</b> координація роботи органів виконавчої влади всіх країн – членів ЄС, вироблення рекомендацій для Європарламенту, дотримання єдиної економічної, військової, культурної та зовнішньої політики.	1957
<b>РЄ</b> (Рада Європи)	<b>Мета:</b> забезпечення і захист громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав людини	1945

## Продовження додатка А.2

<b>ОБСЄ</b> (Організація з безпеки і співробітництва в Європі)	<b>Мета:</b> контроль за розповсюдженням озброєнь, запобігання конфліктам, захист прав людини, моніторинг виборів, економічна і екологічна	1973
<b>ОЕСР</b> (Організація економічного співробітництва та розвитку)	<b>Мета:</b> об'єднання зусиль найбільш промислово розвинених країн; розвиток національно-визвольного руху в Африці, Азії і Латинській Америці.	1948
<b>ОПЕК</b> (Організація країн-експортерів нафти)	<b>Мета:</b> контроль за світовими цінами на нафту.	1960
<b>АТЕС</b> (Азіатсько-Тихоокеанське економічне співробітництво)	<b>Мета:</b> розвиток торгівлі, науки, промислових технологій, телекомунікацій, транспорту, енергетики; збереження морських ресурсів; раціональне використання людських ресурсів.	1989
<b>АСЕАН</b> (Асоціація держав Південно-Східної Азії)	<b>Мета:</b> взаємне сприяння розвитку Південно-Східних країн Азії та запобігання зовнішнім втручанням.	1961
<b>ОАЕ</b> (Організація африканської єдності)	<b>Мета:</b> зміцнення єдності держав континенту, розвиток політичного та економічного співробітництва, захист суверенітету і територіальної цілісності.	1963

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Б.1

## Хронологія подій Болонського процесу

Дата	Місце проведення	Подія
25 травня 1998 року	Париж, Франція	Прийняття спільної декларації міністрами Великобританії, Німеччини, Італії і Франції
Березень 1999 року	Веймар, Німеччина	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Ради ректорів європейських країн для обговорення проблем акредитації й оцінки якості вищої освіти
Травень 1999 року	Копенгаген, Данія	Публікація звіту «Тенденції у вищій освіті – I» на замовлення CRE, Конфедерації Рад ректорів країн, що входять у EU, при фінансовій підтримці ЄС
18-19 червня 1999 року	Болонья, Італія	Перша зустріч європейських міністрів, які відповідають за вищу освіту; прийняття спільної декларації
8-10 лютого 2001 року	Лісабон, Португалія	Семінар «Акредитація / Надання законної сили»
14-15 лютого 2001 року	Берлін, Німеччина	Національний семінар з питань Болонського процесу
16-17 лютого 2001 року	Гельсінкі, Фінляндія	Міжнародний семінар «Університетські ступені короткого циклу». Проблеми визнання ступеня бакалавра і магістра: двоступенева структура вищої освіти; модульний характер навчальних програм; характеристика ступенів євробакалавра і євромагістра
1-3 березня 2001 року	Упсала, Швеція	Неформальна зустріч європейських міністрів, які відповідають за освіту і наукові дослідження
2-4 березня 2001 року	Мальме, Швеція	Міжнародний семінар «Транснаціональна освіта»
10 березня 2001 року	Антверпен, Бельгія	Семінар фламандського співтовариства з проблем Болонського процесу
10-12 березня 2001 року	Антверпен, Бельгія	Семінар студентів Європи «Втілення в життя Болонської декларації»
13-14 березня 2001 року	Белград, Югославія	Національний семінар з проблем Болонського процесу
22-25 березня 2001 року	Гетеборг, Швеція	Прийняття Гетеборзької конвенції конференцією Асоціації національних студентських спілок у Європі
29-30 березня 2001 року	Саламанка, Іспанія	Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій, прийняття спільного документа. Підтримка європейськими ВНЗ головних цілей Болонської декларації; створення Європейської Асоціації університетів (EUA).
9 квітня 2001 року	Стокгольм, Швеція	Зустріч Групи керівництва в Болонському процесі

## Продовження додатка Б.1

21 квітня 2001 року	Брюссель, Бельгія	Зустріч Ради Асоціації європейських університетів
26 квітня 2001 року	Брюссель, Бельгія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу
Квітень 2001 року	Гельсінкі, Фінляндія	Публікація звіту «Тенденції у вищій освіті – II» при фінансовій підтримці ЄС і ETF
6-8 травня 2001 року	Хальмстад, Швеція	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Рад ректорів європейських країн
10-16 травня 2001 року	Братислава, Словаччина	Міжнародний семінар і 40-ва зустріч Ради Асоціації національних спілок студентів у Європі
17 травня 2001 року	Прага, Чехія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу
18-19 травня 2001 року	Прага, Чехія	Зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту. Празьке комюніке: постійне навчання впродовж усього життя; мотивоване залучення студентів до навчання за магістерськими програмами; сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу
Червень 2001 року	Рига, Латвія	8-а спільна зустріч у рамках мереж ENIC і NARIC і прийняття документа «Визнання результатів (навчання) у Болонському процесі»
5-8 грудня 2001 року	Тампере, Фінляндія	13-а щорічна конференція EAIE, розгляд питань Болонського процесу
1-2 березня 2002 року	Брюссель, Бельгія	Болонський процес: Зона європейської вищої освіти: перспективи і розвиток для сільськогосподарських і зв'язаних з ними наук; компетенція випускників
21-23 травня 2003 рік	Грац, Австрія	Друга конференція представників європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій
19-20 вересня 2003 рік	Берлін, Німеччина	Третя зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту. Берлінське комюніке: поширення загальноєвропейських вимог і стандартів на докторські ступені; підготовка молодих докторів у триступеневій вищій освіті за схемою «бакалавр – магістр – доктор»; обмеження лише одним науковим ступенем (доктор наук) року.
19-20 травня 2005 рік	Берген, Швейцарія	Конференція міністрів освіти європейських країн. Бергенське комюніке: взаємодія між сферою вищої освіти та різноманітною дослідницькою діяльністю у всіх країнах – учасницях та європейським простором досліджень; повна узгодженість головних принципів магістерських і докторських програм із наднаціональною системою кваліфікацій європейського простору вищої освіти. На саміті країн учасниць у Бергені до Болонської співдружності приєдналася Україна

## Продовження додатка Б.1

12 травня 2007 рік	Лондон, Велика Британія	Конференція міністрів освіти європейських країн. Лондонське комюніке: мобільність викладацького складу, студентів і випускників; зменшення кількості структурних перешкод при переході між циклами навчання; внесення змін до бакалаврських і магістерських програм з метою приведення кваліфікацій у відповідність до потреб ринку праці і уможливлення подальшого навчання; справедливе визнання кваліфікацій вищої освіти, періодів навчання, попереднього навчання, включаючи неформальне навчання; запровадження національних систем кваліфікацій, які відповідають загальній системі кваліфікацій ЄПВО.
28-29 квітня 2009 рік	Льовен/Лувен-ла-Ньов, Бельгія	Конференція міністрів освіти європейських країн. Льовенське комюніке: визначення пріоритетів для європейського простору вищої освіти (ЄПВО) на наступне десятиліття; важливість вищої освіти і необхідність постійного реформування навчальних програм спрямованих на результати навчання; базування вищої освіти на всіх рівнях, особливо магістерському, на сучасних наукових дослідженнях і тим самим сприяння іноваційного розвитку суспільства.
12 березня 2010 рік	Будапешт-Відень Угорщина-Австрія	Конференція міністрів освіти європейських країн. Будапештсько-Віденська декларація: створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО); залучення працівників вищої освіти та студентів до запровадження і подальшого розвитку Європейського простору вищої освіти; сприяння навчанню, орієнтованому на студента, як способу розширення можливостей студентів усіх форм навчання, забезпечуючи найкраще рішення для сталих та гнучких траєкторій навчання; запропоновані заходи для сприяння належному і повному запровадженню узгоджених Болонських принципів та напрямів діяльності у Європейському просторі вищої освіти, особливо на національному та інституційному рівнях; постійний розвиток, розширення та зміцнення Європейського простору вищої освіти і його взаємодії з Європейським дослідницьким простором. Сформульовані цілі і план заходів на наступне десятиліття
26-27 квітня 2012 рік	Бухарест, Румунія	Конференція міністрів освіти європейських країн. Бухарестське комюніке: аналіз виконаної роботи в сфері Болонського процесу щодо завершення структурних реформ у вищій освіті європейських країн; визначення основних пріоритетів розвитку ЄПВО на 2012-2015 рр.

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Б.2

## Ретроспектива запровадження Болонських реформ у Великій Британії

№ з/п	Цілі і напрями дій	Європейська вища освіта	Університетська освіта Великої Британії
1	<b>Структура. Ступені</b>	<p>Триступенева модель вищої освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Бакалавр з терміном навчання не менше 3 років (180-240 кредитів ЄКТС) і необхідність завершення для отримання доступу до другого ступеня). Ступінь бакалавра визнається на європейському ринку праці</li> <li>❖ Магістр з терміном навчання 1-2 роки (90-120 кредитів ЄКТС з максимумом 60 кредитів на 2 рівні)</li> <li>❖ Доктор</li> </ul>	<p>Триступенева модель вищої освіти:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Бакалавр з терміном навчання не менше 3 років (360 кредитів CATS) і необхідність завершення для отримання доступу до другого ступеня).</li> <li>❖ Магістр з терміном навчання 1-2 роки (180 кредитів CATS з максимумом 30 кредитів на 2 рівні)</li> <li>❖ Доктор</li> </ul>
	<b>Кредитна система</b>	<p>Запровадження єдиної системи кредитних одиниць ECTS – European Community Course Credit Transfer System – системи перезарахування залікових одиниць трудомісткості, як належного засобу підтримки масштабної студентської мобільності.</p>	<p>Запровадження системи CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme/System) - система накопичення і передачі кредитів. В основі цієї системи перелік узгоджених умов і методів, який допомагає накопичувати і переводити кредити, отримані за час навчання. Механізм накопичення кредитів в системі кредит-обліку був розроблений з метою упорядкування і уніфікування численних кваліфікаційних ступенів. 2 кредити CATS = 1 кредиту ECTS.</p>
	<b>Якість вищої освіти</b>	<p>Для забезпечення якості вищої освіти 2004 року створена Європейська асоціація з забезпечення якості вищої освіти (ENQA) яка забезпечує узгоджений перелік стандартів, процедур і керівних принципів з забезпечення якості. 2005 року введено стандарти і</p>	<p>Якість вищої освіти Великої Британії забезпечує агенство з забезпечення якості вищої освіти (QAA). Агенство є членом Європейської асоціації ENQA і бере активну участь в розробці стандартів ESG.</p>

		Рекомендації забезпечення якості Європейського простору вищої освіти (ESG) на трьох рівнях внутрішньому, зовнішньому і експертному.	
	<b>Додаток до диплому</b>	Додаток до диплому описує зміст кваліфікації, структуру системи вищої освіти, в рамках якої він видається. Додаток дозволяє створити систему зрозумілих і зіставних ступенів, спростити взаємне визнання кваліфікацій, що приводить до більшої прозорості і мобільності.	Навчальні заклади Великої Британії широко впроваджують видачу додатків до диплому європейського зразка, хоча в дещо іншому форматі. Один з розділів додатку має інформацію про національну систему вищої освіти Великої Британії, яка використовується всіма навчальними закладами Англії, Уельсу та Північної Ірландії. Шотландські навчальні заклади використовують свій власний опис.
	<b>Мобільність</b>	Мобільність студентів і академічного персоналу є основою для створення Європейського простору вищої освіти.	Велика Британія є успішною в стимулюванні внутрішньої мобільності і залишається привабливим місцем для іноземних студентів.
	<b>Можливість працевлаштування</b>	Працевлаштування є одним з пріоритетів Європейського простору вищої освіти на найближчі роки. Цей процес охоплює зобов'язання всіх зацікавлених сторін: уряду, начальних закладів, роботодавців.	Практична підготовка є обов'язковим компонентом змісту програм і фактично (93 %) забезпечує працевлаштування магістрів у державних структурах, відомих міжнародних організаціях, науково-дослідних інститутах, агенціях, бізнесі, дипломатичній службі, журналістиці, мас-медіа, фінансових і банківських установах.
	<b>Неперервна освіта</b>	Неперервна освіта розглядається в якості важливого елементу в економіці знань і спрямована на забезпечення громадянам можливості модернізувати ключові компетенції, які вони набули в системі обов'язкової освіти. До 2020 року країни ЄС повинні забезпечити участь у неперервній освіті 20% дорослого населення.	Показник участі дорослого населення в неперервній освіті Великої Британії - 20,1%, що є найкращим показником у світі.

## Продовження додатку Б.2

	<b>Студенто-центроване навчання (SCL)</b>	Студентоцентроване навчання ґрунтується на студенті і його потребах. Активне навчання з акцентом на глибокі знання, підвищення відповідальності і підзвітності студента. Реалізація цього підходу потребує розробки гнучких навчальних планів і програм.	Вища освіта Великої Британії сприймає студентоцентроване навчання і працює в напрямі повного його застосування.
	<b>Європейський простір вищої освіти в глобальному контексті</b>	Подальша інтернаціоналізація діяльності європейських вищих навчальних закладів, глобальне співробітництво та активізація політики діалогу з іншими глобальними регіонами. Пріоритети: покращення інформації про ЄПВО, підвищення його світової привабливості та конкурентоздатності, зміцнення співробітництва на основі партнерства, подальше визнання кваліфікацій.	Навчальні заклади Великої Британії залишаються в авангарді транснаціоналізації освіти та інтернаціоналізації своїх закладів, запровадженні комплексної та змішаної освіти. Велика Британія є активним учасником програм Erasmus Mundus та ін.

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток Б.3

**Перелік міжнародних організацій на європейському просторі вищої освіти  
(ЄПВО)**

Назва організації	Основні цілі і напрями міжнародної діяльності	Рік заснування
<b>ЮНЕСКО</b> Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури <b>UNESCO</b> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Сприяння зміцненню миру і безпеки за рахунок розширення співпраці держав в галузі освіти. Науки і культури. Забезпечення справедливості і дотримання законності, загальної поваги, прав і основних свобод людини, проголошених в статуті ООН для усіх народів без відмінності раси, статі, мови та релігії.	1945
Європейський центр вищої освіти <b>UNESCO-CEPES</b> (European Centre for Higher Education)	Сприяння співробітництву в галузі вищої освіти між державами-членами з Європи	1972
Рада Європи <b>Council of Europe</b>	Рада Європи визначає загальний політичний напрям і пріоритети Європейського Союзу	1974
Європейська комісія <b>European Commission</b>	Найвищий орган виконавчої влади ЄС. Європейська комісія представляє інтереси ЄС в цілому. Пропонує нове законодавство в Європейський парламент і Раду ЄС і гарантує його дотримання.	1958
Асоціація європейських університетів <b>EUA</b> (European University Association)	Розвиток системи європейської вищої освіти та наукових досліджень	2001
Союз європейських студентів <b>ESU (ESIB)</b> The European Students' Union	Презентація освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів на європейському рівні.	1982
Європейська асоціація вищих навчальних закладів <b>EURASHE</b> (European Association of Institutions in Higher Education)	Захист інтересів професійної вищої освіти в Європі, організація конференцій і семінарів.	2000
Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти <b>ENQA</b> European Network for Assurance in Higher Education	Сприяння співпраці в галузі забезпечення якості у європейській вищій освіті. Поширення інформації і знань серед своїх членів і зацікавлених сторін з метою розвитку і обміну передових ідей і сприяння європейському виміру забезпечення якості	2000

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток В.1

## Університети Великої Британії

Тип університету	Назва університету	Дата заснування
Стародавні університети Ancient Universities	University of Oxford	1167
	University of Cambridge	1209
	University of St Andrews	1413
	University of Glasgow	1451
	University of Aberdeen	1495
	University of Edinburgh	1583
Червоноцегельні університети Red brick Universities	University of Birmingham	1880
	University of Bristol	1876
	University of Leeds	1874
	University of Liverpool	1881
	University of Manchester	1851
	University of Sheffield	1879
	University of Wales, Aberystwyth	1950
	University of Wales, Bangor	1960
	Cardiff University	1997
	University of Dundee	1967
	University of Exeter	1922
	University of Hull	1927
	University of Wales, Lampeter	1971
	University of Leicester	1957
	University of Newcastle Upon Tyne	1870
	University of Nottingham	1881
Queen's University of Belfast	1908	
University of Reading	1892	
University of Southampton	1902	
University of Swansea	1920	
Скляні університети Plate glass Universities	Aston University	1836
	University of Bath	1894
	University of Bradford	1957
	Brunel University	1957
	City University	1891
	Cranfield University	1964
	University of East Anglia	1964
	Lancaster University	1952
	Loughborough University	1896
	University of Salford	1964
	University of Stirling	1967
	University of Strathclyde	1891
	University of Surrey	1961
	University of Sussex	1961
	University of Essex	1949
	Keele University	1964
University of Kent	1965	
University of Warwick	1963	
University of York	1964	
University of Ulster	1968	
Heriot-Watt University	1966	

## Продовження додатка В.1

Нові університети New Universities	University of Abertay Dundee	1994
	Anglia Ruskin University	1992
	University of Bedfordshire	2005
	Birmingham City University	1992
	University of Bolton	1992
	Bournemouth University	1992
	University of Brighton	1992
	University of Central Lancashire	1992
	Coventry University	1992
	De Montfort University	1992
	University of Derby	1992
	University of East London	1992
	University of Glamorgan	1992
	Glasgow Caledonian University	1993
	University of Gloucestershire	2001
	University of Greenwich	1992
	University of Hertfordshire	1992
	University of Huddersfield	1992
	Kingston University	1992
	Leeds Metropolitan University	1992
	University of Lincoln	1992
	Liverpool John Moores University	1992
	London Metropolitan University	1992
	London South Bank University	1992
	Manchester Metropolitan University	1992
	Middlesex University	1992
	Northumbria University	1992
	University of Northampton	1999
	Nottingham Trent University	1992
	Oxford Brookes University	1992
	University of Plymouth	1992
University of Portsmouth	1992	
Robert Gordon University	1992	
Sheffield Hallam University	1992	
Staffordshire University	1992	
Southampton Solent University	2005	
University of Sunderland	1992	
University of Teesside	1992	
University of the West of England	1992	
University of Westminster	1992	
University of Wolverhampton	1992	
Новостворені університети Newly created Universities	Canterbury Christ Church University	2005
	University of Chichester	2005
	Queen Margaret University	2007
	University of Winchester	2005
	York St John University	2006
	University of Cumbria	2007
	Bath Spa University	2005
University of the West of Scotland	2007	
Відкритий університет	Open University	1971

## Додаток В.2

**Розвиток законодавчого забезпечення системи університетської освіти у  
Великій Британії**

№ з/п	Рік	Назва закону
1	1825	«Про університети» (Universities Act). Поведінка студентів Оксбриджа.
2	1839	Засновано департамент освіти. Сер Джеймс Кей-Шатлвес призначений першим постійним секретарем
3	1854	«Про літературні і наукові заклади» (Literary and Scientific Institutions Act). Сприяв заснуванню закладів, що пропагують розвиток літератури, науки та мистецтва.
4	1855	«Про шкільні стипендії» (School Grants Act). Заклав суворіші умови щодо парламентських стипендій для освіти.
5	1857	«Про Оксфордський університет» (Oxford University Act). Розширив повноваження членів комісії Оксфордського університету і Вінчестерського коледжу Св. Марії.
6	1859	«Про університети Оксфорд і Кембрідж» (Universities of Oxford and Cambridge Act). Вніс зміни до попередніх законів стосовно Оксфорда і Кембріджа.
7	1860	«Про Оксфордський університет» (Oxford University Act). Розглянув питання стосовно стипендій Кревена.
8	1871	«Про університетські тести» (Universities Tests Act). Усунув певні релігійні вимоги.
9	1888	«Про університет Вікторія» (Victoria University Act). Розширив права по працевлаштуванню на роботу випускників університету Вікторія (Манчестер).
10	1892	«Про технічні та промислові заклади» (Technical and Industrial Institutions Act). Нові правила сприяння поширенню технічної та промислової освіти.
11	1910	«Про освіту (вибір робочого місця)» (Education (Choice of Employment) Act). Заснування служби кар'єри.
12	1922	«Про університети Шотландії» (Universities (Scotland) Act). Розширив повноваження шотландських університетів.
13	1923	«Про університети Оксфорд і Кембрідж» (Universities of Oxford and Cambridge Act). Засновано комісії для двох університетів.
14	1932	«Про університети Шотландії» (Universities (Scotland) Act). Розширив повноваження управління Шотландськими університетами.
15	1948	«Про Британську національність» (British Nationality Act). Дав громадянам федерації визнання як суб'єктам Британії.
16	1951	Введено сертифікат про загальну освіту. (General Certificate of Education (GCE).
17	1966	«Про університети Шотландії» (Universities (Scotland) Act). Забезпечив відновлення університетів Св. Андрія, Глазго, Абердіна, Единбургу і створено університет Данді.
18	1966	Засновано політехніку.
19	1969	Доповідь Гаслегрейва (Haslegrave Report) : заохочувала технічну та бізнес-освіти.

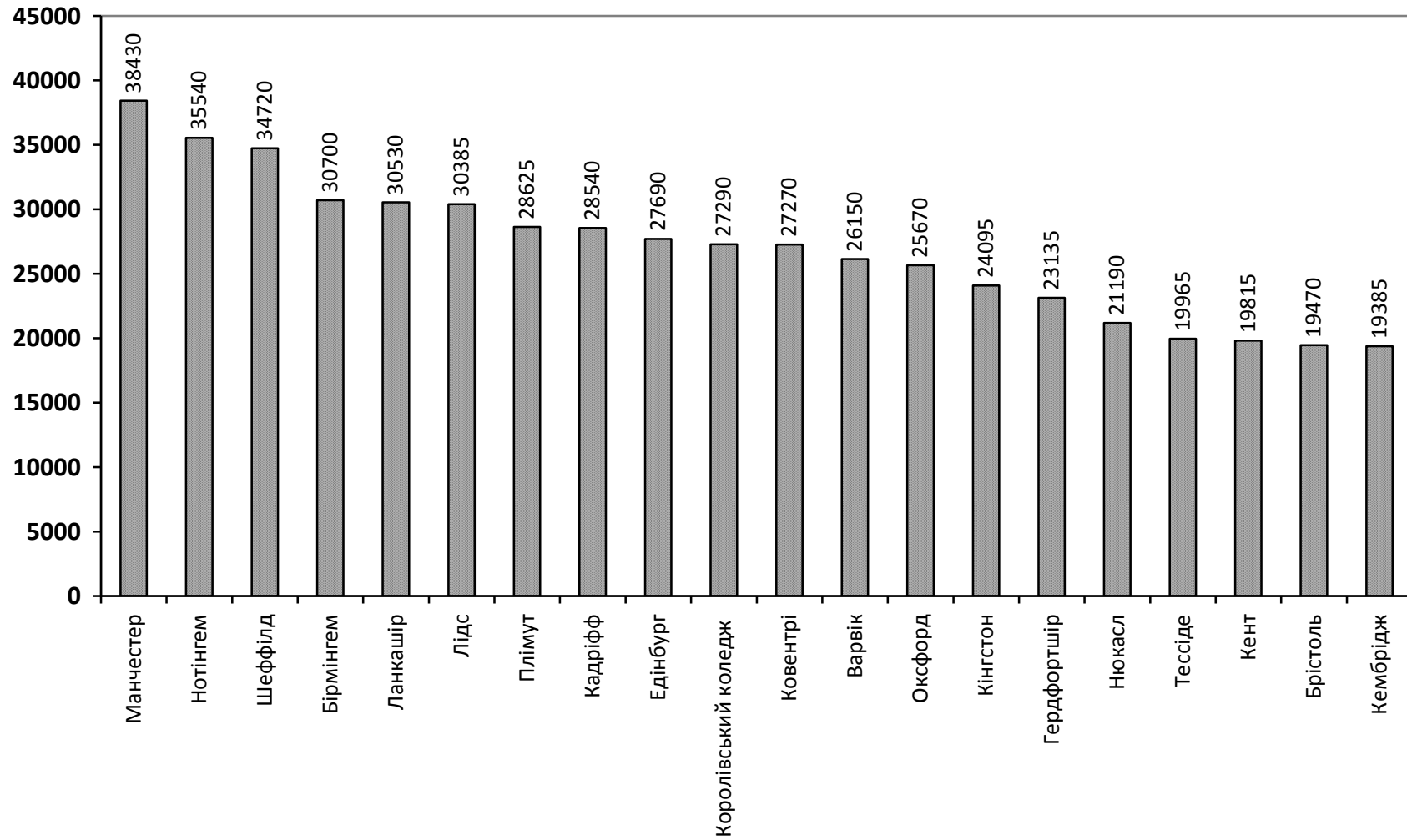
## Продовження додатка В.2

20	1973	Доповідь Рассела (Russell Report): освіта для дорослих.
21	1980	«Біла книга» (White Paper). «Нова ініціатива в освіті: програма дій» – встановлено перші плани щодо схеми підготовки і навчання молоді (Youth Training Scheme (YTS)).
22	1981	«Про освіту і працевлаштування» (Employment and Training Act). Скасував агенцію про працевлаштування і агенцію по підготовці кадрів.
23	1986	Засновано Національну Раду з питань професійних кваліфікацій.
24	1988	«Про реформування освіти» (Education Reform Act ERA)
25	1991	Політехнікуми: надано статус університетів.
26	1991	«Біла книга про вищу освіту» (White Paper on higher education). Рекомендовано розширити кількість студентів.
27	1992	«Про подальшу і вищу освіту» (Further and Higher Education Act). Заснував Ради з фінансування подальшої освіти, об'єднав фінансування вищої освіти Радами з фінансування вищої освіти, ввів конкуренцію. Між закладами щодо фінансування, скасував Раду з присвоєння академічних нагород.
28	1993	«Про освіту» (Education Act)
29	1994	«Про освіту» (Education Act)
30	1996	«Про освіту» (Education Act)
31	1997	«Про освіту» (Education Act)
32	1998	«Про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education). Заснував Раду з питань загального викладання, скасував стипендії і вимагав від студентів плату за навчання.
33	1998	«Про освіту (студентські позики)» (Education (Student Loans) Act)
34	2000	«Про навчання і навички» (Learning and Skills Act). Встановив Раду з навчання і навичок для Англії та Уельсу.
35	2000	«Про освіту в Шотландії» (Education and Training (Scotland) Act).
36	2001	«Про підтримку студентів (Education (Graduate Endowment and Student Support) (Scotland) Act)
37	2001	Департамент освіти переіменовано в Департамент освіти і навичок.
38	2003	«Майбутнє вищої освіти» (White Paper: The Future of Higher Education).
39	2004	«Про вищу освіту» (Higher Education Act) Зміни в системі фінансування університетів
41	2005	«Про вищі стандарти» (White paper Higher Standards)
42	2005	«Про освіту» (Education Act)
43	2006	«Про інспектування та освіту» (Education and Inspections Act).
44	2007	«Про подальшу освіту» (Further Education and Training Act). Нові заходи щодо подальшої освіти, створення Ради з навчання та навичок Англії.
45	2007	Департамент освіти розділився на два: Департамент у справах дітей, шкіл та сімей та Департамент інновацій, ВНЗ та навичок.
46	2008	«Про освіту і навички» (Education and Skills Act).
47	2009	Створено Департамент бізнесу, інновацій та навичок.

## Продовження додатка В.2

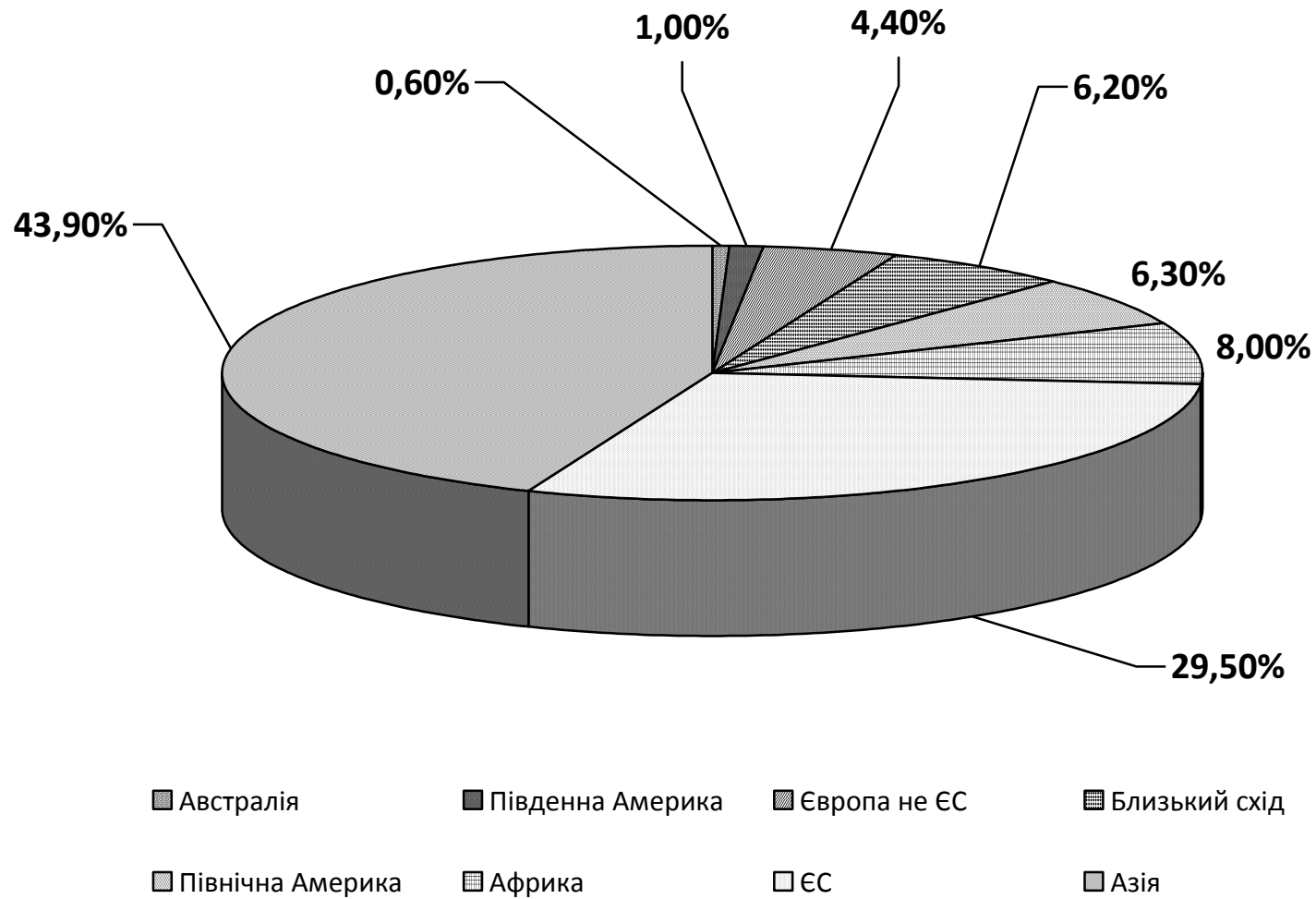
48	2010	«Про академії» (Academies Act) Передбачено розширення академій.
49	2010	«Про важливість навчання» (White paper The Importance of Teaching). Офіційний звіт про вищу освіту: «Студент в центрі уваги системи».
50	2011	«Вища освіта: студент в центрі уваги системи» (White paper Higher education: Students at the Heart of the System))

*Джерело:* систематизовано автором на основі вивчення документальних та інших джерел Великої Британії



**Контингент студентів найбільших університетів Великої Британії у 2012-13 рр.**

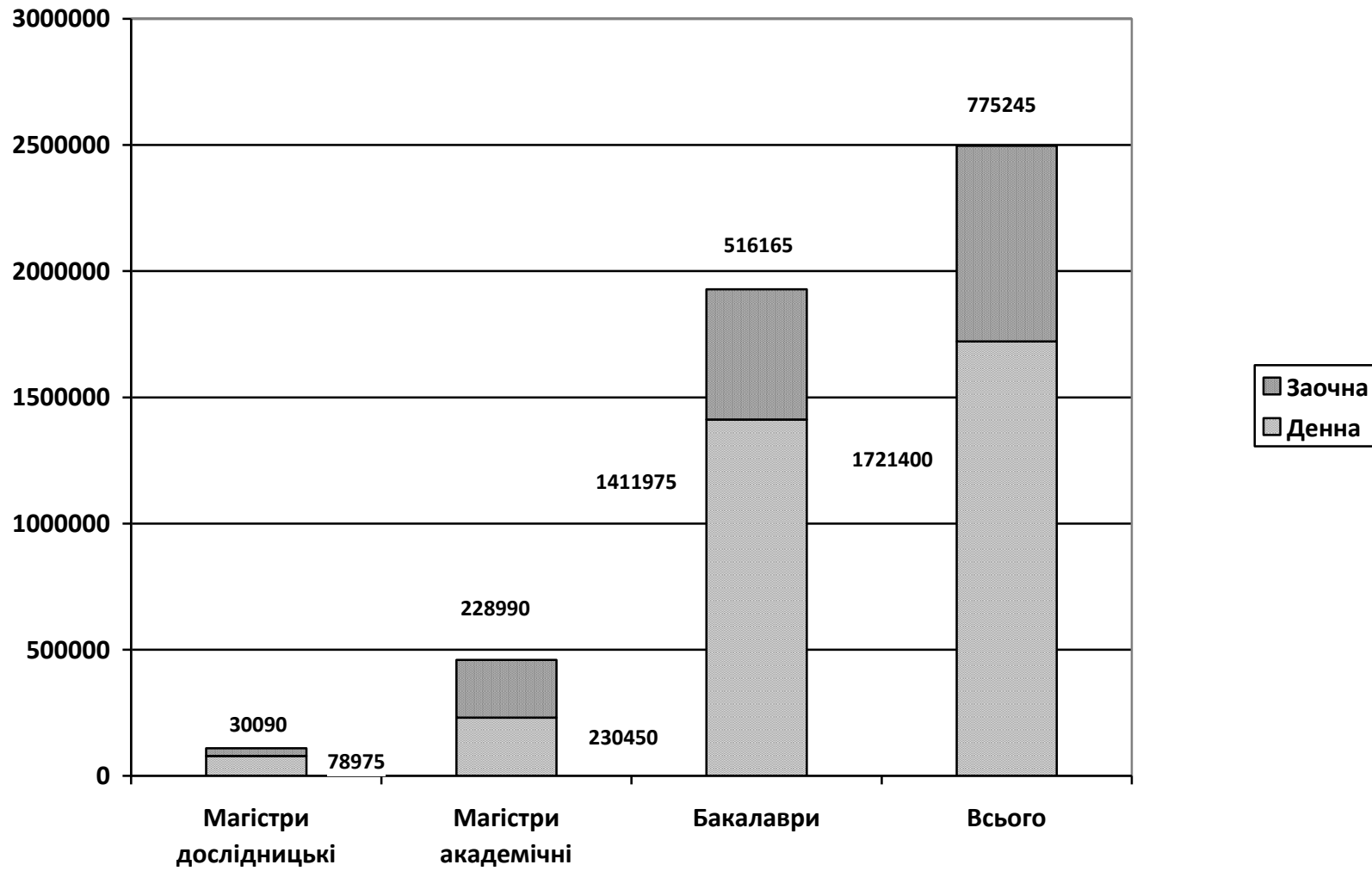
*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



**Розподіл студентів британських університетів за регіоном проживання (2012-2013 н.р.)**

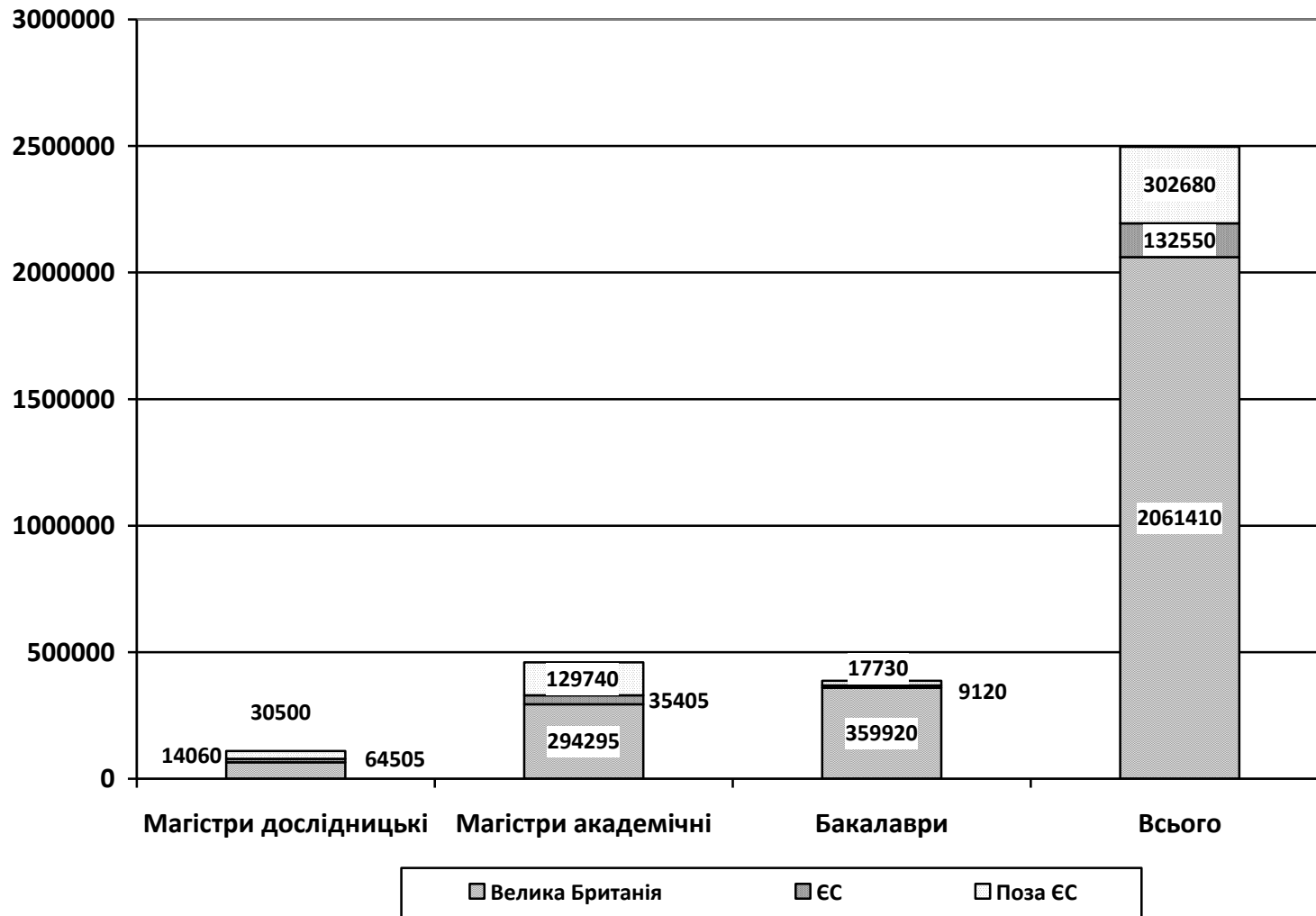
*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>





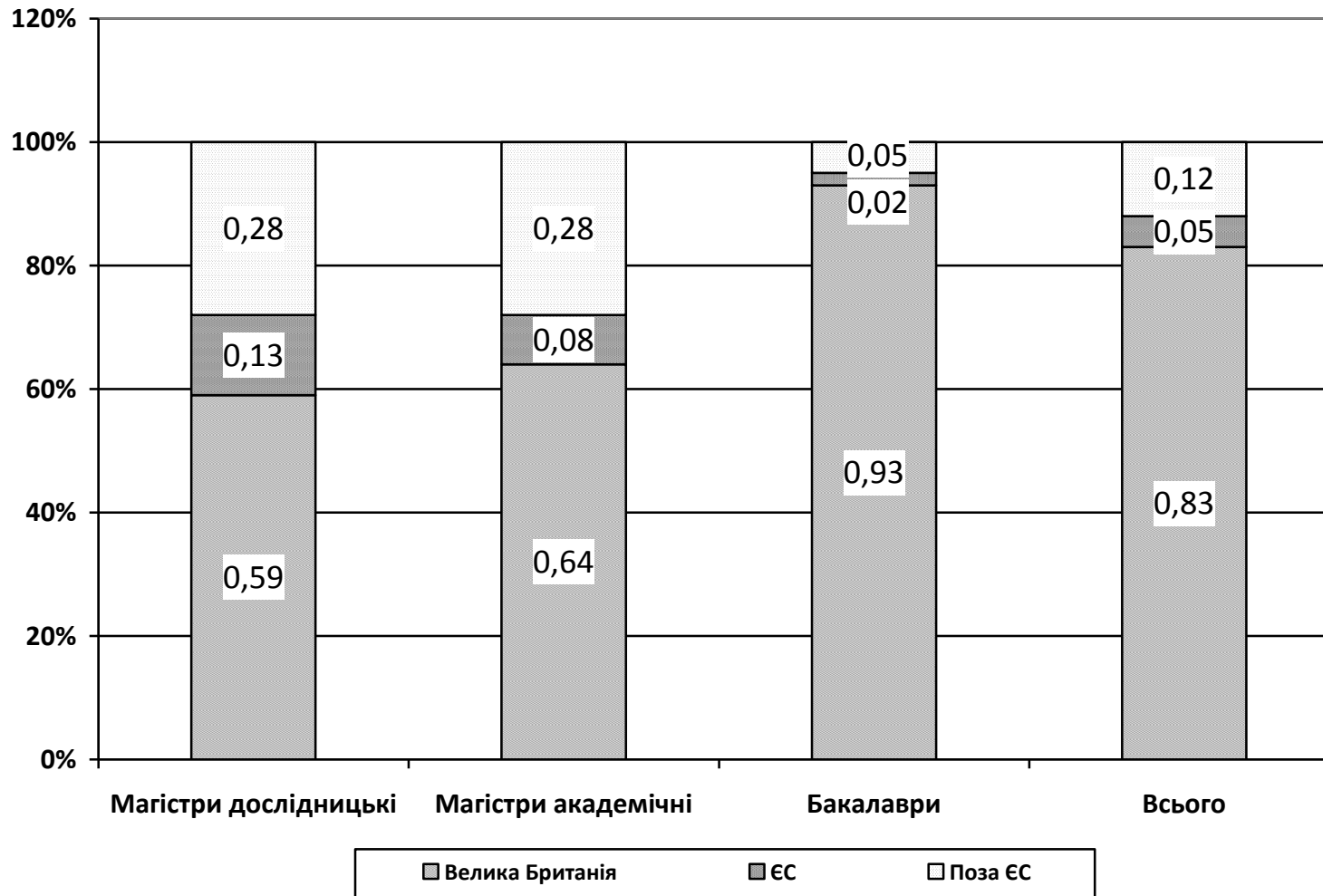
**Кількість студентів британських університетів за формою навчання (2012-2013 н.р.)**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



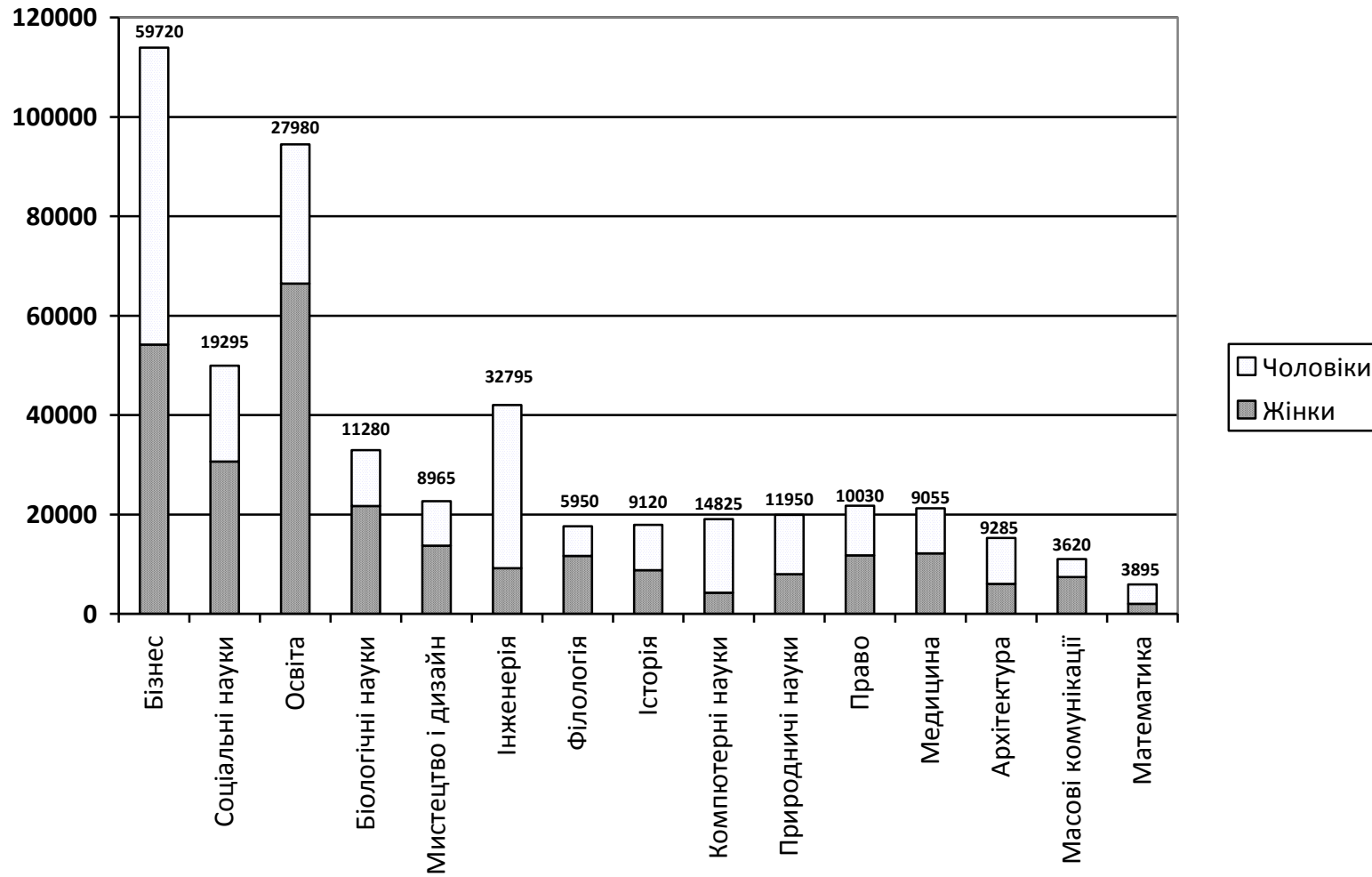
**Кількість студентів британських університетів за країною проживання (2012-2013 н.р.)**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



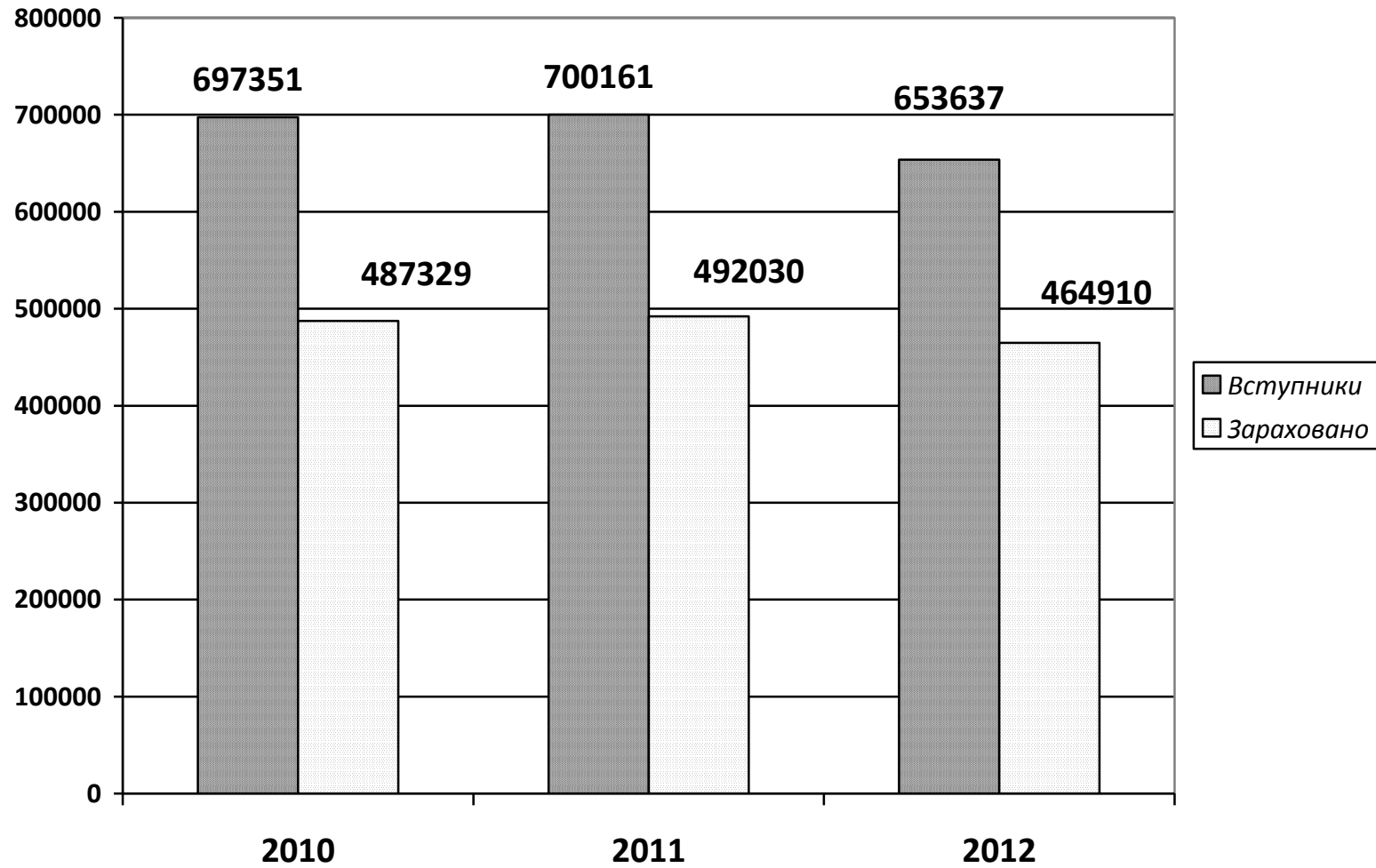
**Співвідношення студентів британських університетів за рівнем навчання та країною проживання (2012-2013 н.р.)**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



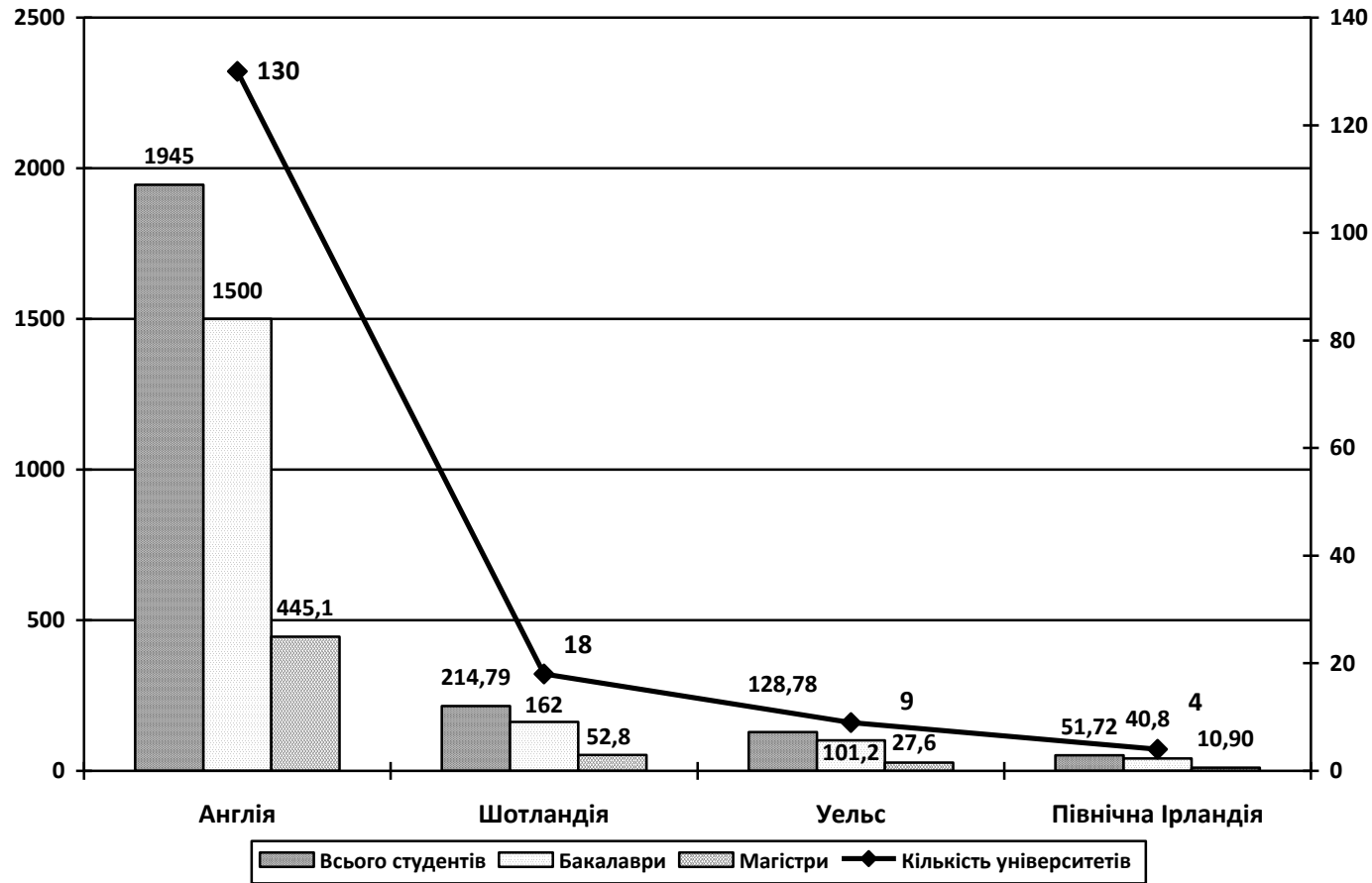
**Кількість магістрів британських університетів за галузями знань і гендерними ознаками (2012-2013 н.р.)**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



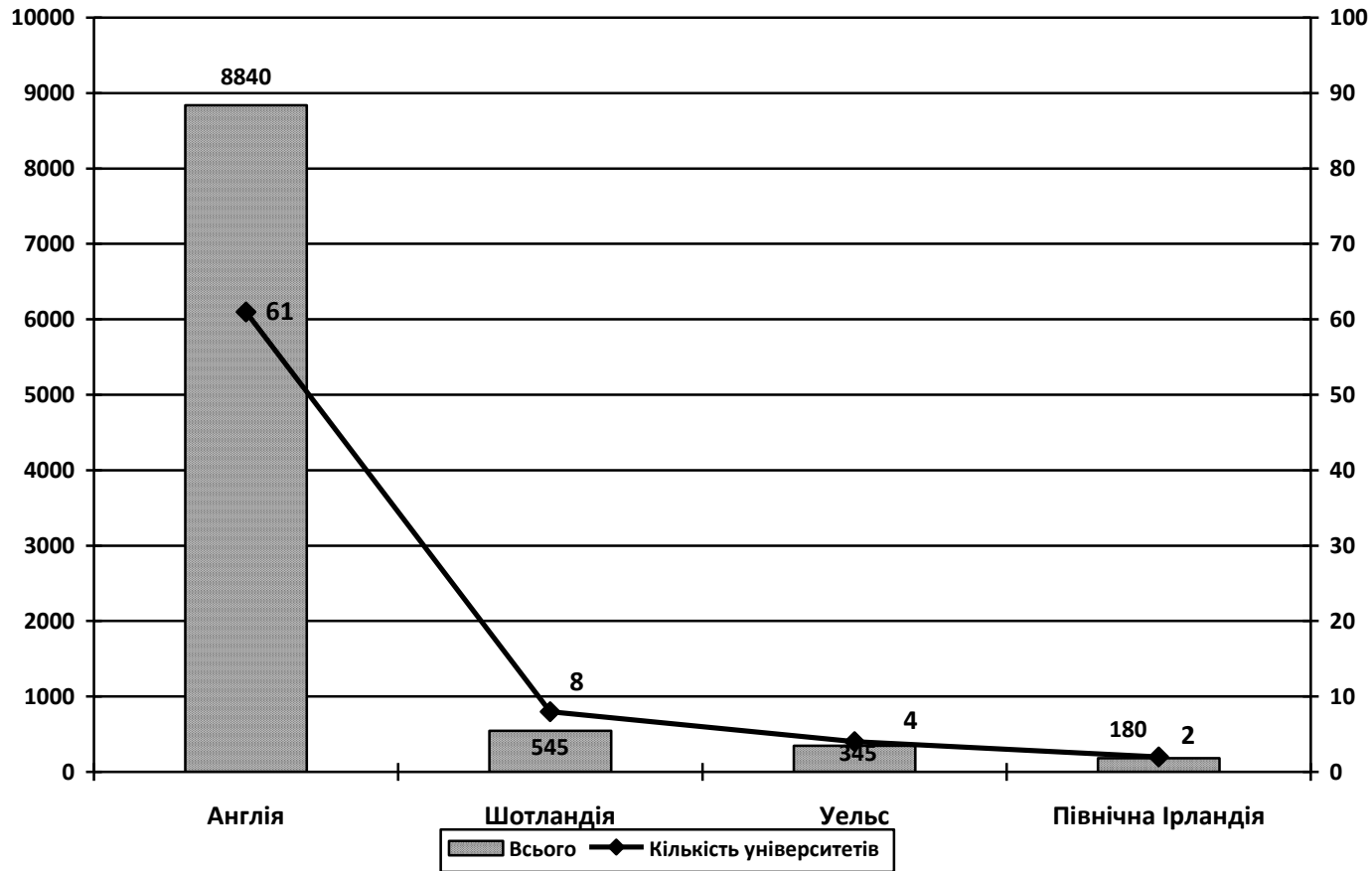
Динаміка кількості вступників та зарахованих на навчання до британських університетів  
(2010-2012 рр.)

Джерело: <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



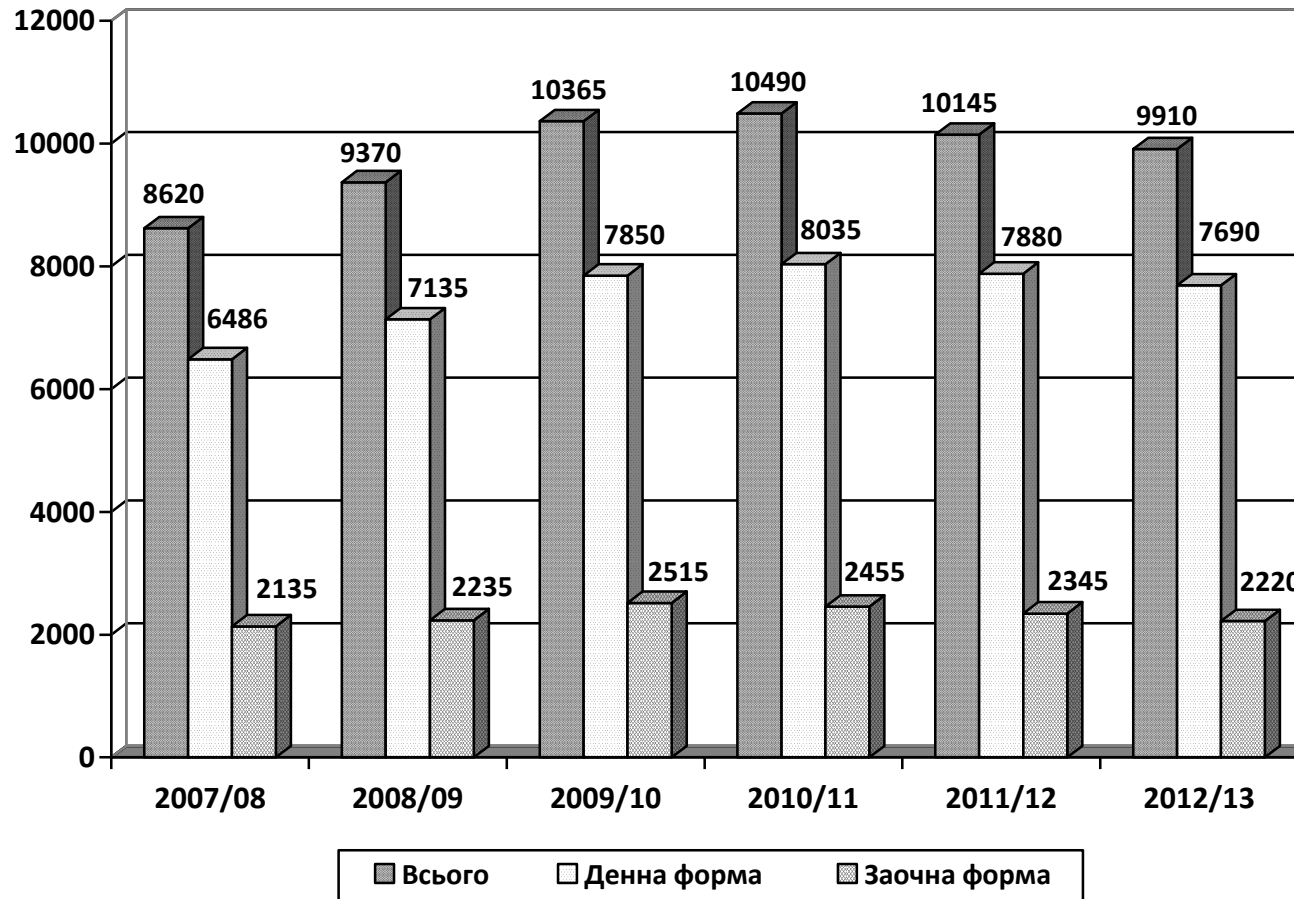
**Контингент студентів(тис. чол.), кількість навчальних закладів в системі університетської освіти Великої Британії**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



**Контингент магістрів міжнародних відносин (політики) та кількість університетів в системі університетської освіти Великої Британії, які їх готують**

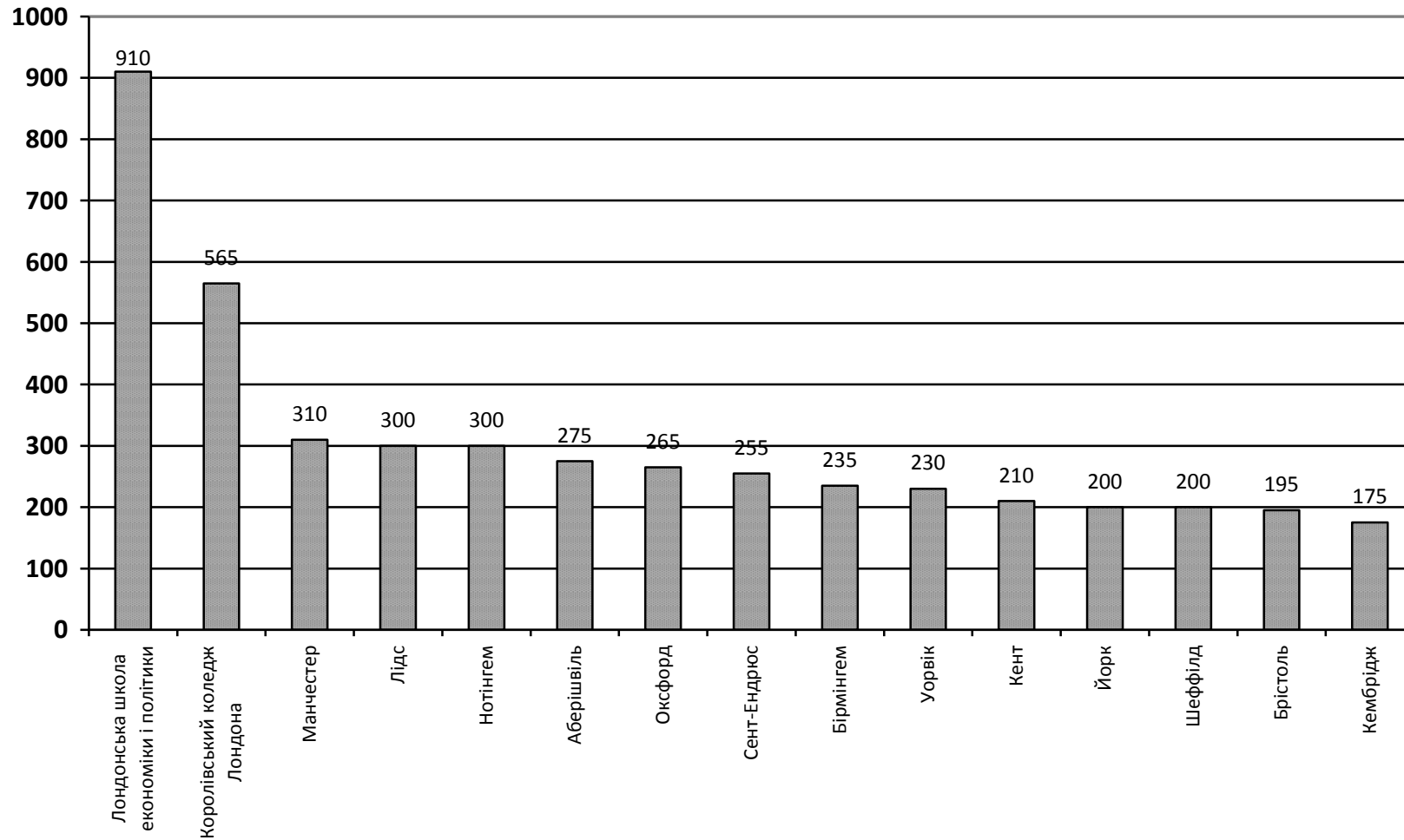
*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



**Динаміка контингенту магістрів міжнародних відносин (політики) університетської освіти Великої Британії.  
(2007-2013 н.р.)**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>





**Контингент магістрів міжнародних відносин  
найбільших університетів Великої Британії у 2012-2013 н.р.**

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>


























## Додаток Д.1

**Світовий рейтинг університетів  
за даними газети «Times Higher Education»  
(2013-2014 р.р.)**


























Рейтинг	Назва університету	Країна	Оцінка
1	California Institute of Technology	United States	94,9
2	Harvard University	United States	93,9
2	University of Oxford	United Kingdom	93,9
4	Stanford University	United States	93,8
5	Massachusetts Institute of Technology	United States	93,0
6	Princeton University	United States	92,7
7	University of Cambridge	United Kingdom	92,3
8	University of California, Berkeley	United States	89,8
9	University of Chicago	United States	87,8
10	Imperial College London	United Kingdom	87,5
11	Yale University	United States	87,4
12	University of California, Los Angeles	United States	86,3
13	Columbia University	United States	85,2
14	ETH Zürich – Swiss Federal Institute of Technology Zürich	Switzerland	84,5
15	Johns Hopkins University	United States	83,7
16	University of Pennsylvania	United States	81,0
17	Duke University	United States	79,3
18	University of Michigan	United States	79,2
19	Cornell University	United States	79,1
20	University of Toronto	Canada	78,3
21	University College London	United Kingdom	77,6
22	Northwestern University	United States	77,1
23	The University of Tokyo	Japan	76,4
24	Carnegie Mellon University	United States	76,0
25	University of Washington	United States	73,4
26	National University of Singapore	Singapore	72,4
27	University of Texas at Austin	United States	72,2
28	Georgia Institute of Technology	United States	71,6
29	University of Illinois at Urbana Champaign	United States	71,4
30	University of Wisconsin-Madison	United States	71,1

*Джерело:* <http://timeshighereducation.co.uk>

Додаток Д.2  
Академічний рейтинг світових університетів ARWU  
(2013)

Рейтинг	Установа	Країна	Національний рейтинг	Оцінка
1	Harvard University		1	100
2	Stanford University		2	72.6
3	University of California, Berkeley		3	71.3
4	Massachusetts Institute of Technology (MIT)		4	71.1
5	University of Cambridge		1	69.6
6	California Institute of Technology		5	62.9
7	Princeton University		6	61.9
8	Columbia University		7	59.8
9	University of Chicago		8	57.1
10	University of Oxford		2	55.9
11	Yale University		9	55.4
12	University of California, Los Angeles		10	52.9
13	Cornell University		11	50
14	University of California, San Diego		12	49.9
15	University of Pennsylvania		13	49.6
16	University of Washington		14	48.3
17	The Johns Hopkins University		15	46.9
18	University of California, San Francisco		16	46.2
19	University of Wisconsin - Madison		17	44.9
20	Swiss Federal Institute of Technology Zurich		1	43.5
21	The University of Tokyo		1	43
22	University College London		3	43
23	University of Michigan - Ann Arbor		18	42.6
24	The Imperial College of Science, Technology and Medicine		4	41.6
25	University of Illinois		19	41.1

## Продовження додатка Д.2

26	Kyoto University		2	40.8
27	New York University		20	40.5
28	University of Toronto		1	40.3
29	University of Minnesota, Twin Cities		21	39.7
30	Northwestern University		22	38.9
31	Duke University		23	38.1
32	Washington University in St. Louis		24	37.5
33	University of Colorado at Boulder		25	37.3
34	Rockefeller University		26	37.1
35	University of California, Santa Barbara		27	35.9
36	The University of Texas at Austin		28	35.4
37	Pierre and Marie Curie University - Paris 6		1	35.3
38	University of Maryland, College Park		29	34.7
39	University of Paris Sud (Paris 11)		2	34.5
40	University of British Columbia		2	34.2
41	The University of Manchester		5	34
42	University of Copenhagen		1	33.8
43	University of North Carolina at Chapel Hill		30	33.7
44	Karolinska Institute		1	32.7
45	University of California, Irvine		31	32.4
46	The University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas		32	31.4
47	University of California, Davis		33	31.3
47	University of Southern California		33	31.3
49	Vanderbilt University		35	31
50	Technical University Munich		1	30.6

*Джерело:* <http://www.arwu.org>

Додаток Д.3  
**Рейтинг британських університетів за даними газети «Guardian»  
 (політичні науки) 2013 р.**

Рейтинг	Назва установи	Guardian оцінка
1	Oxford	100
2	St Andrews	99.7
3	Cambridge	99.2
4	London School of Economics	98.3
5	UCL	91.5
6	Durham	85.9
7	Surrey	85.2
8	Warwick	82.8
9	King's College London	82.3
10	Birmingham	82
11	Bristol	80.5
12	York	79.8
13	Queen Mary	77.9
14	Dundee	76.1
15	Buckingham	74.9
16	UEA	74.2
17	Lancaster	73.9
18	Bath	73.7
19	Nottingham	73.5
20	Kent	73.1
21	Sheffield	72.5
22	Leicester	71.1
23	Newcastle	69.9
24	SOAS	69.7
25	Exeter	68.5
26	Cardiff	64.1
27	Royal Holloway	64
28	Essex	63.3
29	Edinburgh	63
30	Brunel	62.6
30	Glasgow	62.6
32	Stirling	62
33	Loughborough	61.3
34	Strathclyde	59.9
35	Manchester	59.2
36	UWE Bristol	59.1
37	Plymouth	58
38	Leeds	56.4
39	Huddersfield	56
40	Aberdeen	55.8

*Джерело:* <http://www.theguardian.com/education/universityguide>

Додаток Д.4  
**Рейтинг британських університетів за даними газети «Guardian»  
 2013 р.**

Рейтинг	Назва установи	Guardian оцінка
1	Cambridge	100
2	Oxford	96.2
3	London School of Economics	90.7
4	St Andrews	88.3
5	UCL	85.5
6	Durham	82.3
7	Bath	82
8	Surrey	81.1
9	Imperial College	80.6
10	Warwick	80.2
11	Lancaster	80
12	Exeter	78.1
13	Leicester	77.5
14	Loughborough	76.3
15	Birmingham	75.4
16	York	75.3
17	UEA	74.7
18	Heriot-Watt	74.5
19	Edinburgh	74.2
20	Kent	73.9
21	Glasgow	71.3
22	SOAS	71.1
23	Bristol	71
24	Southampton	70.9
25	Buckingham	70.6
26	Strathclyde	70.5
27	Newcastle	69.6
28	Nottingham	69.5
29	Cardiff	68.7
30	Aston	68.6
30	Manchester	68.1
32	King's College London	68
33	Coventry	67
34	Leeds	66.3
35	Oxford Brookes	66.2
36	Queen Mary	65.8
37	City	65.6
38	Reading	65.5
39	Royal Holloway	65.5
40	Sheffield	65.5

*Джерело:* <http://www.theguardian.com/education/universityguide>

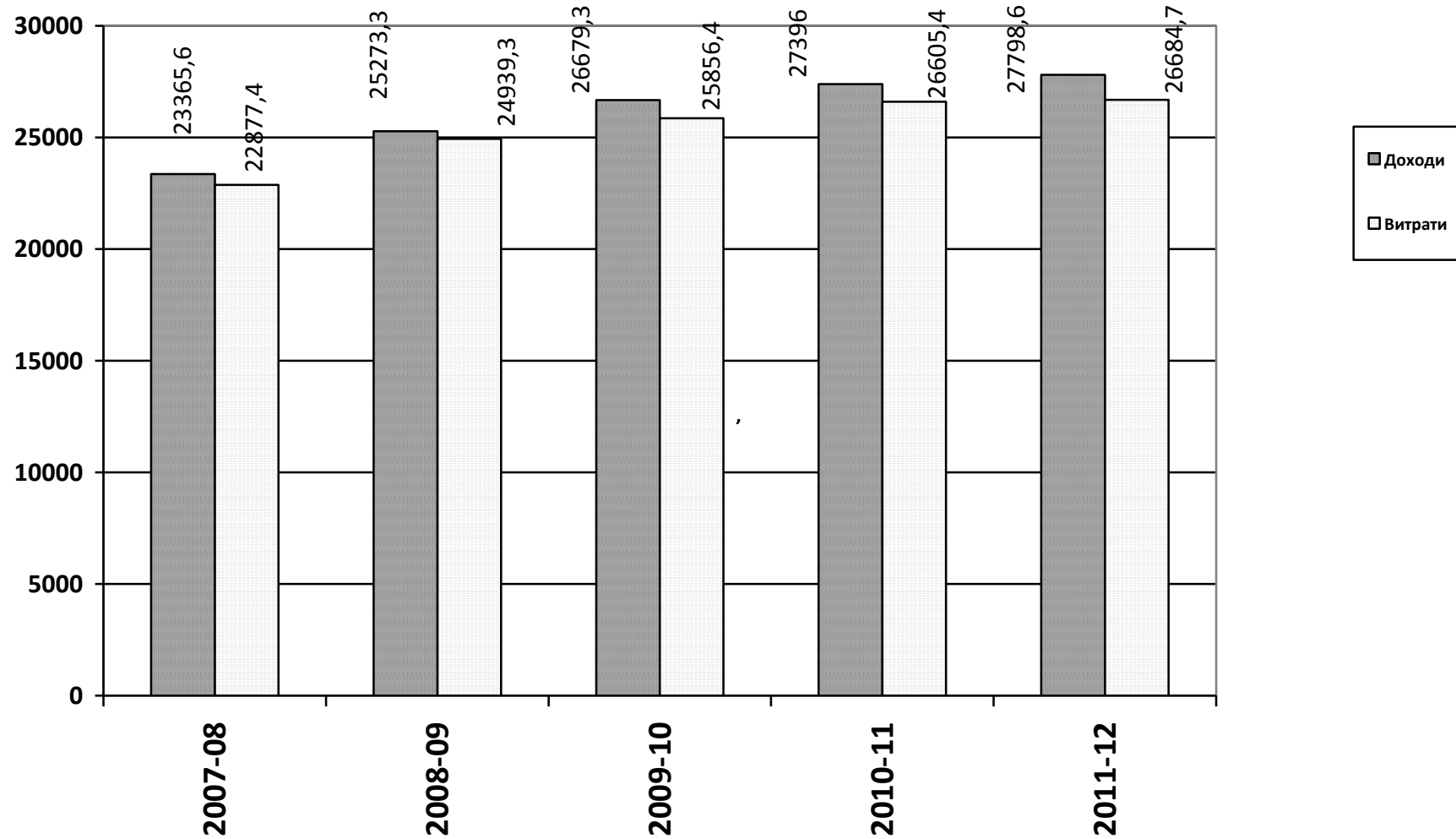
Додаток Д.5  
Світовий рейтинг університетів за QS  
(Quacquarelli Symonds) 2013 р.

QS рейтинг	Назва закладу	Країна	Оцінка
1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	United States	100.00
2	University of Cambridge	United Kingdom	99.78
3	Harvard University	United States	99.15
4	UCL (University College London)	United Kingdom	98.69
5	University of Oxford	United Kingdom	98.57
6	Imperial College London	United Kingdom	98.31
7	Yale University	United States	97.48
8	University of Chicago	United States	96.27
9	Princeton University	United States	95.37
10	California Institute of Technology (Caltech)	United States	95.05
11	Columbia University	United States	94.68
12	University of Pennsylvania	United States	94.50
13	ETH Zurich (Swiss Federal Institute of Technology)	Switzerland	92.84
14	Cornell University	United States	92.08
15	Stanford University	United States	91.68
16	Johns Hopkins University	United States	91.18
17	University of Michigan	United States	91.17
18	McGill University	Canada	90.43
19	University of Toronto	Canada	89.64
20	Duke University	United States	89.50
21	University of Edinburgh	United Kingdom	89.24
22	University of California, Berkeley	United States	88.12

23	University of Hong Kong	Hong Kong	87.89
24	Australian National University	Australia	87.61
25	National University of Singapore (NUS)	Singapore	87.24
26	King's College London (KCL)	United Kingdom	87.12
27	Northwestern University	United States	85.44
28	University of Bristol	United Kingdom	85.36
29	Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne	Switzerland	85.08
30	The University of Tokyo	Japan	84.95
31	University of California, Los Angeles (UCLA)	United States	84.62
32	The University of Manchester	United Kingdom	84.16
33	The Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong	83.48
34	Ecole normale supérieure, Paris	France	83.28
35	Kyoto University	Japan	83.27
36	The University of Melbourne	Australia	83.16
37	Seoul National University	South Korea	82.19
38	University of Wisconsin-Madison	United States	81.43
39	The University of Sydney	Australia	81.31
40	The Chinese University of Hong Kong	Hong Kong	80.09

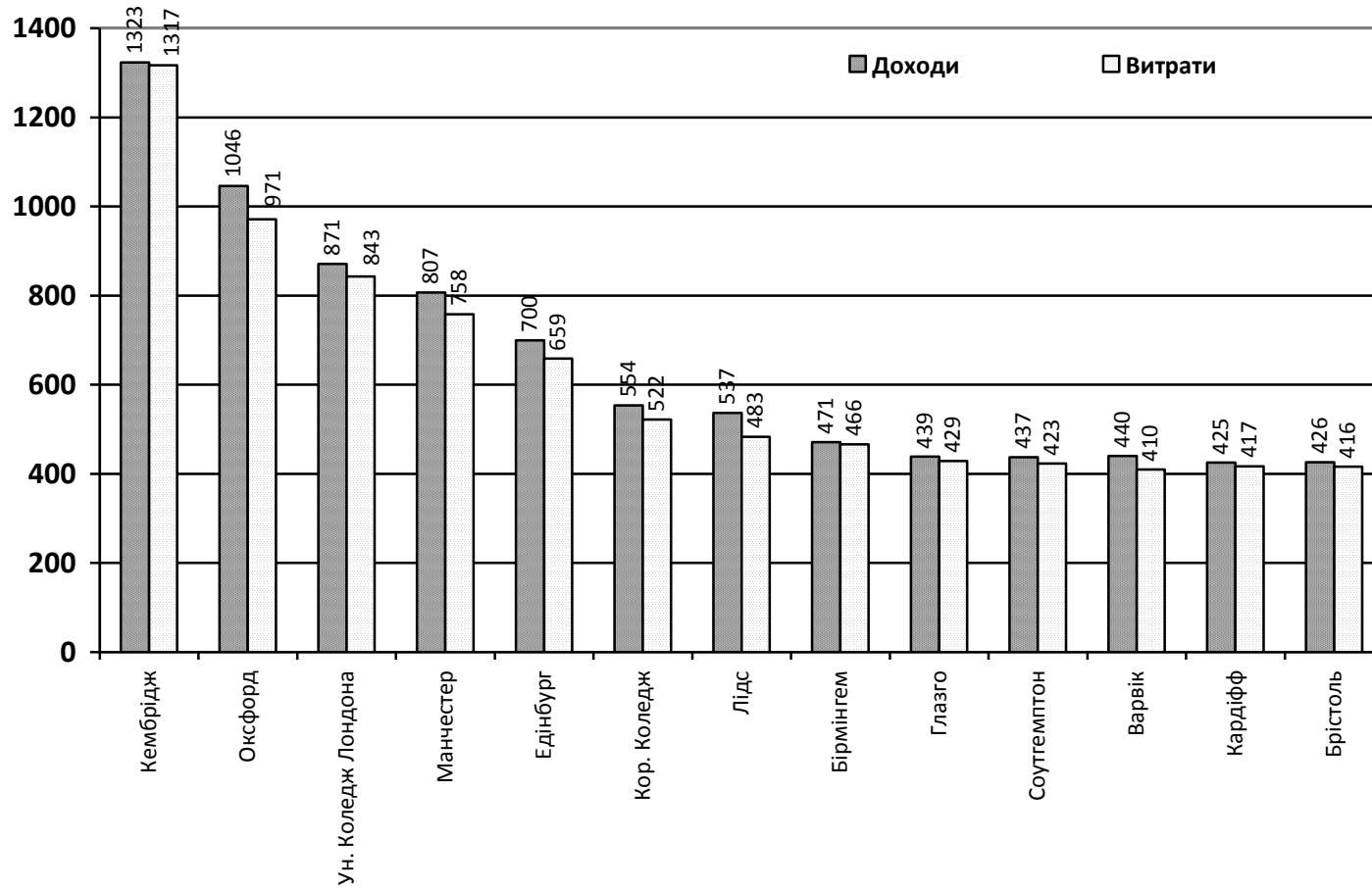
*Джерело:* <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>





**Динаміка доходів і витрат університетів Великої Британії у 2007-2012 рр.**  
(млн. ф. ст.)

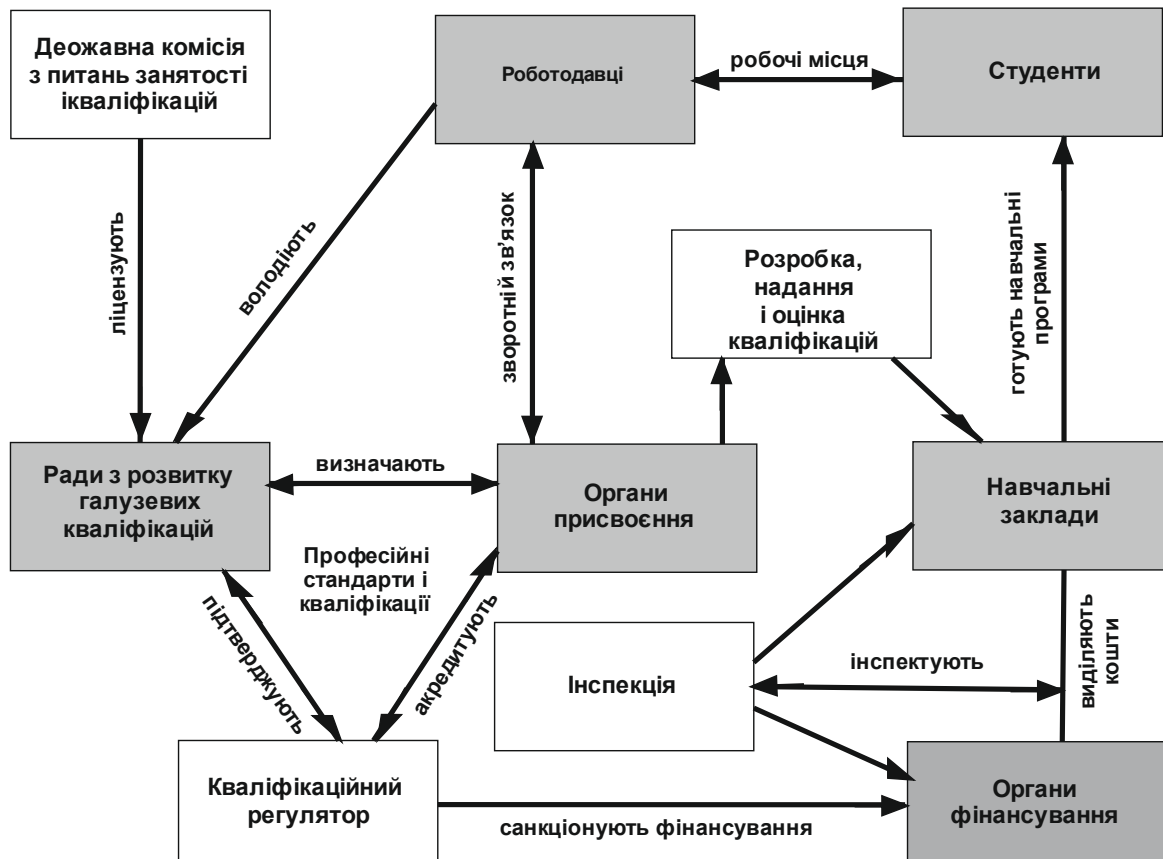
*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>



**Доходи та витрати університетів Великої Британії у 2012-2013рр.**  
(млн ф. ст.)

*Джерело:* <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>

## Система професійної освіти Великої Британії

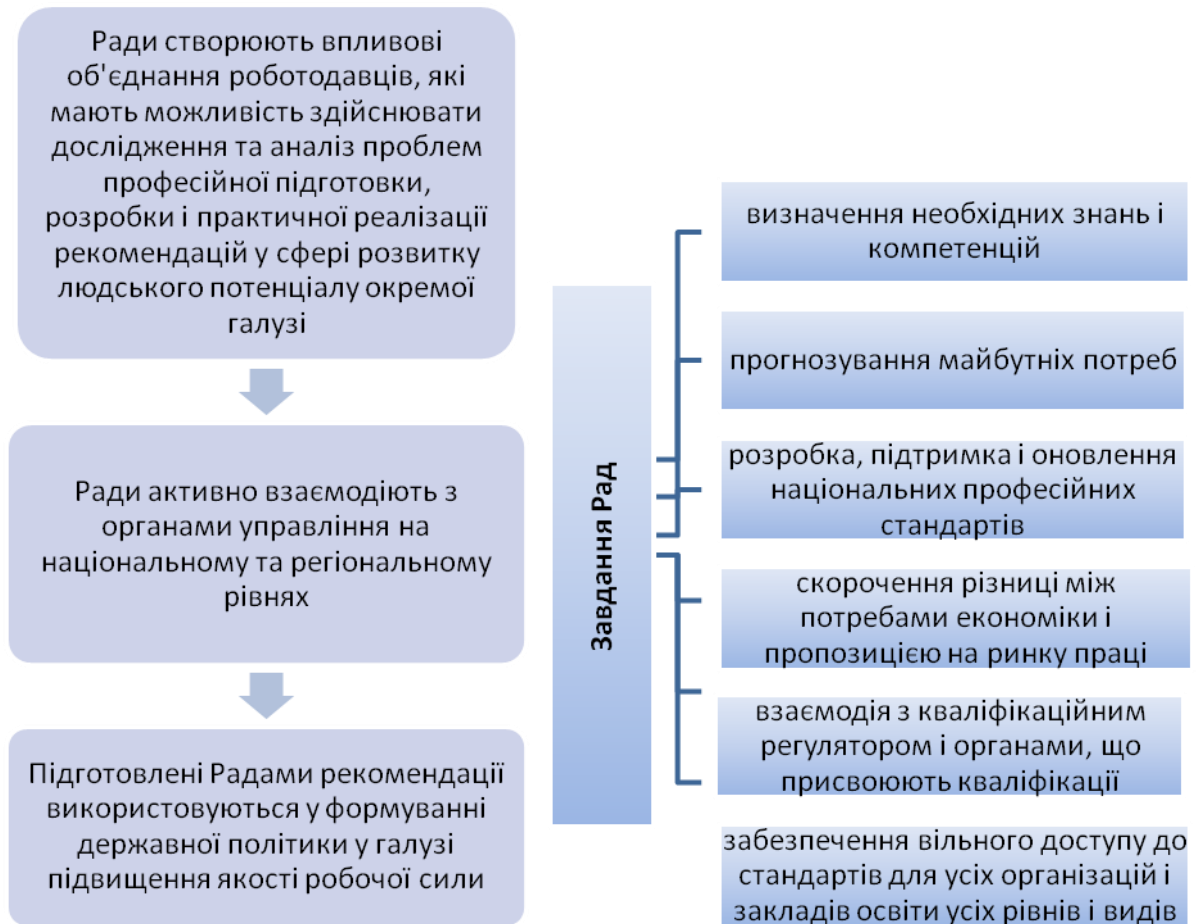


*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.2

## Основні елементи системи вищої освіти Великої Британії

## Ради з питань розвитку галузевих кваліфікацій



У тих галузях, в яких Ради ще не створені, цим займаються спеціальні робочі групи з розробки стандартів (standards setting bodies). Сьогодні у Великій Британії діє 23 Ради, які охоплюють 90% національної економіки

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.3

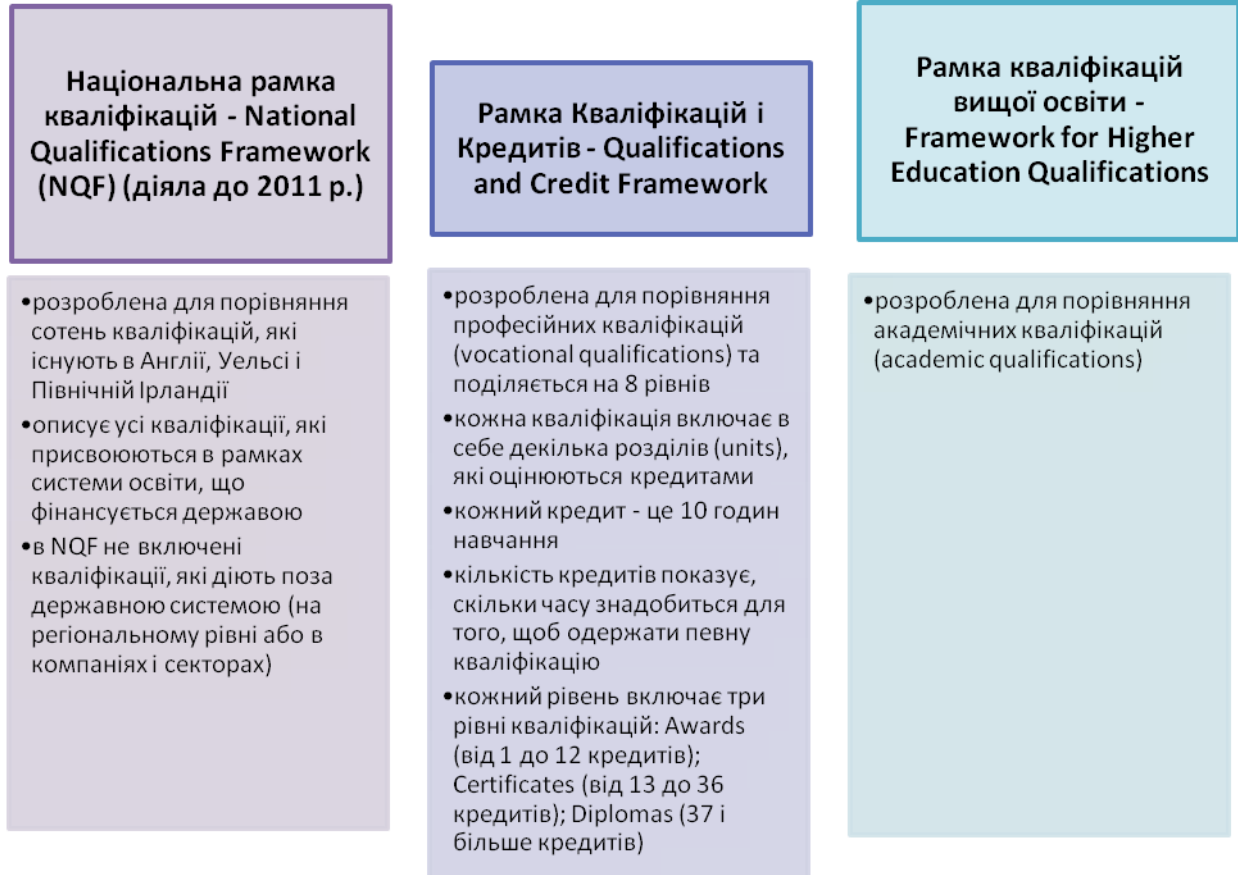
## Критерії забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії



*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.4

## Національні рамки кваліфікацій у Великій Британії



*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.5

## Система кредитних одиниць вищої освіти Великої Британії

<b>Кредит консорціум</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• групи освітніх закладів, які об'єдналися на добровільних засадах і співпрацюють у галузі розробки і використання систем кредитів</li> </ul>
<b>Кредит</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кількісний показник адекватності навчання, який присуджується студенту в якості підтвердження достовірності досягнення поставлених перед ним завдань навчання на певному етапі</li> </ul>
<b>Результати навчання</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сформульовані положення про те, що студент повинен знати, розуміти і вміти продемонструвати після завершення процесу навчання</li> </ul>
<b>Критерій оцінки</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• опис параметрів, за якими викладач визначає, що студент дійсно зміг продемонструвати досягнення поставлених перед ним результатів навчання</li> </ul>
<b>Умовний навчальний час</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кількість годин, яку студент в середньому повинен витратити для досягнення визначених для цього рівня результатів навчання</li> </ul>
<b>Рівень кредиту</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• індикатор вимог до навчання, складності і глибини матеріалу, а також індикатор самостійності студента</li> </ul>
<b>Дескриптор рівня</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• опис вимог, які висуваються перед студентом на кожному рівні кредиту</li> </ul>
<b>Кваліфікація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сертифікація досягнень або компетенції студента із зазначенням типу і назви підготовки, яка дозволяє студенту підвищувати свій рівень в академічному та професійному контексті</li> </ul>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.6

**Рівні кваліфікацій в системі кредитів і кваліфікацій Великої Британії**

<b>Рівень</b>	<b>Що передбачає</b>
<b>Рівень 8</b>	Зробити значний і оригінальний вклад у спеціалізовану галузь досліджень, продемонструвати володіння методологією і вміння вести критичний діалог з колегами
<b>Рівень 7</b>	Опанувати і демонструвати повне володіння складною спеціалізованою галуззю знань і навичок, використовувати складні навички у здійсненні досліджень або професійній діяльності
<b>Рівень 6</b>	Критично розглядати, узагальнювати і розширювати систематизований і послідовний обсяг знань. Критично оцінювати нові ідеї і докази із різних джерел, застосовувати навички діагностики і креативності, уміти обґрунтовано оцінювати певні ситуації та дії
<b>Рівень 5</b>	Продукувати ідеї шляхом аналізу концепцій на абстрактному рівні, уміти користуватися спеціалізованими навичками, формулювати рішення абстрактних проблем
<b>Рівень 4</b>	Розробити чіткий, точний підхід до набуття широкої бази знань. Використовувати низку спеціалізованих навичок і оцінювати інформацію та могли розпланувати стратегію дослідження. Знаходити рішення для неочікуваних проблем
<b>Рівень 3</b>	Використовувати знання та вміння в низці складних видів діяльності, демонструючи при цьому розуміння відповідних теорій. Самостійно знаходити і аналізувати інформацію та робити обґрунтовані висновки, уміти робити вибір з-поміж великої кількості варіантів у знайомих і незнайомих контекстах
<b>Рівень 2</b>	Застосовувати знання з повним розумінням у декількох галузях і використовувати низку навичок у декількох контекстах, деякі з яких можуть бути не звичними з точки зору прийнятої практики
<b>Рівень 1</b>	Використовувати невеликий діапазон прикладних знань, умінь і базове розуміння у передбачуваних і структурованих контекстах, діапазон яких обмежений
<b>Вступ</b>	Згадати і продемонструвати елементарне розуміння в деяких галузях знань

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток Ж.7

## Типологія ступенів в системі вищої освіти Великої Британії

Тип ступеня	Рівень кваліфікації	Цикл кваліфікації
Докторський ступінь (наприклад, PhD/DPhil, EdD, DBA, DClinPsy)	8	Третій цикл
Магістерський ступінь (MPhil, MLitt, MRes, MA, MSc)	7	Другий цикл
Інтегрований магістерський ступінь (MEng, MChem, MPhys, MPharm)		
Диплом Postgraduate		
Сертифікат Postgraduate у галузі освіти (PGCE)		
Сертифікат Postgraduate	6	Перший цикл
Бакалаврський ступінь з відзнакою		
Бакалаврський ступінь		
Сертифікат Professional Graduate у галузі освіти		
Диплом Graduate		
Сертифікат Graduate	5	Короткий цикл
Базовий ступінь (FdA, FdSc)		
Диплом про вищу освіту (DipHE)		
Вищий національний диплом (HND)		
Вищий національний сертифікат (HNC)	4	
Сертифікат про вищу освіту (CertHE)		

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Ж.8

**Вимоги за кредитами для кваліфікацій вищої освіти Великої Британії  
Кваліфікації вищого рівня**

<b>Кваліфікація</b>	<b>Кваліфікаційний рівень</b>	<b>Мінімальна кількість кредитів</b>	<b>Діапазон рівнів Кількість кредитів на вищому рівні</b>	<b>Максимум кредитів на найнижчому рівні</b>
<b>POSTGRADUATE</b>				
Професійний докторат	D	540	Рівні (6), 7, 8 Мін 360 кредитів на рівні 8	Макс 30 на рівні 6
Ступінь магістра	M	180	Рівні (6), 7 Мін 150 на рівні 7	Макс 30 на рівні 6
Інтегрований ступінь магістра	M	480	Рівні (3), 4, 5, 6, 7 Мін 120 на рівні 7	Макс 30 на рівні 3
PG Diploma	M	120	Рівні (6), 7 Мін 9 на рівні 7	Макс 20 на рівні 6
PG Certificate	M	60	Рівні (6), 7 Мін 40 на рівні 7	Макс 20 на рівні 6
<b>GRADUATE</b>				
Graduate Diploma	H	120	Рівні (3, 4, 5), 6 Мін 90 на рівні 6	Макс 30 на рівні 3
Graduate Certificate	H	60	Рівні (3, 4, 5), 6 Мін 40 на рівні 6	Макс 20 на рівні 3

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

Діаграма рівнів кваліфікацій вищої освіти Великої Британії

Рамка кваліфікацій вищої освіти (FHEQ)		FQ-ЕНЕА цикли	Кредити		Діаграма вибору студентів (Рівні FHEQ)	Національна рамка кваліфікацій Англії, і Північної Ірландії NQF	Кредитно-кваліфікаційна система Уельсу CQFW	Кредитно-кваліфікаційна система Шотландії SCQF	
Типові кваліфікації	Рівень		Велика Британія	ECTS (ЄКТС)					
Докторські ступені (PhD, Dphil, EdD)	8	3-й цикл	Без кредитів	Без кредитів		8 рівень професійних кваліфікацій	Докторські ступені	Докторські ступені	
Магістр Інтегрований магістр Диплом післявузівської освіти Сертифікат післявузівської освіти	7	2-й цикл	180	60-120		7 рівень професійних кваліфікацій NVQ рівень 4	Магістр Інтегрований магістр Диплом післявузівської освіти Сертифікат післявузівської освіти	Магістр Інтегрований магістр Диплом післявузівської освіти Сертифікат післявузівської освіти	
Бакалавр з відзнакою Бакалавр Сертифікат професійної освіти Диплом про закінчення Сертифікат про закінчення	6	1-й цикл	360	180-240		6 рівень професійних кваліфікацій	Бакалавр з відзнакою Бакалавр Сертифікат професійної освіти Диплом про закінчення Сертифікат про закінчення	Бакалавр з відзнакою Бакалавр Диплом про закінчення Сертифікат про закінчення	
Основний ступінь Диплом про вищу освіту Вищий національний диплом	5	Короткий цикл	240	120		5	5 рівень професійних кваліфікацій NVQ рівень 4 Вищі національні дипломи (HND)	Диплом про вищу освіту Вищий національний диплом	Бакалавр Диплом про закінчення Сертифікат про закінчення
								Вищий національний диплом Диплом про вищу освіту	Вищий національний диплом Диплом про вищу освіту
Вищий національний сертифікат Сертифікат про вищу освіту	4		140		4	4 рівень професійних кваліфікацій Вищі національні сертифікати (HNC)	Вищий національний сертифікат Сертифікат про вищу освіту	Вищий національний сертифікат Сертифікат про вищу освіту	

Додаток Ж.9

Джерело: самостійне опрацювання автора

## Додаток 3.1




**Магістерські програми у галузі міжнародних відносин які пропонують британські університети та коледжі**

Університет	Магістерська програма
<b>University of Oxford</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MPhil International Relations</li> <li>• MSc International Human Rights Law</li> <li>• MPhil Politics (Comparative Government)</li> <li>• MPhil Politics (European Politics and Society)</li> <li>• MPhil Politics (Political Theory)</li> <li>• MSc Political Theory Research</li> <li>• MSc Politics Research</li> </ul>
<b>University of Cambridge</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MPhil International Relations and Politics</li> <li>• MPhil Public Policy</li> </ul>
<b>University of St Andrews</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MPhil International Political Theory</li> <li>• MPhil International Security Studies</li> <li>• MPhil Middle East, Caucasus and Central Asian Security Studies</li> <li>• MPhil Peace and Conflict Studies</li> <li>• MPhil Terrorism Studies</li> </ul>
<b>The London School of Economics and Political Science</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc International Political Economy</li> <li>• MSc International Relations Theory</li> <li>• MSc Theory and History International Relations</li> <li>• MSc Politics and Government in the European Union</li> <li>• MSc Diplomacy and International Strategy</li> <li>• MSc Global Politics</li> <li>• MSc Politics and Government in the European Union</li> </ul>
<b>University College London</b>  University College London	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Public Policy</li> <li>• MSc European Public Policy</li> <li>• MSc Democracy and Comparative Politics</li> <li>• MA Legal and Political Theory</li> <li>• MA Human Rights</li> </ul>
<b>University of Durham</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Studies</li> <li>• MA Politics and International Relations</li> <li>• MSc Arab World Studies</li> <li>• MSc Global Politics</li> <li>• MSc Defence, Development and Diplomacy</li> </ul>
<b>York University</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Msc International Humanitarian Affair</li> <li>• MA in International Political Economy: Critical Theories, Issues, and Conflicts</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA Master of Public Administration in International Development</li> </ul>

## Продовження додатка 3.1

<p><b>University of Surrey</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc European Politics and Policy</li> </ul>
<p><b>University of Birmingham</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Development (Conflict, Security and Development)</li> <li>• MSc International Development (Governance and Statebuilding)</li> <li>• MSc International Business</li> <li>• MSc International Accounting and Finance</li> <li>• MSc International Economics</li> <li>• LLM International Law: Crime, Justice and Human Rights</li> <li>• MSc International Marketing</li> <li>• MSc International Money and Banking</li> <li>• MA International Relations (Contemporary Asia Pacific)</li> <li>• MA International Relations (Diplomacy)</li> <li>• MA International Relations (Research Methods)</li> <li>• MA International Relations (International Political Economy)</li> <li>• MA International Relations (Security)</li> </ul>
<p><b>Kings Colledge London</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LLM International Business Law</li> <li>• MA International Conflict Studies</li> <li>• MSc Emerging Economies and International Development</li> <li>• LLM International Financial Law</li> <li>• MSc International Management</li> <li>• MSc International Marketing</li> <li>• MA International Political Economy</li> <li>• MA International Peace &amp; Security</li> <li>• MPhil International Political Economy</li> </ul>
<p><b>University of Aberdeen</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc International Relations and International Law</li> <li>• MSc Strategic Studies</li> <li>• MSc Strategic Studies and International Law</li> <li>• MSc Latin American Studies</li> <li>• MRes (Political Research)</li> </ul>
<p><b>University of Bristol</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc/Diploma European Governance</li> <li>• MSc/Diploma Gender and International Relations</li> <li>• MSc/Diploma International Relations</li> <li>• MSc/Diploma International Security</li> <li>• MSc/Diploma Sociale Science Research Methods (Politics and International Relations)</li> <li>• MSc/Diploma Development and Security</li> <li>• MSc/Diploma East Asian Development and the Global Economy</li> <li>• MSc/Diploma International Development</li> </ul>
<p><b>Queen Mary University of London</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA Critical Theory and Global Politics</li> <li>• MA Global and Comparative Politics</li> <li>• MA International Business and Politics</li> <li>• MSc International Public Policy</li> <li>• MA International Relations</li> </ul>

<p><b>City University of London</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LLM International Competition Law</li> <li>• MSc International Accounting and Finance</li> <li>• LLM International Banking and Finance</li> <li>• MSc Banking and International Finance</li> <li>• LLM Public International Law</li> <li>• MA International Politics</li> <li>• MA International Journalism</li> <li>• MA International Politics and Human Rights</li> <li>• MA International Publishing Studies</li> <li>• LLM International Commercial Law</li> <li>• MA International Communications and Development</li> <li>• MA Global Migration</li> <li>• MA Global Political Economy</li> <li>• MA Political Communication</li> <li>• MSc Business Economics / International Business Economics</li> </ul>
<p><b>University of East Anglia</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA Economics and International Relations</li> <li>• MA International Relations and Development Studies</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Relations and European Studies</li> <li>• MA International Social Development</li> <li>• MA International Business Economics</li> <li>• MA International Business Finance and Economics</li> <li>• MA Conflict, Governance and International Development</li> <li>• MRes International Development</li> <li>• MSc Environment and International Development</li> <li>• MSc International Human Resource Management</li> <li>• MSc International Accounting and Financial Management</li> <li>• MA Media and International Development</li> <li>• MA Gender Analysis in International Development</li> <li>• MA International Security</li> <li>• MA Cultural Heritage and International Development</li> </ul>
<p><b>University of Essex</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA International Relations</li> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc International Accounting</li> <li>• MSc International Business and Entrepreneurship</li> <li>• MSc International Economics</li> <li>• MSc International Finance</li> <li>• MSc International Marketing and Entrepreneurship</li> <li>• MRes International Relations</li> <li>• MA International Relations and the Media</li> <li>• MSc Organisation Studies and International Human Resource Management</li> </ul>
<p><b>University of Glasgow</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc Chinese Studies</li> <li>• MSc European Politics</li> <li>• MSc European Politics &amp; Law</li> <li>• MSc Global Security</li> <li>• MRes Global Security</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc Human Rights &amp; International Politics</li> <li>• MRes Human Rights &amp; International Politics</li> <li>• MSc International Management for China</li> <li>• MSc International Politics (China)</li> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MRes International Relations</li> </ul>
<p><b>University of Kent</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Environmental Law</li> <li>• MSc International Law with International Relations</li> <li>• LLM International Law (Brussels)</li> <li>• MA International Development</li> <li>• MA International Finance and Economic Development</li> <li>• MA International Multimedia Journalism</li> <li>• MA International Accounting and Finance</li> <li>• MSc Comparative Politics</li> <li>• MA European Governance</li> <li>• MA European Governance (International Double Award)</li> <li>• MSc International Conflict Analysis</li> <li>• MSc Peace and Conflict Studies (International Double Award)</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Relations (International Double Award)</li> <li>• MSc International Relations and European Studies</li> </ul>
<p><b>University of Kingston</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc Business Management (International)</li> <li>• MA Internal Communication Management</li> <li>• MSc International Business Management</li> <li>• MSc International Business Management with Entrepreneurship</li> <li>• MSc International Business Management with Marketing</li> <li>• MSc International Business Management with Project Management</li> <li>• LLM International Commercial Law</li> <li>• MSc International Relations</li> </ul>
<p><b>London Metropolitan University</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Banking and Finance</li> <li>• MA International Business</li> <li>• MA International Business and Finance</li> <li>• MA International Business and Marketing</li> <li>• LLM International Commercial Law</li> <li>• MA International Economics and Finance</li> <li>• MA International Finance</li> <li>• MA International Hotel and Restaurant Management</li> <li>• MA International Human Resource Management</li> <li>• MSc International Human Rights</li> <li>• MSc International Human Rights and Social Justice</li> <li>• MA International Journalism</li> <li>• LLM International Law</li> <li>• MA International Public Health Nutrition</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Security Studies</li> <li>• MA International Sports Management</li> <li>• MSc International Tourism: Management and Development</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA International Trade and Transport</li> <li>• MA International Trade, Transport &amp; Maritime Law</li> </ul>
<p><a href="#">University of Leeds</a></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA Chinese Business and the Asia Pacific</li> <li>• MA East Asian Regional Development</li> <li>• LLM European and International Business Law</li> <li>• MA Global Development</li> <li>• MA Global Development and Africa</li> <li>• MA Global Development and Education</li> <li>• MA Global Development and Gender</li> <li>• MA Global Development and International Political Economy</li> <li>• MA Global Development and Political Economy of International Resources</li> <li>• MA Global Genders</li> <li>• LLM International Banking and Finance Law</li> <li>• MSc International Business</li> <li>• LLM International Business Law</li> <li>• MA International Communications</li> <li>• MSc International Construction Management and Engineering</li> <li>• LLM International Corporate Law</li> <li>• MA International Educational Management</li> <li>• MSc International Health</li> <li>• MA International Journalism</li> <li>• LLM International Law</li> <li>• MSc International Marketing Management</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Social Transformation</li> <li>• MA Security, Terrorism and Insurgency</li> </ul>
<p><b>University of Leicester</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA Human Rights and Global Ethics</li> <li>• MA International Relations and World Order</li> <li>• MA International Security</li> <li>• MA Political Research</li> </ul>
<p><b>Loughborough University</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc Research Methods (European and International Studies)</li> <li>• MSc International Financial and Political Relations</li> </ul>
<p><b>University of Newcastle</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA European Union Studies</li> <li>• MA International Development and Education</li> <li>• MA International Political Economy</li> <li>• MA International Politics (Critical Geopolitics)</li> <li>• MA International Politics (Global Justice and Ethics)</li> <li>• MA International Politics (Globalisation, Poverty, and Development)</li> <li>• MA International Studies</li> <li>• MA Latin American Interdisciplinary Studies</li> <li>• MA World Politics and Popular Culture</li> </ul>
<p><b>Regent's College London</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA in International Non-Governmental Organisation</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MA International Business</li> </ul>



<p><b>University of Sheffield</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA in Contemporary Global Security</li> <li>• MA in European Governance and Politics</li> <li>• MA in European Law, Governance and Politics</li> <li>• MA in Globalisation and Development</li> <li>• MA in Global Justice</li> <li>• MA in Global Politics and Law</li> <li>• MA in Governance and Public Policy</li> <li>• MA in International Political Economy</li> <li>• MA in International Studies</li> <li>• MA in European and Global Affairs (with LUISS School of Government, Rome)</li> </ul>
<p><b>University of Warwick</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA in International Development</li> <li>• MA in International Political Economy</li> <li>• MA in International Politics and East Asia</li> <li>• MA in International Politics and Europe</li> <li>• MA in International Relations</li> <li>• MA in International Security</li> </ul>
<p><b>University of Exeter</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Management</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MSc International Tourism Management</li> <li>• MRes Politics</li> <li>• MA Politics and International Relations of the Middle East</li> <li>• MPhil/PhD Politics and International Relations</li> </ul>
<p><b>The Queen's University of Belfast</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA International Relations</li> <li>• MSc International Business</li> <li>• LLM in Law and International Commerce</li> <li>• MA Politics</li> </ul>
<p><b>The University of Edinburgh</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MSc International and European Politics</li> <li>• MSc International Political Theory</li> <li>• MSc Politics &amp; International Relations</li> <li>• MSc International Development</li> <li>• MSc International Relations of Middle East</li> </ul>
<p><b>Swansea University</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MA International Communication and Development</li> <li>• MSc International Relations</li> <li>• MA International Security and Development</li> <li>• MA Politics</li> <li>• MA Public Policy</li> </ul>
<p><b>Aberystwyth University</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MSc International Politics of the Internet</li> <li>• MA International Relations</li> <li>• MSc International Business</li> <li>• MA Politics, Media and Performance</li> </ul>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора.

MA – Master of Arts (магістр мистецтв)

MSc – Master of Sciences (магістр наук)

MRes – Master of Research (магістр досліджень)

MPhil – Master of Philosophy (магістр філософії)

LLM – Master of Law (магістр права)

## Програми підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії

Університет	Навчальна програма	Умови вступу	Обсяг загального навантаження	Вартість навчання (британці / іноземці) £	Термін навчання	Працевлаштування
University of Oxford Оксфордський університет	<b>MPhil International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою в галузі політики і міжнародних відносин, або суміжних галузей, зокрема економіки, історії, права, філософії або соціології британського університету або його міжнародний еквівалент (GPA не менше 3,7). Обов'язковими є три рекомендації науковців або викладачів, в яких зазначається інтелектуальний рівень вступника, його академічні досягнення і прагнення до наукової діяльності. Вагоме значення має інформація про досвід роботи або досягнення, які додатково підтверджують рівень академічної підготовки вступника.	<b>180</b>	<b>10815/17010</b>	<b>12</b>	Міжнародні організації: ООН, Європейська комісія і парламент, НАТО, регіональні, національні і міжнародні урядові інститути, політичні організації, навчальні заклади, дослідницькі організації, засоби масової інформації і PR організації, комерційні організації, міжнародна політичні організації і партії, банківські і фінансові інститути, навчальні і дослідницькі заклади.
	<b>MSc International Human Rights Law</b>		<b>180</b>	<b>10815/17010</b>	<b>12</b>	
	<b>MPhil Politics</b>		<b>180</b>	<b>10815/17010</b>	<b>24</b>	
	<b>MSc Political Theory Research</b>		<b>180</b>	<b>10815/17010</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Politics Research</b>		<b>180</b>	<b>10815/17010</b>	<b>12</b>	

<b>University of Cambridge</b> Кембриджський університет	<b>MSc International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (клас 1) британського ВНЗ (GPA не менше 3,85) або ж його закордонний еквівалент.	<b>180</b>	<b>6617/18045</b>	<b>12</b>	Міжнародні організації: ООН, Європейська комісія і парламент, НАТО, регіональні, національні і міжнародні урядові інститути, політичні організації, навчальні заклади, дослідницькі організації, засоби масової інформації і PR організації, комерційні організації, міжнародна політичні організації і партії, банківські і фінансові інститути, навчальні і дослідницькі заклади.
	<b>Phil International Relations and Politics</b>	Вимоги до знання англійської мови: IELTS – 7,5 (не менш ніж 7,0 в кожному елементі); TOEFL – паперовий варіант (PBT – paper-based test) – 640, або Інтернет варіант (IBT – internet-based test) – 110 (не менш ніж 25 в кожному елементі).	<b>180</b>	<b>6617/18045</b>	<b>12</b>	
	<b>Phil Public Policy</b>		<b>180</b>	<b>21000/21000</b>	<b>12</b>	
<b>University of St Andrews</b> Сент-Ендрюський університет	<b>MLitt/MPhil International Political Theory</b>	Диплом бакалавра з відзнакою британського університету або його міжнародний еквівалент.	<b>120/150</b>	<b>3996/14700</b>	<b>12</b>	Міжнародні організації: ООН, Європейська комісія і парламент, НАТО, регіональні, національні і міжнародні урядові інститути, політичні організації, навчальні заклади, дослідницькі організації, засоби масової інформації і PR організації, комерційні організації, міжнародна політичні організації і партії, банківські і фінансові інститути, навчальні і дослідницькі заклади.
	<b>MLitt/MPhil International Security Studies</b>	Рівень оцінок: 2:1 (3,6 GPA (США); 85% (Китай); 70% (Індія). GMAT не вимагається.	<b>120/150</b>		<b>12</b>	
	<b>MLitt/MPhil Peace and Conflict Studies</b>	Вимоги до знання англійської мови: IELTS 7,0, TOEFL загальна оцінка 100 IBT або CPE Кембридж в класі C.	<b>120/150</b>		<b>12</b>	
	<b>MLitt/MPhil Terrorism Studies</b>		<b>120/150</b>		<b>12</b>	

<b>University of Durham</b> Університет Дарема	<b>MA International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент. Вимоги до англійської мови: IELTS 7,0; TOEFL загальна оцінка 100.	<b>180</b>	<b>6200/14000</b>	<b>12</b>	Державні структури, міжнародні організації (ООН, ЄС), дипломатична служба, журналістика, ЗМІ, юридичні служби, фінансові і банківські установи
	<b>MA Politics and International Relations</b>		<b>180</b>	<b>6200/14000</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Global Politics</b>		<b>180</b>	<b>6200/14000</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Defence, Development and Diplomacy</b>		<b>180</b>	<b>9400/17000</b>	<b>12</b>	
<b>The London School of Economics and Political Science</b> Лондонська школа економіки і політичних наук	<b>MSc International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою британського університету або його міжнародний еквівалент за кваліфікацією, що відповідає магістерській програмі. (GPA не менше 3,5). Вимоги до знання англійської мови: IELTS – 7,0 (не менш ніж 6,0 в кожному елементі)	<b>120</b>	<b>17712</b>	<b>12</b>	Уряд Великої Британії, міжнародні організації, фінансові інститути, журналістика, корпорації, продовження наукової підготовки.
	<b>MSc International Political Economy</b>		<b>120</b>	<b>17712</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc International Relations Theory</b>		<b>120</b>	<b>17712</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Theory and History International Relations</b>		<b>120</b>	<b>10680/16512</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Politics and Government in the European Union</b>		<b>120</b>	<b>16512</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Diplomacy and International Strategy</b>		<b>120</b>	<b>24000</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc Global Politics</b>		<b>120</b>	<b>17712</b>	<b>12</b>	

<b>University of Exeter</b> <b>Університет Ексетера</b>	<b>MSc International Management</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент за кваліфікацією від визнаного університету Вимоги до англійської мови: IELTS 7,0; TOEFL загальна оцінка 100.	<b>180</b>	<b>10500/18000</b>	<b>12</b>	Держані органи управління (міністерство оборони, міністерство закордонних справ), дипломатична служба, міжнародні організації (ЄС, ООН), ЗМІ, банки і фінансові установи, продовження академічної і наукової кар'єри.
	<b>MA International Relations</b>		<b>180</b>	<b>6500/15000</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc International Tourism Management</b>		<b>180</b>	<b>9500/15000</b>	<b>12</b>	
	<b>MRes Politics</b>		<b>180</b>	<b>6500/15000</b>	<b>12</b>	
	<b>MA Politics and International Relations of the Middle East</b>		<b>180</b>	<b>6500/15000</b>	<b>12</b>	
	<b>MPhil/PhD Politics and International Relations</b>		<b>180</b>	<b>4000/14500</b>	<b>24</b>	
<b>The Queen's University of Belfast</b> <b>Університет Квінс Белфаста</b>	<b>MA International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент за кваліфікацією соціальні та гуманітарні науки з відповідним професійним досвідом. Вимоги до англійської мови: IELTS 6,5 (не менше 5,5 в кожному елементі)	<b>180</b>	<b>4400/11500</b>	<b>12</b>	Малі і середні підприємства, міжнародні підприємства, міжнародні організації, міжнародні неурядові організації, державні установи, продовження академічної і наукової кар'єри.
	<b>MA in Politics</b>		<b>180</b>	<b>4400/11500</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc International Business</b>		<b>180</b>	<b>5000/13000</b>	<b>12</b>	

<b>The University of Edinburgh Університет Едінбурга</b>	<b>MSc International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент.	<b>180</b>	<b>7925</b>	<b>12</b>	Міжнародні організації: ООН, Європейська комісія і парламент, НАТО, регіональні, національні і міжнародні урядові інститути, політичні організації, навчальні заклади, дослідницькі організації, ЗМІ, комерційні організації, міжнародна політика і комунікації, продовження академічної і наукової кар'єри.
	<b>MSc International and European Politics</b>	Вимоги до англійської мови: IELTS 7,0 (не менше 6,0 в кожному елементі); TOEFL загальна оцінка 100 (не менше ніж 20 в кожному елементі).	<b>180</b>	<b>15850</b>	<b>12</b>	
	<b>MSc International Political Theory</b>		<b>180</b>	<b>5300/7925</b>	<b>12</b>	
<b>Swansea University Університет Суонсі</b>	<b>MA International Relations</b>	Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент. Вимоги до англійської мови: IELTS 6,5	<b>180</b>	<b>4750/12500</b>	<b>12</b>	Міжнародні організації, міністерства закордонних справ, дипломатичний корпус, гуманітарні організації, міжнародний бізнес, ЗМІ та зв'язки PR.
	<b>MA International Communication &amp; Development</b>		<b>180</b>	<b>4750/12500</b>	<b>12</b>	
	<b>MA Politics</b>		<b>180</b>	<b>4750/12500</b>	<b>12</b>	

<b>Aberystwyth University</b> <b>Університет Абериствайт</b>	<b>MA International Relations</b>	<p>Диплом бакалавра з відзнакою (перший або другий 2:1 клас) британського університету або його міжнародний еквівалент.</p> <p>Вимоги до англійської мови: IELTS 7,0 (не менше 6,0 в кожному елементі); TOEFL загальна оцінка 100 (не менше ніж 20 в кожному елементі).</p>	<b>180</b>	<b>5600/11750</b>	<b>12</b>	<p>Міжнародні організації: ООН, Європейська комісія і парламент, НАТО, регіональні, національні і міжнародні урядові інститути, політичні організації, навчальні заклади, дослідницькі організації, ЗМІ, комерційні організації, міжнародна політика і комунікації, продовження академічної і наукової кар'єри.</p>
	<b>MA International Politics of the Internet</b>		<b>180</b>	<b>5600/11750</b>	<b>12</b>	<p>Аналітична міжнародна політична діяльність в он-лайн середовищі, в Інтернеті.</p>
	<b>Msc International Business</b>		<b>180</b>	<b>4500/10750</b>	<b>12</b>	<p>Бізнес-аналітика, міжнародна підприємницька діяльність, міжнародні економічні, фінансові структури, комерційні організації.</p>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток И.1

### Дидактичні принципи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії

Загальнопедагогічні	Назва принципу	Характеристика
	Історизму	<p>Передбачає вивчення проблем взаємодії магістрів в організованих групах, дає можливість застосовувати набутий теоретичний і практичний досвід; обґрунтовувати сучасні тенденції розвитку міжнародних відносин; оцінювати діяльність колективних суб'єктів міжнародних відносин. Сприяє формуванню в магістрів поняття про явище з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасності й майбутнього.</p>
	Варіативності	<p>Дозволяє врахувати специфіку професійної підготовки магістрів міжнародних відносин і специфіку навчально-виховного процесу магістратури (варіативність змісту навчальних програм, курсів, спецкурсів; інтеграцію змісту професійної підготовки; багатокладність у способах реалізації змісту, форм і методів; логічну єдність та наступність у навчанні магістрів і в їхній практичній діяльності, неперервність і наступність етапів навчально-виховного процесу; доступність й особистісно орієнтовану спрямованість навчально-виховного процесу в магістратурі). Є характерним принципом саме для навчально-виховного процесу магістратури, оскільки найбільш повно забезпечує можливість індивідуального вибору місця і форми організації підготовки та методів її здійснення відповідно до здібностей, інтересів та освітніх потреб особистості.</p>
	Об'єктивності	<p>Вивчає об'єктивні закономірності явищ, кожне з яких розглядається в сукупності фактів і подій – суперечливих і багатограних, позитивних і негативних, типових і нетипових.</p>
	Цілісності	<p>Відображає навчання як цілісний процес, у якому взаємопов'язані різні сторони та якості особистості, що розвиваються в комплексі, складаючи основу гармонійного розвитку особистості, готової до активної діяльності в сфері міжнародних відносин.</p>
	Науковості	<p>Знайомить магістрів з об'єктивними науковими фактами, проблемами, законами та закономірностями і має на меті забезпечити формування цілісного наукового світогляду. Цей принцип провідний в реалізації завдань професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, оскільки спирається на зв'язок науки і навчального предмета чи сукупності предметів.</p>
	Системності і послідовності	<p>Відображає логіку побудови й послідовності формування системних знань про міжнародні відносини відповідних умінь і навичок у визначеному порядку та певній системі, коли кожний з елементів навчального матеріалу, спираючись на вже засвоєний, є підґрунтям для вивчення нового.</p>
	Доступності	<p>Визначає зміст освіти, форми і методи її здійснення, які забезпечують поступове зростання рівня і складності навчального матеріалу відповідно до зростання пізнавальних можливостей магістрів.</p>
	Гнучкості	<p>Спрямований на вільний вибір термінів, змісту, методів навчання; визначення режиму навчання за бажанням магістра міжнародних відносин, використання прискореного або сповільненого темпу вивчення навчального матеріалу відповідно до індивідуальних можливостей магістрів. Вимагає побудови модульної програми таким чином, щоб легко забезпечувалася можливість пристосування змісту навчання і шляхів його засвоєння до індивідуальних потреб магістрів.</p>
	Неперервності	<p>Сприяє формуванню в магістрів стійкого інтересу й потреби в постійному поповненні знань та удосконаленні практичних умінь і навичок. Саме застосування та дотримання цього принципу в навчально-виховному процесі магістратури сприяє створенню комфортних умов пізнання об'єктів педагогічного процесу.</p>



## Продовження додатка И.1

Загальнопедагогічні	Диверситивності форм навчання	Вільний доступ до різних форм навчання. Різноманітність програм, форм, методів і технологій навчання з орієнтацією на вимоги ринку праці, потреби інформаційного (технологій) і телекомунікаційного суспільства, інтереси особистості.
	Мобільності	Вільне пересування, узгодженність програм змісту навчання. Здатність швидко опанувати нові умови праці, нову техніку засвоювати нове. Рухливість, готовність до швидкого виконання завдань.
	Прогностичності	Процес передбачення майбутнього на основі простої екстраполяції виявлених тенденцій, не механічно складений конгломерат, сукупність припущень і суб'єктивних думок, а спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на одержання достовірної випереджальної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів із метою оптимізації змісту, методів, засобів і організаційних форм навчально-виховної діяльності.
	Випереджувального характеру навчання	Уможливує наповнення змісту навчання інформаційно-статистичним та навчальним матеріалом, який забезпечує ефективність професійного навчання магістрів міжнародних відносин за професіями майбутнього.
	Інтеграції науки і освіти	Створення в університеті навчально-науково-інноваційного простору, що забезпечує професійну підготовку майбутніх міжнародників-дослідників сприяє формуванню креативної особистості.
	Зв'язку теорії з практикою	Вимагає, щоб процес навчання стимулював магістрів міжнародних відносин використовувати отримані знання на практиці міжнародної діяльності, аналізувати й перетворювати навколишню дійсність, виробляти власні погляди. Основою принципу є положення класичної філософії і сучасної гносеології, відповідно до яких поєднання <i>життя і практики – є базисом змісту пізнання</i> . Зв'язок теорії і практики у вищій школі не тільки сприяє поєднанню теоретичної і практичної підготовки магістрів міжнародних відносин й зумовлює їх взаємозв'язок і взаємовплив.
	Елективності	Найбільш повно забезпечує можливість вибору місця і форм організації магістерської підготовки міжнародників та методів її здійснення відповідно до власних здібностей, інтересів та освітніх потреб.
	Індивідуалізації навчання	Враховує індивідуальні особливості і здібності магістрів, дозволяє уникнути «зрівнялівки» і дає можливість максимального розкриття здібностей для отримання відповідної освіти.
Специфічні	Кар'єрної спеціалізації	Орієнтація на розвиток кар'єри, професійний розвиток і саморозвиток. Зумовленість (запезпечення) професійного розвитку етапами розвитку кар'єри (випускник-досвідчений міжнародник-висококваліфікований фахівець)
	Суспільного діалогу	Забезпечує трансформацію інформації в життєві смисли, вимагає відповідального ставлення як до селекції її змісту, так і до її впливу на людей, які перебувають водночас в інтеркультурних і педагогічних зв'язках.
	Оптимальної відповідності типу магістерської підготовки	Пояснює сутність процесу вибору ефективних умов і їх місця в реалізації завдань магістерської підготовки міжнародників. Ефективність його використання в навчально-виховному процесі закономірно залежить від логічного поєднання та обов'язкового дотримання освітніх умов, які включають проектування та планування, відбір і конкретизацію пріоритетних завдань, змісту, відповідних форм, методів та засобів магістерської підготовки, забезпечує ефективне формування інтелектуальних та науково-дослідницьких умінь магістрів.
	Пріоритетності самоосвіти	Основним змістом є оновлення і вдосконалення знань, умінь і навичок магістра міжнародних відносин з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності. Характеризується як постійна діяльність магістра, спрямована на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня фахової і науково-дослідницької підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності.

## Продовження додатка И.1

<b>Специфічні</b>	Інтегральності	Достатня та виважена реалізація всіх складових, що характеризують структуру становлення особистості майбутнього магістра міжнародних відносин (освіченість, пріоритетність професійної підготовки, вихованість, розвиненість, творче мислення).
	Міждисциплінарної інтеграції	Є основним механізмом оптимізації структури моделі знань у системі дисциплін. Виступає генералізацією та універсалізацією знань, враховує запити всіх навчальних дисциплін, сприяє узагальненню, ущільненню та зростанню інформаційного об'єму наукового знання. Забезпечує умови для ефективного усвідомлення магістрами єдності й взаємозв'язку соціокультурного й освітнього середовища у процесі вивчення інтегрованих курсів.
	Комунікативної спрямованості	Базується на розумінні мови як діяльності, що полягає у використанні мови з метою комунікації, тобто для встановлення взаєморозуміння за допомогою інформації, що передається, сприймається, переробляється і міститься в тексті або висловлюваннях. Визначає стратегію побудови педагогічного процесу на основі зворотнього зв'язку.
	Зворотного зв'язку	Дозволяє планомірно здійснювати упорядкований контроль за ходом навчально-пізнавальної діяльності магістрів міжнародних відносин і відповідним чином коректувати її.
	Системності формування дослідницьких умінь	Передбачає створення комплексу організаційно-педагогічних умов (наявність концепції формування дослідницьких умінь магістрів міжнародних відносин, врахування комплексу чинників, що впливають на організацію навчального процесу, створення необхідної кадрової та матеріально-технічної бази, відповідне дидактично-методичне забезпечення, впровадження новітніх педагогічних технологій, реалізація системи стимулів навчання, здійснення диференційованого та індивідуального підходів до навчального процесу тощо), спрямованих на оптимізацію процесу навчання магістрів, активізацію їхнього науково-творчого потенціалу.

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора.

## Додаток И.2

## Види дискусій у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин в освітній практиці Великої Британії

Назва	Тлумачення	Використання	Підготовка/ Процедура	Кількість учасників
1	2	3	4	5
<b>Групова дискусія</b>	Вільне обговорення в групі; обмін досвідом, ідеями, знаннями у формі розмови всіх учасників.	Під час зборів	Можливе попереднє планування розвитку дискусії.	Не більше 20 учасників.
<b>Дискусія у підгрупі</b>	Вільне обговорення в невеликих підгрупах, де висловлюється кожен член групи. Після цього – загальне обговорення.	Для надання можливості кожному членові групи брати участь у дискусії.	Попереднє обґрунтування мети, завдань і способу організації підгруп.	Учасники поділені на підгрупи з 4-6 осіб.
<b>Дискусія на сцені</b>	Вільне обговорення перед аудиторією під керівництвом ведучого програми.	Для стимулювання інтересу і роздумів, а також провокування дискусії.	Планування ведучим обговорення з членами підгрупи, ведення дискусії і підведення підсумків. Здійснення обговорення неформально, без підготовлених виступів. Можливі відхилення від спланованого обговорення.	Не більше 20 учасників.
<b>Дискусія-симпозіум</b>	Розподіл загальної проблеми обговорення на декілька частин, кожна з яких у короткому виступі представляє експерт, який спеціально підготовлений і добре орієнтується у проблемі.	Для необхідності отримання спеціальної інформації.	Презентація учасниками доповідей. Подальше обговорення доповідей з аудиторією, підведення підсумків.	Кількість учасників не обмежена.
<b>Дебати</b>	Обговорення з доказами за і проти певного твердження. Мета – переконати аудиторію, ніж чинити тиск на опонента.	При обговоренні протилежних думок.	Часове обмеження виступів та обговорення. Поділ групи на прихильників і противників.	Підгрупи з 4-6 осіб.
<b>Дискусія після доповіді</b>	Грунтове або коротке групове обговорення після доповіді на тему змісту книги, статті, кінофільму або життєвого випадку.	Для представлення нової точки зору або суперечливих питань, які можуть стимулювати до міркувань чи обговорень.	Попереднє планування учасниками форми представлення доповіді. Відкрите обговорення ключових моментів повідомлення.	Кількість учасників до 6-8 осіб.
<b>Концентроване коло</b>	Обговорення теми в малому колі учасників групи, сформованому в середині великого кола аудиторії, після чого відбувається загальне обговорення.	Для стимулювання інтересу і провокування дискусії. Успішно використовується в групах, не схильних до обговорення.	Сумлінна підготовка обговорення. Простора аудиторія, стільці з рухомими сидіннями. Заплановані питання для обговорення внутрішнім і зовнішнім колами.	Не більше 6-8 учасників.

## Продовження додатка И.2

1	2	3	4	5
<b>Письмове висловлення думки</b>	Виявлення ставлення до думок у письмовому виді.	Для стимулювання висловлювань особистої думки кожним членом групи. Комбінується з іншими прийомами.	Формулювання проблеми, паперу для записів. Пояснення способу заповнення аркуша. Продовження групового обговорення.	Не більше 20 учасників.
<b>Обговорення від протилежного</b>	Обґрунтування думки за допомогою обговорення протилежного.	Для усвідомлення внутрішніх мотивів і думок опонента; сприяння розумінню протилежної точки зору; розвитку здібностей групи до нестандартного мислення.	Планування теми обговорення, пояснення специфіки обговорення від протилежного.	Не більше 20 учасників.
<b>Рольова гра</b>	Спонтанний розподіл ролей, обраних членами групи	Для розвитку чіткого усвідомлення внутрішніх мотивів і думок, умілого занурення в ситуацію.	Підготовка ситуації або проблеми. Розподіл ролей в групі для презентації ситуації. Спостереження і обговорення поведінки учасників. Підтримка і стимулювання членів групи.	Не більше 10 учасників.
<b>Малюнок</b>	Реалізація ідей за допомогою простих малюнків, представлених членами групи на дошці чи на папері.	Для стимулювання зацікавленості, роздумів і участі у дискусії.	Вибір проблеми на визначену тему, яку можна представити за допомогою зображень. Поділ групи на підгрупи, які представляють свої малюнки. Формулювання чітких інструкцій, подальше обговорення.	Не більше 20 учасників.
<b>Мозкова атака</b>	Розвиток творчого мислення, у якому учасники обговорення вільно пропонують різні ідеї без попереднього обдумування.	Для отримання нових ідей і реалізації індивідуального потенціалу критичного мислення	Використання на певному етапі заняття. Критика висловлювань з проблеми. Фіксація ідей на папері для обговорення на наступному занятті.	Не більше 20 учасників.

*Джерело:* систематизовано автором на основі документальних та інших джерел Великої Британії

## Додаток К.1

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в університеті Дарема (University of Durham)

MA Politics and International Relations (Political Theory) –  
Магістр гуманітарних наук в галузі політики та міжнародних відносин (політична теорія)

<b>Semester 1</b>			
<b>Compulsory Courses (Обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (Вибіркові курси, 4-5 на вибір 60-75 кредитів)</b>	
Methodology in the Social Sciences (Методологія соціальних наук)	15	Approaches to the Study of Modern Muslim Societies (Сучасні підходи до вивчення мусульманства)	15
Research Methods and and Dissertation Production (Методи дослідження і підготовка дисертації)	15	Collective Identities and Political Thought in Britain since 1850 (Політична думка у Великій Британії з 1850 року)	15
		Contemporary Socio-Political Issues in Muslim Religious Thought (Сучасні суспільно-політичні теорії мусульманської релігійної думки)	15
		Human Rights (Права людини)	15
		International Theory (Міжнародні теорії)	15
		Issues in the Politics of Military Occupation (Політика військової окупації)	15
		Just War in Political Theory and Practice (Справедлива війна в політичній теорії та практиці)	15
		Political Ideology (Політична ідеологія)	15
		Theories of Capitalism (Теорії капіталізму)	15
<b>Semester 2</b>			
<b>Compulsory Courses (Обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (Вибіркові курси, 1 на вибір 15 кредитів)</b>	
Dissertation (Дисертація)	75	Collective Memory and Identity in Post-War Europe (Колективна пам'ять та ідентичність у післявоєнній Європі)	15
		Democracy in the Developing World (Демократія в країнах, що розвиваються)	15
		European Institutions and the Policy Process (Європейські інститути і політичний процес)	15
		European Security (Європейська безпека)	15
		German Foreign Policy (Зовнішня політика Німеччини)	15
		International Relations and Security in the Middle East (Міжнародні відносини і безпека на близькому сході)	15
		Nationalism, Revolution and Reform in Contemporary China (Націоналізм, революція і реформа в сучасному Китаї)	15

## Продовження додатка К.1

		Political Economy and Development of Chinese Business (Політична економія і розвиток китайського бізнесу)	15
		Politics, Government and Civil Society in the Middle East (Політика, уряд і громадянське суспільство на Близькому Сході)	15
		Region, Nation and Citizen in South East Asia (Регіон, нація та громадяни Південно-Східної Азії)	15
		Strategic Asia: Policy and Analysis Studying Hamas (Стратегічна Азія: політика і аналіз вивчення ХАМАС)	15
		The East Asian Strategic Quadrangle (Стратегічний квадрат Східної Азії)	15
		The European Union as a Global Actor (Європейський союз в якості глобального актора)	15
		The Political Economy of Development in the Middle East (Політична економія розвитку Близького Сходу)	15
		A module offered by the School of Modern Languages and Cultures (Модуль сучасних мов та культур)	До 20
<b>Всього</b>	<b>105</b>		<b>75</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.2

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в університеті Дарема (University of Durham)

MA International Relations: Europe –  
Магістр гуманітарних наук в галузі міжнародних відносин: Європа

<b>Semester 1</b>			
<b>Compulsory Courses (Обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (Вибіркові курси, 3 на вибір 45 кредитів)</b>	
Credit value International Theory (Міжнародна теорія майбутнього)	15	America and the World: The Making of US Foreign Policy (Америка і світ: реалізація зовнішньої політики США)	15
Methodology in the Social Sciences (Методологія соціальних наук)	15	Collective Identities and Political Thought in Britain since 1850 (Колективна ідентичність та політична думка у Великобританії з 1850 року)	15
Research Methods and Dissertation Production (Дослідницькі методи і підготовка дисертації)	15	Collective Memory and Identity in Post- War Europe (Колективна пам'ять та ідентичність у післявоєнній Європі)	15
		European Institutions and the Policy Process (Європейські інститути і політичні процеси)	15
		European Security (Європейська безпека)	15
		German Foreign Policy (Зовнішня політика Німеччини)	15
		The European Union as a Global Actor (Європейський союз як глобальний актор)	15
<b>Semester 2</b>			
<b>Compulsory Courses (Обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (Вибіркові курси, 1 на вибір 15 кредитів)</b>	
Dissertation (Дисертація)	75	America and the World: The Making of US Foreign Policy (Америка і світ: реалізація зовнішньої політики США)	15
		Approaches to the Study of Modern Muslim Societies (Підходи до вивчення сучасного мусульманського суспільства)	15
		Contemporary Socio-Political Issues in Muslim Religious Thought (Сучасні суспільно - політичні теми в мусульманській релігійній думці)	15
		International Relations and Security in the Middle East (Міжнародні відносини і безпека на Близькому Сході)	15
		Islamic Law and Financial Transactions (Ісламське право в фінансових транзакціях)	15
		Islamic Management (Ісламський менеджмент)	15

		Politics, Government and Civil Society in the Middle East (Політика, уряд і громадянське суспільство на Близькому Сході)	15
		The Political Economy of Development in the Middle East (Політична економія і розвиток на Близькому Сході)	15
		Democracy in the Developing World (Демократія в світі який розвивається)	15
		Nationalism, Revolution and Reform in Contemporary China (Націоналізм, революція і реформа в сучасному Китаї)	15
		Political Economy and Development of Chinese Business (Політична економія і розвиток китайського бізнесу)	15
		Region, Nation and Citizen in Southeast Asia (Регіон, нація та громадяни у Південно-Східній Азії)	15
		Strategic Asia: Policy and Analysis (Стратегія Азії: політика і аналіз)	15
		A module offered by the School of Modern Languages and Cultures (Модуль сучасних мов та культури)	До 20
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток К.3

**Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин  
в університеті Дарема (University of Durham)**

MA Research Methods (International Relations) –  
Магістр гуманітарних наук в галузі методів дослідження (міжнародні відносини)

<b>Semester 1</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1–2 на вибір 30 кр.)</b>	
Perspectives on Social Research (Перспективи соціальних досліджень)	15	Applied Statistics (Прикладна статистика)	30
		Statistical Exploration and Reasoning (Статистичні розвідки та роздуми)	15
		Quantitative Research Methods in Social Science (Кількісні методи дослідження в галузі соціальних наук)	15
		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 15 кр.)</b>	
		Qualitative Research Methods in Social Science (Якісні методи дослідження в галузі соціальних наук)	15
		Fieldwork and Interpretation (Польові роботи та інтерпретація)	15
		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 15 кр.)</b>	
		International Theory (Міжнародні теорії)	15
		International System (Міжнародні системи)	15
<b>Semester 2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 4 на вибір 60 кр.)</b>	
Dissertation (Дисертація)	45	Categorical Data Analysis with SPSS and R (Категоричний аналіз даних з SPSS і R)	15
		America and the World: The Making of US Foreign Policy (Америка і світ: формування зовнішньої політики США)	15
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 4 на вибір 60 кр.)</b>	
		Approaches to the Study of Modern Muslim Societies (Підходи до вивчення сучасного мусульманського суспільства)	15
		Collective Identities and Political Thought in Britain Since 1850 (Колективна ідентичність та політична думка у Великобританії з 1850)	15
		Collective Memory and Identity in Post-War Europe (Колективна пам'ять і ідентичність у післявоєнній Європі)	15
		Contemporary Socio-Political Issues in Muslim Religious Thought (Сучасні суспільно-політичні теми в мусульманській релігійній думці)	15

		Democracy in the Developing World (Демократія в країнах, що розвиваються)	15
		European Institutions and the Policy Process (Європейські інститути і політичні процеси)	15
		European Security (Європейська безпека)	15
		German Foreign Policy (Зовнішня політика Німеччини)	15
		Human Rights (Права людини)	15
		International Relations and Security in the Middle East (Міжнародні відносини на Близькому Сході)	15
		Islamic Banking and Finance (Ісламські фінанси і банки)	15
		Islamic Law and Financial Transactions (Ісламське право у фінансових операціях)	15
		Islamic Management (Ісламський менеджмент)	15
		Islamic Political Economy (Ісламська політична економія)	15
		Nationalism, Revolution and Reform in Contemporary China (Націоналізм, революція і реформа в сучасному Китаї)	15
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 4 на вибір 60 кр.)</b>	
		Political Economy and Development of Chinese Business (Політична економія і розвитку китайського бізнесу)	15
		Political Ideology (Політична ідеологія)	15
		Politics, Government and Civil Society in the Middle East (Політика, уряд і громадянське суспільство на Близькому Сході)	15
		Region, Nation and Citizen in South East Asia (Регіон, нація та громадяни у Південно-Східній Азії)	15
		Strategic Asia: Policy and Analysis Studying Hamas (Стратегічне Азія: політика і аналіз вивчення ХАМАС)	15
		The European Union as a Global Actor (Європейський союз в якості глобального актора)	15
		The Political Economy of Development in the Middle East (Політична економія розвитку на Близькому Сході)	15
		Theories of Capitalism (Теорії капіталізму)	15
		A module offered by the School of Modern Languages and Cultures (Модуль сучасних мов та культури)	до 20
<b>Всього</b>		<b>60</b>	<b>120</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.4

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в Кембриджському університеті (University of Cambridge)

MSc East Asian Relations – Магістр наук в галузі східноазійських відносин

<b>Semester 1</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 20 кр.)</b>	
Research Skills and Methods (Методи та навички досліджень)	20	International Relations Theory (Теорія міжнародних відносин)	20
East Asian International Relations (Східноазійські міжнародні відносини)	20	International Security (Міжнародна безпека)	20
<b>Semester 2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 3 на вибір 45 кр.)</b>	
Writer Dissertation (15000 words) (Письмова робота у вигляді дисертації, 15000 слів)	45	Politics and Economics in the PRC after 1978 (Політика і економіка КНР після 1978 р.)	5
		State, Society and National Identity in Japan after 1989 (Держава, суспільство і національна ідентичність у Японії після 1989 р.)	5
		Media Culture in Modern China (Медіа-культура в сучасному Китаї)	5
		Political Economy in China and Japan, 1850–1950 (Політекономія в Китаї та Японії, 1850–1950)	5
		The Rule of Law and Human Rights in East Asia (Верховенство права та права людини у Східній Азії)	5
		East Asian Cultural Relations (Східноазійські культурні відносини)	5
		China and South East Asian International Relations (Міжнародні відносини Китаю та Південно-Східної Азії)	5
		Comparative Territorial Politics (Порівняльна територіальна політика)	5
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 3 на вибір 45 кр.)</b>	
		International Political Economy (Міжнародна політична економія)	15
		Political Theory and International Affairs (Політична теорія і міжнародні відносини)	5
		Political Theory of International Human Rights (Політична теорія та міжнародні права людини)	5
<b>Всього</b>	<b>85</b>		<b>95</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.5

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в Кембриджському університеті (University of Cambridge)

MSc in International Relations – Магістр наук у галузі міжнародних відносин

<b>Semester 1–2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 6 на вибір 90 кр.)</b>	
International Relations Theory & Security (Міжнародні відносини: теорія і безпека)	30	International relations of the modern Middle East (Міжнародні відносини сучасного Близького Сходу)	15
		International relations of Afghanistan and South Asia (Міжнародні відносини Афганістану і Південної Азії)	15
		Rising powers and the international order (Силові методи в міжнародному порядку)	15
		The politics of the WTO (Політика ВТО)	15
		Democratisation (Демократизація)	15
		International political economy (Міжнародна політична економія)	15
		Introduction to international law (Вступ до міжнародного права)	15
		The Cold War (Холодна війна)	15
		US presidents and their wars (Президенти США і їх війни)	15
		Energy security (Енергетична безпека)	15
		International migration and development (Міжнародна міграція і розвиток)	15
		The politics of European integration (Політика європейської інтеграції)	15
		European geopolitics (Європейська геополітика)	15
		China in the international system (Китай в міжнародній системі)	15
<b>Semester 3–4</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси)</b>	
Writer Dissertation (25000 words) (Письмова робота у вигляді дисертації, 15000 слів)	90		
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.6

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в Королівському коледжі Лондона (King's College London)

MA European Studies – Магістр гуманітарних наук в галузі європейських досліджень

<b>Semester 1</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси, 1 на вибір)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 40 кр.)</b>	
European Identities and the EU (Європейські персони і ЄС)	60	European Security EU (Європейська безпека)	20
European Union: History, Institutions, Politics (Європейський союз: історія, інститути, політики)	60	Administrative Law (Адміністративне право)	20
		European Internal Law (Європейське право)	20
		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 20 кр.)</b>	
		Advanced Political Analysis in IR and IPE (Розширений політичний аналіз)	20
		European Identities and the EU (Європейські персони та ЄС)	20
		European Union: History, Institutions, Politics (Європейський Союз: історія, установи, політика)	20
		Political Parties in Europe (Політичні партії в Європі)	20
		Political Economy of Europe: Political Science Perspectives (Політична економія Європи: політологічні перспективи)	20
		Constitutional Law of the EU: Foundations (Основи конституційного закону ЄС)	20
<b>Semester 2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 20 кр.)</b>	
Dissertation (Дисертація)	60	The Aurora of our Times: Modern Nationalism in Europe (Аврора нашого часу: Сучасний націоналізм в Європі)	20
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 20 кр.)</b>	
		Foreign Policies of the EU (Зовнішня політика ЄС)	20
		The Political Economy of International Migration (Політична економія міжнародної міграції)	20
		The EU and Asia: Economics, Politics and Security (ЄС та Азія: економіка, політика і безпека)	20
		Lobbying and Policy Making in the EU (Лобювання та законотворчість в ЄС)	20
		Research Design for Social Sciences (Дослідження соціальних наук)	20
		Russia and the EU (Росія та ЄС)	20
		The Political Economy of the Financial Crisis (Політична економія фінансової кризи)	20
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.7

**Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в  
Ексетерському університеті (University of Exeter)**

MA International Relations – Магістр гуманітарних наук в галузі міжнародних відносин

Semester 1–2			
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси, 60 кр.)	
<a href="#">International Relations: Power and Institutions</a> (Міжнародні відносини: джерела і учасники)	30	Critical Global Studies – The Politics of Governance & Resistance (Критична глобалістика: політика управління і протидії)	30
Global Security (Глобальна безпека)	30	European Political Integration (Європейська політична інтеграція)	30
Dissertation skills (Методика виконання дисертації)	15	State and Society in the Middle East (Держава і суспільство на Близькому Сході)	15
Dissertation (Дисертація)	45	Global Justice (Глобальна юстиція)	15
		Europeanization and Federalism in Europe (Європеїзація і федералізм в Європі)	15
		US Foreign Policy (Зовнішня політика США)	15
		The Politics of Global Capitalism (Політика глобального капіталізму)	15
		International Relations of the Middle East (Міжнародні відносини га Близькому Сході)	15
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.8

**Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в  
Ексетерському університеті (University of Exeter)**

MA European Politics – Магістр гуманітарних наук в галузі Європейської політики

<b>Semester 1–2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 60 кр.)</b>	
Europeanization and Federalism in Europe (Європеїзація і федералізм в Європі)	30	Europe in the Digital Age (Європа в епоху цифрових технологій)	30
European Political Integration (Європейська політична інтеграція)	30	Democracy and Democratisation (Демократія і демократизація)	30
Dissertation skills (Методика виконання дисертації)	15	The Politics of International Law (Політика міжнародного права)	30
Dissertation (Дисертація)	45	Copyright Law and Policy (Авторське право і політика)	15
		European Private Law (Європейське приватне право)	15
		European Constitutionalism (Європейський конституціоналізм)	15
		EC Consumer Protection and Advertising (EC: захист прав споживачів і реклама)	15
		The Political Economy of Food (Політична економія продовольства)	15
		Knowledge Transfer for Food Security (Знання в галузі продовольчої безпеки)	15
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.9

**Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в  
Ексетерському університеті (University of Exeter)**

MRes in Politics – Магістр досліджень в галузі політики

Semester 1–2			
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 30 кр.)	
Elements of Research Design in Politics (Елементи дослідження в політиці)	30	Research and Knowledge Transfer for Food Security and Sustainable Agriculture (Дослідження в галузі продовольчої безпеки і сталого розвитку сільського господарства)	30
Quantitative Data Analysis in Political Science (Кількісний аналіз в політичних науках)	30	Intervention and Statebuilding (Інтервенція і державотворення)	30
Qualitative Research Methods in the Social Sciences (Якісні методи дослідження в галузі соціальних наук)	30		
Logics of Explanation in Politics (Логічні висновки в політиці)	15		
Dissertation (Дисертація)	45		
<b>Всього</b>	<b>150</b>		<b>30</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток К.10

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в Оксфордському університеті (University of Oxford)

MPhil International Relations – Магістр філософії в галузі міжнародних відносин

Year 1			
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси)	
The Development of the International System since 1900 (Розвиток міжнародної системи з 1900 р.)	20	Research Methods Subjects The Advanced Study of International Relations Quantitative Methods in International Relations Philosophy of the Social Sciences (Методи дослідження:	20
Contemporary Debates in International Relations Theory (Сучасні дебати в теорії міжнародних зв'язків)	20	Розширене вивчення міжнародних відносин Кількісні методи в міжнародних відносинах Філософія соціальних наук)	
Year 2			
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 20 кр.)	
Dissertation (Дисертація)	60	European international History since 1945 (Європейська міжнародна історія з 1945 р.)	10
		The Politics of the United Nations and its Agencies (Політика Організації Об'єднаних Націй та її установ)	10
		Strategic Studies (Стратегічні дослідження)	10
		The United States in International Relations Since 1945 (Сполучені Штати в галузі міжнародних відносин з 1945 р.)	10
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 20 кр.)	
		The International Relations of the Middle East (Міжнародні відносини на Близькому Сході)	10
		International Political Economy (Міжнародна політична економія)	10
		The Function of Law in the International Community (Функція закону в міжнародному співтоваристві)	10
		The International Relations of East Asia (Міжнародні відносини Східної Азії)	10
		Classical Theories of International Relations (Класичні теорії міжнародних відносин)	10
		The International Relations of the Developing World (Розвиток міжнародних відносин)	10
		The International Relations of Latin America (Міжнародні відносини в Латинській Америці)	10
		International Normative Theory (Міжнародна нормативна теорія)	10
		Special Topic: Post-Conflict State-Building (Спеціальна тема: постконфліктне державне будівництво)	10
<b>Всього</b>	<b>100</b>		<b>80</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток К.11

## Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в Оксфордському університеті (University of Oxford)

MSc in Politics Research – Магістр наук в галузі політичних досліджень

Year 1			
Compulsory Courses (обов'язкові курси)		Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 30 кр.)	
Comparative Government, OR European Governance (Порівняльний уряд або європейське управління)	30	Formal Analysis (Формальний аналіз)	30
Research Methods in Political Science Методи дослідження в політології	30	Intermediate Social Statistics (Проміжна соціальна статистика)	30
Dissertation (Дисертація)	90	Archive Research (Архівні дослідження)	30
		Public Law and Legal Sources (Публічне право і правові джерела)	30
		Social Research and the Internet (Соціальні дослідження і Інтернет)	30
		Measurement in the Social Sciences (Вимірювання в соціальних науках)	30
		Multilevel Modelling (Багаторівневе моделювання)	30
		Network Analysis (Аналіз мереж)	30
		Structural Equation Modelling (Структурне математичне моделювання)	30
		Time Series Analysis (Аналіз числових рядів)	30
		Content Analysis (Контент-аналіз)	30
		Focus Groups (Фокус групи)	30
		Ethics (Етика)	30
		Problems of Method in the History of Political Thought (Проблеми і методи в історії політичної думки)	30
		Text and Interpretation (Інтерпретація тексту)	30
		<b>Всього</b>	<b>150</b>

*Джерело: Самостійне опрацювання автора*

## Додаток К.12

**Навчальний план підготовки магістрів міжнародних відносин в  
університеті Кента (University of Kent)**

MA International Relations and International Law –  
Магістр гуманітарних наук в галузі міжнародних відносин і міжнародного права

<b>Semester 1–2</b>			
<b>Compulsory Courses (обов'язкові курси)</b>		<b>Option Courses (вибіркові курси, 2 на вибір 40 кр.)</b>	
International Relations Theory (Теорія міжнародних відносин)	20	International History and International Relations (Міжнародна історія і міжнародні відносини)	20
Philosophy and Methodology of Politics and International Relations (Філософія і методологія політики і міжнародних відносин)	20	European Integration (Європейська інтеграція)	20
Public International Law (Міжнародне публічне право)	20	Introduction to Political Science (Вступ до політології)	20
Dissertation (Дисертація)	60	Introduction to Comparative Politics (Вступ до порівняльної політології)	20
		Analysing British Politics Today (Аналіз сучасної британської політики)	20
		<b>Option Courses (вибіркові курси, 1 на вибір 20 кр.)</b>	
		Critical Introduction to Law (Критичний вступ до права)	20
		Reading Law (Читання законів)	20
		Introduction to German Civil Law (Вступ до германського цивільного права)	20
		Introduction to German Constitutional Law (Вступ до германського конституційного права)	20
<b>Всього</b>	<b>120</b>		<b>60</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Л.1

### Історична довідка про розвиток галузі знань «Міжнародні відносини» в Україні

Дата	Подія
1 лютого 1944 р.	Верховна Рада СРСР ухвалила закон про надання союзним республікам повноважень у галузі міжнародних відносин і перетворила Народний Комісаріат закордонних справ із загальносоюзного на союзно-республіканський
4 березня 1944 р.	Створено союзно-республіканський Народний комісаріат закордонних справ УРСР
18 жовтня 1944 р.	В київському університеті відкрито факультет міжнародних відносин
1944	Створено кафедру міжнародних відносин і зовнішньої політики
1948 р.	Підготовка фахівців за спеціальностями «Історик-міжнародник» та «Юрист-міжнародник», а також надавалась додаткова спеціальність «Референт-перекладач»
1955 р.	Закриття факультету міжнародних відносин. Підготовка фахівців-міжнародників продовжується на історично-філософському та юридичному факультетах
6 липня 1955 р.	Створено кафедру новітньої історії та історії міжнародних відносин
11 серпня 1961 р.	Створено кафедру міжнародних відносин та зовнішньої політики
1962 р.	Розпочато підготовку фахівців за спеціальністю «Міжнародне право»
14 червня 1971 р.	В структурі Київського університету поновлено факультет міжнародних відносин і міжнародного права
1972 р.	Розпочато підготовку фахівців за спеціальністю «Міжнародні економічні відносини»
4 травня 1988 р.	Створено інститут міжнародних відносин і міжнародного права
1990 р.	Перейменовано в інститут міжнародних відносин
1995 р.	Розпочата підготовка фахівців за спеціальністю «Міжнародна інформація». Створено кафедру міжнародної інформації.
2002 р.	Розпочата підготовка фахівців за спеціальністю «Міжнародний бізнес».
2012 р.	Розпочата підготовка фахівців за спеціальністю «Країнознавство».

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Л.2

**Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка фахівців міжнародних відносин у ВНЗ України**

Галузь знань / Спеціальність	Освітньо-кваліфікаційний рівень		
	Бакалавр	Спеціаліст	Магістр
<b>Постанова Кабінету міністрів України 24 травня 1997 р.</b>			
<b>0304 “Міжнародні відносини”</b>			
Міжнародні відносини	6.030401	7.030401	8.030401
Міжнародне право		7.030402	8.030402
Міжнародні економічні відносини		7.030403	8.030403
Міжнародна інформація		7.030404	8.030404
Країнознавство		7.030405	8.030405
Міжнародний бізнес		7.030406	8.030406
<b>Постанова Кабінету міністрів України 13 грудня 2006 р.</b>			
<b>0302 “Міжнародні відносини”</b>			
Міжнародні відносини	6.030201	7.03020101	8.03020101
Міжнародне право		7.03020201	8.03020201
Міжнародні економічні відносини		7.03020301	8.03020301
Міжнародна інформація		7.03020401	8.03020401
Країнознавство		7.03020501	8.03020501
Міжнародний бізнес		7.03020601	8.03020601
<b>Постанова Кабінету міністрів України 3 лютого 2010 р.</b>			
<b>0302 “Міжнародні відносини”</b>			
Міжнародні відносини	6.030201	7.03020101	8.03020101
Міжнародне право	6.030202	7.03020201	8.03020201
Міжнародні економічні відносини	6.030203	7.03020301	8.03020301
Міжнародна інформація	6.030204	7.03020401	8.03020401
Країнознавство	6.030205	7.03020501	8.03020501
Міжнародний бізнес	6.030206	7.03020601	8.03020601

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Л.3

**Порівняльна таблиця спеціальностей і спеціалізацій магістрів міжнародних відносин Великої Британії і України**

Велика Британія		Україна	
Спеціальність	Спеціалізація	Спеціальність	Спеціалізація
<b>Міжнародні відносини</b>	Міжнародні відносини	<b>Міжнародні відносини Країнознавство</b>	Міжнародні відносини
	Міжнародні відносини (дипломатія)		Міжнародні організації і дипломатична служба
	Міжнародні відносини (Методи дослідження)		
	Міжнародні відносини (Міжнародна політична економія)		
	Міжнародні відносини (Безпека)		
	Теорія міжнародних відносин		
	Теорія і історія міжнародних відносин		
	Міжнародна конфліктологія		
	Міжнародні відносини та європейські дослідження		Міжнародні відносини країн (регіонів)
			Політологія міжнародних відносин
<b>Політика Міжнародна політика</b>	Міжнародні відносини і політика		
	Міжнародна політична теорія		
	Дослідження політики (політичної теорії)		
	Глобальна політика		
	Європейська політика і право		Європейська політика
	Політика (Порівняння урядів)		
	Політика (Європейська політика і суспільство)		
	Міжнародна політика (Критична геополітика)		Геополітичні і геоекономічні інтереси в світовій політиці
	Міжнародна політика (Глобальна справедливість та етика)		
	Міжнародна політика (Глобалізація, бідність і розвиток)		
	Порівняльна політика		
	Міжнародна політика і права людини		
<b>Міжнародний бізнес</b>	Міжнародний бізнес. Економіка	<b>Міжнародний бізнес</b>	Ділове адмінстрування
	Міжнародний бізнес. Фінанси і економіка		
	Міжнародні банки та фінанси		
	Міжнародний бізнес та фінанси		
	Міжнародний бізнес і маркетинг		Міжнародний маркетинг

## Продовження додатка Л.3

<b>Міжнародна економіка</b>	Міжнародні фінанси	<b>Міжнародні економічні відносини</b>	
	Міжнародна економіка та фінанси		
	Міжнародна торгівля і транспорт		
	Міжнародний облік і фінанси		Міжнародні фінанси
	Міжнародна економіка		Міжнародна економічна політика
<b>Міжнародний розвиток</b>	Глобальний розвиток та міжнародна політична економія	<b>Країнознавство</b>	Особливості політичного і соціально-економічного розвитку країн (регіонів)
	Глобальний розвиток і політична економія міжнародних ресурсів		Світова економічна кон'юнктура
	Глобальний розвиток та освіта		
	Глобальний розвиток і політика		Гуманітарний фактор в світовій політиці
	Регіональний розвиток		
	Гендерний аналіз у галузі міжнародного розвитку		
	Міжнародний розвиток і навколишнє середовище		
	Конфлікти, управління та міжнародний розвиток		
	Міжнародний розвиток та освіта		
	Європейське управління		Економіка європейської інтеграції
<b>Міжнародна безпека, ЗМІ,</b>	Міжнародна безпека	<b>Міжнародна інформація</b>	Інформаційна безпека
	Глобальна безпека		
	Міжнародний аналіз конфліктів		
	Мир і врегулювання конфліктів		
	Міжнародна журналістика		Міжнародна журналістика
	Міжнародна мультимедійна журналістика		Міжнародні інформаційні системи і технології
	ЗМІ та міжнародний розвиток		Зв'язки з громадськістю
<b>Міжнародне право</b>	Міжнародне комерційне право	<b>Міжнародне право</b>	Міжнародне приватне право
	Міжнародні права людини		
	Міжнародні права людини і соціальної справедливості		Міжнародне публічне право
	Міжнародне підприємницьке право		
	Міжнародне корпоративне право		
	Право європейського та міжнародного бізнесу		Європейське право
	Міжнародне банківське та фінансове право		
	Міжнародне право навколишнього середовища		

	Міжнародне право та міжнародні відносини		
<b>Міжнародний менеджмент</b>	Міжнародний менеджмент	<b>Міжнародний бізнес</b>	Менеджмент міжнародного бізнесу
	Міжнародний менеджмент освіти	<b>Міжнародна інформація</b>	Інформаційний менеджмент
	Міжнародний будівельний менеджмент та інженерія		
<b>Міжнародний розвиток</b>	Міжнародний розвиток (конфлікти, безпека і розвиток)		
	Міжнародний розвиток (управління і державне будівництво)		

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора



## Додаток М

**Вищі навчальні заклади України, які здійснюють підготовку фахівців  
галузі знань «Міжнародні відносини»  
освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»**

№ з/п	Назва вищого навчального закладу	Спеціальність	Ліцензійний обсяг (денна/заочна)
1	Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»	Міжнародна інформація	20/20
		Міжнародний бізнес	20/25
2	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	Міжнародна інформація	10/10
3	Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет»	Країнознавство	15
4	Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	Міжнародні відносини	25
5	Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»	Міжнародні економічні відносини	20/20
		Міжнародний бізнес	10/10
		Країнознавство	25/20
6	Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»	Країнознавство	10/10
7	Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара	Міжнародні відносини	50
		Міжнародні економічні відносини	15
8	Донецький національний університет	Міжнародні відносини	38/40
9	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Міжнародні відносини	75
		Міжнародні економічні відносини	100/50
		Міжнародне право	100/80
		Міжнародний бізнес	50/40
		Міжнародна інформація	50/50
10	Київський національний університет культури і мистецтв	Міжнародні відносини	30
11	Київський славистичний університет	Міжнародні відносини	25/25
		Країнознавство	50/50
12	Київський університет права Національної академії наук України	Міжнародне право	20
13	Київський університет туризму, економіки і права	Міжнародні економічні відносини	25

## Продовження додатка М

14	Львівська комерційна академія	Міжнародні економічні відносини	40
15	Львівський національний університет імені Івана Франка	Міжнародні відносини	85
		Країнознавство	35
		Міжнародне право	50
		Міжнародні економічні відносини	135
		Міжнародний бізнес	30
		Міжнародна інформація	60
16	Маріупольський державний університет	Міжнародні відносини	10/10
17	Міжнародний гуманітарний університет	Міжнародне право	25/25
18	Національний авіаційний університет	Міжнародні економічні відносини	10
		Міжнародний бізнес	15
		Міжнародна інформація	10
		Міжнародне право	15
19	Національний університет «Львівська політехніка»	Міжнародна інформація	30
20	Національний університет «Острозька академія»	Міжнародні відносини	15/10
		Країнознавство	15
21	Одеський національний університет імені І.І. Мечникова	Міжнародні економічні відносини	30
22	ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Київська гуманітарна академія»	Міжнародні відносини	20/20
23	ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»	Країнознавство	15
24	Приватний вищий навчальний заклад «Київський міжнародний університет»	Міжнародні відносини	30
		Країнознавство	25
		Міжнародні економічні відносини	35/35
		Міжнародне право	35/35
		Міжнародна інформація	15
25	Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний університет бізнесу і права»	Міжнародні економічні відносини	15
26	Приватний вищий навчальний заклад «Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету»	Міжнародна інформація	15
		Країнознавство	15
27	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	Міжнародні відносини	10
		Міжнародна інформація	10
		Міжнародні економічні відносини	10
		Країнознавство	10

## Продовження додатка М

28	ТОВ «Академія адвокатури України»	Міжнародне право	30
29	Український державний університет фінансів та міжнародної торгівлі	Міжнародне право	25/25
30	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	Міжнародні економічні відносини	40/10
31	Хмельницький національний університет	Міжнародні економічні відносини	30
		Міжнародна інформація	15
		Міжнародний бізнес	15
32	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	Країнознавство	35/15
		Міжнародна інформація	10/10
33	Чорноморський державний університет імені Петра Могили	Міжнародні відносини	25

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Н.1

**Розподіл рекомендованих (нормативних) навчальних дисциплін за спеціальностями галузі знань «Міжнародні відносини»**

№ з/п	Назва рекомендованої навчальної дисципліни	Спеціальність/кількість кредитів					
		Міжнародні відносини	Міжнародна інформація	Міжнародні економічні відносини	Міжнародний бізнес	Міжнародне право	Країнознавство
<b>Дисципліни гуманітарної, математичної та соціально-економічної підготовки</b>							
1	Методика викладання у вищій школі	3	3	3	3	3	3
2	Педагогіка і психологія вищої школи	2	2	2	2	2	2
3	Філософія бізнесу	-	-	3	3	-	-
4	Математичне моделювання та прогнозування у міжнародних відносинах	-	4	-	-	-	-
5	Актуальні проблеми зовнішньої політики України	-	-	-	-	-	2
6	Основи профорієнтації	-	-	-	-	1	-
7	Методологія та організація наукових досліджень в галузі	3	-	-	-	-	-
<b>Всього за циклом</b>		<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Дисципліни професійної та практичної підготовки</b>							
1	Практикум перекладу	9	9	9	9	9	9
2	Інформаційні війни		3				
3	Аналіз соціальних систем		3				
4	Міжнародні системи та глобальний розвиток		2				
5	Інформаційне суспільство		2				
6	Актуальні проблеми зовнішньої політики країн/регіонів						6
7	Актуальні проблеми країнознавчих досліджень						3
8	Проблеми національної та регіональної безпеки						2
9	Інформаційно-аналітичне забезпечення зовнішньої політики країн/регіонів						3
10	Методологія економічної науки			4			
11	Актуальні проблеми світового господарства і міжнародних економічних відносин			3			
12	Міжнародне економічне право			3			
13	Право Світової організації торгівлі					4	

## Продовження додатка Н.1

14	Міжнародне торговельне право					3	
15	Міжнародне гуманітарне право					4	
16	Правові аспекти діяльності Ради Європи					3	
17	Право та економіка (в т.ч. інтелектуальна власність)					4	
18	Методологія та організація наукових досліджень з теорії та практики міжнародного права					6	
19	Міжнародне валютне право					3	
20	Міжнародне право навколишнього середовища					3	
21	Права людини у міжнародному праві					3	
22	Адвокатура в Україні та правових системах інших країн					2	
23	Макроекономічна політика і моделювання в міжнародному бізнесі				3		
24	Геополітика та геостратегія	2					
25	Міжнародна та європейська безпека	2					
26	Аналіз та прогнозування зовнішньої політики	3					
27	Актуальні проблеми європейських інтеграційних процесів	2					
28	Стратегічне планування в міжнародних відносинах	2					
29	Міжнародні конфлікти	2					
<b>Всього за циклом</b>		<b>21</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>44</b>	<b>23</b>
<b>Практика, державна атестація</b>							
1	Науково виробнича практика	6-9	6-9	6-9	6-9	6-9	6-9
2	Педагогічна (асистенська) практика	4	4	4	4	4	4
3	Науково-дослідна практика (без відриву від навчання)	(12)	(12)	(12)	(12)	(12)	(12)
4	Державний іспит з теорії та практики перекладу	2	2	2	2	2	2
5	Комплексний державний іспит	2	2	2	2	2	2
6	Магістерської дипломної роботи	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18	16-18
<b>Всього за циклом</b>		<b>30-40</b>	<b>30-40</b>	<b>30-40</b>	<b>30-40</b>	<b>30-40</b>	<b>30-40</b>
<b>Всього нормативна частина</b>		<b>60-70</b>	<b>60-70</b>	<b>60-70</b>	<b>50-60</b>	<b>80-90</b>	<b>60-70</b>

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

Форма № Н- 3.01

**“Затверджую”**

**Скиба М.Є.**  
(прізвище та ініціали)

2013 року **Міністерство освіти і науки України**  
(найменування центрального органу виконавчої влади, власника)

**Хмельницький національний університет**  
(повне найменування вищого навчального закладу)

**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**

Підготовки **магістра** з галузі знань **0302 «Міжнародні відносини»**  
(назва освітньо-кваліфікаційного рівня) (шифр і назва галузі знань)

за напрямом підготовки **8.03020301 «Міжнародні економічні відносини»**  
(шифр і назва напрямку)

Форма навчання **денна**  
(денна, вечірня, заочна (дистанційна), екстернат)

Кваліфікація:  
**2441.2 «Економіст-міжнародник»**  
**2444.2 «Перекладач»**  
(назва)

Строк навчання **1,5 роки**  
(роки і місяці)

на основі **ОПП бакалавра**  
(зазначається освітній (освітньо-кваліфікаційний) рівень)

**I. ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Курс	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				Січень				Лютий				Березень				Квітень				Травень				Червень				Липень				Серпень						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
V	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	К	С	С	С	К	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	С	С	С	Д											
VI	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	Д	Е	Е	Д	П																												

ПОЗНАЧЕННЯ: Т – теоретичне навчання; С – екзаменаційна сесія; П – практика; К – канікули; ДЕ – складання державного іспиту; ДП – дипломна робота

**II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, ТИЖНІ**

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Практика	Державна атестація	Виконання дипломного проекту (роботи)	Канікули	Разом
V	34	6		1		11	52
VI			10	4	8		22
Разом	34	6	10	5	8	11	74

**III. ПРАКТИКА**

Назва практики	Семестр	Тижні
Переддипломна	10	6
Педагогічна	10	4
Разом	10	

**IV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ**

Назва навчальної дисципліни	Форма державної атестації (екзамен, дипломний проект (робота))	Семестр
Державний іспит з англійської мови та теорії і практики перекладу	Державний екзамен	10
Державний іспит з фахових дисциплін	Державний екзамен	11
	Дипломна робота	11

## V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ


Шифр за ОПП	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ЄКТС	Кількість годин					Розподіл годин на тиждень за курсами і семестрами																		
		екзамени	заліки	курсіві			загальний обсяг	всього	аудиторних			самостійна робота	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс												
				проекти	роботи				у тому числі:				семестри																	
									лекції	лабораторні	практичні		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
		кількість тижнів в семестрі																												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25						
<b>1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																														
<b>1.1. Дисципліни гуманітарної, математичної та соціально-економічної підготовки (ГС)</b>																														
НГС.01	Методика викладання у вищій школі		9			3	108	34	17		17	74									2									
	<b>Усього</b>		<b>1</b>			<b>3,0</b>	<b>108</b>	<b>34</b>	<b>17</b>		<b>17</b>	<b>74</b>									<b>2</b>									
<b>1.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки (ПП)</b>																														
НПП.01	Економічний розвиток сучасної цивілізації	10				3	108	34	17		17	74												2						
НПП.02	Методологія економічної науки		10д			3	108	34	17		17	74											2							
НПП.03	Глобальна макроекономічна політика	9				3	108	34	17		17	74									2									
НПП.04	Теоретичний семінар: "Актуальні проблеми світового господарства і МЄВ"	10				3	108	34	17		17	74											2							
НПП.05	Міжнародне економічне право	9				3	108	34	17		17	74									2									
НПП.06	Практикум перекладу	10	9			6	216	132			132	84									4	4								
НПП.07	Науково-виробнича практика		11			6	216					216																		
НПП.08	Педагогічна (асистентська) практика		11			4	144					144																		
НПП.09	Магістерська дипломна робота		11			16	576					576																		
НПП.10	Державний іспит із теорії та практики перекладу	10				1	36					36																		
НПП.11	Державний іспит з фахових дисциплін	11				2	72					72																		
НПП.12	Німецька мова*		9, 10д			3	108					108									4*	4*								
НПП.13	Науково-педагогічний практикум**		9,11			6	216					216									2**	2**	2**							
	<b>Усього</b>	<b>7</b>	<b>7</b>			<b>56,0</b>	<b>2124,0</b>	<b>302,0</b>	<b>85,0</b>		<b>217,0</b>	<b>1822,0</b>									<b>8</b>	<b>10</b>								
	<b>Усього за нормативною частиною</b>	<b>7</b>	<b>8</b>			<b>59,0</b>	<b>2232,0</b>	<b>336,0</b>	<b>102,0</b>		<b>234,0</b>	<b>1896,0</b>									<b>10</b>	<b>10</b>								

2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ														
2.1. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу														
2.1 Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки (ПН)														
СВПН.01	Охорона праці в галузі	9			2	72	34	17		17	38			2
2.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки (ПП)														
СВПП.01	Інтелектуальна власність	9			3	108	34	17		17	74			1
СВПП.02	Зовнішньо-економічна політика України	10			3	108	32	16		16	76			2
СВПП.03	Перехідні економічні системи	9			3	108	32	16		16	76			2
СВПП.04	Транснаціоналізація світової економіки	10д			2	72	32	16		16	40			2
СВПП.05	Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект	9			3	108	32	16		16	76			2
СВПП.06	Економічна дипломатія та економічна безпека	10			3	108	34	17		17	74			2
СВПП.07	Конкуренція на світових товарних ринках	10			2	72	32	16		16	40			2
СВПП.08	Дипломатичне забезпечення зовн. діяльності	10			2	72	32	16		16	40			2
	<b>Усього</b>	<b>3</b>	<b>6</b>		<b>23</b>	<b>828</b>	<b>294</b>	<b>147</b>		<b>147</b>	<b>534</b>			<b>7</b> <b>10</b>
2.2. Дисципліни вільного вибору студента														
	<b>Блок А</b>													
СВВ.01	Стратегічне планування маркетингу	9			3	108	34	17		17	74			2
СВВ.02	Корпоративний бізнес		10		3	108	32	16		16	76			2
СВВ.03	Етика та культура в міжнародному підприємстві		9д		2	72	34	17		17	38			2
	<b>Блок Б</b>													
СВВ.01	Чинники успішного працевлаштування за фахом	9			3	106	34	17		17	74			2
СВВ.02	Світові товарні ринки		10		3	108	32	16		16	76			2
СВВ.03	Фінансова система України		9д		2	72	34	17		17	38			2
	<b>Блок В</b>													
СВВ.01	Кон'юнктура світових фінансових ринків	9			3	108	34	17		17	74			2
СВВ.02	Стратегії менеджменту		10		3	108	32	16		16	76			2
СВВ.03	Внутрішні чинники формування економічної дипломатії		9д		2	72	32	16		16	40			1
	<b>Усього</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>8</b>	<b>288</b>	<b>100</b>	<b>50</b>		<b>50</b>	<b>188</b>			<b>4</b> <b>2</b>
	<b>Усього за вибірковою частиною</b>	<b>4</b>	<b>8</b>		<b>31</b>	<b>1116</b>	<b>394</b>	<b>197</b>		<b>197</b>	<b>722</b>			<b>11</b> <b>12</b>





Форма № Н- 3.01

“Затверджую”  
  
 М.Скиба М.Є.  
 (прізвище та ініціали)  
 2013 року Міністерство освіти і науки України  
 (найменування центрального органу виконавчої влади, власника)  
 Хмельницький національний університет  
 (повне найменування вищого навчального закладу)  
**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**  
 Підготовки магістра з галузі знань 0302 «Міжнародні відносини»  
 (назва освітньо-кваліфікаційного рівня) (шифр і назва галузі знань)  
 за спеціальністю 8.03020601 «Міжнародний бізнес»  
 (шифр і назва напрямку)

Кваліфікація  
 2441.1 "Економіст-міжнародник"  
 2442.2 "Перекладач"  
 (назва)

Строк навчання 1 рік і 5 місяців  
 (роки і місяці)

на основі ОКР бакалавр або спеціаліст  
 (зазначається освітній (освітньо-кваліфікаційний) рівень)

Форма навчання денна  
 (денна, вечірня, заочна (дистанційна), екстернат)

## I. ГРАФІК НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Курс	Вересень				Жовтень				Листопад				Грудень				Січень				Лютий				Березень				Квітень				Травень				Червень				Липень				Серпень						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
V	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т	Т			
VI	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П	П			

ПОЗНАЧЕННЯ: Т – теоретичне навчання; С – екзаменаційна сесія; П – практика; К – канікули; ДЕ – складання державного іспиту; ДП – захист дипломної роботи

## II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, тижні

Курс	Теоретичне навчання	Екзаменаційна сесія	Практика	Державна атестація	Виконання дипломного проєкту (роботи)	Канікули	Разом
V	34	6		1		11	52
VI			10	2	10		22
Разом	34		10	3	10	11	74

## III. ПРАКТИКА

Назва практики	Семестр	Тижні
Педагогічна (асистентська)	11	4
Переддипломна (навчально-виробнича)	11	6
Разом		10

## IV. ДЕРЖАВНА АТЕСТАЦІЯ

Назва навчальної дисципліни	Форма державної атестації (екзамен, дипломний проєкт (робота))	Семестр
Теорія та практика перекладу	Державний екзамен	10
3 фахових дисциплін	Державний екзамен	11
	Дипломна робота	11

## V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Шифр за ОПП	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ЄКТС	Кількість годин						Розподіл годин на тиждень за курсами і семестрами																
		екзамен	заліки	курсів			загальний обсяг	аудиторних			самостійна робота	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс												
				проекти	роботи			всього	у тому числі:			семестри																	
									лекції	лабораторні		практичні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
		кількість тижнів в семестрі												17	16														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25					
<b>1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																													
<b>1.1. Дисципліни гуманітарної, математичної та соціально-економічної підготовки (ГС)</b>																													
НГС.01	Методика викладання у вищій школі		9			3	108	34	17		17	74										2							
НГС.02	Теоретичний семінар: актуальні проблеми наукових досліджень з міжнародного бізнесу	10	9			6	216	66	33		33	150									2	2							
НГС.03	Філософія бізнесу	9				3	108	34	17		17	74									2								
	<b>Усього</b>	<b>2</b>	<b>2</b>			<b>12,0</b>	<b>432</b>	<b>134</b>	<b>67</b>		<b>67</b>	<b>298</b>								<b>6</b>	<b>2</b>								
									0																				
<b>1.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки (ПП)</b>																													
НПП.01	Макроекономічна політика й моделювання	9				3	108	34	17		17	74									2								
НПП.02	Практикум перекладу		9, 10			9	324	132			132	192									4	4							
НПП.03	Переддипломна		11			6	216					216																	
НПП.04	Педагогічна (асистентська) практика		11			4	144					144																	
НПП.05	Магістерська дипломна робота					18	648					648																	
НПП.06	Державний іспит із теорії та практики перекладу	10				1,5	54					54																	
НПП.07	Державний іспит з фахових дисциплін	10				1,5	54					54																	
	<b>Усього</b>	<b>3</b>	<b>2</b>			<b>43,0</b>	<b>1648,0</b>	<b>166,0</b>	<b>17,0</b>		<b>149,0</b>	<b>1382,0</b>								<b>6</b>	<b>4</b>								
	<b>Усього за нормативною частиною</b>	<b>5</b>	<b>4</b>			<b>55,0</b>	<b>1980,0</b>	<b>300,0</b>	<b>84,0</b>		<b>216,0</b>	<b>1680,0</b>								<b>12</b>	<b>6</b>								







## V. ПЛАН НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Шифр за ОПП	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ЄКТС	Кількість годин						Розподіл годин на тиждень за курсами і семестрами																	
		екзамени	заліки	курсіві			загальний обсяг	аудиторних				самостійна робота	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	VI курс												
				проекти	роботи			всього	у тому числі:				семестри																	
									лекції	лабораторні	практичні		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
		кількість тижнів в семестрі																												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25						
<b>1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>																														
<b>1.1. Дисципліни гуманітарної, математичної та соціально-економічної підготовки (ГС)</b>																														
НГС.01	Методика викладання у вищій школі	9				3	108	34	17		17	74									2									
	<b>Усього</b>	<b>1</b>				<b>3,0</b>	<b>108</b>	<b>34</b>	<b>17</b>		<b>17</b>	<b>74</b>								<b>2</b>										
<b>1.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки (ПП)</b>																														
НПП.01	Математичне моделювання та прогнозування в міжнародних відносинах	9				4	144	68	34	34		76									4									
НПП.02	Інформаційні війни	9				3	108	34	17	17		74									2									
НПП.03	Аналіз соціальних систем	10				3	108	51	34	17		57											3							
НПП.04	Міжнародні системи та глобальний розвиток		10			3	108	34	34		17	74											3							
НПП.05	Інформаційне суспільство		10			3	108	17	17		17	91										2								
НПП.06	Практикум перекладу		9, 10д			6	216	132			132	84									3	3								
НПП.07	Науково-виробнича практика		11			9	324					324																		
НПП.08	Педагогічна (асистентська) практика		11			6	216					216																		
НПП.09	Магістерська дипломна робота		11			13	468					468																		
НПП.10	Державний іспит з англійської мови та теорії і практики перекладу	10				2	72					72																		
НПП.11	Державний іспит з фахових дисциплін	11				2	72					72																		
НПП.12	Німецька мова*		9, 10д			3	108					108									4*	4*								
	<b>Усього</b>	<b>5</b>	<b>7</b>			<b>54,0</b>	<b>1944,0</b>	<b>336,0</b>	<b>136,0</b>	<b>68,0</b>	<b>166,0</b>	<b>1608,0</b>									<b>9</b>	<b>11</b>								
	<b>Усього за нормативною частиною</b>	<b>6</b>	<b>7</b>			<b>57,0</b>	<b>2052,0</b>	<b>370,0</b>	<b>153,0</b>	<b>68,0</b>	<b>183,0</b>	<b>1662,0</b>									<b>11</b>	<b>11</b>								

2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ														
2.1. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу														
2.1 Дисципліни математичної та природничо-наукової підготовки (ПН)														
СВПН.01	Охорона праці в галузі	9			2	72	17	17					1	
2.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки (ПП)														
СВНЗ.01	Геополітика: теорії та прикладних аналіз		10		3	108	17		17	91				1
СВНЗ.02	Формалізовані методи дослідження ЗМК		9		3	108	34	17	17	74			2	
СВНЗ.03	Інтелектуальна власність		10		2	72	17	17		55				1
СВНЗ.04	Автоматизовані системи керування проектами		10		3	108	17		17	91				1
СВНЗ.05	Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин: порівняльний аспект	9			3	108	34	17	17	74			2	
СВНЗ.06	Електронний уряд		9		3	108	17		17	91			1	
СВНЗ.07	Системи штучного інтелекту та експертні системи в м/в	9			3	108	34	17	17	74			2	
	<b>Усього</b>	<b>3</b>	<b>5</b>		<b>22</b>	<b>792</b>	<b>187</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>17</b>	<b>605</b>		<b>8</b>	<b>3</b>
2.2. Дисципліни вільного вибору студента														
	<b>Блок А</b>													
СВВ.01	"Фабрики думки"		9		3	108	17		17	91			1	
СВВ.02	Сучасні психотехнології		10		3	108	34	17	17	74				2
СВВ.03	Інформаційні технології у прогнозно-аналітичній діяльності		10		3	108	51	17	34					3
СВВ.04	Чинники успішного працевлаштування за фахом		10		2	72	17	17		55				1
	<b>Блок Б</b>													
СВВ.01	Тенденції сучасного світового розвитку		9		3	108	17		17	91			1	
СВВ.02	Політичні аспекти міжнародних міграцій		10		3	108	34	17	17	74				2
СВВ.03	Інфоетика		10		3	108	51	17	34					3
СВВ.04	Громадянське суспільство		10		2	72	17	17		55				1
	<b>Блок В</b>													
СВВ.01	Правові основи діяльності ВНЗ		9		3	108	17		17	91			1	
СВВ.02	Менеджмент в освіті		10		3	108	34	17	17	74				2
СВВ.03	Міжкультурні комунікації		10		3	108	51	17	34					3
СВВ.04	Соціально-політичні технології		10		2	72	17	17		55				1
	<b>Усього</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>11</b>	<b>396</b>	<b>119</b>	<b>51</b>		<b>17</b>	<b>220</b>		<b>1</b>	<b>6</b>
	<b>Усього за вибірковою частиною</b>	<b>5</b>	<b>7</b>		<b>33</b>	<b>1188</b>	<b>306</b>	<b>136</b>	<b>85</b>	<b>34</b>	<b>825</b>			

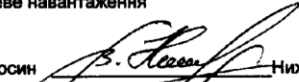


Загальна кількість год./кредитів	11	16		90,00	3240,00	730,00	299,00		431,00	2510,00								30,00	30,00	30,00
Кількість годин на тиждень																		21	22	0
Кількість екзаменів																		5	5	1
Кількість заліків																		6	6	4
Кількість курсових проектів																		0	0	0
Кількість курсових робіт																		0	0	0


\* позакредитна дисципліна

\*\* не входить у тижневе навантаження


Завідувач кафедри  
міжнародних економічних відносин

  
Нижник В.М.

Декан факультету  
міжнародних відносин

  
Третько В.В.

Завідувач  
навчально-методичного відділу

  
Любохинець Л.С.

Начальник  
навчальної частини

  
Самолук О.Г.

## Додаток П.1

**Форми організації навчальної діяльності магістрів міжнародних відносин**

№ з/п	Форми організації навчання	Характеристика
<b>Лекції</b>		
1	<b>інструктивна</b>	ознайомлення магістрів із технологічними особливостями навчальної діяльності у вищій школі, з особливостями виконання окремих дій і способів роботи під час вивчення окремої дисципліни
2	<b>лекція-діалог</b>	проводиться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу викладача зі магістрами та дає змогу уникнути пасивного сприйняття навчальної інформації
3	<b>теоретичного конструювання</b>	дає можливість навчити магістрів систематизувати та узагальнювати свої освітні результати на основі освоєння теоретичних концепцій, принципів, правил і законів
4	<b>методологічна</b>	розкриває характер, структуру та методи наукового пізнання (факти – гіпотеза – модель – висновки – експеримент – практичне застосування)
5	<b>загальнопредметна</b>	будується на розкритті зв'язків фундаментальних освітніх об'єктів із різними навчальними дисциплінами
6	<b>узагальнювальна</b>	демонструє магістрам результати систематизації їхніх знань, досягнень, проблем
7	<b>бінарна</b>	діалог двох викладачів (або представників різних наукових шкіл, або вченого та практика) на інтегративну наукову проблему
8	<b>із заздалегідь запланованими помилками</b>	розрахована на стимулювання магістрів до постійного контролю інформації через пошук помилок (змістовних, методологічних, методичних)
9	<b>лекція-конференція</b>	науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою та відповідним обговоренням
10	<b>лекція-консультація</b>	здійснюється за різними сценаріями: «питання – відповідь» або «питання – відповідь – дискусія»
<b>Семинарські заняття</b>		
1	<b>вступний семінар</b>	систематизує теоретичні знання магістрів. Після пояснення викладачем структури семінару магістри колективно збирають інформацію за новою темою і класифікують її за розділами. За кожним розділом магістри обирають керівника, який здійснює набір до своїх груп (команд) магістрів, які працюють із навчальною інформацією за відповідним алгоритмом та виступають на семінарі. Аналіз і оцінку виступів здійснюють магістри.
2	<b>оглядовий семінар</b>	передбачає аналіз усієї навчальної теми на основі матеріалу підручника або інших інформаційних джерел. Результатами огляду є судження магістрів щодо сенсу певної теми, основних розділів або спрямування, об'єктів, що вивчаються, проблемних питань, відмінностей подання теми за різними інформаційними джерелами.

3	<b>самоорганізований семінар</b>	дає його учасникам можливість самостійно визначити цілі заняття, розподілити роботу між однокласниками, виконати та оцінити її результати, звітувати перед колективом, накреслити перспективу на майбутнє заняття. Кожен магістр обирає одну тему, розробленням якої він займається на семінарі індивідуально або в невеликій групі
4	<b>пошуковий семінар</b>	передбачає проведення магістрами досліджень у невеликих групах, а потім колективний пошук за найцікавішими й важливими проблемами.
5	<b>з індивідуальною роботою</b>	передбачає, що магістри ставлять перед собою навчальне завдання за темою, складають план заняття, вибирають вид навчальної діяльності й форму звіту. Викладач надає магістрантам банк даних, завдяки чому їм легше вибирати вид діяльності. Варіанти можливих завдань, види діяльності та форми звіту записують до початку семінару на дошці (моніторі) у вигляді таблиці
6	<b>з груповою роботою</b>	полягає в тому, що магістри, які вивчають однакові питання під час індивідуальної роботи в аудиторії, об'єднуються в невеликі групи. Кожна створена група після обговорення вибирає форму заняття за своєю темою для інших магістрів академічної групи. Магістри готують виступи, завдання, вправи, кейси для своїх колег, які прийдуть до них на наступному занятті
7	<b>у групах за вибором</b>	передбачає одночасний виступ кількох магістрів-представників груп, які працювали на попередньому семінарі. Вони коротко доповідають академічній групі, чим займатимуться магістри, які обрали для занять їхню групу. Магістри створюють нові невеликі робочі групи.
8	<b>семінар генерація ідей</b>	магістри розбиваються на пари: генератори й організатори. Генератор висловлює своє бачення проблеми, описує все, що йому відомо за певною темою. Організатор ставить йому уточнювальні питання, заохочує висловитися, записує основні відповіді на отримані під час обговорення результати. Алгоритм фіксації результатів задається викладачем за схемою: основні терміни і поняття за темою; схематичне або символічне відображення проблеми; питання, що виникають під час роботи в парах, тощо. Через певний час пари переходять від стану генерації до обговорення матеріалу, який було напрацьовано, а потім виступають перед усіма магістрантами
9	<b>семінар «круглий стіл»</b>	запрошують фахівців, учених, аспірантів, магістрів, які обізнані з питаннями, що розглядатимуться. Учасники «круглого столу» обмінюються інформацією зі магістрами, відповідають на їхні питання, ставлять свої.
10	<b>семінар-конференція</b>	потребує від магістрантів самостійного опрацювання та висвітлення певних питань чи тем загальною, їхні; виступи мають не лише навчальний, а й дослідницький характер. Цей тип занять дає змогу ґрунтовніше опрацювати окремі питання і підготувати за ними доповідь чи реферат. До семінару кожен магістрант готує одне питання, з яким він виступатиме на занятті.

## Продовження додатка П.1

11	<b>семінар-диспут</b>	передбачає обговорення дискусійних питань. Магістри можуть підходити по-різному й висвітлювати різні погляди, полемізувати, підтверджуючи свої думки відповідними фактами. Семінар будується так, що з кожного питання виступає один доповідач, який не розкриває його повністю, а залишає час для доповнення полеміки, подальшого обговорення
12	<b>семінар-рефлексія</b>	Під час проведення <i>семінару-рефлексії</i> магістри обговорюють основні результати проведених занять, аналізують способи освітньої діяльності та особливості отриманої продукції. Магістри коротко висловлюють свої думки щодо порушених питань. Викладач та лідери груп фіксують узагальнені та систематизовані результати рефлексії. Потім відбувається колективне обговорення основних проблем, виявлених під час індивідуальних виступів
13	<b>семінар-бесіди</b>	Характерною ознакою <i>семінару-бесіди</i> є чітко сформульовані питання, на які магістри мають дати відповіді в результаті самостійного вивчення відповідного програмного матеріалу. При цьому питання можуть бути і зворотного характеру – від магістрів до викладача, відповіді на які може давати викладач або магістри. На семінар-бесіду не потрібно готувати реферати або есе, писати виступи та доповіді, але він передбачає знання теоретичного матеріалу, вміння викласти ці знання в усній формі перед аудиторією академічної групи
14	<b>семінар-коментоване читання</b>	найчастіше використовують викладачі суспільних і гуманітарних наук. Під час підготовки до такого семінару магістри повинні уважно читати й осмислювати першоджерела, в яких викладено теорію певних питань. На такому занятті потрібно вчити магістрів не лише читати наукову літературу, твори класиків науки й галузі, а й розуміти, коментувати, аналізувати, синтезувати та узагальнювати наукові факти

*Джерело:* Самостійне опрацювання автора

## Додаток Р.1

## Науково-методичні рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням британського досвіду

Рівень	Велика Британія	Україна
1	2	3
<b>Концептуальний</b>	<p>Системотвірним принципом побудови вищої освіти Великої Британії є її багаторівневність, або ступеневість. Гнучка ступенева система британської вищої школи (бакалаврат, магістратура, докторантура) дозволяє переривати навчання на будь-якому рівні, змінювати профіль навчання та продовжувати освіту. <i>Магістратура</i> є проміжним рівнем вищої освіти, а диплом магістра може засвідчувати як академічну (науковий ступінь), так і професійну кваліфікацію.</p> <p>Магістерська освіта у Великій Британії є досить гнучкою і диверсифікованою, оскільки охоплює широкий спектр магістерських програм із різними формами і режимами навчання, методами та формами організації науково-дослідницької і навчально-практичної діяльності, інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів. Метою магістерської освіти є високий рівень спеціальної підготовки наукової еліти на основі поєднання найкращих британських традицій, підходів, принципів та інноваційних технологій навчання з орієнтацією на вимоги світової науки і практичного досвіду. Магістерська освіта спрямована насамперед на результат, а не на навчання за стандартною моделлю.</p> <p>Основними характеристиками магістерської підготовки у Великій Британії визнано спеціалізацію, професіоналізацію, затребуваність і децентралізацію. У магістерській освіті відбувся перехід від гуманітарно-природничої до професійно-спрямованої моделі підготовки магістрів. Новою парадигмою магістерської освіти є її професіоналізація.</p>	<p>Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин ґрунтується на концептуально значущих теоретичних положеннях, підходах, принципах, виконує певні функції, має структурні компоненти, відповідає встановленим вимогам.</p> <p>Теоретичними засадами побудови концепції професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна, наукова), <i>концепції</i> (неперервна професійна освіта, особистісно орієнтована освіта) та <i>підходи</i> (системний, компетентнісний, міждисциплінарний, культурологічний, комунікативний, аксіологічний, прогностичний, професіографічний та ін.), <i>загальнометодологічні</i> (гуманізації, демократизації, неперервності, диверсифікації, свободи вибору, випереджувального характеру навчання тощо); <i>системні</i> (цілісність, багаторівневність, неперервність, доступність, доцільність тощо); <i>специфічні</i> (соціальної зумовленості, інноваційності, варіативності, інтенсивності, диференціації, індивідуалізації, конкурентоспроможності, мобільності, адаптивності, особистісно орієнтованого навчання тощо) <i>принципи</i>.</p> <p>Провідною ідеєю для формування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є: орієнтація на інтеграцію науки, культури і освіти; диференціація магістерської підготовки за дослідницьким, професійним та кар'єрним спрямуванням; стандартизація вищої освіти на компетентнісно орієнтованих засадах; міждисциплінарний характер освітніх програм підготовки магістрів; глибина та актуальність знань в загально професійній, науково-дослідницькій підготовці; раціональний розподіл фундаментальної і практичної підготовки, освітньої і науково-дослідницької діяльності.</p> <p>Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність усіх її структурних компонентів: структурного, змістового, функціонального, технологічного, особистісного і управлінського. Складові професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в умовах розвитку системи ступеневої освіти мають забезпечувати узгоджену взаємодію і виконання функцій кожним учасником цього процесу.</p>

<b>Соціально-економічний</b>	<p>Приведення освітніх послуг відповідно до вимог ринкової економіки. Ринок праці – регулятор професійної підготовки фахівців. Висока територіальна мобільність, можливість вільного пересування громадян, вільного вибору роботи (юридична свобода працівника), можливість самостійно розпоряджатися своєю здатністю працювати. Узгодження обсягу та профілів підготовки відповідно до потреб економіки та суспільства. Урегульований механізм випереджувальної професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу, дієва система регулювання сфери зайнятості.</p> <p>У Великій Британії існують різні механізми фінансування вищої школи, принципи адресного фінансування університетів поєднуються з адресною допомогою студентам. Зусилля держави зі зміцнення національної системи освіти доповнюються зусиллями приватних підприємств, орієнтованих передусім на власні потреби в кваліфікованій робочій силі. Це визначає не лише механізми фінансування освіти, але й структуру освітніх стандартів і базових навчальних планів.</p>	<p>Визнання необхідності інтеграції України до європейського освітнього простору для формування інноваційної моделі розвитку національної системи вищої освіти з новими пріоритетами, які б сприяли безперервному оновленню знань, і як наслідок – економічному й соціальному зростанню країни. Розробка інноваційних конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів та їх імплементація в систему вищої освіти.</p> <p>Трансформація механізму соціального замовлення на підготовку фахівців міжнародних відносин. Формування нової за своєю сутністю системи взаємовідносин «ринку праці – ринку освітніх послуг».</p> <p>Забезпечення якості вищої освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Удосконалення механізму взаємодії трьох головних складових інноваційної економіки – «науки – освіти – виробництва».</p> <p>Створення регіонального механізму забезпечення досягнення молодими фахівцями необхідного рівня кваліфікації. Активна взаємодія регіонального академічного співтовариства з регіональними економічними партнерами, що передбачає організацію навчання, оновлення матеріально-технічної бази, формування інституційних структур нового типу, встановлення численних зв'язків з організаціями, діловими колами і промисловістю регіону.</p>
<b>Нормативно-законодавчий</b>	<p>Законодавче регулювання освітнього процесу у Великій Британії здійснюється за допомогою Законодавчих Актів уряду (Закон «Про реформування освіти» (1988 р.); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (1992 р.); Закон «Про вищу освіту» (2004 р.)), в той час як Департамент бізнесу інновацій та навичок (DBIS) бере на себе повноваження безпосередньо впроваджувати їх у дію. Рішення з питань діяльності окремих університетів ухвалюються на рівні професійних організацій та асоціацій, спілок, окремих освітніх установ. Міжнародне управління з питань європейської політики в інтересах вищої освіти Сполученого Королівства є центральним органом з координації збирання інформації та формування політики в галузі вищої освіти, інтернаціоналізації та європейської політики для британських вищих навчальних закладів.</p> <p>Університети Великої Британії є самостійними юридичними освітніми установами, і мають раду або керівний орган, який несе відповідальність за визначення стратегічного напрямку розвитку закладу, контроль фінансового стану та забезпечення ефективного управління. Єдиної національної програми підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії</p>	<p>Прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту»; завершення розробки і прийняття Закону України «Про систему професійних кваліфікацій»; розробка і прийняття Закону України «Про післядипломну освіту». Створення нормативно-правової бази для функціонування професійних об'єднань за галуззю знань «Міжнародні відносини», незалежних агенцій забезпечення якості магістерської освіти.</p> <p>Розробка нового (третього) покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентісно орієнтованого підходу відповідно до положень Болонської декларації, з урахуванням Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, для спеціальностей галузі знань 0302 – «Міжнародні відносини». Узгодження існуючих систем кваліфікацій, створення інтегрованого механізму для визначення кваліфікацій магістрів міжнародних відносин. Раціональне поєднання широкопрофільних та вузькопрофільних програм, які передбачають підготовку фахівців в різних галузях спеціалізації. Упорядкування та доповнення переліку спеціальностей у Державному класифікаторі професій.</p> <p>Удосконалення Концепції організації підготовки магістрів в Україні (2010 р.), відповідно до якої освітні програми підготовки магістрів</p>

## Продовження додатка Р.1

<b>Нормативно-законодавчий</b>	<p>немає; пропонується більше 50 різних програм. У цьому контексті забезпечення якості є обов'язком. Кожен навчальний заклад несе основну відповідальність за підтримання якості освіти і стандарти кваліфікацій, які контролюються незалежною Агенцією із забезпечення якості вищої освіти (QAA)</p>	<p>можуть бути поділені на: дослідницькі, професійні, кар'єрні.</p> <p>Створення належних умов для поєднання теоретичної та практичної підготовки магістрів необхідно подовжити нормативний термін навчання магістрів міжнародних відносин до 1,5 (професійні, кар'єрні) – 2-2,5 років (дослідницькі).</p> <p>Розвиток та удосконалення системи ступеневої та післядипломної освіти в Україні на основі принципів неперервності, демократизації, інтеграції, глобалізації, відкритості. Удосконалення положення щодо правил прийому при вступі в магістратуру. Обов'язковою умовою вступу до магістратури має стати подання одного з міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови з встановленою вищим навчальним закладом мінімальною оцінкою Введення обов'язкової наукової роботи (проект), а також врахування досвіду роботи або стажування. Конкурсний відбір до магістратури обдарованих студентів, дійсно зацікавлених у науково-дослідницькій діяльності.</p>
<b>Організаційно-педагогічний</b>	<p>На сучасному етапі провідними тенденціями вищої освіти Великої Британії є відповідність загальноєвропейським вимогам, що передбачає модернізацію системи вищої освіти, реалізацію ідей Болонського процесу, необхідність оновлення цілей і змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, прагнення сформувати систему магістерської освіти на основі поєднання національних традицій із вимогами євроінтеграційних процесів та викликами глобалізованого світу</p> <p>У питаннях створення освітньо-професійних програм, визначення змістової компоненти британські університети мають більшу свободу, хоча сучасна тенденція інтеграції в єдиний європейський освітній простір показала корисність узгодження та стандартизації таких програм. Також від британських університетів не вимагається розроблення ОКХ та ОПП. Проте усі документи, покладені в основу організації навчального процесу підготовки магістрів міжнародних відносин, містять чітко визначені стратегічні цілі і завдання щодо їх професійної підготовки. Вони узгоджуються з Асоціацією британських університетів, фондами посилення конкурентоспроможності, Асоціацією установ подальшої освіти, Національною радою з питань професійної атестації тощо відповідно до професійних стандартів. Результатом такої діяльності є оперативне оновлення стандартів відповідно до вимог ринку праці.</p> <p>У Великій Британії магістерські програми функціонують незалежно від бакалаврських і передбачають один-два (рідше три) роки навчання для студентів, які вже здобули</p>	<p>Створення інституту магістратури в системі університетської освіти. Необхідно запровадити інститут магістратури за іншою галуззю знань з подовженням на один рік (при трирічному бакалавраті) або півтора-два роки (при чотирьохрічному бакалавраті) терміном навчання.</p> <p>Реорганізація і структурна перебудова усієї навчальної діяльності: перехід на трирівневу систему підготовки магістрів міжнародних відносин (дослідницькі, кар'єрні та професійні); трансформація змісту магістерської підготовки на основі вимог науки, суспільства і ринку праці; впровадження інноваційних форм, методів і технологій навчання; розробка і впровадження кредитно-модульної оцінки навчальної роботи магістрів; забезпечення академічної мобільності магістрів і функціонування системи контролю за забезпеченням якості освіти.</p> <p>Урахування в змісті магістерських програм закономірностей й перспектив розвитку галузі «Міжнародні відносини» для задоволення її вимог. Забезпечення поглиблених спеціальних знань інноваційного характеру, зміщення акцентів на розумові дії, критичне мислення, інтелектуальні уміння.</p> <p>Орієнтація змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на поглиблену науково-методологічну, теоретичну і загальнопрофесійну підготовку, а також на універсалізацію і широту знань, на формування інтегрованого міжнародника, що сприятиме підвищенню його мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.</p> <p>Поетапна професіоналізація освіти магістерського рівня на основі розробки професійно спрямованих спецкурсів за вибором студентів, забезпечення інноваційної спрямованості змісту магістерської підготовки.</p>

## Продовження додатка Р.1

Організаційно-педагогічний	<p>ступінь бакалавра у відповідній галузі знань. В університетах Великої Британії зарахування на навчання на магістерську програму у галузі політики та міжнародних відносин не обов'язково базується на вивченні відповідної програми бакалаврату.</p> <p>У системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії, органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні програми, які передбачають підготовку фахівців в різних галузях спеціалізації</p>	<p>Забезпечення високого рівня академічної мобільності магістрів. Створення умов для кредитної та ступеневої мобільності, більше двосторонньої мобільності для студентів і викладачів з країнами ЄС. Розширення спільних магістерських програм, партнерства з університетами ЄС для найкращих студентів на конкурсній основі.</p>
Адміністративно-управлінський	<p>Організація професійної підготовки фахівців та обґрунтування кваліфікаційних вимог У Великій Британії здійснюються відповідно до загальноприйнятих чинних документів зокрема: Національної рамки кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF); нещодавно введеної Кредитно-кваліфікаційної рамки (Qualifications and Credit Framework, QCF), розробленої спеціально для професійних кваліфікацій за рівнями NQF; Рамки кваліфікацій для вищої освіти (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), створеної для класифікації професійних і аспірантських програм навчання, порівняння академічних кваліфікацій (academic qualifications).</p> <p>Особливістю системи управління університетською освітою у Великій Британії є автономність ВНЗ. Університети самостійно визначають організаційну структуру, зміст і методи навчання, добирають науковий і викладацький персонал, визначають методи оцінювання і контролю знань, створюють взірці документів про освіту.</p> <p>Провідна роль в управлінні системою університетської освіти належить Департаменту бізнесу, інновацій і професійних умінь (BIS), Уельському департаменту освіти, навичок і навчання впродовж життя (Department for Education, Lifelong Learning and Skills, DELLS), Департаменту освіти Північної Ірландії (Department of Education Northern Ireland, DENI) і Виконавчому департаменту освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEED).</p> <p>Посередницькі функції між урядом та університетами покладені на три ради університетських фондів із фінансування вищої освіти (Higher Education Funding Council) (Англії – HEFCE, Шотландії – SHEFC, Уельсу – HEFCW), до складу яких входять представники закладів вищої освіти з регіонів Великої Британії, шкіл та ліцеїв, роботодавців.</p>	<p>Координація узгоджених дій на всіх рівнях системи шляхом удосконалення взаємодії усіх соціальних партнерів – Міністерства освіти і науки, Міністерства закордонних справ, інших міністерств, асоціацій роботодавців і професійних спілок у таких аспектах: розробки гнучкої нормативно-правової бази; формування змісту професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відповідно до типів освітніх програм; розробки науково-методичних комплексів; створення банку типових навчальних планів і програм; впровадження інноваційних підходів та технологій у навчання; визначення науково обґрунтованих нормативів матеріально-технічного та кадрового забезпечення; здійснення контролю за виконанням встановлених завдань тощо, децентралізація управління системою.</p> <p>Створення Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти</p>



## Продовження додатка Р.1

<b>Фінансовий</b>	<p>Багатоканальність фінансування – ключовий фактор автономії британських університетів. Методика щорічних грантів та гнучкий характер фінансування досліджень залежно від їх якості надають ВНЗ свободу у виборі того, як витратити власні ресурси. Це дозволяє їм інвестувати кошти в інноваційні дослідження, розвивати нові сфери наукових інтересів і підтримувати наукову роботу у проектах, пов'язаних із високим ризиком, але потенційно дуже рентабельних. Завдяки цьому вони можуть розвивати партнерства з приватним, державним і волонтерським секторами, між собою та з іноземними партнерами, а також забезпечувати більший соціальний вплив, пропонуючи результати своїх досліджень ринку. Ця модель фінансування також дозволяє британським ВНЗ гнучко реагувати на зміну потреб, водночас захищаючи й розвиваючи важливі напрями досліджень. Це забезпечило їм результати світового рівня і створило у Великій Британії науково-дослідну базу світового класу, яка поступається тільки США</p>	<p>Посилення конкуренції між вищими навчальними закладами за право здійснювати підготовку магістрів. Запровадження пріоритетного фінансування як засобу покращення якості магістерських програм. Диверсифікація джерел фінансування магістерської освіти. Збільшення державного фінансування професійної підготовки магістрів. Державне замовлення на підготовку магістрів слід надавати вищим навчальним закладам державної та комунальної форми власності в обсязі, необхідному для потреб Національної та державних галузевих академії наук України, Збройних сил України, інших законних військових формувань, правоохоронних органів, державних підприємств, організацій та установ.</p>
<b>Міжнародний</b>	<p>Інтенсивний розвиток міжнародної співпраці з проблем професійної підготовки магістрів міжнародних відносин, розробка та участь у міжнародних проектах, активна реалізація програм міжнародного співробітництва. Орієнтація розвитку професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на світові тенденції.</p>	<p>Широке вивчення інноваційних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців міжнародних відносин для впровадження у вітчизняну освітню практику; осмислення прогностичних аспектів професійної підготовки магістрів міжнародних відносин в Україні з урахуванням тенденцій, що мають місце у світовій практиці підготовки магістрів; поглиблення міжнародного співробітництва, приєднання до міжнародних договорів, ратифікації державних документів з урахуванням національних інтересів, підготовка і реалізація спільних міжнародних проектів, забезпечення можливостей стажування за кордоном.</p> <p>Міжнародне співробітництво у формі спільних програм, що є особливо важливим для вивчення іноземної мови та формування досвіду міжкультурної комунікації. Заохочення міжнародних та міжуніверситетських спільних магістерських програм.</p>
<b>Інформаційний</b>	<p>Постійний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їхнє впровадження в усі сфери людської діяльності, у тому числі в освіту. Інформаційна підтримка професійної підготовки магістрів міжнародних відносин на всіх рівнях. Використання інформаційних технологій у процесі навчання.</p>	<p>Забезпечення інформаційної підтримки довідкових Інтернет ресурсів для отримання необхідної і доступної інформації абітурієнтам та магістрам з питань вільного доступу до отримання освіти, підвищення кваліфікації за окремими курсами дисциплін. Запровадження онлайн курсів в рамках навчального процесу в університетах, що дасть змогу покращити якість їх викладання. Використання широких можливостей медіапедагогіки для підготовки магістрів до життя в інформаційному суспільстві, формування в них умінь користуватися інформацією в будь-якому вигляді, здійснювати комунікації, усвідомлювати наслідки впливу на людину засобів інформації, особливо засобів масової комунікації.</p>

*Джерело:* розроблено автором на основі вивчення та аналізу досвіду Великої Британії

