

ОКСАНА БУЛЬВІНСЬКА

Київський університет імені Бориса Грінченка,

Київ, Україна,

o.bulvinska@kubg.edu.ua, ORCID iD 0000-0002-6764-4340

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ КАДРОВОЇ АВТОНОМІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Статтю присвячено особливостям безперервного професійного розвитку викладачів європейських закладів вищої освіти в умовах університетської автономії. Наголошено, що взаємозв'язок і взаємообумовленість професійного і кар'єрного розвитку викладачів є необхідною умовою кадрової автономії університетів, яка дає їм можливість приймати рішення щодо кар'єрного розвитку, підвищення по службі академічного й адміністративного персоналу. Охарактеризовано 9 різних моделей професійного розвитку, визначено позитивні і негативні властивості кожної з них. У статті проаналізовано досвід щодо організації професійного розвитку і кар'єрної підтримки викладачів Тартуського університету (Естонія), Уппсальського університету (Швеція), Единбурзького університету (Шотландія, Велика Британія). Саме Естонія, Швеція і Велика Британія є лідерами серед країн Європейського Союзу за рівнем кадрової автономії університетів. Доведено, що університети не обмежуються однією моделлю професійного розвитку викладачів, а пропонують поєднання практик, процесів і умов з різних моделей. Така інтеграція діапазону різних моделей професійного розвитку відповідає принципам університетської автономії і є найбільш сприятливою й ефективною для академічного персоналу.

Ключові слова: автономія; академічний персонал; безперервний професійний розвиток; викладачі; кадрова автономія; кар'єрний розвиток; модель професійного розвитку; університет.

© Бульвінська Оксана, 2022

Університетська автономія є фундаментальною цінністю і одним з головних пріоритетів розвитку Європейського простору вищої освіти, а також важливим драйвером модернізації української системи вищої освіти. Автономія є, з одного боку, незалежністю від будь-якої політичної й

економічної влади, свободою в дослідницькій і викладацькій діяльності, а з іншого – запорукою соціальної відповідальності університету перед державою, суспільством і його громадянами за якість вищої освіти, зобов'язанням сприяти своєю діяльністю сталому розвитку і розв'язанню важливих соціальних проблем, виконувати соціальну функцію відтворення і розвитку самого соціуму.

Лісабонська декларація «Університети Європи після 2010 року: різноманіття за єдності мети» (2007) визначила чотири виміри університетської автономії: академічний, фінансовий, організаційний і кадровий. European University Association розробила інструментарій для порівняння національних систем вищої освіти на предмет автономії, здійснила їх ранжування і рейтинг (Estermann et al, 2009; Estermann et al, 2011; Pruvot et al, 2017).

В українському науковому дискурсі розвиток автономії закладів вищої освіти є предметом досліджень В. Лугового та ін. (2015), О. Верденхофи та ін., (2018), С. Квіта (2019). Окремі наукові розвідки присвячені компонентам університетської автономії: організаційної (Власюк, Дараган, 2021), фінансової (Вітренко, 2020; Власова, 2019; кадрової (Скиба, 2021; Чорнойван, 2019).

Відповідно до методики European University Association, кадрова автономія університету передбачає:

- можливість приймати рішення щодо процедур найму академічного й адміністративного персоналу;
- можливість приймати рішення щодо визначення заробітної плати для персоналу;
- можливість приймати рішення про звільнення академічного й адміністративного персоналу;
- можливість приймати рішення щодо кар'єрного розвитку, підвищення по службі академічного й адміністративного персоналу (Estermann et al, 2011, р. 38).

У дослідженні університетської автономії в країнах Європи, здійсненому European University Association, наголошено, що реформи щодо управління та автономії зазвичай не доповнюються необхідними заходами підтримки та ресурсами для розвитку та навчання персоналу (Estermann et al, 2009, p. 39). Проте, як слушно акцентує Г. Чорнойван (2020), професійний розвиток науково-педагогічного працівника є одним із рушіїв кар'єрного зростання. Порівняння професійного і кар'єрного розвитку засвідчує взаємозалежність цих двох процесів, які відбуваються по всій траєкторії життя фахівця і зумовлюються сформованістю активної професійної позиції, мотивації, реалізації особистісного, професійного та творчого потенціалу, потребою в саморозвитку та підвищенні кваліфікації, визначенні кар'єрних орієнтацій (с. 168–169). Таким чином, організація професійного розвитку викладачів є необхідною умовою можливості приймати рішення щодо кар'єрного розвитку, підвищення по службі академічного й адміністративного персоналу автономії, тобто кадрової автономії університету.

Відповідно до принципів забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти саме університети несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається, в Європі майже немає широкомасштабних загальнодержавних навчальних програм підвищення кваліфікації, і кожен заклад вищої освіти формує свою систему професійного розвитку викладачів (Бульвінська, Капралова, 2019). Тому вивчення зарубіжного досвіду є пріоритетним завданням для використання бенчмаркінгу як одного з інструментів у системі управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників, набуття нових ідей щодо нього і впровадження кращих зарубіжних практик в українських закладах вищої освіти (Кравченко, Почуєва, 2019).

Отже, **мета статті** – охарактеризувати моделі безперервного професійного розвитку в умовах кадрової автономії європейських університетів.

Методологія. У статті використані: теоретичний аналіз наукових джерел для вивчення моделей безперервного професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти; методи аналізу і систематизації інформації з інтернет-сайтів університетів Естонії, Швеції, Великої Британії; порівняльний метод для визначення подібностей та відмінностей моделей безперервного професійного розвитку в закладах вищої освіти. У нашому дослідженні ми спирались на досвід Тартуського університету (ест. Tartu Ülikool, Естонія), Уппсальського університету (швед. Uppsala universitet, Швеція), Единбурзького університету (англ. the University of Edinburgh, Шотландія, Велика Британія) щодо організації професійного розвитку і кар'єрної підтримки викладачів, представлений на офіційних сайтах цих університетів. Вибір університетів з цих трьох країн обумовлений відповідністю до оцінки European University Association кадрової автономії в університетах, за якою на 3-х топових місцях розташовані Естонія (100%), Швеція (96%), Велика Британія (96%) (Pruvot et al, p. 47).

Моделі безперервного професійного розвитку викладачів університетів. У науковій літературі наводяться різні визначення безперервного професійного розвитку. Найбільш повною вважаємо дефініцію С. Day (1999): «Безперервний професійний розвиток складається з усього природного досвіду навчання та свідомої і запланованої діяльності, яка покликана мати пряму чи опосередковану користь для особистості, групи чи закладу освіти і сприяти цьому через якість освіти в класі. Цей процес, завдяки якому викладачі, поодинці і з іншими вчителями, переглядають, поновлюють та розширюють свої зобов'язання як агенти змін до моральних цілей викладання і завдяки якому вони критично набувають і розвивають знання, вміння та емоційний інтелект, має важливе значення для хорошого професійного мислення, планування та практики з дітьми, молоддю та колегами протягом кожної фази їхнього професійного життя» (Day, 1999, p. 4).

Найчастіше безперервний професійний розвиток асоціюється з офіційними курсами або заходами підвищення кваліфікації. Проте, як

відзначає Т. Вечер (1996), у практичній діяльності викладачі використовують набагато більше моделей навчання. Найбільш повною вважаємо класифікацію А. Кеннеді (2005), яка проаналізувала 9 моделей безперервного професійного розвитку, детально охарактеризувавши їх і визначивши позитивні і негативні властивості кожної з них (р. 219–220):

- *тренінг (навчання) (Training Model)* фокусується на компетентнісному підході, дозволяє вдосконалити професійні навички. Навчання проводить експерт, досвідчений фахівець, проте, як правило, воно відбувається за межами закладу, де працює викладач, а тому негативною властивістю цієї моделі є відсутність зв'язку з професійним контекстом слухачів;

- *модель винагороди (Award-bearing Model)* передбачає винагороду, затверджену університетом (не обов'язково матеріальну; це може бути визнання професійних досягнень викладача). Вона розглядається, з одного боку, як знак забезпечення якості і моральне заохочення, а з іншого – здійснення контролю з боку органів, що організують та / або фінансують професійний розвиток викладачів. Недоліком цієї моделі є протиставлення «академічної» і «практичної» діяльності;

- *модель дефіциту (Deficit Model)* спрямована на усунення професійних недоліків в окремого викладача. Перевагою цієї моделі є орієнтація на індивідуальні потреби кожного. Проте для реалізації цієї моделі, як відзначає науковець, існує потреба в базовому показнику компетентності; крім того, не враховуються організаційні та управлінські практики, які теж можуть бути причиною неефективної роботи викладача;

- *каскадна модель (Cascade Model)* передбачає, що викладачі, які пройшли навчання, розповсюджують отриману інформацію серед колег. Така модель економічно вигідна і може застосовуватись в умовах дефіциту ресурсів. Недоліком цієї моделі є її технократичність, адже, як правило, знанням і навичкам надається пріоритет перед установками та цінностями;

• *модель, орієнтована на стандарти (Standards-based Model)* (автор припускає, що її можна назвати компетентнісно орієнтованою), генерує й емпірично підтверджує зв'язок між ефективністю викладача та навчанням студентів. Проте вона обмежує інші форми професійного розвитку, не дає можливостей для розвитку критичного мислення і рефлексивного аналізу викладачів, а також не враховує соціальні, економічні, моральні цілі освіти та її майбутні можливості, тобто ігнорує соціальний контекст;

• *модель коучингу / менторингу (наставництва) (Coaching / Mentoring Model)* передбачає відносини більш досвідченого фахівця, який консультує менш досвідченого в умовах професійної діяльності. Перевагою цієї моделі є підтримка новачка в отриманні та використанні відповідних знань і умінь, а також соціальних та моральних норм у закладі освіти; професійне навчання відбувається в контексті професійної діяльності шляхом обміну досвідом з колегами, в атмосфері більш дружнього, менш ієрархічного професійного спілкування. У той же час учасники цієї моделі повинні мати добре розвинені навички міжособистісного спілкування, а також високу мотивацію до такої діяльності;

• *модель спільної діяльності (Community of Practice Model)* пов'язана з моделлю коучингу / менторингу, але залучає більше, ніж двоє людей. Спільна діяльність створює власне розуміння спільного підприємства; така модель є потужним джерелом модернізації закладу освіти, де загальна сума індивідуальних знань та досвіду значно збільшується завдяки колективним зусиллям, породжена багатством зв'язків між особами. Щоб професійний розвиток відбувався в межах цієї моделі, вона не повинна бути ні формою управління, ні підзвітності. Проте існує небезпека пасивності деяких членів спільноти, якщо інші домінуючі особистості формують розуміння шляхів професійного розвитку;

• *модель дослідження практичної діяльності (Action Research Model)* розглядає вивчення соціальної ситуації із залученням самих її учасників як дослідників з метою покращення якості професійної діяльності. Ця модель є

альтернативою пасивній ролі викладачів у традиційних моделях професійного розвитку: вона заохочує розглядати практичну професійну діяльність як предмет власного дослідження, а не просто як продукт чужої активності. Сильною стороною моделі є розвиток критичного мислення і рефлексивного аналізу викладачів, а також розвиток комунікативної компетентності в рамках професійних спільнот, хоча колаборація не є обов'язковою в цій моделі;

• характерною рисою *трансформаційної моделі (Transformative Model)* є поєднання практик, процесів і умов з інших моделей, які підтримують трансформаційну діяльність викладачів. Науковець стверджує, що трансформаційна модель не є чітко визначеною моделлю; скоріше, вона поєднує риси інших моделей, необхідних для трансформаційної практики.

Безперервний професійний розвиток викладачів: досвід європейських університетів. Як справедливо зазначає Г. Чорнойван (2019), одним з необхідних управлінських кроків в інституційному сприянні професійному розвитку викладачів є створення структурних підрозділів, діяльність яких спрямована на аналіз потреб співробітників у професійному та кар'єрному зростанні, підтримку якості викладання і наукових досліджень, організацію підвищення кваліфікації тощо. На основі аналізу сайтів Тартуського, Уппсальського та Единбурзького університетів робимо висновок, що в цих закладах вищої освіти відповідні структурні підрозділи створені, проте мета їхньої діяльності в різних університетах дещо відрізняється, що цілком відповідає принципам університетської автономії.

Так, у Тартуському університеті функціонує Центр освіти впродовж життя (Elukestva õppe keskus), який пропонує курси для підвищення професійної компетентності як з відкритою реєстрацією, так і навчання за запитом, навчання хобі, окремі дні навчання і комплексні освітні програми, масові відкриті онлайн-курси, вебінари, літні та зимові університетські курси, цикли лекцій тощо не тільки для працівників університету, а й для усіх бажаючих, зокрема проводить корпоративне навчання за запитом компаній.

В Уппсальському університеті професійним розвитком викладачів опікується Відділ розвитку якості (Avdelningen för kvalitetsutveckling), в якому виокремлені підрозділи, діяльність кожного з яких спрямована на певний напрям роботи: підрозділ університетської педагогіки працює для професійного розвитку академічного персоналу саме як викладачів з метою підвищення якості освіти на всіх рівнях; підрозділ кар'єри та менеджменту пропонує підтримку дослідників, викладачів та наукових керівників у створенні сприятливого і творчого наукового середовища та стабільної кар'єри; підрозділ якості та оцінки надає підтримку в оцінюванні факультетів і кафедр у зв'язку з внутрішнім та зовнішнім оцінюванням. Крім того, професійний розвиток викладачів передбачений у діяльності кафедр і факультетів університету.

В Единбурзькому університеті Інститут академічного розвитку (Institute for Academic Development) опікується не тільки підтримкою співробітників у галузі викладання та дослідження через лідерство, інновації, співпрацю та вдосконалення освітніх програм, а й підтримкою навчальних навичок студентів, розвитку їх як дослідників.

Також у кожному університеті пропонуються варіанти поєднання різних моделей професійного розвитку викладачів.

Найбільш розповсюдженою моделлю професійного розвитку в аналізованих університетах є *тренінг (навчання)*, який включає як тривалі курси для розвитку навичок викладання та навчання, так і короткі семінари та практикуми.

Слід відзначити, що університети пропонують для навчання найбільш актуальні теми та передовий інноваційний досвід викладання: У Тартуському університеті – ефективні методи навчання; оцінка як діалог; інтерактивна співпраця під час викладання; в Уппсальському університеті – застосування кейс-методу у викладанні, активні методи навчання, оцінювання та зворотній зв'язок; в Единбургському університеті – дизайн та розроблення освітніх курсів і програм, інклюзивне, доступне та багатокультурне навчання. Усі

аналізовані сайти університетів пропонують підтримку викладачів у цифровому викладанні, що актуально під час переходу освіти у дистанційну форму через пандемію COVID-19.

Крім цього, кожен університет має власні напрацювання і пропозиції щодо професійного розвитку, в чому виявляється автономія університету. Так, в Единбургському університеті існують програми для окремих категорій викладачів, наприклад для тьюторів і асистентів, розробників освітніх програм, фахівців з цифрової освіти, наставників і персональних тьюторів. Крім того, на сайті Інституту академічного розвитку доступні посібники, рекомендації, покликання на важливі й актуальні інтернет-ресурси; усі ці матеріали можна завантажити, адаптувати і використовувати в професійній діяльності (Institute for Academic Development. The University of Edinburgh).

В Уппсальському університеті навчання теж пропонується диференційовано для різних категорій працівників: викладачів; управлінського персоналу (проректорів, деканів, керівникам підрозділів); працівників лабораторій; програми і курси з академічного лідерства, а також адаптаційний курс для нових співробітників університету. Особливістю університетських програм навчання є те, що вони доступні шведською або англійською мовами (Kurser i pedagogisk utveckling. Uppsala universitet).

Тартуський університет пропонує програми мікрокредитування, участь у яких не вимагає попередньої вищої освіти, що узгоджується зі стратегічними напрямками розвитку Європейського простору вищої освіти, викладеними в Римському комюніке (2020), а також організує безкоштовне навчання для працівників компаній у рамках програми ESF «Сприяння освіті дорослих та розширення можливостей навчання» (Õpetamine ülikoolis. Tartu Ülikoolis).

Модель, орієнтована на стандарти, спирається на загальнодержавні законодавчо закріплені професійні стандарти. Так, в Естонії з 2019 р. діє Стандарт вищої освіти (Kõrgharidusstandard, 2019), який регламентує вимоги до різних категорій академічного персоналу: професора, лектора, дослідника, інструктора. І хоча законодавство не вимагає спеціальної підготовки чи

викладацької кваліфікації, але заклади вищої освіти в умовах університетської автономії можуть встановлювати ці вимоги.

Найбільшою мірою *модель, орієнтована на стандарти*, представлена в Единбургському університеті; вона узгоджена з Рамкою професійних стандартів Великобританії (UKPSF), що складається з трьох складників з відповідними дескрипторами: сфери діяльності викладачів; основних знань, необхідних для здійснення цієї діяльності на належному рівні; професійних цінностей, прикладом яких повинні бути особи, що здійснюють цю діяльність (UK Professional Standards Framework. Advance HE). Відповідні компетентності і показники, за якими здійснюється атестація та оцінювання професійного розвитку, визначені для різних категорій академічного персоналу (Скиба, 2018):

1) дослідники з незначними викладацькими обов'язками (аспіранти, виконавці грантів, контрактні дослідники, постдокторанти, дослідники тощо); викладачі-початківці тільки з викладацькими обов'язками; навчально-допоміжний персонал (розробники навчальних технологій, навчальних розробок та навчально-ресурсний / бібліотечний персонал); навчально-технічний персонал, який здійснює демонстрацію або технічну підтримку освітнього процесу;

2) академічний персонал (науково-педагогічні працівники-початківці; навчально-допоміжний персонал, який здійснює тільки викладання навчальної дисципліни відповідно до визначених обов'язків; досвідчені науковці, але відносні початківці в освіті; персонал з викладацькими обов'язками (іноді зі значними));

3) старший академічний персонал (досвідчені науково-педагогічні працівники, які здатні впливати на реалізацію, управління або організацію освітньої програми, навчального предмету та / або всієї сфери дисципліни; досвідчені науково-педагогічні працівники – наставники і ментори початківців; досвідчені науково-педагогічні працівники, які здійснюють

консультативну підтримку навчання в межах свого структурного підрозділу або ширше, передбачену їх обов'язками в межах університету;

4) академічне керівництво зі стратегічною відповідальністю за навчання і за формування політики у сфері навчання і викладання поза межами закладу вищої освіти.

У дослідженні А. Floyd (2019) наведені результати опитування університетських викладачів і керівників у Великій Британії, які загалом підтверджують позитивний вплив стандартизації професійного розвитку на навчання студентів і мотивацію персоналу. Проте, як показало дослідження, деякі з респондентів сприймають стандартизацію як механізм контролю, що передбачає відсутність довіри, підрив автономії та залежність від зовнішніх цілей для керування персоналом.

Вважаємо, що збалансуванням надмірної бюрократизації моделі стандартів є одна з найбільш мотивуючих моделей професійного розвитку – *модель винагороди*, оскільки для мотивації кожного викладача важливо, щоб професійна діяльність була, по-перше, справедливо розподілена та відповідала нормам, а по-друге, справедливо оцінена (Basińska et al, 2019). Функціонування моделі винагороди опишемо на прикладі Гартуського та Единбургського університетів.

Единбургська викладацька нагорода (Edinburgh Teaching Award) є програмою безперервного професійного розвитку, яка розкриває широкі можливості для визнання своєї індивідуальної практики викладання за допомогою стипендій Advance HE (професійної організації, яка сприяє досконалості у вищій освіті) і демонстрації досягнень відповідно до дескрипторів з Рамкової системи професійних стандартів Великобританії. Стипендія демонструє особисту й інституційну прихильність до професіоналізму в навчанні та викладанні в закладах вищої освіти; вона є показником успіху і все більше визнається міжнародними інституціями і роботодавцями у сфері освіти. Единбургський університет акредитований на отримання стипендій Advance HE, тому викладачі університету можуть

отримати один з рівнів стипендії відповідно до посади та досвіду (у кореляції з Рамкою професійних стандартів Великої Британії): асистент (Associate Fellow); співробітник (Fellow); старший науковий співробітник (Senior Fellow) та провідний науковий співробітник (Principal Fellow) (Edinburgh Teaching Award. The University of Edinburgh).

До моделі винагороди віднесемо також національну Нагороду за досконалість викладання (Teaching Excellence Awards) – щорічний конкурс, які проводить Advance HE з метою відзначення найвидатніших викладачів Великої Британії, які відіграють значну роль у покращенні викладання та навчання у своєму закладі, у всьому секторі вищої освіти та за його межами. Щороку нагороду отримують до 55 осіб по всій Великій Британії. Кожен університет може висувати на здобуття Нагороди за досконалість викладання до трьох осіб. І хоча Шотландія має можливість пропонувати кандидатури лише з 2018 р., за ці роки вже 3 викладачі Единбургського університету отримали відзнаку Teaching Excellence Awards (Teaching Excellence Awards. The University of Edinburgh).

В Единбургському університеті заснована також щорічна програма Ректорська премія за викладання (Principal's Teaching Award Scheme). Вона існує з 2007 р. із щорічним фінансуванням від 110000 до 160000 £, яке забезпечується Фондом розвитку Единбургського університету і складає в 2021/2022 н.р. від 2501 до 18000 £ для кожного учасника. Метою премії є підтримка проектів, спрямованих на покращення практики викладання, навчання або оцінювання, підвищення якості навчального середовища студентів через педагогічне дослідження та розвиток дослідницького потенціалу, поширення передової та інноваційної практики викладання в університеті та за його межами (Principal's Teaching Award Scheme. The University of Edinburgh).

Схожа схема стипендії в 2015 р. заснована в Тартуському університеті; метою стипендії є підтримка розвитку викладання та сприяння поширенню найкращого педагогічного досвіду. Стипендія фінансується університетом і

складається із заробітної плати викладачу (200 € на місяць протягом двох років), допомоги на відрядження для отримання досвіду викладання та ознайомлення з результатами навчання на міжнародних конференціях (до 2000 €) і діяльності з розвитку з колегами (1500 €). Загальна сума, включаючи податки на оплату праці, становить 10000 € на людину. Щороку комісія обирає трьох викладачів з кожного факультету, які готові систематично аналізувати та розвивати свою практику викладання, а також ділитися досвідом (*Õpetamise arendamise grant. Tartu Ülikooli*).

Найбільш близькою до *моделі дефіциту* вважаємо мережу консультацій для академічного персоналу, які надають фахівці Центру розвитку персоналу університету та Центру навчання протягом усього життя Тартуського університету. Викладачі можуть отримати індивідуальні та групові консультації щодо розвитку викладацьких умінь, розроблення навчального плану та оцінки ефективності навчання, підтримки студентів з особливими потребами, а також у підготовці до атестації; інструктори з електронного навчання надають методичну і технологічну підтримку та консультують викладачів у галузі розроблення електронних курсів; на сприяння покращення психологічного клімату і спілкування, підвищення ефективності роботи всіх працівників університету спрямована діяльність психологічних і релігійних консультантів (*Õrpejõudude nõustamine. Tartu Ülikooli*). Отже, кожен викладач може сам оцінити свої потреби в професійному розвитку і звернутись до фахівців, щоб задовольнити їх. Проте слід відзначити, що для оцінки своїх дефіцитних професійних потреб викладач повинен мати високий рівень рефлексивних умінь і критичного мислення, а на сайті університету ми не знайшли інформації про те, яку допомогу в оцінюванні індивідуального рівня в порівнянні з базовим надає Центр професійного розвитку; не знайшли також самих базових стандартів. Хоча припускаємо, що допомога надається під час індивідуального консультування, й інформація про це не висвітлюється на сайті.

Схожу модель індивідуальної підтримки на замовлення пропонує Інститут академічного розвитку Единбурзького університету. Проте вона узгоджена з Рамкою професійних стандартів Великобританії, яка регламентує професійні компетентності, цінності і види діяльності відповідно до певної категорії академічного персоналу. Також сайт пропонує ресурси для саморефлексії своєї викладацької практики і практичні поради відповідно до виду діяльності – читання лекцій, проведення групової роботи, лабораторних і практичних занять, рецензування наукових праць, а також завдань для оцінювання (*Reviewing your teaching. The University of Edinburgh*).

Модель спільної діяльності представлена в Тартуському та Упсальському університетах. Так, сайт Тартуського університету пропонує академічному персоналу розвивати свої навички викладання шляхом обміну досвідом, спільного навчання або пошуку рішень проблем (ковізії, колегіальні групи коучингу, тематичні професійні навчальні спільноти). Спільнота може складатися з викладачів певної галузі (наприклад, викладачів математики), викладачів, які виконують подібну роль (наприклад, нових менеджерів програм), або викладачів, яким потрібно розв'язати схожу проблему (наприклад, викладачі, що працюють з великими навчальними групами) (*Praktika- ja õpikogukonnad. Tartu Ülikooli*).

Особливо розвиненою є модель спільної діяльності в Упсальському університеті. У цьому закладі вищої освіти працюють Академічна асоціація; Асоціація жінок-дослідниць; Географічна асоціація; Мережа технічного та адміністративного персоналу (*Personalföreningar. Uppsala universitet*), а також Junior Faculty – організація для молодших наукових співробітників (осіб, які мають ступінь PhD, але без постійної посади викладача (асистенти, старші викладачі, докторанти та наукові співробітники) (*Junior Faculty. Uppsala universitet*).

Дослідження європейських науковців підтверджують продуктивність та ефективність співпраці у професійній спільноті, а також особисту задоволеність викладачів такою діяльністю, навіть незважаючи на

несприятливі фінансові умови (Mudrák et al, 2020). Проте дослідники підкреслюють, що участь у такому виді професійного розвитку повинна бути добровільною, ініціативною і рівноправною (що відповідає характеристиці А. Kennedy цієї моделі), інакше викладачі, навпаки, відчують обмеження власної автономії (Hargreaves et al, 2013).

Приклад *моделі дослідження практичної діяльності* ми знайшли в Уппсальському університеті: мережа з порівняльної дидактики та професійного розвитку, яка має на меті подальший внесок у розуміння та розвиток викладання та навчання з різних навчальних дисциплін в різних країнах з особливим акцентом на освіті рідною мовою та природничих науках. Мережа складається з чотирьох дослідницьких груп з учасниками з різними ролями та досвідом. Дослідження побудоване на порівняльній дидактиці в поєднанні з дослідницьким підходом. У межах спільної діяльності організуються триденні збори протягом кожного року, під час яких передбачаються діалогові конференції, демократичний діалог між учасниками, а результати дослідження висвітлюються у спільних публікаціях, виступах на конференціях та заявках на гранти на дослідження (Komparativ didaktik och professionell utveckling för lärare. Uppsala universitet).

Модель коучингу / менторингу. Підрозділ кар'єри та менеджменту Відділу розвитку якості Уппсальського університету пропонує коучинг для підтримки дослідників, викладачів та наукових керівників, щоб розширити можливості професійного та особистісного розвитку (Individuell coaching. Uppsala universitet). В Единбурзькому університеті підтримка наставника є необхідною умовою початкового етапу професійного розвитку за Единбурзькою викладацькою нагородою (Edinburgh Teaching Award). В університеті розроблені поради для менторів і для учасників програми, узагальнені в посібниках, які викладені у вільний доступ (Edinburgh Teaching Award. The University of Edinburgh). Оскільки коучинг / менторинг – дуже індивідуалізовані процеси, більш широкою інформації на сайтах університетів не представлено.

Прикладів *каскадної моделі* в діяльності аналізованих університетів ми не виявили, хоча це не означає її відсутності. Наше дослідження обмежене аналізом інформації з офіційних веб-сайтів, і ми не маємо можливості увійти у внутрішню електронну систему університетів, де, можливо, ця інформація доступна.

Отже, аналіз офіційних сайтів дав можливість стверджувати, що в Тартуському, Упсальському і Единбургському університетах пропонується *трансформаційна модель* безперервного професійного розвитку академічного персоналу, ключовою характеристикою якої є ефективна інтеграція діапазону різних моделей: від тренінгу як найбільш масової форми до менторингу і коучингу, які передбачають співпрацю тільки двох колег. Така модель цілком відповідає принципам університетської автономії і є зручною для викладачів, науковців і співробітників університетів, які можуть вибрати ту модель професійного розвитку, яка якнайбільше відповідає його професійним й особистісним потребам.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Кадрова автономія передбачає можливість університетів можливість самостійно приймати рішення щодо процедур найму і звільнення академічного й адміністративного персоналу; визначення заробітної плати для персоналу, а також щодо кар'єрного розвитку, підвищення по службі академічного й адміністративного персоналу. Процеси професійного і кар'єрного розвитку є взаємозалежними і взаємообумовленими, тому організація професійного розвитку викладачів є необхідною умовою кадрової автономії університету. Аналіз сайтів Тартуського, Упсальського і Единбургського університетів з країн, в яких European University Association засвідчила найбільш високий рівень кадрової автономії, дав змогу стверджувати, що університети не обмежуються однією моделлю професійного розвитку викладачів, а пропонують поєднання практик, процесів і умов з різних моделей. Така інтеграція відповідає принципам університетської автономії і є найбільш сприятливою й ефективною для академічного персоналу.

Перспективи подальшого розвитку полягають у вивченні впровадження принципів університетської автономії щодо безперервного професійного розвитку викладачів у закладах вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Автономія та врядування у вищій освіті: монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, Ж. В. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 192 с.
- Бульвінська О., Капралова І. Підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в університеті: актуальність тренінгів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 1. С. 53–59. DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.5359>
- Верденхофа О., Каленюк І., Цимбал Л. Параметри та моделі автономії університетів. *Міжнародна економічна політика*. 2018. № 1. С. 109–127.
- Власова І. В. Інституційна фінансова автономія країн Європи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. С. 147–151. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-32>
- Власюк О., Дараган Т. Стан впровадження організаційної автономії у вітчизняних закладах вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2. С. 60–76. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.5>
- Квіт С. Міністерство має посилювати свою роль як розумного модератора. *The Ukrainians*. 23 Жовтня 2019. URL: <https://theukrainians.org/sergiy-kvit/> (дата звернення: 2.02.2022).
- Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Бенчмаркінг в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників ЗВО. *Міжнародна науково-практична конференція «Економічний розвиток і спадщина Семена Кузнеця»: тези доповідей, 30–31 травня 2019 р.* Харків: ДІСА ПЛЮС, 2019. С. 331–333.

- Механізми розширення фінансової автономії закладів вищої освіти України: колективна монографія / за заг. ред. Ю. Вітренка. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 240 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-39-7-2020>
- Скиба Ю. Досвід розроблення професійних стандартів науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Великої Британії. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 283–298. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.0164>
- Скиба Ю. Працевлаштування науково-педагогічних працівників в умовах кадрової автономії університету: вітчизняні практики. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 3. С. 15–31. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.32>
- Чорнойван Г. П. Інституційні політики управління кар'єрним розвитком науково-педагогічних працівників університетів: зарубіжний досвід. *Молодий вчений*. 2019. № 12 (76). С. 291–294. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-12-76-61>
- Чорнойван Г. П. Теоретичні основи і технології кар'єрного розвитку науково-педагогічних працівників у контексті інтеграції викладацької і дослідницької діяльності. *Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: монографія / О.Г. Ярошенко (ред.)*. Київ: Прінтеко, 2020. С. 159–205.
- Basińska B., Leja K., & Szufflita-Żurawska M. Positive Management of Universities: A Model of Motivation to Strive for Scientific Excellence. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2019. № 7 (3). P. 237–250. DOI: <https://doi.org/10.15678/EBER.2019.070313>
- Becher T. The learning professions. *Studies in Higher Education*. 1996. № 21 (1). P. 43–55.
- Day C. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer, 1999. 249 p.

- Estermann Th., Nokkala T. University Autonomy in Europe I. Exploratory study. Brussels: European University Association, 2009. 48 p.
- Estermann Th., Nokkala T. & Steinel M. University Autonomy in Europe II. The Scorecard. Brussels: European University Association, 2011. 82 p.
- Floyd A. Investigating the PDR process in a UK university: continuing professional development or performativity? *Professional Development in Education*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>.
- Hargreaves E., Berry R., Lai Y. C., Leung P, Scott D. & Stobart G. Teachers' experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*. 2013. № 17 (1). P. 19–34. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.748686>
- Karlberg M. & Bezzina Ch. The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kennedy A. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*. 2005. № 31 (2). P. 235–250. DOI: [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kõrgharidusstandard. Vastu võetud 11.07.2019 № 62. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/112072019017> (дата звернення: 2.02.2022).
- Lisbon declaration «Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose». Brussels: European University Association, 2007. 36 p.
- Mudrak J., Zabrodska K., & Machovcova K. A Self-determined Profession? Perceived Work Conditions and the Satisfaction Paradox among Czech Academic Faculty. *Sociologicky casopis / Czech Sociological Review*. 2020. № 56 (3). P. 387–418. DOI: [10.13060/csr.2020.023](https://doi.org/10.13060/csr.2020.023)
- Pruvot E. B., Estermann Th. Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017. Brussels: European University Association, 2017. 74 p.

- Rome communiqué. 2020. URL: <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.html> (дата звернення: 2.02.2022).
- Tartu Ülikool / University of Tartu. URL: <https://ut.ee/et> (дата звернення: 2.02.2022).
- The University of Edinburgh. URL: <https://www.ed.ac.uk/> (дата звернення: 2.02.2022).
- Uppsala universitet / Uppsala University. URL: <https://www.uu.se/> (дата звернення: 2.02.2022).
- UK Professional Standards Framework (PSF). *Advance HE*. URL: <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/ukpsf> (дата звернення: 2.02.2022).

REFERENCES

- Lugovy V. I., Talanova, Zh. V. (Ed.) (2015). *Avtonomiya ta vryaduvannya u vishij osviti: monografiya [Autonomy and Governance in Higher Education: Monograph]*. Institut vishoyi osviti NAPN Ukrayini.
- Bulvinska, O., & Kapralova, I. (2019). In-service teacher training in university: actuality of trainings. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 1, 53–59. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2019.1.5359>
- Verdenhofa, O., Kalenyuk, I. & Tsymbal, L. (2018). Parametry ta modeli avtonomiyi universytetiv [The Parameters and Models of the Autonomy of Universities]. *International Economic Policy*, 1, 109–127.
- Vlasova, I. V. (2019). Institucijna finansova avtonomiya krayin Yevropi [Institutional financial autonomy in European countries]. *Innovative Pedagogy*, 18, 147–151. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-32>
- Vlasyuk, O., Daragan, T. (2021). The state of implementation of organizational autonomy in domestic institutions of higher education *Educological discourse*, 2, 60–76. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.5>

- Kvit, S. (2019, October 23). Ministerstvo maye posilyuvati svoyu rol yak rozumnogo moderatora [The Ministry should strengthen its role as a smart moderator]. *The Ukrainians*. <https://theukrainians.org/sergiy-kvit/>
- Kravchenko, G. Yu. Pochuyeva, O. O. (2019). Benchmarking v upravlinni profesijnim rozvitkom naukovopedagogichnih pracivnikov ZVO [Benchmarking in the management of professional development of scientific and pedagogical practitioners in the institutions of higher education]. *Mizhnarodna naukovopraktichna konferenciya «Ekonomichnij rozvitok i spadshina Semena Kuznecya»: tezi dopovidej, 30–31 travnya 2019 r.* (pp. 331–333). DISA PLYUS.
- Vitrenko, Y. (Ed.) (2020). *Mehanizmi rozshirennya finansovoyi avtonomiyi zakladiv vishoyi osviti Ukrayini: kolektivna monografiya [Mechanisms for expanding the financial autonomy of higher education institutions in Ukraine: a collective monograph]*. Institut vishoyi osviti NAPN Ukrayini. <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-39-7-2020>
- Skyba, Y. (2018). Dosvid rozroblennya profesijnih standartiv naukovopedagogichnih pracivnikov zakladiv vishoyi osviti Velikoyi Britaniyi [Experience of developing professional standards of academic staff in the higher educational institutions of the Great Britain]. *Educological discourse*, 3–4. 283–298. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2018.3-4.0164>
- Skyba, Y. (2021). Pracevlashtuvannya naukovopedagogichnih pracivnikov v umovah kadrovoyi avtonomiyi universitetu: vitchiznyani praktiki [Employee selection procedures for higher education teachers in the conditions of university autonomy: Ukrainian practices]. *Educological discourse*, 3, 5–31. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.32>
- Chornoivan, H. P. (2020). Teoretichni osnovi i tehnologiyi kar'yernogo rozvitku naukovopedagogichnih pracivnikov u konteksti integraciyi vikladackoyi i doslidnickoyi diyalnosti [Theoretical bases and technologies of scientific and pedagogical workers' career development in the context of integration of teaching and research activities]. In O. G. Yaroshenko (Ed.), *Teoretichni osnovi*

i tehnologiya profesijnogo rozvitku naukovo-pedagogichnih pracivnikov universitetiv v umovah integraciji vishoyi osviti i nauki: monografiya (pp. 159–205). Printeko.

- Chornoivan, H. (2019). Institucijni politiki upravlinnya kar'yernim rozvitkom naukovo-pedagogichnih pracivnikov universitetiv: zarubizhnij dosvid [Institutional policies of career development management of academic staff of the universities: foreign experience]. *Young Scientist*, 12 (76), 291–294. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-12-76-61>
- Becher, T. (1996). The learning professions. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 43–55.
- Basińska, B., Leja, K., & Szufflita-Żurawska, M. (2019). Positive Management of Universities: A Model of Motivation to Strive for Scientific Excellence. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 7 (3), 237–250. <https://doi.org/10.15678/EBER.2019.070313>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Falmer.
- Estermann, Th., Nokkala, T. (2009). *University Autonomy in Europe I. Exploratory study*. European University Association.
- Estermann, Th., Nokkala, T. & Steinel, M. (2011). *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*. European University Association.
- Floyd, A. (2019). Investigating the PDR process in a UK university: continuing professional development or performativity? *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>
- Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y. C., Leung, P., Scott, D., & Stobart G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong. *Teacher Development*, 17 (1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.748686>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31 (2), 235–250. [10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)

<https://www.riigiteataja.ee/akt/112072019017>

Lisbon declaration «Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a common purpose» (2007). European University Association.

Mudrák, J., Záborská, K., & Machovcová, K. (2020). A Self-determined Profession? Perceived Work Conditions and the Satisfaction Paradox among Czech Academic Faculty. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 56 (3), 387–418. 10.13060/csr.2020.023

Pruvot, E. B., Estermann, Th. (2017). *Autonomy in Europe III. The Scorecard 2017*. European University Association.

Rome communiqué (2020). <https://erasmusplus.org.ua/novyny/3131-bologna-conference-in-rome-19-nov-2020.html>

Tartu Ülikool / University of Tartu. <https://ut.ee/et>

The University of Edinburgh. <https://www.ed.ac.uk/>

Uppsala universitet / Uppsala University. <https://www.uu.se/>

UK Professional Standards Framework (PSF). *Advance HE*. <https://www.advance-he.ac.uk/guidance/teaching-and-learning/ukpsf>

BULVINSKA OKSANA, Borys Grinchenko Kyiv University, 13-b Tymoshenko Str., 04212 Kyiv, Ukraine, o.bulvinska@kubg.edu.ua

TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF STAFFING AUTONOMY OF UNIVERSITIES: EUROPEAN EXPERIENCE

The article is devoted to the peculiarities of continuing professional development of European higher education institutions teachers' in the conditions of university autonomy. It is emphasized that the relationship and interdependence of teachers' professional and career development is a necessary condition for universities' staffing autonomy, which allows them to make decisions about career development, promotion of academic and administrative staff. 9 different models of professional development are characterized, the positive and negative properties of each of them are determined. The article analyzes the experience of organizing professional development and career support for teachers at the University of Tartu

(Estonia), Uppsala University (Sweden), University of Edinburgh (Scotland, UK). Estonia, Sweden and the United Kingdom are the leaders among the countries of the European Union in the level of universities' staffing autonomy. It is proved that universities are not limited to one model of teachers' professional development, but offer a combination of practices, processes and conditions from different models. Such integration of a different models' range of professional development corresponds to the university autonomy's principles and is the most favorable and effective for academic staff.

Key words: *academic staff; autonomy; career development; continuing professional development; model of professional development; staffing autonomy; teachers; university.*

Стаття надійшла до редакції: 10.01.2022.

Стаття прийнята до друку 04.04.2022