

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**Козубовська Ірина Василівна,
Стойка Олеся Ярославівна**

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ
В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

Ужгород - 2014

УДК 378.126 (73)
ББК 88.8
К 59

Рецензенти:

*доктор педагогічних наук, професор В.А.Поліщук,
доктор педагогічних наук, професор Г.В.Товканець*

*Рекомендовано до друку Вченою Радою УжНУ
(протокол № 6 від 27 листопада 2014 року)*

Козубовська І.В., Стойка О.Я. Трансформаційні процеси в системі вищої освіти США : Монографія / Ужгородський національний університет. Ужгород, 2014 . – 228 с.

У пропонованій монографії представлена сучасна система вищої освіти США, проаналізовано трансформаційні процеси, які відбувалися у вищій школі США в кінці ХХ–го на початку ХХІ століття і суттєво вплинули на підвищення якості освіти. Обґрунтовано можливі шляхи творчого використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Матеріали монографії можуть бути використані викладачами ВНЗ, аспірантами, студентами.

ISBN

© І.В.Козубовська, О.Я.Стойка, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США	6
1.1. Теоретико-методологічні засади розвитку вищої освіти в США.....	6
1.2. Структура вищої школи США та особливості організації навчального процесу.....	18
1.3. Державна політика США в сфері освіти.....	43
РОЗДІЛ 2	
ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США	56
2.1. Основні тенденції реформування вищої освіти в кінці ХХ на початку ХХІ ст.	56
2.2. Суть інституційних перетворень у вищій школі.....	78
2.3. Управління інституційними перетвореннями у вищій школі США.....	97
2.4. Підвищення якості освіти як результат трансформаційних процесів.	128
2.5. Можливості використання досвіду США в освітньому просторі України.....	149
ВИСНОВКИ	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	176
ДОДАТКИ	196

ВСТУП

Зміни в політичній, економічній, соціальній сфері, які відбуваються в Україні впродовж останніх десятиріч, інтеграція країни у європейську і світову спільноту зумовили реформування системи освіти, в тому числі й вищої школи, оскільки все більш відчутним є протиріччя між існуючими інституційними характеристиками системи вищої освіти та змінами, які відбуваються в сучасному світі загалом та освітньому середовищі зокрема. Різноманітний характер змін у діяльності вищої школи відображає регіональну, національну, місцеву специфіку і охоплює практично всі сторони діяльності вищих навчальних закладів. Відбуваються зміни в навчальних програмах, процесі оцінювання знань, процедурі вступу до вищих навчальних закладів, функціях і ролях викладачів, фінансуванні ВНЗ тощо. Поступово здійснюється перехід вітчизняної освіти на багаторівневу систему, яка давно успішно функціонує в багатьох зарубіжних країнах.

Вивчення наукової літератури та аналіз реального стану вітчизняної вищої школи дали змогу виявити поряд з деякими позитивними зрушеннями низку суперечностей, зокрема, між : ринковою потребою у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях і реальним станом їх готовності до виконання професійних функцій: намаганнями України інтегруватися у світовий освітній простір і недостатнім вивченням і впровадженням зарубіжного досвіду; декларуванням необхідності реформування вищої освіти в Україні і відсутністю ефективних трансформаційних процесів.

Оскільки одним з пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд з національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, необхідність вивчення і узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні і соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої різносторонньої особистості. Система вищої освіти США диверсифікована і має певні традиції в пошуку нових форм і методів навчання.

Очевидними є досягнення американської вищої школи в сфері функціонально-технічних рішень, в організації навчального процесу, його комп'ютеризації, в підготовці кадрів високої кваліфікації. Вища школа США володіє високим науковим потенціалом. Водночас, динаміка розвитку вищої школи США демонструє і наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку найбільш оптимальних шляхів їх вирішення, зумовлює трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти. При цьому цінним є те, що зміни в освітній сфері не відбуваються стихійно. США є країною, де накопичений суттєвий конструктивний досвід ефективного управління інституційними перетвореннями в освітній сфері, чого бракує Україні.

Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими : Н.Бідюк, І.Зварич, О.Кокор, О.Магдюк, О.Мартинюк, О.Ольхович, Т.Олендр, О.Садовець, О.Романовський, Л.Черній, Р.Шаран , Н.Щур та інші.

Водночас, у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження трансформаційних змін в системі вищої освіти США, які відбуваються там впродовж останніх десятиріч і забезпечують підвищення якості освіти.

Таким чином, безперечна актуальність проблеми і її недостатня дослідженість зумовили вибір теми даного монографічного дослідження.

Мета дослідження полягає у виявленні основних тенденцій реформування системи вищої освіти США і обґрунтуванні можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Монографія підготовлена І.В.Козубовською (загальна редакція, вступ, висновки) та О.Я.Стойкою (I і II розділи).

РОЗДІЛ 1

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

1.1. Теоретико-методологічні засади розвитку вищої освіти в США.

Визначальна роль у теоретичному обґрунтуванні розвитку вищої школи в США належить соціально-політичним концепціям, які обумовлені науково-технічною революцією, глобалізацією, становленням плюралістичної демократії, побудовою технократичного суспільства та ін. Численні дослідження американських учених Г. Беккера, Т. Джефферсона, Дж. Дьюї, Дж. Кейнса, Р. Хатчінса, С. Хука та ін., пов'язані з демократичністю й доступністю освіти (меритократичні та елітарні концепції), расовою та етнічною дискримінацією (теорії полікультурної та глобальної освіти), економічною ефективністю освіти (теорії фільтра, людського капіталу та ін.) набувають особливої актуальності в умовах віртуальних університетів та вузької професіоналізації фахівців. Університет стає індикатором, що виявляє всі суперечливі соціальні наслідки суспільних змін. Це сприяє розвитку, з одного боку, концепції технократизму, консюмеризму (від англ. «consumer» – споживач) та інформаційного суспільства, а з іншого боку, призводить до політичних дискусій між неоконсерваторами та неолібералами про політику держави відносно вищої освіти, про цілі і соціальну відповідальність самої вищої школи.

Значний вплив на розвиток вищої школи США, незважаючи на демократичний характер американського суспільства, здійснила релігійна доктрина і церква. Перші коледжі створювалися і функціонували як релігійні. Так, Гарвардський коледж був заснований у 1636 р. з метою «розвитку вчення і передачі його нащадкам із побоювання залишити церквам неграмотних священників» і був названий на честь священника Джона Гарварда, який заповів закладу всі свої книги та заощадження [1, с. 58]. Після революції 1776 р. вплив релігії на американські коледжі значно зменшився, однак аж до Громадянської війни (1861-1865 рр.) більшість випускників коледжів ставали священниками. Історії освіти США відомі як позитивні, так і негативні приклади впливу

релігійності на вищу школу. Зокрема, один прецедент на багато десятиліть визначив свободу і автономію американських університетів і коледжів. У 1816 р. уряд штату Нью-Гемпшир вирішив перетворити приватний Дартмутський коледж, очолюваний конгрегаціоналістами, у державний, для чого змінив статут коледжу, затверджений ще в 1769 р. Рада опікунів порушила проти влади штату судову справу і виграла її. Це рішення на століття визначило характер розвитку вищої освіти у США, захистило приватні коледжі від державного контролю, зміцнило автономний статус всіх американських навчальних закладів, включаючи й державні [1, с. 61].

До цього часу значна кількість ВНЗ, які виникли як теологічні, але перетворені у світські, будують свій зміст навчання у значній мірі на теологічних ідеях (наприклад, в Університеті Брендайс у Массачусетсі строго притримуються іудейської віри) або зберігають зв'язки з церквою-засновницею (наприклад, коледж Роаноук у Вірджинії, заснований лютеранською церквою, або Університет Західної Вірджинії, заснований менонітами) [2, с. 20].

Очевидно, головною ідеєю американської теоретичної думки відносно вищої освіти є ідея її демократизації, що асоціюється у американців, перш за все, з різноманіттям інститутів вищої освіти, академічною свободою, доступністю для широких верств населення. Демократизація обумовлена самою історією виникнення американської державності, яка базується на принципах рівноправності і свободи.

Ідея проведення політики демократичної освіти не є новою (достатньо згадати імена Платона, Арістотеля, Дж. Локка, Дж. Дьюї, Дж. Адамса, К. Вудсона, У. Дюбуа). Вона завжди займала визначальне місце у політиці демократичних урядів, мала переваги у певні періоди життя суспільства, коли спостерігалися зміни у кількісному і расовому складі населення. Так, на початку минулого століття виражалася стурбованість та необхідність введення поняття громадянської освіти, виховання громадянина своєї країни. Це рішення було пов'язано зі збільшенням населення за рахунок великої кількості іммігрантів з центральної і південної Європи, тоді як більша частина населення складалася з вихідців з північної і західної частин Європи. Влада була вимушена переглянути умови соціальної адаптації і навчання новоприбульців. Прогресивні педагоги розглядали введення громадянської освіти як важливу частину

підготовки іммігрантів до життя в іноземній державі. Вони вважали, що відповідна мовна підготовка і знайомство з різними суспільними інститутами США дозволить іммігрантам стати законослухняними громадянами нової країни. Однак прихильників таких поглядів звинувачували у тому, що вони бажають не швидкої адаптації нових громадян, але лише можливості таким чином контролювати всі процеси в суспільстві. Один із фундаторів США Т. Джефферсон вважав, що держава повинна забезпечувати кожній дитині можливість отримати загальну освіту, оскільки жодна республіка не може бути сильною без тотальної освіченості своїх громадян. Він став автором трьох законопроектів, що пропонували «триступеневу систему освіти», в якій «перший рівень – це початкова школа для всіх дітей (багатих і бідних); другий рівень – коледжі, які надають середню освіту за програмами досягнення звичайних життєвих цілей, а також таку, яка була б бажана для матеріально забезпечених людей; третій, завершальний рівень – для викладання наук в цілому та їх поглибленого вивчення» [3, с. 54]. Ідеї гуманізму і демократизму визначили напрям діяльності створеного у відповідності до програми Т. Джефферсона Вірджинського університету.

Другою ланкою, що пов'язує різні епохи розвитку вищої освіти у США, є ідея ліберальної освіти, що орієнтує університет на виховання громадянина, інтелектуала і джентльмена одночасно. Засновник даної традиції Джон Ньюмен вважав, що університет – це, перш за все інтелектуальне середовище, не стільки навчання, скільки виховання в дусі ліберальної, тобто вільної освіти. Університет – це школа виховання інтелекту [1, с. 46].

Його ідея ліберальної освіти була розвинута у першій половині ХХ ст. Р. Хатчінсом, президентом Чикагського університету, який запропонував концепцію класичної освіти «Чикагський план» і була заснована на ідеях центрального значення університету для сучасного суспільства, автономії університету, вільної освіти і виховання громадян-інтелектуалів [2, с. 164]. Р. Хатчінс найбільш послідовно пропагував метод «великих книг» як основний метод класичного університету. Таким чином, ідеї ліберальної освіти у першій половині ХХ ст. були «інтелектуальною» реакцією на все більшу професіоналізацію, утилітаризацію і комерціалізацію університету.

Іншим важливим напрямком розвитку американської освіти став прагматизм. Один з найбільш авторитетних і впливових теоретиків вищої освіти Дж. Дьюї, чії ідеї продовжують помітно впливати на американську теоретичну думку і вищу школу, сформулював ідею загальної освіти як засобу соціальної трансформації і самопізнання, як способу вирішення проблем і досягнення цілі. Він декларував необхідність єдності і гармонії індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм із соціально значимою системою цінностей [4; 5].

Теорія прогресивної освіти була спрямована проти класичної, на думку Дж. Дьюї схоластичної освіти, яка штучно прив'язувала сучасні покоління до досвіду минулого, часто спонукаючи до беззмістовного відтворення віджитих взірців. Прогресивна освіта – це підготовка людини до майбутнього через знання досвіду минулого і сучасного, це проблемна освіта, що базується на вивченні методів, засобів, закономірностей, тобто інструментів пізнання і діяльності (інструменталізм). Прогресивна освіта – це «діяльнісне навчання», «постійна реконструкція особистого досвіду учня», створення умов для прояву «дослідницького духу» [6, с. 8]. В цьому сенсі Дьюї не бачив протиріччя між утилітаризмом та гуманізмом. Він поділяв погляди прихильників ліберальної освіти про безперспективність і навіть згубність вузькопрофесійного і утилітарного підходу, але в той же час скептично відносився до доктрини вивчення «вічних істин» і вважав головною помилкою лібералів їх намагання обмежити суспільну увагу до науки, техніки, соціальних проблем, оскільки суспільство, навпаки, страждає від недостатньої уваги до цих питань [1, с. 180].

Вченим також обґрунтовано гуманістичну спрямованість шляхів оновлення національної школи: впровадження різноманітних форм активної роботи, посилення ролі природничих наук, мистецтв, історії. Найважливіші ідеї педагогічного кредо – віра в можливості людської природи, інтелект, у рівність всіх людей у правовому, конституційному і моральному відношенні – залишаться актуальними для гуманістичної парадигми освіти і виховання і в наступному столітті [7, с. 293].

Відзначимо, що проблеми гуманізації освіти в США і Україні активно досліджуються вітчизняними вченими(8),

На розвиток освітньої системи значний вплив здійснила теорія кейнсіанства (основоположник даного напрямку Дж. Кейнс (1883-

1946 рр.), яка виникла в умовах глибокої економічної кризи (20-30-і роки ХХ ст.) [9]. Теорія Дж. Кейнса визначала першочергову роль держави як активної економічної сили, важливого економічного учасника і регулятора економічної діяльності. Новий політичний курс Ф. Рузвельта, що базувався на теорії Дж. Кейнса і був спрямований на подолання Великої депресії, став визначальною віхою американської історії, коли держава взяла на себе відповідальність за різні аспекти суспільного життя.

Безумовно, домінуючою тенденцією ХХ ст. було посилення ролі держави в економіці. Однак з часом стало зрозуміло, що економічна роль держави в ринковій економіці має межі, в яких вона дає максимальний ефект, і що державний вплив не повинен пригнічувати основи ринкового механізму. В результаті відбувся помітний відхід від продержавної орієнтації, а американське суспільство прийшло до усвідомлення того, що стійкий економічний розвиток можливий тільки на основі певного балансу між ринком і державним регулюванням.

Друга половина ХХ ст. ознаменувалася науково-технічною революцією. Університет став одним із факторів НТР і, поряд з тим, зазнав потужного впливу її наслідків. Перехід до нового типу економіки, політики, наукового і освітянського життя породив чимало концепцій, що обґрунтовували й пояснювали такий перехід. Концепції «стадій росту» і «ери високого масового споживання» Дж. Гелбрейта, «технотронне суспільство» З. Бжезинського, «надіндустріальне суспільство» Е. Тоффлера і, нарешті, «постіндустріальне суспільство» Д. Белла стали знаковими у справі самоусвідомлення нового суспільства. При всіх відмінностях дані концепції визнають важливу роль інформації, освіти, вищої школи у сучасному суспільстві і університету як одного із центральних елементів структури такого «технотронного» або «інформаційного» суспільства. Так, на думку Д. Белла, «теоретичні знання у все більшій мірі стають стратегічним ресурсом, базовим принципом суспільства, а університет, дослідницькі організації та інтелектуальні інститути, в яких теоретичні знання кодифікуються і збагачуються, стають провідними структурами виникаючого суспільства» [1, с. 207]. Основою нового індустріального суспільства стає наукова інтелігенція, спеціалісти і техніки [10, с. 26]. На думку З. Бжезинського, технотронне суспільство як система панування

знань, таланту й інтелекту зможе звільнити його від несправедливої плутократії [11, с. 12].

У 1980-х рр. ХХ ст. в умовах економічного зростання і стійкого інтересу до освіти як економічного фактора глобальної конкуренції на розвиток вищої освіти США значний вплив здійснила теорія «людського капіталу» (Г. Беккер, А. Вагнер, Е. Денісон, Р. Майкл, У. Макмагон, Ф. Махлуп, Т. Шульц та ін.). Людський капітал – це наявний запас знань, умінь і навичок, професійної мотивації людини. Інвестиціями в нього може бути охорона здоров'я, географічна мобільність, але головним чином людський капітал формується і зростає через освіту і навчання. Завдяки інвестиціям у людський капітал підвищується продуктивність праці людини, що безпосередньо впливає на величину її заробітку.

Якщо у 1950-60-х рр. освіта сприймалася як фактор успішного військово-політичного протистояння СРСР, то в 90-х рр. ХХ ст. вища освіта оцінюється з точки зору об'єкта стратегічного інвестування з метою отримання відповідного економічного і соціального результату або «прибутку». Прихильники концепції «людського капіталу» розглядали ідеї економічної ефективності освіти, критерії оцінки такої ефективності (враховуючи «грошові» і «не грошові» доходи), проблему джерел фінансування освіти і ролі федерального уряду і, в цілому, держави у такому фінансуванні, проблему селективності у вищій школі [12].

Так, Г. Беккер вперше запропонував статистичну модель дослідження економічної ефективності освіти через людські ресурси. Для визначення доходу, наприклад, від вищої освіти із позитивних заробітків тих, хто закінчив коледж, віднімалися заробітки тих, хто здобув лише середню освіту. Витрати на навчання поряд із прямими затратами (оплата навчання, гуртожитку і т.д.) в якості головного елемента містили «втрачений заробіток», тобто дохід, недоотриманий студентами за роки навчання. Визначивши віддачу від інвестицій у навчання, як відношення доходів до витрат, Г. Беккер отримав значення 12-14% річного прибутку [13].

Вивчення ефективності вкладень у людський капітал в рамках зазначеної теорії підтвердило роль освіти в економічному зростанні країни. Російський вчений Р. Капелюшніков зауважує: «Теорія людського капіталу запропонувала єдину цілісну рамку для пояснення таких, здавалося б, різнопорядкових явищ як вклад освіти в економічне зростання, попит на освітні й медичні послуги, вікова

динаміка заробітків, відмінність у оплаті чоловічої і жіночої праці, передача економічної нерівності із покоління в покоління та багато іншого... Ідеї, закладені у теорії людського капіталу, здійснили значний вплив на економічну політику держави. Завдячуючи їй, змінилося відношення суспільства до вкладень у людину. В ній навчилися бачити інвестиції, що передбачають виробничий, причому довготривалий за своїм характером, ефект. Це забезпечило теоретичне обґрунтування для прискореного розвитку системи освіти у багатьох країнах світу» [14].

Теорія «людського капіталу» сприяла наданню освіті пріоритетного значення, поставивши її на один рівень з обороною країни. Президент Дж. Кеннеді у своєму першому посланні Конгресу США відзначив: «Ми беремо прагнемо значно збільшити економічне зростання. Але згідно даних останніх досліджень, найбільшу віддачу дають капіталовкладення в освіту, що становлять 40% зростання національного доходу. В епоху науки і космосу вдосконалення освітньої сфери – одне з головних умов нашої національної могутності. Таким чином, освіта стає справою першочергової важливості.» [15, с. 45].

Однак теорія людського капіталу має й певні недоліки. Якщо брати за основу тільки міркування економічної вигоди, то залишаються неврахованими багато інших факторів.

Цікавою є теорія фільтру, згідно з якою освіта трактується як засіб відбору працівників за виробничими якостями. Освіта є сигналом для підприємця про якість найманої робочої сили. Звідси інша назва теорії фільтру – теорія сигналу.

Згідно теорії фільтру, ринок праці може запропонувати престижну, високооплачувану, творчу або низькооплачувану, рутинну роботу. Практика використання освіти як критерію при прийомі на роботу отримала широке розповсюдження в США. Вона має спеціальну назву «креденціалізм» (від слова *credential* – атестат, посвідчення).

Однак, як теорія людського капіталу, так і теорія фільтру не дають вичерпних відповідей на всі запитання, пов'язані із значимістю освіти для індивіда та суспільства в цілому. Дослідники одностайні в тому, що теорія фільтру зосереджує свою увагу на аспекті попиту, тоді як теорія людського капіталу розглядає в основному пропозицію праці. Але разом з тим, вони доповнюють одна одну.

Певний вплив на розвиток освіти США мала теорія двох ринків: первинного і вторинного. Згідно цієї теорії існують два типи ринків праці з відносно невеликою мобільністю між ними. Первинний ринок праці складається в основному із видів робіт, які престижні, цікаві і надають можливості для кар'єрного зростання. Найбільш здібні фахівці, які працюють на первинному ринку праці, отримують можливості для додаткової підготовки на робочому місці. Їхні навички і вміння в процесі роботи зростають і в результаті їх послідовно переводять на більш відповідальні і високооплачувані посади. Коли мова йде про робочі місця на первинному ринку праці, теоретики подвійних ринків вважають, що освіта дійсно сприяє зростанню продуктивності. Проте відзначають, що допуск на первинний ринок праці частково залежить від соціального статусу людини і підприємства скоріше зацікавлені у добре сформованих навичках і вміннях, у пунктуальності при виконанні роботи, ніж у базовій підготовці.

Вторинний ринок праці часто має невеликий пакет додаткових пільг і практично не передбачає додаткової підготовки працівників та кар'єрного зростання. Як наслідок, у працівників на вторинному ринку часто формуються небажані типи поведінки, відсутність мотивації, а це, в свою чергу, підтверджує негативні упередження роботодавців [16].

Важливим напрямком американської суспільно-політичної думки щодо освітніх трансформацій є консюмеризм, який охопив і традиційний американський прагматизм, і деякі ідеї концепцій постіндустріального суспільства. У відповідності до даної теорії університет розглядається як один із елементів «вільного ринку», де освіта виступає як товар, що пропонується для продажу суспільству, окремим його суб'єктам (державі, промисловим і комерційним структурам, суспільним некомерційним об'єднанням, сім'ям і т.д.). При цьому університет повинен бути готовий до відповіді на виклики ринку, що вимагає від нього мобільності, гнучкості, багатопрофільності, ефективності [17, с. 356].

Оригінальну концепцію сучасного університету, як «мультиуніверситету» запропонував К. Керр [18; 19]. На відміну від попередніх історичних етапів, коли університет був або класичним середовищем виховання «ліберального джентльмена», або школою вчених-спеціалістів і професіоналів німецького взірця, сучасний університет є непростим світом, який орієнтується на складні, іноді

суперечливі запити нинішнього суспільства. Ця зовнішня складність і мінливість середовища вимагає від університету внутрішньої гнучкої та рухомої структури. Сучасний університет – це «мультиуніверситет», «система спільнот, об'єднаних одною назвою, управлінським персоналом і загальними цілями». Така система передбачає зміну внутрішньої структури управління. В «мультиуніверситеті» відбувається розподіл функцій викладання і управління таким конгломератом. Усе більшу роль відіграє президент, який, з одного боку, є сполучною ланкою між внутрішнім світом університету і зовнішнім соціальним середовищем, а, з другого боку, виконує роль посередника і арбітра у всіх внутрішніх справах і суперечках, що виникають між різними елементами єдиного комунітарного співтовариства. Такий новий університет, що базується на федеральній системі фінансування, повинен стати основою для «виробництва і споживання знань», формуючи, таким чином, нову «індустрію знань» [20]. Зазначена теоретична позиція стала, можливо, основою досить консервативного і жорсткого ставлення К. Керра як президента Університету Каліфорнії до руху за свободу слова, який розгорнувся в 1960-і рр. серед студентів і викладачів університету, що привело до відставки К. Керра.

Незважаючи на певну полемічну гостроту і деяку футуристичність, ідеї К. Керра стали одними з найбільш дискусійних і авторитетних в американській суспільно-політичній думці по відношенню до проблем і перспектив розвитку вищої школи у другій половині ХХ ст., визначивши найбільш складні протиріччя: академічна свобода і соціальне замовлення, консерватизм і традиція проти новаторства і мобільності, академізм проти менеджменту, «мультиуніверситет» проти університету.

Однією з найбільш складних проблем не тільки американської школи, але й суспільства в цілому є проблема забезпечення загальнонаціональної єдності в умовах все більшої етнічної і расової різноманітності. Ця проблема стосується безпосередньо й вищої освіти як з позиції забезпечення її доступності для представників всіх етнічних і расових груп, так і з точки зору структури вищої школи США і змісту вищої освіти, який має відповідати такому етнічному різноманіттю. Це призвело до розвитку окремих напрямків теоретичної думки, які отримали загальну концептуальну назву «багатокультурна освіта» або «полікультурність». Зародження полікультурності обумовлено зростанням міграційних потоків в

США у другій половині ХХ ст., а також послідовною демократизацією цією складної і вразливої для американського суспільства сфери, яка прискорилося після проведення конституційної реформи 1960-х рр. Великий вплив на становлення «полікультурності» здійснили дві теорії. Теорія асиміляції (А. Аптер, О. Паттерсон, А. Шлезінгер) опирається на концепції «плавильного котла» та англоцентризму. Поряд із визнанням культурного і етнічного різноманіття сучасного світу, підкреслюється непостійність і мінливість особистісної належності до певного етносу або культури внаслідок об'єктивних процесів глобалізації і універсалізації суспільства, що призводить до стирання меж етносів і культур. Іншою загальною тенденцією є переважання інтересів групи над інтересами її окремих членів. У зв'язку з цим метою освіти, на думку прихильників теорії асиміляції, повинно стати намагання до інтеграції суспільства, а не сегрегація і сепаратизм. Досягнути суспільної єдності можна тільки через залучення студентів до єдиної загальноамериканської національної державної культури, мови і системи цінностей, які відображені в Конституції США 1787 р. і Декларації незалежності, а також мають певні загальні риси (висока технологічність, капіталістична економіка). Особливе значення в цьому відіграє освіта взагалі і вища освіта зокрема [21, с. 61].

У теорії культурного плюралізму (М. Асанте, М. Гордон, М. Сейрап) підкреслюється плюралістична природа демократичних суспільств, які базуються на свободі різноманіття і толерантності. Велику роль у соціалізації особистості відіграє етнічна група, оскільки будь-яке складне суспільство має чітку етнічну структуру, а культурна етнічна самоідентифікація особистості визначає її внутрішні структури, стійкість і позитивність у зовнішньому соціальному світі. Теорія культурного плюралізму заперечує положення про вищі і нижчі культури, ідеологію «плавильного котла», підкреслюючи необхідність включення в освіту культурно-значимих, етнічних елементів [21, с. 62]. Концепція культуралізму у практиці вищої освіти США виражається у все більшому розповсюдженні «етнічних» коледжів і університетів з переважно традиційним навчанням представників певних етнічних меншин. До них належать 105 так званих «історично чорних» університетів, які були створені після відміни рабства і сегрегації для етнічного населення, «племенні» коледжі, які орієнтовані на надання освіти

корінним жителям Америки. Крім того, відслідковується тенденція до заохочення розвитку іспаномовної освіти у деяких південних штатах (Каліфорнія, Флорида, Техас) [2, с. 22].

Розглянуті концепції стали основою теорії полікультурності або багатокультурної освіти (Дж. Бенкс, С. Ньюто, К. Смітер), сутністю якої є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального у розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому представники всіх груп (соціальних, культурних, етнічних) мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження. Основними характеристиками плюралістичного суспільства, за теорією полікультурності, є взаємозалежність, розвиток і співпраця.

Концепція «полікультурності» на сьогодні визнана найбільш сучасною і актуальною, оскільки за прогнозними оцінками американських демографів, до 2050 р. нинішні «меншини» стануть за кількістю більшістю [22, с. 40]. У працях Дж. Спрінга, П. МакЛорена, Г. Гіруа були зроблені спроби синтезувати теорію полікультурності і популярну на Заході глобалістику, що проявилось у концепції «глобальної освіти», під якою розуміється формування нового бачення світу на основі холістичних і гуманістичних поглядів, сучасного відношення людини до середовища, в якому вона живе. Глобальна освіта зосереджує увагу на взаємозв'язках між країнами і регіонами в глобальному масштабі, формує знання, поведінкові стилі і установки, які необхідні для повноцінної участі особистості у житті світу [21, с. 67].

Дослідники теорії глобалізації Л. Склер, О. Іанні, М. Уотерс, У. Бек та ін. вважають, що глобалізація вищої освіти призвела до скорочення державного фінансування, а також вплинула на основи функціонування і організації системи вищої школи та на діяльність її закладів. Саме глобалізація, на їх думку, посилила комерціалізацію вищої освіти, привнесла зміни у її управління і загострила конкуренцію на ринку освітніх послуг [23].

Фактично, вплив глобалізації на вищу освіту США виразився у появі орієнтованих на ринок навчальних закладів, таких як корпоративні і віртуальні університети; розширенні міжнародних зв'язків; нових формах кооперації між навчальними закладами, а

також безпосередньо між вузами і корпораціями; широкомасштабному використанні інформаційних технологій у процесі навчання; перетворенні звичайних університетів у «підприємницькі», які орієнтують свою діяльність на отримання прибутку.

Таким чином, головним ефектом глобалізації американської вищої школи стало ще більше зближення освітньої галузі та ринкової економіки. З точки зору суспільного призначення вищої освіти, процес глобалізації приводить американську вищу школу скоріш до негативних наслідків, таких як зменшення її ролі у створенні суспільного добробуту, справедливого суспільства, що враховує основні потреби кожного громадянина. Ми погоджуємося з твердженням, що панівна економічно-орієнтована парадигма та ідеологічні основи сучасної вищої освіти США суперечать її головному призначенню. Але, з позиції федерального уряду США, вища школа, навпаки, стає все більш ефективною. Це не означає, що негативні аспекти її функціонування залишаються непоміченими американською науковою громадськістю. Наприклад, Д. Бок, який досліджує проблеми американської вищої освіти, зазначає: «Мене турбує, що комерціалізація може змінити природу академічного інституту...» [24]. Тому питання позитивного чи негативного впливу глобалізації як процесу, що зближає сферу освіти з ринковим механізмом, залишається на даний момент відкритим.

Особливу увагу вчені звертають на взаємозв'язок глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти США. «Глобалізація сприяє зростанню міжнародної складової у діяльності університетів, тобто залученню іноземних студентів, збільшенню «глобальної складової» у змісті навчальних програм, розширенню міжнародної співпраці вузів та їх міжнародної комерційної діяльності, відкриттю філіалів за кордоном, розповсюдженню програм дистанційного навчання через Інтернет, створенню міжнародних віртуальних університетів» [25, с. 6].

Американський вчений Д. Дудерштадт зауважує, що університети США давно перетворилися у міжнародні центри навчання, завдяки яким Сполучені Штати стали важливим членом глобального співтовариства [26, с. 18]. Але разом з тим, дослідницькі університети все частіше використовують глобалізацію вищої школи для залучення іноземних фахівців, які на початку нинішнього

століття стали відігравати значну роль у розвитку провідних галузей економіки США.

Отже, досліджуючи теоретичні передумови трансформації вищої школи США, слід відзначити поєднання наступності і новацій в американській соціально-педагогічній думці. Протягом століть аж до кінця XX – початку XXI ст. зберігають свою актуальність проблеми співвідношення ліберальної і всебічної освіти, загальної освіти і професіоналізації, визначення соціальної ролі, призначення і відповідальності університету, співвідношення приватних, суспільних і державних інтересів у регулюванні вищої школи США. В той же час новий етап американської історії виділяє сучасні аспекти традиційних проблем, а в деяких випадках породжує нові виклики теоретичного і практичного характеру для вищої школи. До таких новітніх або оновлених проблем відносять проблему посилення державного регулювання вищої освіти і збереження академічної свободи, гармонізацію цінностей споживацького суспільства, включаючи освітню систему і традиційні інтелектуальні й культурні університетські цінності, забезпечення загальної демократичної і багатокультурної освіти в плюралістичній Америці XXI ст., удосконалення внутрішньої системи управління університетом в умовах мінливого соціального і економічного середовища.

1.2. Структура вищої школи США та особливості організації навчального процесу

На сьогоднішній день в США існує розгалужена система вищих навчальних закладів, які відрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та ін. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво відрізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними, проте лише акредитовані навчальні заклади мають право надавати повноцінні освітні послуги в сфері вищої освіти. Неакредитовані навчальні заклади здійснюють професійну підготовку і навчання дорослих.

Акредитацію, як процес визнання компетентною регіональною організацією якості надання установою освітніх послуг,

відповідності навчально-методичного, кадрового та матеріального забезпечення програм підготовки студентів прийнятим нормам, запроваджено у системі освіти США в кінці XIX століття.

Характерною рисою американської акредитаційної системи є її варіативність. Так, уже з 60-х років минулого століття були визначені три вектори відповідальності за результати освіти: федеральний уряд (збір інформації, надання консультацій та надання фінансової допомоги певним освітнім програмам); уряд штату (визнання закладу та його сертифікація); професійні асоціації – вивчення якості діяльності університетів та програм. Останні є неурядовими організаціями, члени яких представляють інтереси певної професійної групи, завданнями яких є визначення сучасних потреб галузі, вимог до працівників, їх підготовки у вузах [27; 28].

Професійними асоціаціями реалізуються два види акредитації – акредитація вузів або загальна акредитація і спеціалізована акредитація. Загальну акредитацію здійснюють агенції регіональних асоціацій навчальних закладів. На сьогодні в США діє 6 регіональних спілок з акредитації університетів, коледжів і шкіл. Спеціалізовану акредитацію проводять інші організації, в тому числі й професійні, такі як Комітет з акредитації медичної освіти, Спілка з акредитації інженерних технологій, Національний союз музичних шкіл, Національна рада з акредитації шкіл і педагогів та ін [29].

Отримання акредитаційного статусу надає освітній установі можливість називатися вищим навчальним закладом, а також дозволяє здобути визнання і довіру з боку держави і громадськості. Вищий навчальний заклад може претендувати на державне фінансування і в обов'язковому порядку стає учасником Федеральної програми фінансової допомоги студентам (Title IV federal financial aid programs). ВНЗ також може розраховувати на підтримку різних благодійних фондів. Акредитовані навчальні заклади отримують право здійснювати освітні послуги та програми, що відповідають вимогам Міністерства освіти США, по завершенню яких присуджуються ступені молодшого спеціаліста, бакалавра, магістра, доктора.

Неакредитовані навчальні заклади можуть мати в своїй структурі акредитовані факультети і навчальні програми отримання ступенів.

Основними показниками структури вищої школи є кількість освітніх закладів і чисельність студентів.

Згідно статистичних даних за період з 1980 р. по 2012 р. загальна кількість вищих навчальних закладів у США збільшилася майже в 1,5 рази і в 2012 р. становила 4706 [30] (Дод. А).

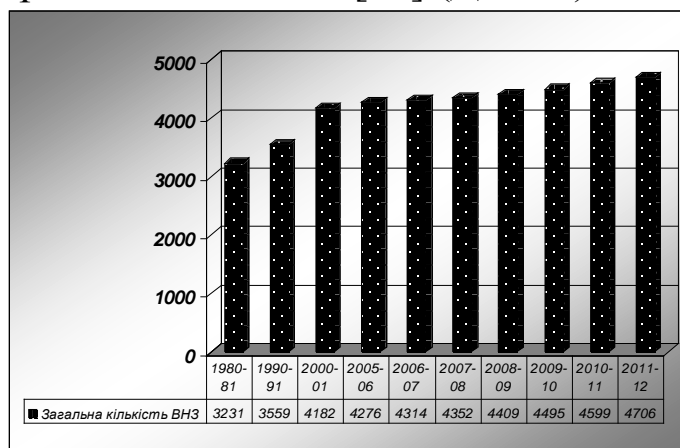


Рис. 1.1. Кількість вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

Чисельність студентів вищих навчальних закладів збільшилася за період з 1980 р. по 2011 р. в 1,7 разу і становить 20,99 млн. осіб [29] (Дод. Б).

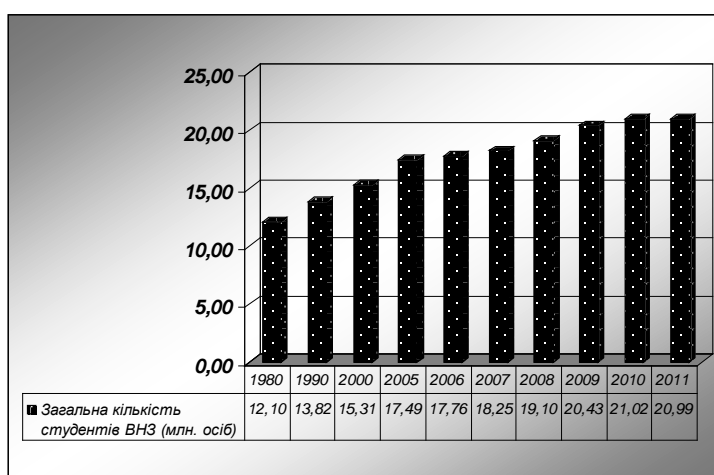


Рис. 1.2. Кількість студентів вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

Варто відзначити, що в США у 1980-1990-их роках спостерігалася тенденція до зниження темпів зростання чисельності студентів та збільшення темпів зростання кількості вузів [30], але на початку XXI століття ситуація змінилася. Статистичні показники початку XXI століття значно відрізняються від показників 80-90-х років XX століття. Якщо в 1990-их роках відзначалося уповільнення росту чисельності студентів, то сьогодні, навпаки, спостерігається його посилення. При цьому тенденції мають не тільки демографічні причини. Початок XXI століття відзначився збільшенням

державного фінансування на вищу освіту, що зумовило освітню активність молоді [31].

Сучасні американські навчальні заклади розрізняються за статусом і поділяються на державні та недержавні (у 2012 р. їх співвідношення складало 35% і 65% відповідно) [30] (рис. 1.3).

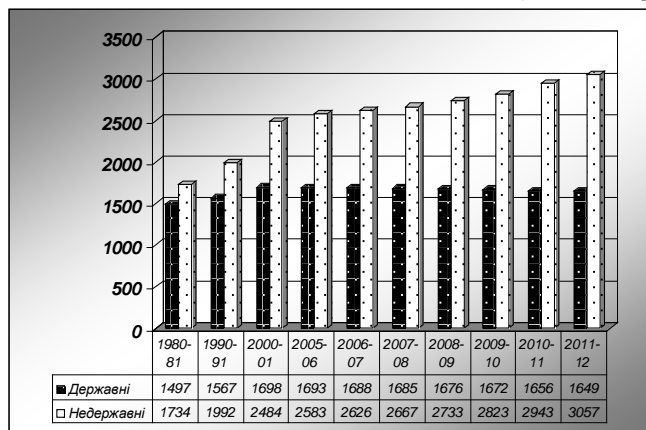


Рис. 1.3. Кількість державних та недержавних (приватних) вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

Наявність приватного сектору вищої освіти характерна для більшості країн світу, зокрема й України. На сьогодні чимало вітчизняних приватних вузів мають позитивний досвід і досягнення в підготовці фахівців, все ж вони часто розглядаються не тільки як альтернативні державним ВНЗ, а навіть як небажані конкуренти. Абсолютно протилежним є ставлення до приватних університетів у США. Так, 77% студентів у країні отримують освіту саме у цих закладах; у більшості рейтингів приватні університети, за винятком трьох чотирьох, займають майже всі 25 перших місць; дані заклади відрізняються потужною науково-дослідною базою та ін. [32].

Приватний сектор вищої освіти Сполучених Штатів завжди домінував за кількістю вузів. Однак структура вищої освіти за кількістю ВНЗ не відображає реальної ситуації, більш наочно це демонструють показники чисельності студентів (рис. 1.4). Кількість студентів, які навчаються в державних і недержавних закладах становить 72% і 28% відповідно [30].

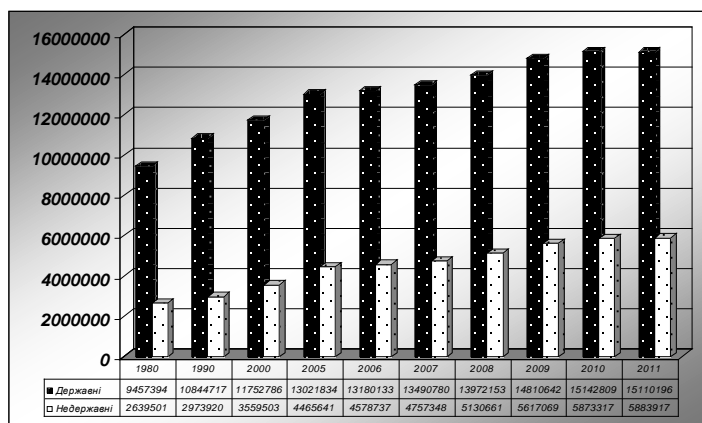


Рис. 1.4. Кількість студентів у державних і недержавних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

Як свідчать статистичні дані, частка державних вузів у загальній їх кількості є меншою, ніж недержавних. Щодо частки студентів – тут переважає державний сектор. Середня кількість студентів державних закладів завжди була більшою, ніж у недержавних вузах. Це пов'язано з основною місією державних закладів, яка забезпечує масове, а не елітне навчання. Однак, не дивлячись на те, що недержавний сектор менш чисельний за кількістю студентів в американській вищій школі він займає визначальне місце [33].

Приватні вищі навчальні заклади поділяють на комерційні й некомерційні. Останні функціонують як неприбуткові організації, основною ціллю яких не є отримання прибутку. Діяльність некомерційних організацій спрямована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно-корисних цілей. Таким чином надання освітніх послуг є для них основним завданням.

Комерційні навчальні заклади створюються з метою отримання прибутку та його подальшого розподілу між засновниками. Безумовно, комерційні навчальні заклади вищої школи США пропонують таку ж професійну освіту, що й некомерційні, однак, переслідуючи різні цілі, відрізняються якістю надання освітніх послуг. Розподіляючи прибуток між засновниками, комерційні вузи не витрачають таких значних коштів на розвиток як некомерційні [34; 35].

На сьогодні частка некомерційних закладів у загальній кількості недержавних вузів становить 54%, а частка комерційних – 46% (у 1980 р. – 90% і 10%) (рис. 1.5) [30].

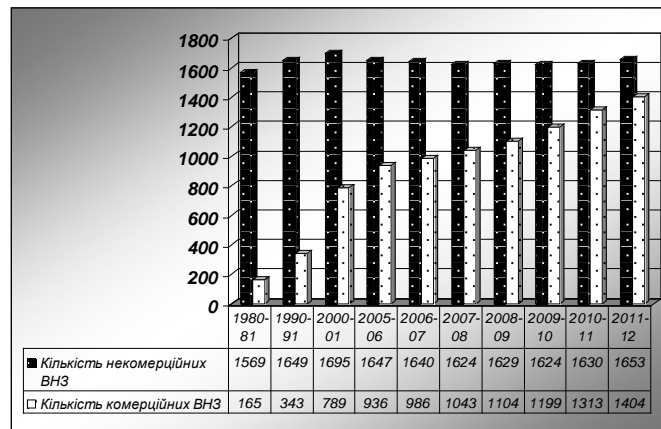


Рис. 1.5. Кількість некомерційних і комерційних вищих навчальних закладів США (1980-2012 рр.).

Некомерційні вузи не є великими, але багато з них широко відомі навіть за межами США. Вони пропонують навчання вищого рівня, включаючи престижну елітну освіту. На їх основі сформована група провідних дослідницьких університетів, яка визначає розвиток всієї американської освіти й науки. Значна частина з них підтримуються релігійними організаціями [36].

Комерційні навчальні заклади, навпаки, пропонують освіту середнього рівня і нижчу. За кількістю їх на 15% менше ніж некомерційних, а за чисельністю студентів – на 50,1% (рис. 1.6) [30].

Сучасні комерційні вузи в основному готують фахівців з таких галузей як бізнес, мистецтво, музика, живопис, комп'ютерне програмування та ін..

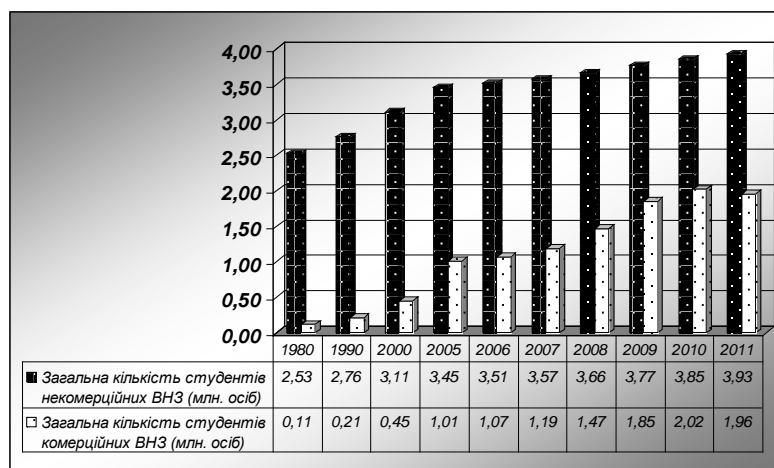


Рис. 1.6. Кількість студентів у некомерційних і комерційних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

Державні вищі навчальні заклади створюються державними владними структурами різних рівнів, однак частка федеральних та ін. державних вузів не перевищує 1% як за кількістю навчальних закладів, так і чисельністю студентів [30]. Таким чином, державний сектор американської вищої освіти складається в основному з вузів штатів і місцевих навчальних закладів.

Державні вузи забезпечують Сполучені Штати масовою професійною освітою і саме з цієї причини дані заклади найбільші за кількістю студентів, а рівень їх освіти визначає середній рівень вищої освіти в країні. Престижна недержавна освіта не є багаточисельною, однак економіка США на певному етапі свого розвитку затребувала масової професійної освіти, що стала надаватися державними вузами.

Слід підкреслити, що сучасна система американської вищої освіти, на відміну від України, відзначається високим рівнем децентралізації. У відповідності з 10-ю поправкою до Конституції США федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику і навчальні програми для ВНЗ. Рішення по цих питаннях приймаються на рівні влади штату чи округу. Всі штати мають специфічні системи освіти. Роль федерального уряду в сфері освіти зводиться до загального керівництва без надмірного втручання [37; 38; 39]. Федеральний уряд несе юридичну відповідальність із захисту права кожного громадянина отримати рівний доступ до державних навчальних закладів.

Розробку загальнонаціональної політики в сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США (U.S. Department of Education). Воно інтегрує плани розвитку вищої освіти і економічного зростання. Паралельно з управлінськими структурами в деяких штатах функціонують координаційні ради.

Керівництво вузами здійснюється Департаментами освіти штатів. Департаменти найчастіше призначаються губернатором і погоджуються законодавчим органом штату. Вони представляють не тільки громадські інтереси, а й конкретного коледжу чи університету. Основним обов'язком Департаменту є призначення президента університету.

Адміністративне управління у вищих навчальних закладах США має багато спільного. У всіх випадках вищий рівень адміністрування є керівним органом, який розробляє політику закладу. Для

державних вузів – це управлінська і координаційна рада штату (або провідного університету штату); для недержавних коледжів та університетів – рада опікунів (the Board of Trustees) або рада керуючих (the Board of Governors) на інституційному рівні.

Рада опікунів складається з осіб, які мають високий статус у суспільстві, володіють достатнім капіталом, що дозволяє їм займатися благодійністю на користь навчальних закладів. Опікуни часто є випускниками цих вузів і мають власний інтерес щодо їхнього розвитку. В середньому рада складається з 28 членів, які зустрічаються приблизно 3-4 рази на рік. Лише незначна частина членів ради, близько 7%, працюють безпосередньо в адміністраціях навчальних закладів або викладачами [40]. Основна функція рад – розробка загальної фінансової та академічної політики, яка забезпечує ефективність функціонування вузу; здійснення загального контролю над власністю навчального закладу; контроль над витратами.

У масштабах світової вищої школи американські вузи в цілому користуються максимальною автономією і мають найбільшу кількість академічних свобод. У навчальній та науково-дослідній роботі вони опираються здебільшого на громадські, а не на державні структури. Навіть державні вузи не мають строгого підпорядкування Департаментам штатів і володіють достатньою автономією у вирішенні багатьох питань.

Вищі навчальні заклади США пропонують освітні послуги з вищої професійної та середньої професійної освіти. Мережа середніх професійних навчальних закладів сформувалася в країні близько 1960-1970-х років минулого століття і складається з чотирирічних та дворічних вузів.

Дворічні коледжі, які утворилися в результаті об'єднання технічних і професійних шкіл із коледжами молодшого ступеня свого регіону, – це специфічні американські навчальні заклади, які не мають аналогів у світовій освітній практиці. Ці коледжі пропонують академічну програму (liberal arts – transfer programs), аналогічну програмам перших двох років навчання у чотирирічних коледжах та університетах, що зараховується при переведенні на третій курс університету. Окрім того, вони надають фахову підготовку першого ступеня з багатьох професій (occupational programs). Водночас коледжі пропонують програми підвищення кваліфікації (переважно на замовлення певних компаній), курси і

гуртки для людей, які бажають активно проводити свій вільний час. Після закінчення навчання присвоюється нижчий науковий ступінь – молодшого спеціаліста (associate degree of arts, applied science, and science), а також видаються сертифікати за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти [41; 42] (Дод. В).

Після закінчення дворічного коледжу студенти переводяться в чотирирічні коледжі або університети для отримання ступеня бакалавра.

Загальне співвідношення чотирирічних і дворічних навчальних закладів за їх кількістю у 2011-2012 рр. становило 57% до 43%. Враховуючи те, що мережа дворічних вузів була сформована не так давно, її частка у вищій освіті вже досить висока. Так, у 1974 р. вона становила 37%, у 1980 році – 40%, у 2012 р. – 36,9%. Зменшення частки дворічних вузів пояснюється тим, що починаючи з 1980 року темпи зростання кількості чотирирічних вузів постійно перевищували темпи зростання кількості дворічних вузів (рис. 1.7) [30].

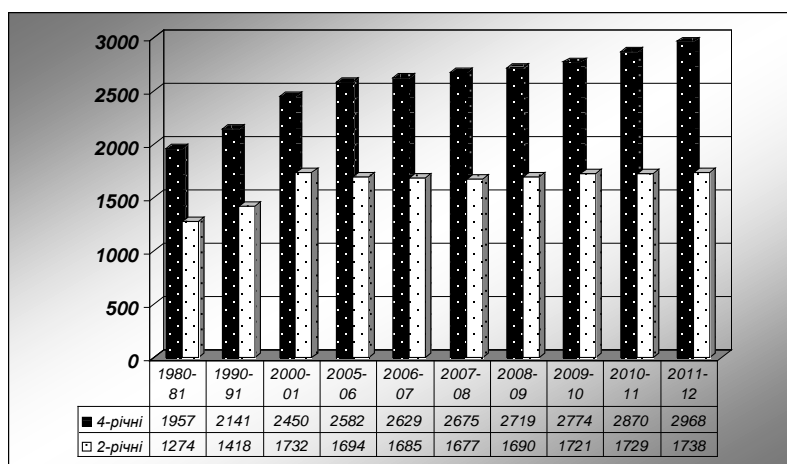


Рис. 1.7. Кількість 4-річних і 2-річних вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

Співвідношення чисельності студентів чотирирічних і дворічних навчальних закладів у 2012 році становило 64% до 36% (рис. 1.8). Незважаючи на таку різницю, в середньому у цих вузах навчається майже однакова кількість осіб – 4547 студентів у 4-річних і 4315 у 2-річних освітніх закладах [30].

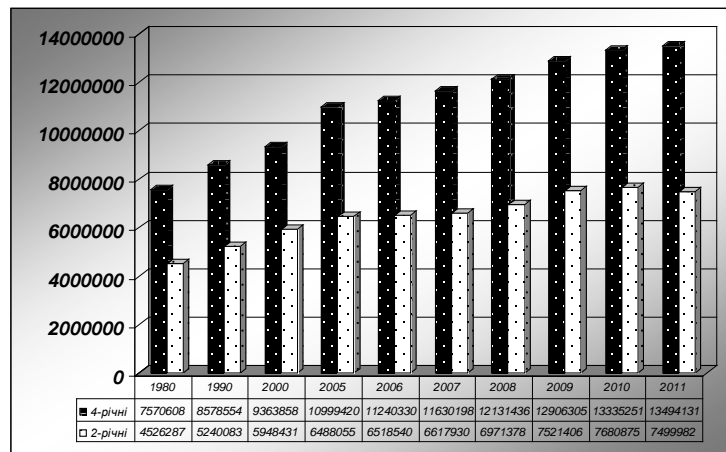


Рис. 1.8. Кількість студентів у 4-річних і 2-річних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

Середня кількість студентів 4-річних і 2-річних ВНЗ досить сильно відрізняється за критерієм державний/недержавний навчальних заклад. Так, максимальна середня чисельність студентів у 2012 році у державних чотирирічних вузах становила 4880 осіб, а в недержавних вузах – 1925 осіб [30].

Стрімкий розвиток економіки США другої половини ХХ століття та науково-технічний прогрес зумовили потребу в підготовці фахівців середньої кваліфікації. Це спричинило реформування системи навчальних закладів, яка стала більш гнучкою і диверсифікованою.

В сучасній системі вищої освіти США можна виділити три основні типи навчальних закладів – університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Вони забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки тут сконцентрований потужний кадровий потенціал та значний обсяг наукових досліджень.

Особливе місце у вищій школі США займають дослідницькі університети, оскільки головні наукові дослідження проводяться саме на базі цих закладів. Перший дослідницький університет був відкритий у 1876 році в м. Балтіморі. Його засновник – Джон Хопкінс, на честь якого цей заклад названий. Університет був створений як винятково науковий центр, де повинні були здійснюватися фундаментальні дослідження і підготовка наукових кадрів. Але з часом, через нестачу фінансового забезпечення та

інших причин у закладі розпочалася професійна підготовка фахівців. Згодом були створені Гарвардський, Колумбійський та інші приватні університети. Протягом другої половини ХХ століття до приватних дослідницьких університетів приєдналася група державних дослідницьких університетів.

Сучасні дослідницькі університети не обмежуються тільки науковими дослідженнями, вони приділяють велику увагу впровадженню їх результатів у всі сфери життєдіяльності людей. Таким чином, на сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати у практику. На думку американських вчених, саме поєднання цих трьох функцій визначає зміст діяльності сучасного американського дослідницького університету, що є основою сфери вищої освіти та наукової діяльності США [43].

Сьогодні дослідницькі університети вважаються елітою, авангардом вищої школи США, які мають політичну, організаційну та фінансову підтримку суспільства, бізнесу і держави. Однак існує небезпека «комерціалізації» університетів, їх переорієнтації від традиційних освітніх, виховних і соціальних функцій на комерційні дослідницькі проекти. Так, університет Дж. Хопкінса щорічно отримує дохід у розмірі 38 млн. дол. від сплати за навчання та одночасно одержує 405 млн. дол. на виконання військових замовлень, а вся сума, витрачена університетом на дослідження та їх впровадження складає 735 млн. дол. На думку науковців, цей досвід суперечить природі дослідницького університету, спотворює етичні норми і викликає незадоволення громадськості [44].

Отже, структуру університетів США можна представити таким чином:

- дослідницькі університети 1 і 2 категорії – пропонують повний спектр освітніх програм бакалавра; щороку присуджують не менше 50 докторських ступенів і мають високий рівень науково-дослідної діяльності. На сьогодні у США функціонує 99 дослідницьких університетів 1 і 2 категорії (66 державних і 33 приватних).
- докторські університети – масштаби наукових досліджень у них є відносно невеликими, але вони мають право присуджувати ступені доктора наук (не менше 40 у рік). Таких університетів у США – 81 (27 – державних і 54 – приватних).

– загальноосвітні університети, які, окрім навчання бакалаврів, здійснюють підготовку магістрів, що вимагає додаткового 2-річного поглибленого вивчення дисциплін спеціалізації. У США зазначених закладів 646 (261 – державних і 385 – приватних) [30].

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем.

Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Слід відзначити, що професійні школи функціонують в усіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень називається постбакалавратом (postbaccalaureate) або випускним, дипломним (graduate), що включає магістратуру і докторантуру.

Критерієм високоякісної освіти в американських університетах є співвідношення кількості студентів першого та другого рівнів. Для більшості приватних університетів чисельність студентів другого рівня переважає, але в державних університетах перший рівень, як правило, перевищує другий. На нашу думку, це пов'язано з тим, що основною метою державних університетів є масова освіта на рівні бакалаврату, тому основна кількість студентів навчається на передвипускному рівні.

Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Американські коледжі пройшли довгий шлях розвитку, у результаті чого сформувалася освітня мережа, що включає найбільшу кількість цих ВНЗ. Сучасні коледжі забезпечують освіту різних рівнів – від середнього професійного до магістра та поділяються на три види: магістерські, старші або чотирирічні і молодші або дворічні коледжі.

Коледжі, які надають освіту найвищого рівня, називаються магістерськими. Вони порівнюються до магістерських університетів, оскільки організовані за тим же принципом і мають два рівні навчання: академічний коледж і професійні школи (дослідницьких шкіл у коледжах, як і в магістерських університетах, немає) і, відповідно, присвоюють ступені бакалавра та магістра. Але, якщо якість першого рівня навчання є приблизно однаковою у всіх навчальних закладах, то другого рівня – значно відрізняється.

Другий рівень магістерських коледжів – це однорічні або дворічні професійні школи. Ці заклади вирізняються невисоким рівнем матеріально-технічного забезпечення та незначною кількістю висококваліфікованого викладацького персоналу. Тому рівень магістрів, що випускаються докторськими і магістерськими університетами значно вищий. Варто зазначити, що в американській вищій школі велике значення має не рівень закладу, а його статус і престижність, очевидно, є недоліком системи [43].

Старші або чотирирічні коледжі є класичними академічними коледжами, які присвоюють ступінь бакалавра. Вони поділяються на гуманітарні (коледжі мистецтв і гуманітарних наук), а також багатопрофільні коледжі. В гуманітарних коледжах особлива увага приділяється підготовці бакалаврів філологічного, історичного та релігійного напрямку. Слід відзначити, що кількість чотирирічних коледжів незначна і в більшості вони є приватними навчальними закладами [30].

Молодші (дворічні коледжі) є найпоширенішими в системі вищої школи США. Вони поділяються на однопрофільні і багатопрофільні. Однопрофільні мають нескладну структуру та невелику кількість викладачів, а багатопрофільні – більш складну організаційну структуру і численний викладацький склад [45].

Спочатку молодші коледжі забезпечували в основному загальноосвітню підготовку, а згодом в їх навчальних програмах почали з'являтися елементи професійної підготовки. У 1930-1940 роках дворічні коледжі стали впроваджувати елементи технічного навчання, чим сприяли створенню професійних шкіл [46].

Період 1950-1970 рр. характеризувався зростанням попиту на висококваліфікованих працівників, а також бажанням молоді отримати професійну освіту, тому було відкрито велику кількість дворічних коледжів, які відрізнялися доступністю, прийнятними цінами і тісним взаємозв'язком з місцевим ринком праці.

Особливістю молодших коледжів США є те, що вони виступають першим рівнем вищої школи. Кращі учні молодших коледжів можуть продовжувати навчання на другому або третьому курсі старшого коледжу.

До появи системи дворічних коледжів вища освіта США вважалася двоступеневою: до першого рівня належали старші і академічні коледжі університетів і магістерських коледжів, а до другого – дослідницькі і професійні школи. У результаті формування мережі середніх професійних навчальних закладів американська вища школа стала більш складною – триступеневою, де першим рівнем стали дворічні коледжі (на сьогодні в системі вищої освіти США їх налічується 1725) [30].

На сьогодні у системі вищої освіти США функціонує 1046 спеціалізованих інститутів (46 – державних і 1000 – недержавних), які, як правило, є неакредитованими навчальними закладами і відносяться до професійної освіти [30].

Спеціалізовані інститути, на відміну від університетів і коледжів, здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі, наприклад, бізнесу, юриспруденції, медицини та ін. До сучасних спеціалізованих інститутів належать такі школи: теологічні, медичні, інженерно-технологічні, бізнесу і менеджменту, мистецтв, музики і дизайну, юридичні, педагогічні, морські академії, військові інститути та ін. У спеціалізованих інститутах, в основному, відбувається навчання на рівні початкової і середньої професійної освіти.

Структурною складовою системи вищої освіти США є етнічно-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці і іспаномовне населення країни. Звичайно, після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ ст. було узаконене право расово-етнічних меншин на навчання нарівні з білими американцями в будь-яких освітніх закладах країни. Але історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й по сьогоднішній день.

Починаючи з 80-90-х років ХІХ ст. американські вузи стали запроваджувати елективну систему формування навчальних програм. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й до сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно добирати дисципліни для

вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу. Окрім цього, в програму можуть бути включені не тільки курси, пропоновані факультетом, які студент обрав у якості основного, а й курси, які викладаються на інших факультетах. В результаті, індивідуальні навчальні програми американських студентів одного й того ж факультету сильно відрізняються між собою. З цієї ж причини в американських вузах не передбачається формування студентських груп, а ті, які створені для вивчення певної програми чи курсу є нестабільними і нетривалими [47; 48; 49].

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибіркового і елективного. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибіркового студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих вузом, які є основними.

Здебільшого в американських університетах навчальні дисципліни згруповано в чотири блоки, аналогічні прийнятним нині в Україні – цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки, цикл дисциплін природничо-наукової (фундаментальної підготовки), цикл дисциплін професійної та практичної підготовки, дисципліни за вибором студента. Окремі університети приймають інше групування навчальних дисциплін. Так, у Гарвардському університеті виділено три блоки, з яких перший і третій відповідають першій і четвертій групам навчальних дисциплін стандарту України, а другий блок поєднує дисципліни другої і третьої груп галузевого стандарту вищої освіти України (табл. 1.1) [49].

Таблиця 1.1

Основні блоки навчальних дисциплін за програмою підготовки бакалавра в галузі природничих наук

Назва університету	Блоки/цикли навчальних дисциплін	% навчального плану
Harvard University Гарвардський Університет	1. Program of General Education 2. Fields of Concentration 3. Freely chosen	25 50 25
University of Illinois Університет штату Іллінойс	1. Course Requirements 2. Required Prerequisite and Collateral Courses 3. Major Requirements 4. Electives	21-38 27 30 3-23
University of Southern California Університет Південної Каліфорнії	1. General Education Requirements 2. Major Core Courses 3. Collateral Sciences Core 4. Free elective units	31 50 19 *

Примітка: * – дисципліни, які не входять в обов'язкове число кредитів

Спеціалізація вибирається студентом самостійно. У деяких навчальних закладах допускається самостійна комплектація спеціалізації студентом. Вивчення спеціалізації відбувається за принципом «мейджор-майнор» (Major-Minor). Поглиблене вивчення профільюючих предметів при збереженні виборності називається «мейджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майнор» (Дод. Г). Терміни «мейджор-майнор» вперше були застосовані у 1877-1878 н.р. в університеті Джона Хопкінса [46]. На початку ХХ століття ця система отримала широке розповсюдження. Розрізняють такі види концентрації навчання: професійна (широко розповсюджена), міжгалузева (вивчення двох або кількох дисциплін з різних наукових сфер), подвійна концентрація (одна спеціальність є основною, а інша вивчається в меншому обсязі), укомплектована (студент самостійно комплектує набір предметів), деконцентрація (навчання без концентрації, зазвичай пропонується в 2-річних коледжах).

Широке розповсюдження системи концентрації зумовлено, з одного боку, можливістю суміщення свободи вибору з необхідністю отримання освіти, а, з другого – перспективою поглибленого вивчення спеціалізації і одночасного розширення світогляду.

Варто відзначити, що система концентрації є одним із досягнень вищої школи США, так як при збереженні принципу елективності

студент поглиблено вивчає профілюючі предмети. У результаті, ринок праці отримує фахівця, який володіє певними спеціальними знаннями, широким світоглядом і розвинутою здатністю отримання нових знань. Вивчення додаткових предметів також має позитивні аспекти. При отриманні одноманітної інформації у студента може виникнути розчарування у вибраній ним професії, а предмети, які вибрані ним самостійно, допоможуть не втратити інтерес до навчання.

Основою американського академічного коледжу є єдина класична програма загальної освіти (попередня програма), розроблена ще в XIX столітті. Вона спрямована, перш за все, на отримання фундаментальних знань, а також на виявлення здібностей студентів до тих чи інших дисциплін і їх правильний вибір спеціалізації. Тому багато студентів, вступаючи до вузу, часто не знають яку спеціалізацію їм обрати і цей процес іноді займає від 1 до 3 років.

Наявність попередньої навчальної програми відзначається міжнародними експертами як одна з переваг американської системи освіти над західноєвропейською. Вона полягає в тому, що студенти вибирають спеціальність не при поступленні до вузу, а значно пізніше – після закінчення другого чи третього курсів коледжу. Американські студенти також пізніше здійснюють вибір між науковою і ненауковою кар'єрою, тобто тільки після закінчення академічного коледжу вони вибирають між дослідницькою і професійною школою.

Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, слід відзначити їх гнучкість, оскільки вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, враховувати вимоги ринку праці, а також світові тенденції розвитку вищої освіти. Достойнством елективних програм також можна назвати міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень, який сформувався в результаті свободи вибору предметів. Цей підхід розвиває в студентів нестандартне мислення, здатність вирішувати проблеми з різних наукових галузей тощо (Дод. Д).

Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне

слідують вимогам місцевого ринку праці, і, як наслідок, захоплення модними тенденціями. Навчальні предмети американської вищої школи постійно модернізуються і вдосконалюються, а це не дозволяє зберегти в достатньо коротких курсах певний теоретичний обсяг. У результаті фундаментальні знання втрачають свою значимість і актуальність.

Проблема низької теоретичної підготовки практично не стосується навчальних програм провідних університетів США. Ці вузи завжди відзначалися високими стандартами викладання теоретичних основ. Не дивлячись на те, що їх порівняно мало, вони здійснюють визначальний вплив на вищу школу США.

Абсолютну більшість у системі американської вищої школи складають вузи середнього рівня. Зміст їх навчальних програм зумовлений, перш за все, потребами ринку праці. Саме тут надається перевага новій інформації і модним професійним тенденціям. Така пріоритетність у виборі знань має просте пояснення. Розвинутій ринковій економіці потрібна вища освіта, головною ціллю якої є забезпечення ринку праці людським капіталом, а формування духовного і наукового потенціалу суспільства, збереження культурних традицій перебуває на другому плані.

Однак, недостатньо забезпечити ринок праці потрібною кількістю фахівців. Необхідно підготувати їх таким чином, щоб знання тривалий час не втрачали актуальність. За даними фахівців, щорічно оновлюється 5% теоретичних і 20% професійних знань. У США встановлена специфічна одиниця виміру «старіння» знань – «період напіврозпаду компетентності». Цей термін означає тривалість часу з дня закінчення вузу, коли в результаті появи нової науково-технічної інформації компетентність фахівців знижується на 50%. Протягом останніх десятиліть цей період швидко скорочується. Встановлено, що за останню чверть ХХ століття із словника професій виключено 13 тис. понять і додано 11 тис. нових [50, с. 77].

Швидке оновлення знань, інтеграція навчальних дисциплін та виникнення нових, створених на стику суміжних наукових галузей принципово змінили вимоги до сучасних фахівців. Головне завдання вищої освіти полягало у підготовці фахівців, які вільно володіють основами дисципліни, вміють аналізувати проблеми, висувати альтернативні варіанти їх вирішення тощо. Здатність генерувати нові ідеї, використовуючи різні знання, стала значно важливішою, ніж сума певних знань. В результаті в навчальних програмах значно

зменшився обсяг теоретичних знань, збільшилася кількість інформації про останні досягнення науки і техніки, а також їх практичне застосування.

Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, які також обумовлені способом життя американців. Навчальний процес у вузах США базується на кредитній системі, яка вперше була запропонована президентом Гарвардського університету у 1869 році. У 80-х роках XIX століття кредитна система була запроваджена майже у всіх американських вузах. В її основі лежить оцінка часу, витраченого студентом на вивчення курсу. Ця оцінка базується на модульній концепції навчальної дисципліни, що передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки набір лекцій і семінарів, а також і лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проектів та ін. Таким чином, основний акцент у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент.

Курс, розрахований на 1 семестр та передбачає 2 аудиторні заняття на тиждень по 50 хв. еквівалентний 3-4 кредитам (1 кредит дорівнює 40 год. навчального навантаження). Типова програма на отримання ступеня бакалавра оцінюється у 140 кредитів, а магістерська програма – 48 кредитів. Отримані студентом кредити не вказують на рівень його знань, а лише на структуру процесу навчання. Незважаючи на деякі негативні моменти, кредитна система є широко розповсюдженою в американській системі освіти. Елективні програми передбачають достатню свободу в складанні навчального режиму, плануванні певної роботи тощо. Відповідно до цієї системи студент зобов'язаний набрати певну кількість кредитів для отримання того чи іншого ступеня, при цьому не повинен слідувати визначеному плану навчання, який розроблений вузом. Тобто елективна система навчальних програм передбачає вільний навчальний процес, що успішно забезпечується кредитною системою.

У зв'язку з високим рівнем мобільності американців, вищими навчальними закладами розроблена система конвертації навчальних курсів, за допомогою якої студенти легко переводяться з одного вузу в інший. Студент представляє документ, в якому подається перелік і обсяг вивчених дисциплін, які зараховуються в новому навчальному

закладі і продовжує навчання (з будь-якими перервами в часі). Зауважимо, що, на жаль, в Україні до сьогодні не розроблено подібної системи, а тому переведення до іншого навчального закладу зазвичай супроводжується значними труднощами, чи взагалі неможливе.

У другій половині минулого століття у навчальному процесі відбулося чимало змін. Сполучені Штати постійно вдосконалюють і модернізують освітню систему так, щоб вона відповідала останнім досягненням науково-технічного прогресу. Значна частина традиційних лекцій і семінарів поступово була замінена більш активними видами самостійної роботи. В результаті цього трансформувалася характер аудиторних і позааудиторних занять. Якщо раніше лекції та семінари розглядалися як головний засіб передачі інформації, то сьогодні їх головною метою є розвиток інтересу студентів до дисципліни, ознайомлення з її основними принципами і визначення основних напрямків самостійної роботи. В той же час позааудиторні заняття, які раніше відігравали допоміжну роль при підготовці до лекцій та семінарів, сьогодні розглядаються як основна форма навчального процесу. У зв'язку з цим, у багатьох американських вузах змінилося співвідношення між часом, відведеним на аудиторне навчання і самостійну роботу з 1:2 на 1:3. У середньому студент Гарварду проводить 12 годин на тиждень в аудиторії, а український студент – від 15 до 20 годин [49].

Стрімко зріс обсяг наукової інформації, який змінив суть лекцій. Переважно інформаційний матеріал став доповнюватися науково-методичними, науково-організаційними та світоглядними аспектами. У процесі навчання також з'явився новий вид практичної роботи в навчально-дослідницькій лабораторії, де студенти виконують завдання необхідні для розуміння основних принципів і методів наукової дисципліни. Найбільш здібні студенти залучаються до виконання складних проектів у дослідницьких лабораторіях, і дана практика успішно підтримується спеціальними програмами Національного наукового фонду.

Значні зміни відбулися у способах і формах навчання. Процес комп'ютеризації американської вищої школи розвивався більш швидкими темпами, ніж у інших розвинутих країнах. США завжди були світовими лідерами з наукових досліджень і технічних розробок, а також їх практичного впровадження [51; 52].

Змінився характер комунікації між студентами і викладачами. Електронна пошта та Інтернет часто замінюють традиційну форму спілкування. В аудиторіях на спеціальних телеекранах сьогодні можна відтворювати лекції викладачів з інших вузів. У провідних університетах США єдина оптоволоконна відеосистема пов'язує між собою десятки, а іноді сотні аудиторій. Вона дозволяє демонструвати не тільки презентації навчального матеріалу, а й надає можливість читати інтерактивні лекції.

Так, програма «Partnerships Through Telecommunications» (співробітництво через телекомунікації), де партнерами виступали Каліфорнійський державний університет, Каліфорнійська рада вищої освіти та Hewlett Packard Corporation, забезпечувала протягом навчального року щоденний (з 8-ї до 10-ї години) доступ до університетських лекцій за допомогою інтерактивних методик у прямому ефірі, метою яких було здобуття ступеня магістра з інформатики для працівників заводу. Програмою було охоплено 16 навчальних центрів у Каліфорнії та 500-750 студентів щороку [53; 54].

Безперечно, традиційні методи навчання не втратили своєї актуальності, а лише доповнені інформаційними технологіями. Наприклад, американські підручники сьогодні випускаються з великою кількістю додаткового матеріалу, ілюстраціями, графіками, слайдами комп'ютеризованими тестами, CD-дисками, на яких розміщені відеофрагменти, рольові ігри, опитувальники для самоперевірки тощо. На першій сторінці сучасного посібника, як правило, знаходиться індивідуальний код, який надає доступ до спеціальної Інтернет-сторінки додаткових навчальних матеріалів і вони постійно оновлюються.

У зв'язку з комп'ютеризацією вищої освіти змінилися й форми навчання. В американських вузах навчання відбувається на денній і заочній формах, які запроваджено ще в 1830 році у вигляді комерційних кореспондентських курсів. На початку заочне навчання здійснювалося шляхом листування, а пізніше – за допомогою аудіо і відеотехніки, факсимільного зв'язку, Інтернету. На початку XXI століття заочне навчання у США означає або дистанційне, або заочне навчання з обов'язковими дистанційними елементами (заочно-дистанційна форма).

Сучасна освіта в режимі «он-лайн» – це навчання, що базується комп'ютерних (електронних) курсах чи навчальних програмах, які

розробляються безпосередньо самими вузами чи незалежними провайдерами. Для спілкування студентів з викладачами використовується електронна пошта – організуються консультації, проводяться зустрічі і дискусії, конференції. Складання заліків чи іспитів здійснюється в реальному часі через Інтернет. Навчальні матеріали можна отримати з комп'ютеризованих бібліотек вузів і безпосередньо з Інтернету – це складні програми передачі графічної інформації та електронної «грифельної дошки».

Сьогодні більше половини всіх вузів США, на відміну від України, пропонують навчання за дистанційною формою. Дистанційну освіту запроваджено у вищих навчальних закладах різних рівнів, починаючи з провідних університетів і закінчуючи неакредитованими навчальними закладами [55].

Вищим рівнем впровадження інформаційних технологій в навчальний процес є створення віртуальних навчальних закладів. На початку ХХІ століття у Сполучених Штатах функціонує чимало акредитованих віртуальних університетів, першим з яких був Міжнародний університет Джонса.

Таким чином, очевидно, що американська вища школа бачить у дистанційному навчанні більше переваг аніж недоліків. Перш за все, воно позитивно впливає на її функціонування. Дистанційна освіта збільшує чисельність студентів, кількість навчальних програм і курсів, забезпечує доступ до віртуальних аудиторій; дистанційне навчання дозволяє знизити витрати в розрахунку на одного студента, розширює доступ до вищої освіти і найбільш повно задовольняє вимоги місцевих ринків праці.

Сучасна вища освіта США багаторівнева і передбачає навчальні програми, після закінчення яких присуджується п'ять різних ступенів: молодшого спеціаліста або кандидата (Associate Bachelor's degree), бакалавра (Bachelor's degree), магістра (Master's degree), ступінь професіонала або перший професійний (First professional degree), докторський ступінь (Doctor's degree) (рис. 1.9) [30] (Дод. Е, Ж).

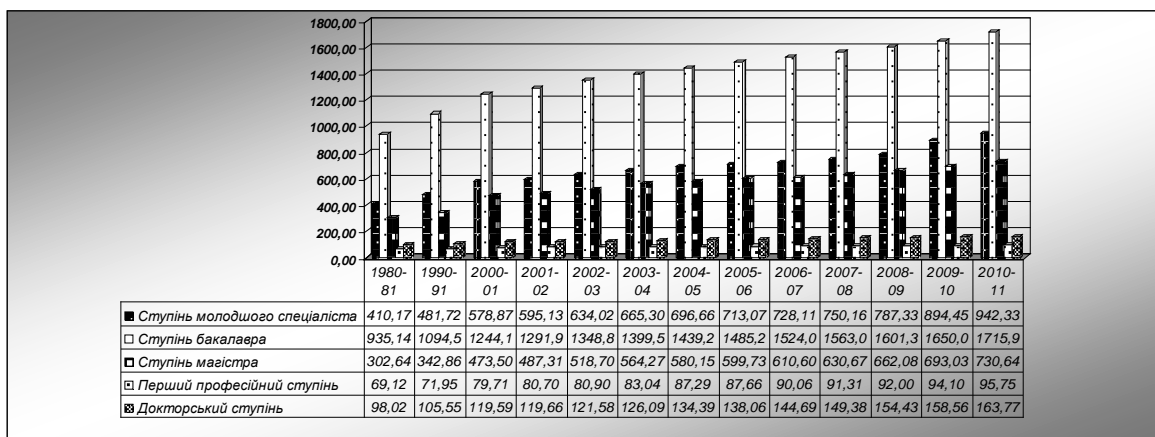


Рис. 1.9. Динаміка росту чисельності ступенів вищої школи США (тис. осіб).

Найпоширенішим у США є ступінь бакалавра, який вперше був присуджений у 1642 році в Гарвардському коледжі. Інші ступені з'явилися значно пізніше. Так, вперше ступінь магістра був присвоєний Мічиганським університетом у 1853 році, докторський ступінь – Йельським університетом у 1861 році, а ступінь молодшого спеціаліста – Чикагським університетом у 1898 році [56; 57; 58].

Всі ступені поділяють на академічні та професійні за виключенням першого професійного ступеня. Від початку всі ступені, окрім докторського, були тільки академічними і поділялися на два види: ступені в сфері мистецтв і гуманітарних наук (Arts) і ступені в галузі природничих і суспільних наук (Science). Наприклад, академічний ступінь бакалавра історії (Bachelor of Arts in History – B.A. in History), академічний ступінь магістра соціології (Master of Arts in Sociology – M.A. in Sociology), професійний ступінь магістра педагогічних наук (Master of Education), професійний ступінь магістра менеджменту (Master of Business Administration) і т.д. Номенклатура ступенів магістра значно ширша, ніж бакалаврів.

Вчений академічний ступінь, тобто докторський має назву «Доктор філософії» (Doctor of Philosophy – Ph.D.) і поділяється на ступені в галузі мистецтв та гуманітарних наук, а також у сфері природничих наук. Наприклад, доктор філософії в галузі географії (Doctor of Philosophy in geography – Ph.D. in geography) (Дод. 3). Професійні докторські ступені мають спрощені назви, наприклад, доктор медицини (Doctor of Medicine), доктор музичних мистецтв (Doctor of Musical Arts) та ін.

Тривалий час студенти, яким присуджували академічні ступені, отримували освіту більш високого рівня, ніж студенти професійного ступеня. Однак у другій половині ХХ століття відбулося значне «зближення» рівнів дослідницьких і професійних шкіл, і, відповідно, академічних і професійних ступенів. В результаті, на початку нинішнього століття орієнтація ступеня вже не відіграє практичного ніякого значення, а його назва не завжди визначає реальний рівень кваліфікації фахівця. Так, наприклад, сучасна вища юридична освіта в США складається з базової підготовки з присвоєнням ступеня доктора права J.D. (раніше називався ступенем бакалавра права L.L.B.) і вищої підготовки з присвоєнням ступеня магістра права – L.L.M. або доктора юридичних наук S.J.D [59].

Перевагою елективної системи навчальних програм є суміщені (подвійні) програми, за якими одночасно можна отримати два різні ступені, наприклад, ступеня бакалавра природничих наук і бакалавра мистецтв і гуманітарних наук; ступеня бакалавра і магістра; доктора філософії і професійний докторський ступінь та ін. Суміщені програми дозволяють отримувати ступені як на одному, так і на різних факультетах вузу.

Навчальні програми вищої освіти у США поділяються на класичні та професійні. До класичних належать програми в галузі природничих і технічних, суспільних і соціальних, сільськогосподарських, гуманітарних наук і мистецтва (Дод. II). Серед цих програм виділяють науково-технічні, за якими навчаються майбутні вчені, дослідники та інженери. Навчальні програми всіх інших галузей належать до професійних.

Друга половина минулого століття характеризується значними змінами в спеціалізації професійних навчальних програм, що, в першу чергу, було зумовлено потребами ринку праці. Відповідно, до початку ХХІ століття професійні навчальні програми склали більшу частину всіх програм американської вищої школи.

Найбільші зміни в спеціалізації професійних програм торкнулися ступеня магістра – збільшилася частка присуджених ступенів з підготовки фахівців правоохоронних органів і пожежної безпеки (у 4,8 разу), сфери дозвілля і розваг (у 10,2 разу), юриспруденції (у 3,4 разу), галузі торгівлі і транспортних перевезень (у 3,4 разу), ЗМІ та зв'язків з громадськістю (у 2,8 разу) (рис. 1.10) [30].

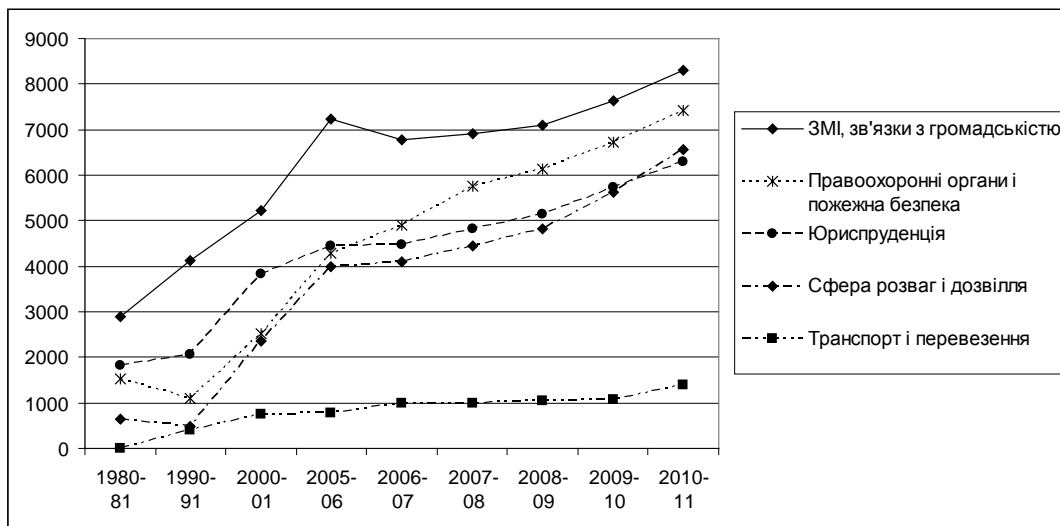


Рис 1.10. Динаміка росту професійних програм на ступінь магістра.

Найбільше зростання кількості присуджених докторських ступенів відбулися за такими професійними програмами: правоохоронні органи і пожежна безпека (у 6,2 разу) інженерні технології (у 5,6 разу), ЗМІ та журналістика (у 3,4 разу) [30] (Дод. К).

Розширення професійних навчальних програм призвело до скорочення класичних. Приблизно на 20% знизилася кількість присуджених ступенів бакалавра, магістра і доктора в сфері бібліотечних і архівних наук, іноземних мов і літератури. Зменшення кількості студентів, які обирають гуманітарні програми цілком зрозуміле. З одного боку, ринкова економіка не потребує розвитку гуманітарних наук, оскільки вони економічно малоефективні. З іншого боку, в умовах науково-технічного прогресу, переходу до інформаційного суспільства потреба ринку у фахівцях-гуманітаріях значно зменшується.

Безперечно, сучасна вища школа США підтримує гуманітарну освіту на певному рівні. Так, студенти, які вступили на факультети гуманітарних, природничих, суспільних і соціальних наук повинні вивчати протягом двох років програму «Освіта для життя». Ця програма містить перелік курсів з різних наукових галузей: риторика, іноземні мови, історія цивілізації, культура різних країн, історичні перспективи та ін. Метою програми є формування в студентів прагнення до інтелектуального розвитку, соціальної відповідальності, критичного мислення, здатності адаптуватися до нових професійних можливостей, терпимості тощо. В деяких провідних вузах гуманітарній освіті приділяється особлива увага.

Наприклад, в Університеті Джона Хопкінса діє Центр гуманітарних наук.

Особливої уваги у змінах другої половини минулого століття заслуговує тенденція зростання чисельності студентів, які навчаються за програмами в галузі комп'ютерних та інформаційних наук. Так, за період з 1980 р. по 2011 р. випуск фахівців за даними напрямками суттєво зріс: на рівні бакалавра – в 2,8 разу, магістра – 4,6 разу, доктора – в 6,3 разу [30].

Протягом досліджуваного періоду у США спостерігається порівняно незначне розширення природничих і науково-технічних програм. Особливо це стосується таких сфер як математика і статистика [30].

Таким чином, вивчення деяких аспектів організації та функціонування вищої освіти США дозволило виділити такі її особливості: мережа вищих навчальних закладів широко диференційована і пропонує багаторівневі навчальні програми з великим діапазоном напрямів підготовки; у структурі закладів сформована група провідних вузів, до яких в основному належать дослідницькі університети, що становлять основу американської системи вищої освіти; більшість коледжів і університетів мають налагоджені зв'язки з роботодавцями, що сприяє працевлаштуванню випускників; вища освіта є гнучкою системою, яка відповідає потребам і можливостям кожного студента.

1.3. Державна політика США в сфері освіти.

Друга половина ХХ століття вважається особливо значимим періодом у розвитку державної освітньої політики США, оскільки, як зазначає К. Керр, саме в цей час відбувається кульмінація законотворчості в сфері вищої освіти [18, с. 11].

Слід підкреслити, що в першій половині ХХ століття, незважаючи на низку проведених на той час освітніх реформ, розвиток вищої школи не був пріоритетним напрямком державної політики США [60; 61].

За президентства Д. Ейзенхауера (1953-1961 рр.), а саме в 1957 році, вища освіта одержала другий суттєвий імпульс свого розвитку, який пов'язаний із запуском в СРСР першого штучного супутника Землі. Згодом була прийнята низка законодавчих актів, серед яких – закон про освіту в інтересах національної оборони (National Defence

Education Act, 1958 р.). Цей закон визначав основну мету державної політики в галузі освіти – зміцнення військово-технічного потенціалу США. Також цим законом були визначені заходи з розвитку наукового потенціалу країни, підготовки фахівців з технічних і природничих наук, іноземних мов; особлива увага в законі зверталася на пошук і навчання талановитої молоді. Таким чином, очевидно, що освітні реформи цього періоду були викликані прагненням керівництва країни зміцнити національну оборону.

Значним поштовхом у розвитку американської вищої школи стало проголошення і впровадження президентом Л. Джонсоном (1963-1969 рр.) програми «великого суспільства». Дана програма передбачала розробку і реалізацію низки реформ у сфері освіти. У 1963 році було прийнято закон про технічне забезпечення вищої освіти, внаслідок якого значно збільшено інвестиційний фонд державних навчальних закладів; закон про доступність вищої освіти, який визначав умови кредитування навчання і будівництва коледжів; закон про розвиток професійної освіти. У 1965 році був прийнятий закон про початкову та середню освіту, який передбачав значну федеральну підтримку системи освіти в цілому і закон про вищу освіту, відповідно до якого кожний бажаючий міг вступати до коледжу.

Значною проблемою Сполучених Штатів вважається расова дискримінація, особливий прояв якої спостерігався у 60-х роках минулого століття. У період президентства Д. Ейзенхауера та його наступника Дж. Кеннеді (1961-1963 рр.) було прийнято низку рішень і законів, які забороняли расову дискримінацію в освіті.

У період президентства Р. Ніксона реформування вищої освіти було незначним. Складна економічна ситуація призвела до призупинення низки соціальних програм, зокрема в сфері освіти. Але саме Р. Ніксон вперше акцентував увагу на розвитку програми кредитування у сфері вищої освіти. Ціль, проголошена Р. Ніксоном в 1970 році, стала визначальною у федеральній програмі фінансової допомоги студентам: «Учень, який хоче навчатися в коледжі, але не має на це фінансових засобів, повинен взяти їх у борг» [62, с. 173]. У 1972 році були внесені доповнення до закону про вищу освіту, які передбачали створення Національного інституту освіти і Фонду розвитку освіти після закінчення середньої школи.

70-ті роки ХХ ст. характеризуються найвищими темпами збільшення кількості вищих навчальних закладів і студентів у США.

У цей період була відкрита значна кількість державних дворічних коледжів; протягом десятиліття суттєво зросла частка державного фінансування вищої освіти [46].

Наступним етапом у розвитку вищої освіти США є 80-ті роки минулого століття (президент Р. Рейган, 1981-1989 рр.). Цей період відзначається мінімізацією державного втручання в економіку і наданням пріоритету ринковим механізмам. В 1981 році бюджетним управлінням Конгресу США запропоновано комплекс заходів, які передбачали реформу податкового законодавства; збільшення витрат на науково-дослідницькі розробки; розвиток наукомістких галузей промисловості, а також підвищення кваліфікації працівників і забезпечення їх перепідготовки. Водночас було скорочено витрати на сферу освіти [63].

За часи свого президентства Р. Рейгану вдалося подолати економічний спад у країні і домогтися значних покращень у зовнішній політиці. Але його бачення щодо освітньої політики було досить суперечливим. Президент не тільки ухвалив рішення про скорочення витрат на освіту, а й запропонував розформувати Міністерство освіти, яке було створено в період президентства Д. Картера в 1979 році. Конгрес Сполучених Штатів і демократична партія відстояли Міністерство всупереч планам президента. Загалом сучасні дослідники вважають, що освітні реформи президента Р. Рейгана спричинили низку негативних наслідків у сфері вищої освіти США [46].

Значні зрушення у реформуванні державної освітньої політики США відбулися в роки президентства Дж. Буша(старшого) (1989-1993 рр.). Проаналізувавши помилки свого попередника, Дж. Буш у передвиборчій програмі визначив сферу освіти як одну з найбільш пріоритетних і зазначив, що стане президентом, який присвятить свою діяльність освіті [46].

На початку 90-х років була прийнята нова освітня ініціатива «Америка 2000: стратегія освіти». Програма визначала стратегічні цілі освіти до 2000 року, а також шляхи і засоби їх досягнення. Реалізація програми, що розпочалася 1991 року, співпала з кризою фінансово-кредитної системи та економічним спадом у країні, що призвело до скорочення асигнувань соціальної сфери, в тому числі й освіти. В цей час значно зросла вартість вищої освіти в державних навчальних закладах. Проте слід відзначити, що в 1992 році були

збільшені розміри допомоги студентам з малозабезпечених сімей, про що була внесена поправка до закону про вищу освіту.

Нова епоха в розвитку системи вищої освіти США розпочалася в період президентства Б. Клінтона (1993-2001 рр.). В цей час у країні відзначався економічний підйом, значно зросли витрати на соціальну сферу. Серед основних пріоритетів державної політики Б. Клінтон проголосив інвестиції в людський капітал. У федеральному бюджеті більше однієї третини всіх витрат було заплановано на розвиток науки та фундаментальні дослідження.

В 1996 році в освітній системі США було впроваджено програму «Підготовка американських учнів до XXI століття: забезпечення технологічної грамотності». Програмою передбачалися широкомасштабні заходи з ефективного використання комп'ютерних технологій у початковій і середній школі для того, щоб допомогти новому поколінню школярів одержати якісну освіту і підготувати їх до нових вимог сучасної американської економіки.

Пріоритетом освітньої політики США Б. Клінтон вважав поліпшення якості початкової і середньої освіти, проте не залишав поза увагою й вищу школу. У щорічних бюджетах країни планувалися розміри загальних витрат на навчальні позики, кількість їх одержувачів, максимальні розміри фінансової допомоги, а також періодичне зниження відсоткових ставок. У бюджетах обумовлювалася чисельність осіб, які отримують грант Пелла, його максимальний розмір, що практично щороку підвищувався. За період діяльності Б. Клінтона розмір гранта Пелла зріс до 3300 дол. [64, с. 48]. Адміністрацією Б. Клінтона були запроваджені нові види фінансової допомоги у сфері вищої освіти. Для студентів з малозабезпечених сімей були запроваджені гранти додаткових можливостей (Supplemental Educational Opportunity Grants) [65, с. 81].

Особлива увага приділялася федеральній програмі роботи зі студентами. Президент запропонував суттєво розширити програму, щоб до 2000 року вона могла охопити 1 млн. осіб, що було зроблено вже в 1999 році. Освітня політика Б. Клінтона також торкалася таких питань як підготовка абітурієнтів до вступу у ВНЗ, особливо дітей з малозабезпечених сімей; відвідуваність і успішність у навчальних закладах, зокрема етнічних; дистанційна освіта; безперервне навчання і т.д.

Низка дослідників вважає, що за президентства Б. Клінтона вищій школі було приділено значно більше уваги, ніж за всіх попередніх президентів. Б. Клінтоном ставилося досить сміливе завдання: до початку XXI століття зробити вищу освіту такою ж доступною, як і середня. Проте з деяких причин, зокрема низькою якістю середньої освіти, бідністю цю проблему поки що не вирішено [66, с. 4].

В цілому державна політика президента Б. Клінтона справедливо вважається соціально-спрямованою.

У зв'язку з низькою якістю американської середньої школи, президент Дж. Буш ще під час першого строку президентства оголосив пріоритетом державної політики розвиток середньої освіти. Ним була запропонована програма реформування «Рівні можливості для всіх дітей» (No Child Left Behind) [66, с. 4]. Проте освітні проблеми швидко відійшли на другий план, оскільки провідними стали питання національної безпеки, пов'язані з подіями 11 вересня 2001 року і економічним спадом.

Серед основних напрямків реформування державної політики в сфері вищої освіти можна відзначити збільшення максимального розміру гранту Пелла (до 3600 дол.), підвищення доступності державних коледжів, спрощення вступу до вузів дітей-інвалідів, розширення дистанційного навчання, збільшення фінансування етнічних вузів та ін.

Позитивний вплив на розвиток вищої освіти мала реформа системи позик, запропонована адміністрацією президента Дж. Буша. Реформування передбачає отримання додаткового прибутку від кредитної діяльності держави, а також формування тісних зв'язків між кредитними організаціями та страховими агентствами. Додатковий прибуток планувалося використовувати для збільшення асигнувань на гранти Пелла і підвищення лімітів по кредитах для першокурсників.

Цікавим напрямком освітньої політики США в цей період стала система «неповернення позик» студентами при виконанні ними певних умов (наприклад, робота випускників протягом кількох років у школах для дітей-інвалідів та дітей з малозабезпечених сімей) [67].

Значна увага зверталася на вирішення етнічно-расових проблем. На думку президента, у вищих навчальних закладах повинні здобувати освіту студенти різних національностей без введення квот і обмежень для абітурієнтів. У зв'язку з цим варто звернути увагу на

якість середньої освіти, щоб випускники шкіл з небагатих родин, якими в основному є расово-етнічні сім'ї, мали змогу вступити до ВНЗ [68].

Основним напрямком державної політики у сфері вищої освіти Б. Обама визначив такі: кожен американець повинен провчитися хоча б один рік у вищому навчальному закладі; до 2020 року Америка повинна мати найвищий показник у світі за кількістю випускників вузів.

За останні 10 років значно збільшилася вартість навчання в коледжах США, що зменшило доступність вищої освіти для багатьох дітей із середньостатистичних американських родин. Для сприяння дітям з таких сімей із сімей в отриманні вищої освіти президент Б. Обама розширив федеральну підтримку за деякими напрямками.

Так, відбулося подвоєння інвестицій у гранти Пелла. Збільшено максимальну суму гранту до 5635 дол., що на 905 дол. більше, ніж у 2008 році. За президентства Б. Обама кількість стипендіатів грантів Пелла збільшилася на 50%, забезпечивши доступ до навчання студентів з низьким рівнем доходів.

Для допомоги студентам в управлінні боргом (Student Loan) розроблено програму «Плати скільки заробляєш» (Pay As You Earn), учасниками якої є близько 1,6 млн. студентів. Метою програми є надання пільг з виплати кредиту, які передбачають обмеження щомісячних виплат до 10% доходу студента.

За президентства Б. Обама збільшилася кількість податкових освітніх кредитів. З 2009 року для сімей, сукупний річний дохід яких складає до 180 тис. дол., надається можливість отримання податкових пільг у розмірі до 10 тис. дол. протягом чотирьох років навчання дитини у коледжі. На сьогодні близько 9,4 млн. студентів скористалися цим кредитом [69].

Для забезпечення доступності вищої освіти широкому колу американців адміністрацією Б. Обама здійснено низку заходів:

- 1) для зменшення вартості навчання президентом були запропоновані федеральні програми допомоги студентським містечкам у розмірі 10 млрд. дол. щорічно;
- 2) запропоновано стимулювати штати інвестувати кошти у вищу освіту та заохочувати ті штати, які найбільш послідовно слідують політиці збільшення кількості випускників коледжів;

3) передбачено інвестиції на 55 млн. дол. у приватні коледжі та некомерційні організації, які розробляють нові стратегії зменшення витрат на отримання вищої освіти [69].

Чільне місце у державній політиці США посідає регулювання взаємозв'язків вищої освіти і ринку праці.

Вивчення ринку праці і його прогнозування у США здійснюється на федеральному рівні Бюро трудової статистики (Bureau of Labor Statistics). Бюро проводить регулярний статистичний облік даного напрямку і кожні два роки готує прогнози по професіях і галузях економіки країни, які охоплюють також сфери науки і освіти. Систематична статистика Бюро доповнюється дослідженнями Міністерства освіти і Національного наукового фонду (центру з вивчення науково-технічної сфери, який постійно відслідковує ситуацію з її кадровим забезпеченням).

Американські ВНЗ зазвичай самостійно контролюють тенденції працевлаштування в своєму регіоні і, відповідно, враховують їх при формуванні структури навчальних програм. Особливо це стосується великих університетів.

Перше знайомство майбутніх фахівців з місцевим ринком праці відбувається ще в школі. Учні інформують про навчальні заклади штату, їх програми та спеціалізації, заробітну плату за цими спеціальностями в перший рік роботи, а також у подальшому. Найголовніше, повідомляється інформація про потребу штату в спеціалістах певних професій на даний час і через 5 років. Вся інформація міститься в довіднику Департаменту освіти.

Отже, політика уряду, а також самих вузів розробляється таким чином, щоб максимально наблизити вищу школу до ринку праці і забезпечити найбільш ефективно задоволення його потреб у молодих фахівцях.

У другій половині ХХ століття відбулися значні зміни в професійній структурі американського суспільства, суть яких в тому, що з 70-х років обсяг робочої сили у виробничих галузях став скорочуватися, а в сфері послуг, навпаки, розширюватися і сьогодні три чверті працівників зайняті у сфері послуг. Також фіксувалася тенденція освітнього надлишку робочої сили. Зростання кількості молодих людей з вищою освітою, які не могли знайти роботу, відповідну їхньому профілю і кваліфікації отримала назву перевиробництва робочої сили (underemployment, subemployment, overeducation). Часто перехід американських працівників у сферу

послуг супроводжувався тим, що вони знаходили робочі місця нижче їх кваліфікації. Очевидно, що модні напрями в американській вищій школі і випуск фахівців для роботи в сфері послуг часто перевищував потреби ринку праці. Складається враження, що перевиробництво робочої сили є проблемою вищої освіти. Однак, фахівці вважають, що вона спричинена такими факторами як: недовикористання здібностей і талантів (the talent use gap); невідповідність освітніх вимог (the credential gap); неможливість якісного виконання роботи (the performance gap); структурне безробіття; нестандартна зайнятість; суб'єктивний освітній надлишок.

Актуальною й до сьогодні є невідповідність освітнього рівня вимогам робочого місця (креденціалізм). На початку 1990-х років вища освіта стала обов'язковою для менеджерів, а для клерків – професійний сертифікат. У результаті, протягом другої половини минулого століття значно зріс освітній рівень робочої сили і, як наслідок, вимоги до претендентів, що виражаються в наявності дипломів, професійних сертифікатів та освітніх ступенів [70].

В кінці минулого століття дуже інтенсивно відбувався процес інтернаціоналізації американської вищої школи, і сьогодні США є світовим лідером з навчання іноземних студентів. За період з 1976 по 2012 рік частка іноземних студентів зросла з 2,0%, до 3,4%. У Сполучених Штатах навчаються студенти з усього світу, причому більше половини студентів прибуває на навчання з Азії, особливо з Південної Кореї та Індії. Іноземні студенти надають перевагу програмам навчання бізнесу, інженерних та фізичних наук (Дод. Л). Слід підкреслити, що іноземці, які отримують вищу освіту в США, мають високі показники присудження науково-технічних ступенів.

Ефективність вищої освіти в значній мірі залежить від обсягів її фінансування. Фінансування вищої школи США, яке має два джерела – приватний капітал і державний бюджет, одне з найбільших у світі. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби в основному від приватного капіталу, а державне фінансування було незначним. Тільки в другій половині минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. На сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними і ринковими пріоритетами.

Приблизно одна третина американської вищої освіти фінансується приватним капіталом – це приватні особи, благодійні

фонди і корпорації. Причому половину всього фінансування становлять пожертви приватних осіб, зазвичай випускників вузів. У США розповсюджено створення асоціацій випускників, членство в яких є почесним, а постійні пожертви забезпечують визнання в суспільстві.

Благодійні фонди та організації, такі як Фонд Форда, Фонд Рокфеллера, Фонд Дьюка, Фонд Карнегі та ін. добре відомі в США і є важливим джерелом фінансування американської вищої освіти.

Державне фінансування здійснюється за трьома основними напрямками – наукові дослідження, інституційна допомога і допомога студентам. У 50-60-их роках минулого століття федеральний уряд виділяв значні асигнування на розвиток наукової сфери і створення групи провідних дослідницьких університетів, а не на розвиток вищої освіти. Основна частина цих коштів призначалася невеликій кількості вузів, де були зосереджені кращі наукові кадри і найбільш талановита молодь. Близько 90% всіх федеральних субсидій спрямовувалися в середньому у 100 навчальних закладів, а інші вузи отримували незначну частку державного фінансування й значно поступалася за своїм рівнем [46]. Така тенденція притаманна й початку XXI століття.

Наукові дослідження в США фінансуються в основному федеральним бюджетом, який розподіляє кошти серед міністерств та інших структур для подальшого їх спрямування у дослідницькі університети. Значні засоби для проведення наукових досліджень отримують Міністерство охорони здоров'я, Міністерство енергетики, Національний науковий фонд, Міністерство оборони та ін.

Кошти для наукових досліджень університети отримують через різноманітні гранти, спільні договори, які укладаються між вузом і корпорацією, а також державні контракти. Всі зазначені способи фінансування наукових досліджень використовуються вищими навчальними закладами поряд з приватним капіталом.

Доходи вищих навчальних закладів США складаються не тільки з державних асигнувань чи приватних коштів. Джерелом доходів є також власні засоби. Так, у 2000-2001 н.р. з державного бюджету американські вузи отримали 39,8% загального доходу, а власні засоби склали 9,4%. Власні джерела включають доходи від надання освітніх послуг, допоміжних підприємств і медичних

зкладів, які належать вузу, а також інвестиційної діяльності. Плата за навчання є окремим джерелом доходів вузів.

Вартість американської вищої освіти відрізняється відповідно до статусу, рівня і типу вузів. Так, навчання у державних вищих навчальних закладах у 2011-2012 н.р. обходилося в середньому в 14292 дол. У недержавних вузах плата за навчання становить сьогодні в середньому 33047 дол. [30]. При цьому слід зауважити, що плата за навчання постійно зростає, що негативно позначається на кількості бажаючих отримати вищу освіту. У зв'язку з цим, деякі ВНЗ самостійно стали знижувати плату за навчання. Так, починаючи з 2001 року Бетані коледж (Bethany College) у штаті Західна Вірджинія знизив вартість навчання з 21 тис. до 12 тис. дол., тобто практично в два рази. За даними Національної асоціації незалежних коледжів (National Association of Independent Colleges and Universities) зниження оплати за навчання в таких вузах як Бетані коледж, Вісліан коледж (Wesleyan College) у Північній Кароліні, Блуефілд коледж (Bluefield College) у Вірджинії, Пайн Мейнор коледж (Pine Manor College) у Масачусетсі та ін. спричинило значне зростання кількості абітурієнтів [73].

Висока вартість вищої освіти зумовила необхідність формування системи фінансової підтримки студентів, яка б передбачала надання допомоги не тільки федеральним урядом чи урядами штатів, а й приватними особами, благодійними фондами, корпораціями, а також безпосередньо вищими навчальними закладами.

Видатки американців на здобуття вищої освіти складають суттєву частку їх загальних витрат. Практично з часу народження дитини батьки відкладають гроші на її навчання. Якщо сім'я має низькі доходи, вона має можливість отримати допомогу на навчання дітей. Теоретично фінансову підтримку можуть одержати абсолютно всі студенти. Однак перевага надається особам із малозабезпечених сімей, представникам расово-етнічних меншин, студентам, які досягли значних успіхів у навчанні.

Федеральна підтримка студентів здійснюється згідно Програми федеральної фінансової допомоги (Title IV federal financial aid program). Всі студенти акредитованих вузів, факультетів і програм є її безпосередніми учасниками. У 2007-2008 н. р. частка студентів вузів, які одержують будь-яку фінансову допомогу, склала 71,3%, а федеральну фінансову допомогу – 56,7% [30]. Існують певні

відмінності у видах фінансової допомоги, відповідно до рівнів вищої школи. Так, на переддипломну рівні – це гранти, а на дипломному рівні – стипендії. Позики видаються однаково на обох рівнях.

Клопотання про фінансову допомогу студент може подавати безпосередньо до вузу, Департаменту вищої освіти штату або Міністерства освіти США. Для отримання окремих видів грошової підтримки необхідно довести наявність матеріальних труднощів у сім'ї. Вартість навчання, а також додаткові не освітні витрати оцінюються у відділі фінансової допомоги навчального закладу. Критерієм надання федеральної фінансової підтримки є прогнозований розмір вкладу сімей у вищу освіту, який встановлюється Конгресом США [74].

Видами фінансової допомоги є гранти, позики, стипендії та податкові пільги.

Гранти – це грошові або інші засоби, які надаються безкоштовно і без повернення. Гранти, які можуть бути як регулярними виплатами, так і разовими, фінансуються державними чи приватними суб'єктами, а також безпосередньо самими вузами. При цьому студент зобов'язаний після закінчення вищого навчального закладу відпрацювати в даному регіоні за певною спеціальністю близько 5-10 років. Часто гранти на навчання виділяють релігійні або національні громади; рідше – меценати або компанії. Також виділяють особливі гранти, засновані певними організаціями, наприклад, гранти Національного наукового фонду, Комісії з ядерної енергії, Національного фонду з досліджень космосу, Національного інституту охорони здоров'я та ін. Гранти також можуть надаватися самим вузом, особливо це притаманно приватним престижним навчальним закладам. В цілому приватних і вузівських грантів не так багато, а їх найбільша кількість надається федеральним урядом.

Федеральний уряд передбачає два основних типи грантів: гранти Пелла (Pell Grants) і Додаткові освітні гранти (Supplemental Educational Opportunity Grants). Грант Пелла, названий на честь сенатора Клайборна Пелла – це найпоширеніший у США вид фінансової допомоги [75, с. 201]. Сума гранту розраховується за спеціальним Індексом Гранту Пелла (Pell Grant Index), який враховує фінансові можливості студента, доходи його сім'ї, вартість навчання у коледжі, програму навчання та ін. Грант Пелла вигідно відрізняється від інших грантів і стипендій тим, що при індексі нижче певної величини допомога надається обов'язково.

Додаткові освітні гранти – це субсидії, які надаються студентам коледжів у разі особливих фінансових труднощів (перевагу мають ті особи, які одержують грант Пелла). Однак отримання цього гранту залежить не тільки від матеріального становища студента, а й від фінансових можливостей вузу.

Позики (кредити) підлягають обов'язковому поверненню, причому деякі з них потрібно повертати ще під час навчання. Позики надаються з різних джерел, але основним є федеральний уряд. На сьогодні у США надаються такі види позик: Перкінга (Perkins Loan), Стеффорда (Stafford Loans), Плас позики (Plus Loans) і Додаткові позики для студентів (Supplemental Loans for Students). Позика Перкінга надається коледжем або університетом на пільгових умовах і виплачується протягом певного періоду часу після закінчення навчання (в середньому під 5% річних з виплатою до 10 років). Також популярними є Плас позики та кредити Стеффорда, які надаються банками та іншими фінансовими установами батькам студентів. Таким чином, федеральні позики поділяють на дві основні групи: Програму прямих студентських позик (Direct Student Loan) і Програму сімейних освітніх позик (Family Education Loan) [31].

Американська вища школа пропонує різного роду стипендії, більша частина яких надається для дослідницької діяльності. Розмір стипендій не залежить від фінансового становища студента. Так, на рівні бакалаврату враховується попередній рівень успішності (середній бал за школу чи довузівські курси), спортивні успіхи, належність до расово-етнічних меншин (для індіанців навчання майже скрізь безкоштовне), виняткові успіхи (стипендію може отримати голова студентської ради, редактор студентської газети та ін.), здобутки в навчанні або дослідницькій діяльності і т.д. На рівні постбакалаврату надаються кілька видів стипендій, які залежать від специфіки діяльності студента. Найбільш поширені стипендії – це дослідницькі (Research Assistantship), стипендіальні премії (Research Fellowship), викладацькі (Teaching Assistantship), стипендії стажера (Traineeship), стипендії асистента (Assistantship) та ін. [76, с. 31].

Окрім стипендій, грантів і позик існує такий вид федеральної фінансової допомоги як робота для студентів під час навчання (Work-Study). Робота надається як у самому навчальному закладі, так і поза його межами. При цьому кількість робочих годин на тиждень обмежена, щоб робота не впливала на навчання. Для поліпшення свого фінансового становища студентам пропонують роботу,

наприклад, у студмістечку 20 годин на тиждень під час навчання або повний робочий тиждень у період канікул.

Держава також виділяє деякі податкові пільги (знижки) студентам та їхнім сім'ям. Наприклад, податкові пільги надаються на фінансові заощадження, які зібрані батьками для навчання дітей, а також безпосередньо на його оплату. Так, відповідно до закону про надання допомоги платникам податків від 1997 р. для вищої освіти були введені дві податкові знижки – «Хоуп стипендія» (HOPE Scholarships) і «Лайфтайм Ленінг кредит» (Lifetime Learning Credit) [64].

Загалом, значні масштаби державного і приватного фінансування вищої освіти США, а також наявність у вузів інших джерел доходів дозволяє проводити досить гнучку фінансову політику.

Проведений аналіз державної політики в сфері освіти США, системи фінансування галузі та ін. засвідчує наявність певних здобутків і, водночас, дозволяє виділити низку невирішених поки що проблем і негативних тенденцій : низька якість середньої освіти, що негативно впливає на успішність студентів у ВНЗ; скорочення державного фінансування вищої освіти; проблема доступності вищої освіти; перенасичення вищої школи елективними курсами, що послаблюють ідею концептуальної, систематичної освіти; державне регулювання і підтримка вищої школи, з одного боку, і збереження «академічної свободи», з іншого, надлишок фахівців з вищою освітою, дефіцит спеціалістів гуманітарного профілю, висока частка іноземних фахівців тощо. Проте складний, суперечливий, але творчий шлях розвитку американської вищої школи має велике значення для визначення стратегії і тактики реформування вищої освіти в нашій країні.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

2.1. Основні тенденції реформування вищої освіти в кінці ХХ на початку ХХІ ст.

Як відзначено в попередньому розділі, вища школа США включає широкий діапазон навчальних закладів, які відрізняються якістю і рівнем освіти, поставленими перед ними завданнями тощо. Сформована система вузівського навчання ефективно забезпечує наступність різних рівнів багатоступінчатої вищої освіти США, яку можна здобути в дослідницьких університетах, державних університетах штатів, приватних гуманітарних коледжах, релігійних навчальних закладах, військових академіях та інших спеціалізованих інститутах. Однак, основою системи американської вищої освіти є університети та коледжі, які здобули широке визнання в світі, в тому числі й Україні.

Слід підкреслити, що впродовж останніх десятиріч в американській вищій школі відбуваються досить суттєві зміни, які не завжди можна оцінити однозначно.

Починаючи з середини ХХ століття федеральний уряд США проводить політику формування групи провідних університетів, в яких би сконцентрувався основний науковий потенціал країни. Такі університети отримували максимальні федеральні асигнування, мали найбільш кваліфікований науково-педагогічний склад, вводили складні освітні програми, і в результаті, до кінця ХХ століття стали найбільшими науковими центрами країни. 1980-і роки ознаменували собою початок нової ери у здійсненні наукових досліджень (на університети припадало 80% всіх наукових розробок і відкриттів [78; 79; 80; 81]).

Федеральний уряд здійснював безпрецедентну підтримку науки та дослідницьких центрів США з кінця 40-х років ХХ століття, за умов військово-технічного протистояння СРСР до початку 1970-х років, коли розпочався новий період – згортання держзамовлення на наукові дослідження. Основними причинами стали дефіцит держбюджету та скорочення витрат на військову сферу у зв'язку із завершенням «холодної війни» [82]. Так, Дж. О'Браєн вказує на зміни у взаємовідносинах між університетами та урядовими

організаціями, які по суті були далекими від рівноправного партнерства і нагадували відносини «постачальник – покупець» [83]. Тим не менш, список університетів, які отримували регулярну допомогу від урядових джерел практично не змінювався з 1967 р., а 4/5 всіх виділених урядом засобів призначалися для проведення наукових досліджень у цих закладах. До середини 1990-х років цей перелік як і раніше очолювали Університет Дж. Хопкінса, Стенфордський університет, Масачусетський технологічний інститут, Університет Каліфорнії. [84]. Уряд США створював умови для розвитку комерціалізації дослідницької роботи у вузах. З цією метою був прийнятий закон, який дозволяв університетам володіти патентами на винаходи, профінансовані державою [80].

На початку 1980-х років адміністрація президента Дж. Картера, а пізніше – Р. Рейгана надала дослідницьким університетам значне військове замовлення на проведення експериментальних робіт. Більша частина виділених урядом коштів призначалася не на проведення академічних університетських досліджень, а на покриття військових потреб. Крім цього, співпраця університетів і промислових підприємств перетворилася на союз, який виконував програмні дослідження. Як відзначають фахівці, витрати промисловості на проведення досліджень склали 1/10 від їх загальної кількості. За період 1981-1995 рр. частка спільних наукових публікацій, написаних університетськими і промисловими фахівцями зросла більш ніж у два рази. Вузам належить визначальна роль у створенні 365 нових компаній і 280 тис. робочих місць [85].

Починаючи з 80-х років значимість промислово-університетських зв'язків була визнана урядом США. Свідченням цього є численні програми Національного Наукового Фонду, в тому числі «Інженерні дослідницькі центри», «Науково-технологічні центри», «Промислово-університетські кооперативні дослідницькі центри» [80].

Зауважимо, що в Україні досвід співпраці університетів та промисловості поки що незначний. Так, на сьогодні реалізується пілотний експеримент, який передбачає спільну діяльність ДП «КБ «Південне» і двадцятьох університетів (розпорядження КМ України від 17.12.2012 р. №1077-р).

Наукові дослідження американських університетів вносять відчутний вклад у виробничо-дослідницькі роботи. Орієнтація університетів на промислові потреби і капіталізація досліджень –

один з найбільш значимих аспектів трансформаційних процесів у вищій школі за останні двадцять років. На нашу думку, для розвитку університетів це було, в цілому, позитивним моментом, однак при цьому з'являється небезпека повної комерціалізації університетів. Наслідком цього стає відхід від традиційних академічних програм до виконання співробітниками в основному військових чи промислових замовлень.

Американські дослідницькі університети виконують три основні функції: забезпечення населення країни можливістю отримання вищої освіти; проведення наукових досліджень; впровадження у виробництво результатів наукових досліджень. Саме у взаємодії цих функцій, як відзначають американські дослідники, полягає сила сучасного університету, що робить його найбільш прийнятним вищим навчальним закладом.

Певних трансформаційних змін за досліджуваній період зазнали коледжі США. Особливо це стосується дворічних коледжів, які розвивалися швидкими темпами [86, 87]. Це в основному державні коледжі з великою кількістю студентів. Приватних дворічних коледжів значно менше – як правило, це елітні навчальні заклади з невеликою кількістю студентів. Частина студентів дворічних коледжів проходить навчання за перехідними програмами, що дозволяє їм після двох років продовжувати навчання на другому, а іноді на третьому курсі університету чи чотирирічного коледжу. Близько 2/3 випускників цих коледжів, які отримують диплом молодшого спеціаліста, влаштовуються на роботу, а 1/3 – продовжують навчання в університеті. Дворічні коледжі виконують ще одну важливу соціальну функцію в американському суспільстві – приймають на навчання значну кількість випускників загальноосвітніх шкіл, які б могли потрапити до лав безробітних.

Як свідчать результати досліджень, початок 1980-х років став не кращим періодом у розвитку дворічних коледжів – спостерігався спад фінансових можливостей, підвищився скептицизм з боку суспільства щодо доцільності даної освіти та її подальших перспектив, зменшилася кількість абітурієнтів. Однак до початку 1990-го року чисельність вступників дещо зросла – з 50,9% усіх випускників ЗОШ у 1980 р. до 56,6% – у 1989 р. Визначальним фактором збільшення студентів стало зростання їхньої кількості за рахунок абітурієнтів нетрадиційного віку, а також іммігрантів, які приїжджали в США в основному з країн Латинської Америки і Азії

[88]. Багато з них потребували вивчення англійської мови, граматики та читання на рідній мові. Дворічні коледжі забезпечували таку підготовку за спеціально розробленими програмами. Таким чином, 24% від загальної кількості студентів зазначених закладів становили студенти етнічних меншин, яких приваблювала невисока вартість навчання, зручне розташування, широкий доступ до навчальних програм.

За останні десятиліття в дворічних коледжах спостерігається тенденція до збільшення частки студентів-афроамериканців. Так, у 1980 році у цих коледжах навчалося 40% всіх темношкірих випускників шкіл, а в 1990 р. – 43%. Станом на 2011 р. ця цифра становить 44,8% [30].

На сьогодні керівництво коледжів орієнтується на зміни ринку праці і адаптує навчальні програми до цих змін. Вони пристосовують їх до практичних потреб виробництва і певним чином формують навички студентів.

В кінці ХХ на початку ХХІ століття спостерігається реформування змісту освіти, в процесі якого виникало багато проблем через відсутність єдиної позиції серед учених щодо основного призначення вищої школи в сучасному суспільстві.

Суперечки про цілі та завдання освіти привнесли сум'яття в академічні стандарти прийому абітурієнтів, навчальні програми, процес навчання, контроль успішності студентів та ін. [89; 90].

Дебати вчених 80-90-х років ХХ ст. щодо призначення вищої освіти, в першу чергу, стосувалися категорій «ліберальна» – «загальна» – «професійна» освіта. Традиційними в педагогічній доктрині стали дві концепції – ліберальна і загальна освіта. При цьому дані поняття часто ототожнювалися (К. Лукас, А. Левін), проте деякі автори наголошували на відмінності між ними (Г. Міллер, В. Сміт) [91; 92]. Перше з них розглядається як спрямованість інтелектуальних здібностей на отримання фундаментальних знань, а інше – на набуття певних професійних знань, умінь та навичок. Ліберальна освіта менше піддається змінам, які відбуваються в суспільстві, в її основі лежить досвід минулого. Загальна ж освіта має на меті врахування постійних змін світу. Дані концепції отримали своє відображення як у програмних доповідях різних освітніх організацій, так і в практичній діяльності окремих університетів США.

Результати опитувань адміністраторів університетів і коледжів США, проведені освітнім Фондом Ексон і Фондом Форда дозволили визначити основні вимоги до змісту загальної освіти:

- передача майбутнім поколінням знань та вмінь західної цивілізації, знайомство із спадщиною великих мислителів минулого;
- розширення пізнавальних здібностей студентів за рахунок введення різноманітних навчальних дисциплін, які підвищують можливості вивчення предметів по спеціальності;
- формування особистості, здатної підтримувати і підвищувати свій освітній рівень протягом всього життя;
- надання студентам знань, які дозволять мати чітке уявлення про всі зміни, що відбуваються в демократичному суспільстві та вмінь виділяти ті проблеми, які є найбільш значимими для індивіда чи суспільства в даний період часу [93].

Поданий перелік свідчить про те, що більшість керівників вузів не вбачає принципової різниці між загальною і ліберальною освітою. При цьому ліберальний компонент підкреслює культурно-світоглядну і виховну функції освіти, а компонент «загальної освіти» акцентує увагу на розвивальному, спеціалізованому характері освіти. Ми можемо узагальнити, що незважаючи на визнання в цілому «загальної» і «ліберальної» освіти, ядром американської вищої школи в змістовому, історичному і організаційному компонентах є професійна освіта, яка реалізується професійними, перш за все, педагогічними, юридичними, медичними та бізнес-школами. Навчальні програми в цих школах тісно взаємопов'язані з практичною діяльністю людей. Вони демонструють дещо інший характер взаємодії між студентами і викладачами, які співпрацюють для досягнення єдиної мети – підготовки нового покоління практиків у тій чи іншій сфері, що об'єднує учасників навчально-виховного процесу в єдину професійну спільноту [93].

Відбулися певні зміни в переліку спеціальностей, які стали обиратися студентами вузів на початку ХХІ століття: 13% бачать своєю майбутньою професією гуманітарні спеціальності, 7% – природничі науки і 15% – дисципліни соціального циклу (що притаманно й сучасній системі вищої освіти України). У більшості випадків їх вибором стають професії, пов'язані з бухгалтерською справою, маркетингом, технічними спеціальностями. Значна частина з них віддає перевагу тим навчальним програмам, де більшість

предметів можна обирати самостійно (часто цей процес відбувається за принципом, який не підлягає будь-якому логічному поясненню). Кількість пропонованих студентам для вивчення на вибір дисциплін нерідко доходить декількох тисяч, а значна частина з них не має нічого спільного з вузівськими предметами. Як справедливо зазначає У. Ешбі: «Занадто вільна інтерпретація запозиченого в Німеччині прогресивного «елективного принципу» призвела в США до включення у вузівські програми таких предметів, які б ніколи не з'явилися в планах німецьких університетів» [94, с. 6]. Дуже часто така «логіка» зумовлена хаотичним мисленням студента, який поки що не є фахівцем, кон'юнктурною логікою спрощення освітнього процесу, формальним підходом викладачів, які консультують студентів з даних питань, бажанням професорсько-викладацького складу збільшити кількість студентів-слухачів їх власних курсів.

Неоднозначною тенденцією, особливо характерною для великих дослідницьких університетів початку ХХІ ст. є наміри значної кількості абітурієнтів, які вступають до професійних шкіл, не стільки оволодіти професією, скільки отримати певний ступінь для подальшого працевлаштування в таких пріоритетних кар'єрних сферах як бізнес і державна служба [95]. На нашу думку, така тенденція свідчить про згадане вище споживацьке («консюмеристське») ставлення до вищої освіти з боку значної частини американського суспільства, оскільки саме ці спеціальності розглядаються як найбільш затребувані з позиції освітнього ринку і ринку праці США.

Сучасна американська вища школа виробила модель університету, яку Дж. Дадерстадт порівнює із сонячною системою – коледж вільних мистецтв визначається ним як сонце, чотири внутрішні планети складають найбільш потужні професійні школи – медицини, інженерії, права і бізнесу і декілька еліптичних орбіт відводяться для інших професійних шкіл в залежності від їх якості і пріоритетів відповідного вузу [96]. Таким чином, можна припустити, що протиріччя між професіоналізацією вищої освіти і збереженням її культурної, інтелектуальної єдності та наступності, яке загострилося наприкінці 1970-х рр. у зв'язку з впливом НТП на класичну модель освіти і соціальних та культурних рухів радикального характеру набуває все більшого помірною і конструктивного характеру в 1990-х рр. ХХ ст. Це виражалось у спробах виробити збалансований та інтегративний підхід до змісту вищої освіти, враховуючи потреби

науково-технічного прогресу, культурні цінності та інтелектуальний потенціал нації. Така тенденція отримала свій розвиток у кооперації та інтеграції університетів. Інтеграція передбачає створення єдиного навчального закладу з централізованою системою управління і спільними програмами з різних дисциплін. При об'єднанні вузів за принципом кооперації вони зберігають самостійність, проте тісно взаємодіють завдяки об'єднаному органу управління. В такому випадку за три роки навчання в гуманітарному вузі студент може отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук і за два роки додаткового навчання в технічному коледжі – ступінь бакалавра технічних наук. Прикладом інтеграції різних типів вищих навчальних закладів може служити Стенфордський університет, який включає в свою структуру Школу бізнесу, харчовий науково-дослідний інститут, Медичний коледж, Юридичний інститут. Загалом у США функціонує близько 30 університетів, які групують навколо себе близько 40 коледжів-супутників. До таких університетів належать Гарвардський, Каліфорнійський, Берклі та ін. [79].

Важливим напрямком реформування вищої освіти США є підвищення якості викладання у навчальних закладах. Цей напрямок був визнаний одним із головних у світлі реформ 80-90-х рр. ХХ ст. [97]. Якість освіти зумовлена, перш за все, рівнем професіоналізму професорсько-викладацького складу, освіченістю студентського контингенту, станом матеріально-технічного, організаційного та фінансового забезпечення. Удосконалення якості освітнього процесу передбачає вироблення загальних критеріїв оцінки якості і ефективності роботи викладача. Так, дослідниками Консультаційного центру розвитку в Сіракузькому університеті виокремлено сім основних якостей педагога для оцінки ефективності його діяльності : наукова організація дисципліни, комунікабельність, знання предмету та методики його викладання, позитивне ставлення до студентів, об'єктивність при оцінюванні знань студентів, використання інноваційних методик викладання.

Наприкінці ХХ ст. визначилася й інша тенденція в системі функціонування вищої школи – встановлення оптимального співвідношення наукової та педагогічної роботи викладачів, які зазвичай витрачали велику кількість часу на отримання різноманітних грантів для проведення досліджень, вирішення формальних бюрократичних питань, написання звітів для служб і

агенцій, які надають фінансову допомогу. Дослідницька діяльність не тільки збільшувала престиж навчального закладу і конкретного працівника, але й забезпечувала додаткові фінансові засоби. Парадокс полягав у тому, що більша частина опитаних викладачів (70%) виражала стійку зацікавленість саме у викладанні, проте суто викладацька діяльність перешкоджала кар'єрному росту. Таким чином, у 90-х рр. відбулося встановлення рівності між викладацькою і дослідницькою роботою і визнання процесу викладання як важливої і престижної діяльності вузів [98].

Процес відмови від «загальної» вищої освіти і її спеціалізації призвів до скорочення навчальних курсів з базових дисциплін і широкого впровадження нових додаткових предметів. Пріоритет отримували навчальні плани, які відповідали найсучаснішим вимогам. Програми з іноземних мов, математики і природничих наук були скорочені, а часто ці предмети були взагалі виключені з навчальних планів підготовки фахівців [99]. Введення і поширення елективного принципу, що базується на вільному виборі студентами дисциплін для вивчення призвело до того, що складений навчальний план нагадував клаптикову ковдру [100]. Руйнування системності і цілісності академічного знання, «інфляція оцінок» стали закономірними наслідками даного процесу. Багато вузів опинилися перед вибором: з одного боку вони знижували вступні вимоги з метою залучення більшої кількості абітурієнтів, а з другого – їм приходилося витратити величезні зусилля і кошти на допомогу тим студентам, чиї знання були значно нижчими за середні.

У багатьох університетах і коледжах реалізуються програми розвивального навчання (Developmental Program). Суть даних програм полягає у повторному вивченні курсу загальноосвітньої середньої школи для надання ще однієї спроби написання тестів SAT або ACT. Так, у штаті Джорджія у 1998 р. 45% всіх студентів, які були зараховані в університети, повторно вивчали в першому семестрі курси шкільної алгебри і англійської мови. Противники розвивального навчання вказують на те, що основне завдання вузу полягає не у виправленні недоліків шкільної освіти; визначальним критерієм під час прийому в університет повинен бути рівень підготовки абітурієнтів, а не їх кредитоздатність. Вони відзначають, що високі вимоги при вступі у ВНЗ стимулюють пізнавальну активність школярів, чітко розмежовуючи сфери діяльності вузу і середньої школи. Випускник повинен володіти тим обсягом

інформації, який дозволить йому бути зарахованим до вищого навчального закладу. Прибічники даних програм висувають два основних аргументи. По-перше, вони відзначають, що в умовах демократичного суспільства отримання вищої освіти є правом, а не привілеями, а, по-друге, університети і коледжі отримують фінансову підтримку від податків, які сплачує населення країни.

Після опублікування доповіді «Нація в небезпеці: імператив для освітніх реформ» (Національна комісія з питань освіти, 1983 р.) урядом США було зроблено більше 300 приписів, спрямованих на підвищення рівня системи освіти. Першочерговим завданням для університетів і коледжів було визначено підвищення вимог до вступників, що, безперечно, є позитивом.

Останнє десятиліття ХХ ст. – це період оцінки якості вищої освіти, підвищення уваги до процесу викладання, перерозподіл ресурсів з метою його вдосконалення. До 1990-го року 82% коледжів і університетів так чи інакше спробували провести оцінку своєї діяльності, проте можна відзначити, що цей процес був небажаним для більшості з них. Абітурієнти та їхні батьки самостійно, шляхом власних умовиводів вибудовували рейтинг вузів, які надають якісну підготовку. Часто заклади обираються за принципом віддаленості від місця проживання батьків або наявності друзів чи родичів, які отримали освіту в цьому вузі [102].

Важливу роль у підвищенні якості вищої освіти відіграють навчальні програми. Вищі навчальні заклади США по мірі свого розвитку розробили складну систему навчальних програм, яка дозволяє студенту обирати не тільки певну спеціалізацію, а також рівень і орієнтацію на дослідницьку чи професійну діяльність. Процес підготовки програм у США є достатньо динамічним. Так, у деяких провідних американських вузах, таких як Масачусетський технологічний інститут, Стенфордський, Іллінойський і Корнельський університети, щорічно змінюється 10% всіх навчальних предметів. Деякі курси переводяться у форму онлайн-ного навчання, а вивільнений за рахунок цього час, зокрема для технічних спеціальностей, насичується гуманітарними дисциплінами. У результаті проведеної реформи у вищих технічних закладах з 90-х рр. ХХ ст. предмети гуманітарного циклу, включаючи в деяких вузах іноземну мову як курс за вибором, займають значну частину навчальних планів (близько 35% всіх дисциплін і 20-25% загальної кількості академічних годин за весь

період навчання) [79]. Таким чином, кінець ХХ ст. можна вважати періодом гуманітаризації технічних спеціальностей у вузах США. У відповідності до запровадженої спеціальної урядової програми особлива увага стала приділятися змісту дисциплін природничо-наукового циклу, які спрямовувалися на проблеми виробництва, конструювання, дизайну, проведення експериментів і дослідів. З метою наближення системи технічної освіти до практики основний акцент у програмах отримали питання застосування теорії, діяльності технологічних підрозділів тощо. Гуманітарні дисципліни складають близько 20-25% навчального навантаження студентів технічних вузів. Ці дисципліни, аналогічно вітчизняній системі навчання, включені в навчальний план підготовки першого і другого курсів (12-16%), а інші вивчаються на останніх курсах.

На формування структури навчальних програм американських вузів впливає низка факторів: політичні, в тому числі загальне соціально-економічне становище США, економічний статус певного штату, його загальна й освітня політика; корпоративні чинники, що визначаються замовленнями компаній, типом вищого навчального закладу, його традиціями, джерелами фінансування; суб'єктивні фактори, пов'язані з рівнем професорсько-викладацького складу, студентів, прагненням отримати акредитацію, зокрема на право присудження вчених ступенів. В той же час наявні загальні обмеження навчальних програм: відповідність правовим і загальнонауковим правилам, вимогам різних асоціацій і професійній акредитації, дотримання наступності в програмах різних ступенів освіти.

Не менш важливою проблемою, пов'язаною зі структурою навчальних програм є співвідношення елективних і обов'язкових дисциплін [103]. На практиці у визначенні змісту навчання студенти приймають активну участь, 90% з них висловлюють бажання брати участь у розробці навчальних планів, а близько 65% вважають, що розмір заробітної плати викладачів повинен напряду залежати від результатів, продемонстрованих студентами [104]. Співвідношення обов'язкових дисциплін і елективних курсів значно варіюється в залежності від циклу навчання, типу вузу, його належності до державного чи приватного сектору. У чотирирічному коледжі, по закінченню якого надається ступінь бакалавра, співвідношення обов'язкових і елективних курсів становить близько 60% до 40% загального обсягу навчальних годин. Найбільша кількість дисциплін

вільного вибору припадає на останній курс, коли студент вже визначився з місцем майбутньої роботи, слідкує за ситуацією на ринку праці і прагне вибрати ту сферу виробництва, яка відповідає його професійним і економічним інтересам. Наприкінці століття відбувається поступове збалансування обов'язкових курсів, які забезпечують єдність, фундаментальність і системність вищої освіти, а також курсів за вибором, що надають навчальним програмам варіативності та гнучкості. Також спостерігається тенденція помітного скорочення аудиторного навантаження і відповідно збільшення частки самостійної роботи. Все це дозволяє дослідникам зробити висновок про елективно-детермінуючу природу навчальних програм вищої школи США [105].

З метою розробки та корегування навчальних програм і курсів, максимально наближених до потреб виробництва і економіки, у США з початку 1980-х рр. функціонує Центр програм навчання, який підпорядкований Центру статистики освіти при Департаменті освіти США. Більшість розробок Центру прийняті в якості державного стандарту. Також Центром здійснюється класифікація навчальних програм, зокрема, до початку 90-х р. ХХ століття було класифіковано близько 3,5 тис. навчальних програм для університетів і коледжів, більше 9 тис. – для професійно-технічних навчальних закладів і понад 15 тис. – для початкових і середніх шкіл [106].

В основу класифікації навчальних програм покладено такі критерії: призначення, цілі і завдання навчальної програми; самодостатність програм, незалежно від конкретних способів організації навчання; дотримання принципу неперервності відповідно до діючих класифікаційних схем; врахування принципу історизму при розробці програм навчання; врахування наукових перспектив розвитку та їх відображення у навчальних програмах [107, с. 32].

У 1991 році створена Національна рада стандартів освіти і тестування та підзвітних їй комісій з розробки стандартів з різних дисциплін. Освітні стандарти США регулюються такими нормативними документами як «Акт про освіту з метою укріплення економічної безпеки», «Освітні закони 1990», «Америка в 2000 р.: стратегія освіти» (1991 р.), програмна концепція пріоритетних цілей освіти Національної асоціації губернаторів США «Цілі 2000: досягнення національних освітніх цілей» (1991 р.) [107, с. 17].

Підвищення уваги до якості вищої освіти зумовило розвиток нових форм і методів навчання. За досліджуваний період активно впроваджуються творчі методи навчання: дискусія, зокрема лекції-дискусії, випереджувальна самостійна робота, модульна система навчання, «аудиторні дослідження». Збільшується частка практичних занять, лабораторних робіт, застосовуються пізнавальні ігри, моделювання ситуацій, спрямовані на особистісно-орієнтоване навчання. На думку американських дослідників, імітаційно-ігрові методи навчання є визначальним засобом інтенсифікації і оптимізації процесу навчання у вищій школі. І хоча гра – не панацея з вирішення всіх проблем навчання, вона надає можливість наблизити навчальний процес до реалій оточуючого соціуму [108].

Студент все більше сприймається не як слухач, а як активний учасник процесу пізнання. Основою положенням принципом є принцип індивідуалізації навчання. Розроблено велику кількість форм і методів реалізації цього принципу на практиці, більшість з яких базується на застосуванні комп'ютерної техніки та інших технічних засобів навчання. Використання принципу індивідуалізації навчання сприяє вирішенню одного з найважливіших на сучасному етапі завдань вищої школи – виявленню талановитих студентів і підготовці їх до дослідницької роботи вже в процесі навчання у вузі.

Основою технології особистісно-орієнтованого навчання і виховання у вищій школі, як зазначає Є. Бондаревська, є: свобода вибору змісту навчання і партнера для виконання спільних завдань; випереджувальна самостійна робота, самостійне вивчення теоретичного матеріалу і його обговорення на узагальнюючій лекції; проведення дослідницької роботи з самого початку навчання у вузі для формування пошукової активності та ін. [109].

Аналізуючи недоліки вільного вибору студентами навчальних курсів варто відзначити очевидні переваги елективної системи навчання, які дозволяють американським вузам розробляти подвійні програми. За такої системи навчання можна отримати одночасно два різні ступені, наприклад бакалавра природничих наук і бакалавра мистецтв і гуманітарних наук. Загалом, сучасну систему вищої освіти США можна назвати системою керованої або контрольованої факультативності; вона рухлива, оскільки навчальні програми складаються з коротких курсів, які достатньо легко модернізувати у відповідності з постійно змінними вимогами ринку праці. Основний

її недолік – слабка теоретична підготовка, фрагментарність знань, захоплення модними тенденціями.

Фундаментальним нововведенням вищої школи США є модульне навчання. Навчальний модуль спрямований на досягнення певних цілей, має чітку структуру, визначає набір навчальних ситуацій, включаючи тести і передбачає використання всієї різноманітності форм і методів навчання. Студент має можливість обрати у відповідності до індивідуальної програми той набір модулів, який необхідний йому для підготовки до подальшої професійної діяльності [110].

У зв'язку з технологічним переоснащенням вищої школи все більшого значення набувають методи із застосуванням нових технологій: відеометоди, програмоване навчання, яке дозволяє оцінювати інтелектуальні можливості студентів за допомогою комплексної «експертної системи», що контролює рівень засвоєння знань. Реалізуються спеціальні державні програми технічного забезпечення вищої школи.

Важливим напрямком діяльності вищої школи є забезпечення більш активної взаємодії з практичною сферою, що, зокрема, виражається у розширенні різних форм навчальної практики – створення навчальних комбінатів і лабораторій при університетах, укладення угод з корпораціями про часткове працевлаштування студентів на час навчання з подальшою повною зайнятістю (до 10% випускників вузів отримують робочі місця в такий спосіб).

Все більшого значення набуває теорія і практика «перманентної» освіти, що передбачає створення при університетах курсів перепідготовки, післядипломного навчання. Новим явищем для американської вищої школи стала можливість отримання двох і більше спеціальностей, що дозволило забезпечити більш стабільний і масштабний потік абітурієнтів.

Таким чином, можна відзначити відсутність централізованого контролю за змістом освітніх процесів у вищій школі США. Це зумовлено особливостями американської політичної системи і системи вищої освіти, яка характеризується значною децентралізацією, автономією її складових, перевагою не імперативних, а координуючих механізмів регулювання. В той же час за останнє десятиліття простежується тенденція до зростання ролі центральних і регіональних координуючих центрів. Це забезпечує відносну уніфікацію вищої освіти, її відповідність

основним досягненням сучасної науки, гарантує права студентів у вищих навчальних закладах.

Не можна не відзначити продовження діяльності уряду і вищих навчальних закладів, спрямовану на розширення доступності вищої освіти.

Забезпечення рівного доступу до освіти всіх категорій населення – це складова освітньої політики США. Основою такої політики є надання правової, фінансової, організаційної підтримки та захисту інтересів представників різних груп людей – корінних жителів країни, національних меншин, інвалідів, іноземних студентів. Якщо середня освіта покликана, в основному, здійснювати функцію егалітаризму, то вища освіта – функцію соціального відбору. Якщо Б.Клінтон вважав, що вища освіта повинна бути такою ж доступною, як і середня, то останнім часом в США визнається той факт, що всі члени суспільства не можуть мати високий інтелектуальний рівень, тому ідея загальної вищої освіти, можливо, є метою майбутнього, а не сьогодення. З іншого боку, в умовах науково-технічної революції роль вищої освіти дедалі більше зростає. Кількість робочих місць, що вимагають від працівника наявності освіти, хоча б на рівні дворічного коледжу, збільшилася до 80%. Це спричинило збільшення чисельності студентів вузів [111].

Проблема доступності вищої освіти передбачає вирішення низки автономних питань: відбір студентів і форма випробувань абітурієнтів, розмір плати за навчання, доступність вищої освіти для малозабезпечених громадян, відкритість вищої школи для етнічних та релігійних меншин, рівність чоловіків і жінок при отриманні вищої освіти, інтернаціоналізація вищої школи та навчання іноземців.

У США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу вузу, його місця розташування та інших умов набір у вузи здійснюється по-різному – від відсутності конкурсу до найжорсткіших критеріїв відбору. У відповідності до цього розрізняють селективні, відносно селективні і неселективні вузи.

Найбільш легким вважається вступ до дворічного коледжу. Багато з них (практично всі державні коледжі) проводять політику «відкритих дверей», вимагаючи від абітурієнтів лише атестат середньої школи або отримання ступеня, еквівалентного атестату. Після першого року навчання, коли студенти здають іспити, відсоток відрахованих в цих вузах складає 60-80%. В той же час прийом до

приватних дворічних коледжів передбачає конкурсний відбір, що аналогічно умовам прийому до чотирирічних приватних коледжів. Більшість селективних чотирирічних коледжів віддають перевагу абітурієнтам з білих сімей з досить високим рівнем доходу (близько 75 тис. дол. на рік). Проте останнім часом практика відкритого прийому стала поширюватися і серед чотирирічних вузів.

Більшість коледжів при зарахуванні абітурієнтів враховує кілька факторів, найважливішими з яких є оцінки атестату середньої школи та національних вступних тестів. Другорядними вважаються ранг абітурієнта у випускному класі, рекомендації вчителів та керівництва школи, рекомендаційні листи церкви, документи про участь громадській діяльності, шкільних олімпіадах, фестивалях, науково-технічних гуртках, спортивних заходах [106]. Деякі коледжі та університети встановлюють мінімальну середню оцінку (бал) атестату середньої школи як одну з умов прийому, інші висувають вимоги, щоб абітурієнт входив в кращу половину, п'яту або десятю частину свого випускного класу.

Вузи, що знаходяться під контролем церкви, насамперед, приймають абітурієнтів, які належать до тієї ж релігійної громади. Коледжі штатів або муніципальні коледжі, як правило, пред'являють більш високі вимоги до абітурієнтів з інших штатів або муніципалітетів. Спостерігається тенденція більш раннього відбору контингенту студентів вузу, у зв'язку з цим професійне консультування у школах США здійснюється протягом усіх років навчання.

У 1981 р. був прийнятий закон про професійну консультацію в середній школі [112]. Це пов'язано з підвищенням вимог до майбутнього фахівця з боку керівників промислових підприємств. Багато вузів проводять політику прийому, згідно з якою відбір починається ще в школі. Представники вузу знайомлять школярів з програмою вузу, націлюють їх на вивчення певного набору навчальних курсів, заохочують вивчення низки курсів університетської програми. Наближення шкільної програми до вузівської та отримання свідоцтва про здачу іспитів з цих предметів на рівні коледжу зумовило появу програми зарахування абітурієнтів відразу на другий курс вузу (Advanced Placement Program) [105]. За програмою раннього зарахування до коледжів (Early Admission to College) без іспитів зараховуються спеціально відібрані учні

випускних класів. І в тому, і в іншому випадку відбираються найбільш обдаровані школярі.

Для професійного відбору учнів (відповідно до рівня їх пізнавальної активності, мотивів, інтересів та здібностей) працюють спеціальні центри (College Admission Centers). Вони ведуть облік усіх акредитованих вузів, в яких спостерігається недобір студентів. Абітурієнти подають до центру заяви та анкети, які вивчаються викладачами вузів. Останні направляють пропозиції обраним абітурієнтам. При зарахуванні приймаються до уваги атестат, ранг і результати вступних іспитів (якщо вони проводяться) [113; 114].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що політика відбору абітурієнтів до вузів США будується з урахуванням трьох груп показників: традиційних педагогічних показників (середній бал атестату, рангове місце учня в класі, результати тестів); показників, що складаються під впливом соціальної системи та залежать від доходів сім'ї абітурієнта; показників оцінки особистості (мотивація, схильності, рекомендації вчителів, результати співбесіди).

Працюючи над питанням розширення доступності освіти, вища школа не обмежується задоволенням потреб в освіті осіб традиційної вікової групи –18-24 роки. В середині 1990-х рр. близько 45% всього студентського контингенту становили студенти старше 25 років. У деяких штатах (Нью-Йорк, Каліфорнія, Флорида) навчання 75-річних студентів не є чимось незвичним. Багато університетів розробляють спеціальні програми для студентів нетрадиційного віку. Сьогодні кількість студентів нетрадиційного віку для навчання в порівнянні з 1980 р. збільшилася в 1,9 р. (рис. 2.1) [30].

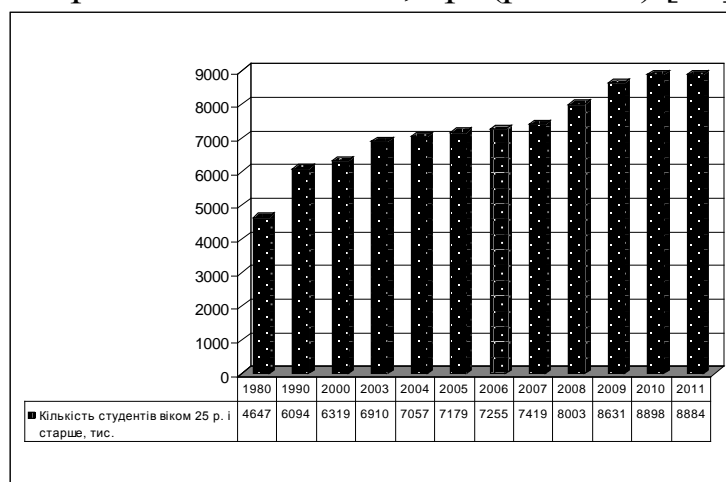


Рис. 2.1. Кількість студентів вузів США нетрадиційного для навчання віку (1980-2011 рр.).

З 1979 р. почав діяти Закон про громадянські права американців похилого віку, що забороняє дискримінацію за ознакою віку в будь-яких урядових програмах. У зв'язку з цим у США виникають нетрадиційні вищі навчальні заклади формальної освіти, що дозволяють навчатися без відриву або з частковим відривом від виробництва. Більшість «нетрадиційних» студентів зараховуються до коледжів з правом самостійного складання розкладу, включаючи не тільки навчання за системою «неповного навчального дня», але й заняття у вихідні дні та під час канікул. Студенти «неповного навчального дня» (станом на кінець 2011 р. їх кількість становила 5363 тис. осіб [30]), в основному, не планують одержати по закінченні навчання академічний ступінь, вони мають на меті розширити для себе певну галузь знань, оволодіти низкою професійних умінь та навичок. Найбільш поширеними структурами нетрадиційного типу є «університет без стін», «коопероване навчання», «дистанційне навчання» та ін. Частина з них дає рівень вузівської, а інша – післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації. Особливостями нетрадиційних форм вищої освіти є тісний зв'язок з професійною діяльністю, активна участь студентів в управлінні навчальним закладом і вирішенні місцевих проблем, підвищення значення самоосвіти і самоконтролю в процесі навчання, що багато в чому обумовлено віковими та соціальними особливостями студентського контингенту.

У США за аналогією з «відкритим університетом» Англії отримали широке поширення «університети без стін», навчання в яких будується на принципі участі студента в розробці власних навчальних програм і використанні різноманітних і, навіть, ексклюзивних засобів, форм і методів навчання як у навчальному закладі, так і за його межами. З цією метою для кожного студента розробляється індивідуальна програма навчання, тривалість якої може складати від одного до двадцяти років. Така програма передбачає використання методів програмованого навчання, курсові роботи, самостійну роботу та інші форми навчання. Студенти мають можливість вивчати те, що їм необхідно, там, коли і де їм це зручно. Для проведення консультацій у різних містах створюються навчальні центри, на допомогу студентам висилаються відеоматеріали із записами навчальних розробок, які можна переглядати в домашніх умовах. Основними перевагами «університету без стін» є його висока мобільність, здатність швидко перебудовуватися, оновлювати

навчальні програми по мірі їх старіння, індивідуалізація освітніх процесів, підвищення ролі та активності студентів.

Іншим різновидом нетрадиційних форм безперервної освіти є «навчання на базі досвіду», для якого характерні тісні зв'язки з професійною сферою. Тут домінують навчальні програми «за межами кампусу» та «робота-навчання», які координуються Радою з навчання на базі досвіду та фірмою. Студенти здобувають вищу освіту за цими програмами «на робочих місцях» – це, в основному, дорослі люди. Більше 30 традиційних університетів також надають вузівський ступінь «за межами кампусу» (найбільша кількість таких ступенів присуджує Вашингтонський університет) [115].

«Кооперована освіта» передбачає чергування навчання і роботи. Тут здобувають освіту, в основному, випускники шкіл. Студенти, які навчаються за цією програмою, закінчують навчання на 1 рік пізніше, ніж за академічною програмою, але натомість отримують можливість поєднувати навчання з професійною діяльністю. Майже 1 тис. вузів США пропонують програми кооперованого навчання, а всього за ними здобувають освіту близько 10% студентів [116] (Дод. Н).

До нетрадиційної системи безперервної освіти належить екстернатне навчання та присудження так званих «зовнішніх» ступенів (у США – «Регентських зовнішніх ступенів»). Це – вид навчання на відстані, при якому надається можливість присвоєння ступеня без відвідування навчального закладу. При цьому вуз виступає в ролі екзаменуючого, а не навчального органу. Таким чином, означені форми навчання забезпечують розширення вікового діапазону студентів – до кінця 2011 р. кількість студентів «нетрадиційного» віку становила 42,3% від загальної чисельності студентів вищих навчальних закладів США [30].

Ще однією соціально та політично значущою проблемою, яку намагається вирішити вища школа і все американське суспільства в цілому, є проблема десеєграції, подолання наслідків багатовікової політики расової дискримінації. У системі вищої освіти це виявляється, перш за все, в політиці забезпечення рівних можливостей отримання вищої освіти для представників різних расових, національних, мовних, конфесійних груп і, більше того, надання більш сприятливих умов для представників меншин. Ця політика передбачає комплекс політичних, юридичних, фінансових, інституційних та інших заходів, реалізованих за підтримки держави,

що забезпечує збільшення кількості студентів, які представляють національні меншини, хоча все ще існує низка об'єктивних і суб'єктивних перешкод для їх успішного навчання (рис. 2.2) [30] (Дод. П).

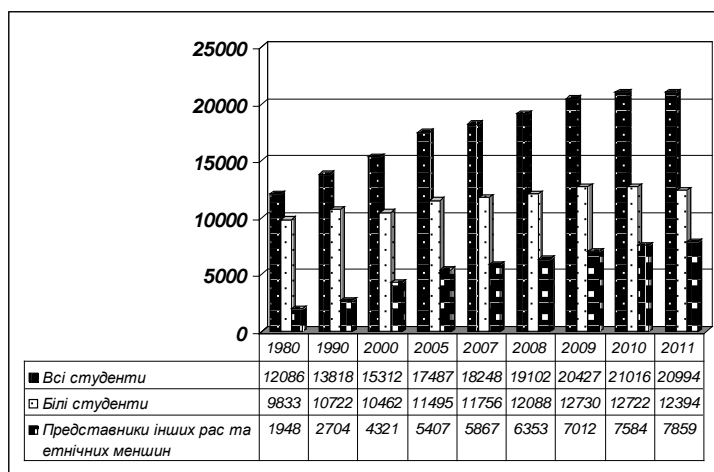


Рис. 2.2. Кількість студентів вузів США, представників різних рас (1980-2011 рр.), тис.

В багатьох випадках показники успішності у школярів – представників національних меншин є досить низькими. Більше половини з них продовжують навчання в дворічних коледжах, або відвідують коледжі, спеціально відкриті для представників національних меншин. Лише один з чотирьох здатний продовжити навчання в чотирирічному коледжі після закінчення дворічного [117].

Подібне становище спостерігається в студентів з бідних сімей. Національне Бюро перепису населення США провело прогнозне дослідження і зробило висновок – до 2050 р. частка представників етнічних меншин становитиме 47% від загальної кількості населення США, при цьому 45% проживатиме за межею бідності [118]. Вже в середині 1990-х років більше половини всіх школярів, які проживають у 25 найбільших містах США, були представниками національних меншин [117]. У таких штатах як Каліфорнія, Арізона і Техас національні меншини вже стали більшістю населення. Прикладом є Університет Каліфорнії в Берклі і Лос-Анджелесі, де представники національних меншин наприкінці 1990-х рр. переважали за чисельністю контингент білих студентів [119]. Варто відзначити, що 1980-90 рр. стали періодом найшвидшого збільшення

темпів зростання чисельності населення серед національних меншин за минуле століття [120].

Американці мексиканського походження (іспаномовні) навчаються в основному в дворічних коледжах (у 2011 р. – 15%, порівняно з 61% білих і 14% афроамериканців) [30]. Протягом всього існування системи вищої освіти в США кількість абітурієнтів серед корінного населення Америки була надзвичайно малою і становила близько 0,7%. Продовженню їх навчання у вузах перешкоджають погана шкільна підготовка, брак коштів, віддаленість місця проживання від навчальних закладів. У період з 1980 по 2011 рр. кількість корінних американців, які вступили до вузів збільшилася до 0,9%. Слід зауважити, що представники корінних американців рідше, ніж всі інші викладачі вузів, мали право на отримання так званого «довічного контракту» (tenure) [121].

Останнім часом спостерігається тенденція створення сприятливих умов для вступу представників національних меншин до менш престижних, технічних, прикладних інститутів з вузькою професійною підготовкою [122, с. 267]. Це, зокрема, зумовлено результатами соціологічних досліджень, згідно з якими 44% афроамериканців і 58% осіб латиноамериканського походження, які закінчили середню школу, є функціонально неграмотними [123, с. 10].

Варто зауважити, що суттєвому зниженню расових і міжетнічних конфліктів сприяло поширення концепції багатокультурної освіти в США. Саме в 1980-і рр. слово «різноманіття» (diversity) стало ключовим для більшості викладачів вузів [124, с. 43]. Метою багатокультурної освіти є розробка освітньої політики, програми підготовки викладачів, змісту освіти, створення такого психологічного і морального клімату всередині педагогічних колективів, коли кожен учень або студент вузу, незалежно від вікових, расових, релігійних, політичних, класових, мовних та інших відмінностей, мав би всі необхідні можливості для свого інтелектуального, соціального та психологічного розвитку [125, с. 108]. Однак, як зазначають фахівці, частина викладачів вузів зайняла нейтральну позицію щодо вирішення даного питання, а 1/5 частина професорсько-викладацького складу відреагувала негативно на рішення про внесення змін до навчальних програм, висловлюючи думку про намагання представників полікультурної освіти політизувати навчальний процес у вищій школі [127, с. 92].

В середині 1980-х років створюється професійна організація – Національна асоціація багатокультурної освіти (National Association for Multicultural Education). Розвитку багатокультурної освіти сприяла й активізація феміністського руху в США. У 1990-і роки в системі багатокультурної освіти з'являється ще одна складова – сексуальні меншини, які розглядаються як окрема культурна група, що має повне право бути представленою в програмах означеної системи навчання. Такі організації як Національна асоціація освіти (The National Education Association), Американська федерація вчителів (The American Federation of Teachers) і Національна асоціація відділів народної освіти (The National Association of State Boards of Education) прийняли резолюції, що захищають права студентів і викладачів, які відносяться до сексуальних меншин [128; 129].

Однак основною причиною протистояння відзначають проблему расової, етнічної диференціації. Ядром багатокультурної освіти має стати подолання расизму, викорінення расової, етнічної дискримінації на будь-якому рівні суспільного життя і, перш за все, в системі освіти. І, як справедливо зауважує Дж. Бенкс, «багатокультурна освіта робить величезний позитивний вплив на практичні моменти її реалізації в школах, коледжах і університетах країни» [130, с. 11]. В цілому її вплив можна побачити в багатьох сферах життя американського суспільства. Так, на законодавчому рівні прийнято низку актів, що захищають права культурних меншин («Американці з певними видами нездатності» (1991 р.), «Закон про злочини, викликані ненавистю» (1998 р.) та ін. На виконавчому рівні створено інфраструктури, спрямовані на дотримання принципів рівності і справедливості по відношенню до різних категорій осіб. У судовій практиці спостерігається активність судів стосовно позитивного вирішення питань, що стосуються порушення прав індивідів зазначених груп. На суспільному рівні – це створення різних організацій, наукових асоціацій з питань багатокультурності, проведення наукових і практичних конференцій з вказаних проблем, організація тренінгових центрів з формування виваженого ставлення до культурних відмінностей своїх однокурсників і колег. Широкий перелік вузівської методичної літератури, який щорічно публікується в США, містить величезну кількість педагогічних технологій, спрямованих на формування правильного розуміння людських відмінностей, толерантного ставлення до представників

етнічних меншин. Встановлено, що високий рівень неуспішності серед студентів-представників меншин пояснюється тим, що система освіти орієнтується в основному на представників англо-американської культури. Слід враховувати рівень володіння англійською мовою (дана проблема вирішується в рамках білінгвальної освіти) і культурно обумовлені відмінності студентів, у тому числі різницю в пізнавальній активності. На початку 2000-х рр. обмеженими у знанні англійської мови залишалися 3,5 млн. дітей шкільного віку [131]. Саме тому в середині 1980-х рр. у багатьох початкових школах з'явилися спеціальні програми, що пропонують учням вивчення двох мов, при цьому другої (рідної) мови як іноземної [130].

Сьогодні в США посилилася увага до проблеми гендерної рівності. Кінець 1990-х років був ознаменований підготовкою програм по залученню жінок на природничі та інженерні спеціальності. Було відзначено, що університети й коледжі самостійно встановлюють умови участі жінок у розвитку певних галузей знань. Дане твердження поширюється й на жінок-викладачів. На початку 80-х рр. перебування жінок у наукових лабораторіях було швидше винятком, ніж правилом. Часто при реалізації масштабних досліджень вчені виконували «жіночу роботу», а дослідні лабораторії престижних вузів називали «закритими клубами для білих чоловіків». Станом на кінець 2011 р. серед усіх студентів переважає жіноча стаття (61,7%). Однак, чисельність жінок, які навчаються за спеціальностями комп'ютерних технологій чи інженерії залишається низькою.

Основні труднощі, які виникають під час отримання освіти жінками – поєднання роботи та сімейних обов'язків, виховання дітей, догляд за старими батьками (у 1997 р. ці обов'язки поєднували 62,7% американських жінок, а до початку 2000 р. таких налічувалося 77,6%) [132, с. 17].

Таким чином, етнічне та культурне різноманіття населення США зумовлює необхідність вирішення низки проблем. Американці розуміють, що на даному етапі їм необхідно формувати новий вид соціокультурної організації суспільства. В основу нової моделі повинні бути покладені принципи солідарності, довіри, терпимості, гармонії, рівноправності, поваги до людських цінностей. У галузі освіти – це, насамперед, надання можливості отримання якісної освіти представникам всіх соціальних груп населення.

2.2. Суть інституційних перетворень у вищій школі.

Сьогодні здійснення інституційних перетворень, які відповідають вимогам сучасного суспільства, вважається однією з найважливіших стратегічних цілей розвитку системи вищої освіти США. Для того, щоб успішно адаптуватися до складно прогнозованого навколишнього середовища, сучасним освітнім організаціям потрібно більш гнучко змінювати масштаби і форми своєї діяльності, при цьому серед найбільш пріоритетних завдань визначають наступні. По-перше, становлення постіндустріального суспільства означає, що будь-які організації не повинні замикатися на певній моделі свого функціонування, а шукати різноманітні шляхи для досягнення успіху. По-друге, вони повинні активно підтримуватися різні види організаційної культури у вузі, включаючи її політичні, соціальні та економічні аспекти. По-третє, необхідно розвивати культуру і організаційну структуру вузівського підприємництва, за допомогою якого вищі навчальні заклади зможуть адаптуватися до зовнішніх змін. В цілому, організаційні перетворення, і зокрема, зміни в освітній організації можуть бути представлені як прагнення стати несхожою на інші заклади освітньої сфери шляхом більш активного реагування на зміни зовнішнього середовища та потреби споживачів освітніх послуг [133].

Розглянемо типологію інституційних перетворень у вищій школі (Рис. 2.3).

Основні відмінності між організаційними перетвореннями визначаються перетвореннями 1-го і 2-го порядку. Перетворення 1-го порядку передбачають незначну перебудову або вдосконалення певних видів діяльності організації, не змінюючи її основної частини, «серцевини». Такі зміни характеризуються еволюційними перетвореннями, лінійним процесом розвитку вузу, який дає можливість закладу реалізувати власну освітню політику та досягати поставлені цілі [134]. Наприклад, до перетворень 1-го порядку відносять зміни розкладу занять для окремої спеціальності чи створення нового структурного підрозділу в університеті. Більшість перетворень 1-го порядку належить до сфери організаційного розвитку.

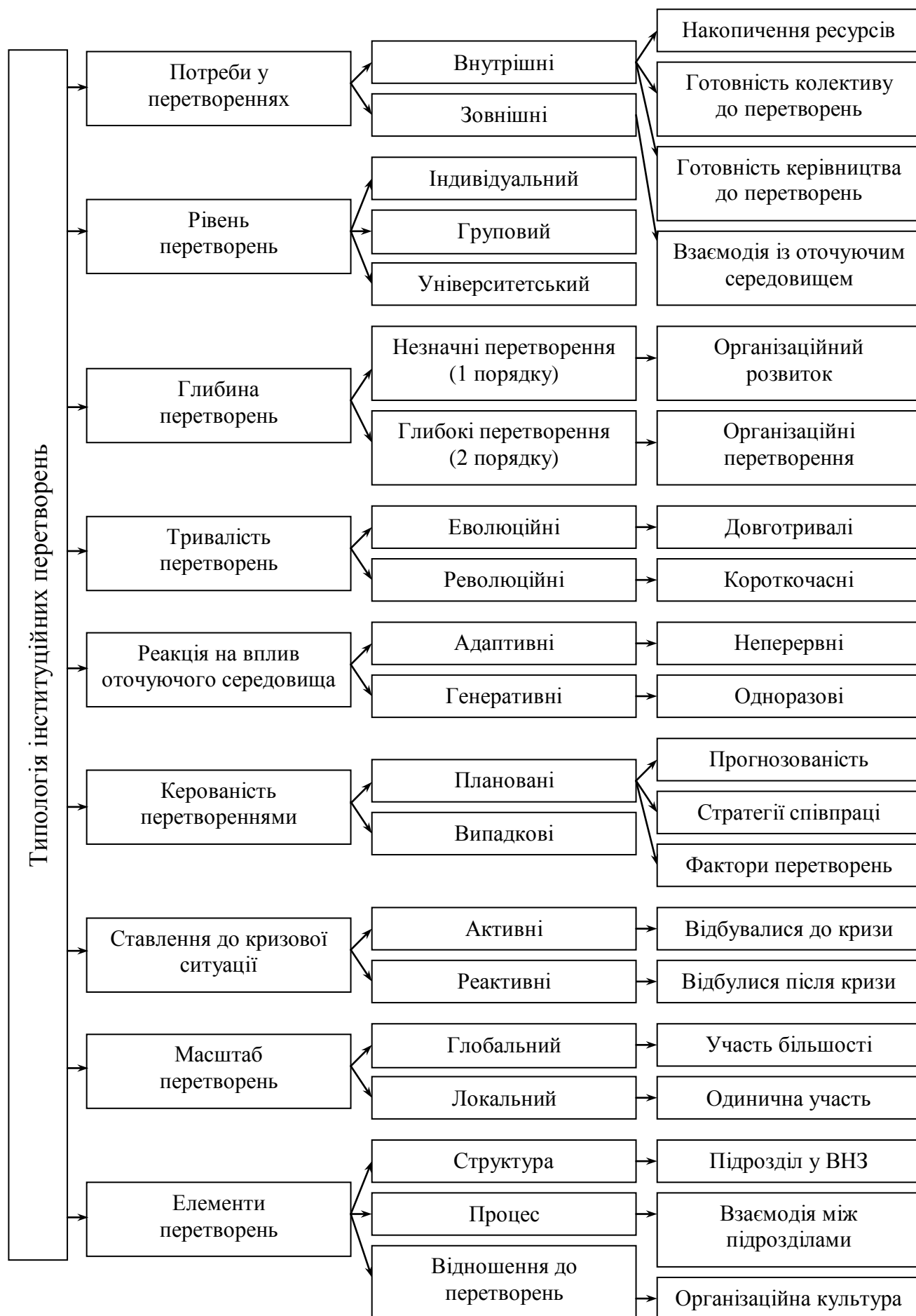


Рис. 2.3. Типологія інституційних перетворень у вищій школі.

Перетворення 2-го порядку – це зміни, які повністю трансформують діяльність вузу: змінюється система цінностей і місія навчального закладу, його організаційна культура, процеси і структура його функціонування. Перетворення торкаються основи організації і є незворотними. Вони часто спричинені кризовими ситуаціями. Перетворення 2-го порядку характеризуються багатомірністю (змінюються різні сторони діяльності закладу) і рівневістю (зачіпаються окремі особистості, групи осіб чи весь колектив). Вони часто здаються ірраціональними, оскільки керуються незнайомою для багатьох логікою або навіть світоглядом і, в результаті, призводять до зміни парадигм і концепцій. Прикладом перетворень 2-го порядку є, зокрема, повний перегляд системи заробітної плати з метою стимулювання викладацької діяльності в університеті. Такі перетворення можуть викликати спротив як всередині організації, так і поза нею. Перетворення 2-го порядку зазвичай пов'язують з організаційними трансформаціями на відміну від перетворень 1-го порядку, які передбачають організаційний розвиток.

В залежності від тривалості перетворень їх поділяють на еволюційні і революційні [135, с. 78]. Революційні перетворення вносять значні зміни в діяльність вузу і відбуваються зазвичай раптово, зі значними змінами його місії, культури і організаційної структури. Такі перетворення відносять до швидкоплинних перетворень 2-го порядку. Навпаки, еволюційні перетворення виглядають більш природними: модифікація місії навчального закладу відбувається з плином часу. Вважається, що еволюційні перетворення мають менший популістський успіх, оскільки здаються занадто довготривалими і заважають вузу швидко реагувати на зміни суспільного розвитку. І еволюційні і революційні перетворення рідко реалізуються окремо одне від одного, і в реальності відбуваються комбінації цих видів перетворень.

Наступний аспект, який характеризує інституційні перетворення – це масштаби змін. При їх визначенні вуз можна розподілити на рівні, наприклад, індивідуальний, міжособистісний і організаційний. Виділяють й інші підходи до визначення масштабів перетворень, наприклад, з включенням всієї системи вищої освіти в країні.

Розрізняють адаптивні й генеративні інституційні перетворення [136, с. 17]. До адаптивних належать зміни в університетах чи коледжах, які здійснюються з урахуванням майбутнього розвитку

подій на основі прогностичних показників. Перетворення в цьому випадку мають циклічний характер, оскільки постійно реагують на нові прогнози. В умовах динамічно змінного зовнішнього середовища сьогодні у вузах виникає необхідність втілювати генеративні перетворення, які характеризуються неперервністю. Вважається, що генеративні перетворення відповідають революційним перетворенням 2-го порядку.

Плановані чи випадкові перетворення є модифікаціями, які добровільно здійснюються членами вузівського колективу. Значна кількість досліджень у сфері вищої освіти сфокусована на керованих перетвореннях, які передбачають обґрунтування процесу змін, стратегію співробітництва, включення внутрішньої і зовнішньої експертизи [137; 138]. Еволюційні зміни і випадковості не відносяться до планованих перетворень. Керовані перетворення можуть підвищити здатність до адаптації, однак їх неможливо повністю відрізнити від планованих змін.

Перетворення також класифікуються як активні й реактивні. Наприклад, зниження вартості навчання можна віднести до реактивних перетворень, яке здійснюється в результаті кризового скорочення кількості абітурієнтів. Багатьма вченими вказується перевага активних перетворень, які можуть спричинитися генеративним оточуючим середовищем [139; 140; 141]. Перетворення можуть бути загальними, коли вони реалізуються більшістю членів вузівського колективу і локальними, коли одна невелика група людей може впровадити перетворення в практику роботи навчального закладу [142]. Так, наприклад, застосування в навчальному процесі інноваційної технології може мати місце в межах однієї аудиторії і не вимагати залучення всього викладацького складу і адміністрації. В інших випадках перехід на нові технології навчання можна віднести до загальних перетворень, що вимагає застосування всіх видів ресурсів освітньої організації.

Таким чином, нами розглянуті особливості процесу інституційних перетворень, однак, варто пов'язати цей процес із результатами змін. Серед дослідників немає єдиної точки зору відносно того, чи можливо визначити результати інституційних перетворень, варто їх вимірювати чи оцінювати взагалі і чи є необхідність аналізу отриманих результатів [143]. Одні вчені розглядають результати як цілі перетворень, включаючи сюди новоутворені структури, процеси, місії і окремі процедури [144;

145]. Інші відзначають, що результат перетворення – це, перш за все, зміни в загальній культурі закладу які складно виміряти [146; 147]. Треті надають перевагу якісній оцінці результатів перетворень [148].

Для оцінки інституційних перетворень доцільним є застосування певних теорій й моделей. За допомогою моделей можна з'ясувати, чому і як відбуваються зміни, що саме трансформується в результаті перетворень. До них належать еволюційні та інтенціональні моделі, діалектичні, соціальні, культурологічні та ін. [149].

Так, згідно еволюційної моделі перетворення – це реакція на зовнішні обставини, ситуаційні характеристики і оточуюче середовище, з якими стикається заклад. Концепції, які лежать в основі еволюційної моделі включають поняття відкритих систем, взаємодію установи і зовнішнього середовища, гомеостаз і еволюцію [150]. Відкриті системи характеризуються взаємозв'язками між своїми внутрішніми і зовнішніми середовищами. Концепція гомеостазу передбачає саморегуляцію і здатність підтримувати стійке становище шляхом постійного пошуку рівноваги між системою та її оточуючим середовищем [151]. Еволюційні моделі акцентують увагу на структурних елементах; результатом еволюційних змін зазвичай є нові організаційні структури, організаційні принципи і рішення. Сам процес перетворення відіграє в еволюційних моделях менш важливу роль, ніж у інших моделях; у більшості випадків він вважається планованим і замінюється процесами адаптації і вибору. Очевидно, що основні види діяльності в рамках цих моделей передбачають спостереження за навколишнім оточенням, системний аналіз організації, створення організаційних структур і принципів як відповідних реакцій на дію зовнішнього середовища.

Не можна недооцінювати вклад еволюційних моделей у вивчення інституційних перетворень. Вплив навколишнього оточення на процес перетворень спричинив створення нового наукового знання – теорії менеджменту, де організації розглядаються як самодостатні утворення [151]. Новим також є представлення перетворення як незапланованого явища. Системний підхід до вивчення організації поглибив знання, які стосуються організаційних перетворень. Дані емпіричних досліджень підтверджують ефективність використання еволюційних моделей для описання певних типів інституційних перетворень, включаючи сферу вищої освіти [152]. Ще однією перевагою вказаних моделей є

наявність широкої бази емпіричних досліджень, що не завжди характеризує інші теоретичні моделі.

Виникають певні сумніви щодо здатності цих моделей з'ясувати сутність деяких перетворень. Це пояснюється тим, що вони були розроблені в галузі математики, а не гуманітарних наук. Суттєвим недоліком еволюційних моделей є відсутність у них сприйняття організацій як соціальних утворень, внаслідок чого вони не можуть пояснити психологічні сторони діяльності людей, а також способи задоволення організаціями потреб суспільства [153]. Ці моделі практично не враховують дію людського фактора.

Категорія інтенціональних моделей зустрічається в науковій літературі під різними назвами: моделі планованих перетворень, моделі наукового менеджменту, раціональні моделі та ін. Застосування інтенціональних моделей стосовно інституційних перетворень передбачає, що освітні організації є цілеспрямованими і здатними до адаптації. Перетворення відбуваються з ініціативи керівництва, яке бачить у них необхідність. Воно носить тут раціональний і лінійний характер, подібно процесам, які описуються еволюційними моделями. Проте на відміну від останніх, у інтенціональних моделях ефективний менеджмент може значно впливати на трансформаційні процеси [154; 155]. Мотивацією для здійснення перетворень є скоріш за все внутрішні вузівські фактори і характеристики, аніж фактори зовнішнього середовища. Ці моделі мають суб'єктивний характер і відображують наміри. Ключовими елементами процесу перетворень у цьому випадку є планування, оцінка, активне включення учасників, лідерство, реструктуризація, стратегія сканування та ін. [156]. У центрі процесу перетворення знаходиться лідер, який визначає цілі, стратегії, залучає учасників. Таким чином, інтенціональні моделі – це моделі поведінки людей у процесі перетворень, які широко використовують інструментарій наукового менеджменту.

Діалектичні (політичні) моделі інституційних перетворень відображають діалектику єдності і боротьби протилежностей, які мають місце в будь-якому вузі. Типовим прикладом у сфері освіти є поєднання колективізму та індивідуалізму. Ці моделі представляють перетворення як результат конфлікту ідеологій, систем чи цінностей. Передбачається, що вищі навчальні заклади переживають тривалі періоди еволюційних і нетривалі – революційних змін. Результатом перетворень є модифікація ідеології чи ідентичності вузу. Процес

перетворень розуміється в основному як усвідомлення домовленості і консенсусу і відбувається під впливом переконань, влади, соціальних рухів [157]. Лідери є ключовими фігурами будь-якого соціального руху і центральними елементами таких моделей, однак акцент ставиться на колективних діях. Варто відзначити, що прогрес і раціональність не є обов'язковими складовими даної теорії; діалектичний конфлікт необов'язково призводить до вдосконалення організації.

Діалектичні моделі не передбачають включення в процес перетворень всіх членів організації. Більше того, відмічається, що пасивність тут навіть превалює. Таким чином, дані моделі фокусуються на окремих особистостях як частини діалектичного процесу перетворень. Перевагою даних моделей є відмова від раціональності і лінійності як основних рис трансформаційних процесів. Всі попередні моделі передбачають, що будь-які перетворення є раціональними і прогресивними і призводить до вдосконалення діяльності організації. Однак, низка вчених доводить, що не всі перетворення сприяють покращенню діяльності установи і нерідко відзначається певна політична природа інституційних перетворень [158].

Щодо недоліків даної моделі, то варто відзначити їх детермінований характер та ігнорування впливу зовнішнього середовища. Нарешті, значну критику викликає відсутність у рамках даних моделей практичних рекомендацій для організацій чи їхніх керівників.

Для визначення результативності інституційних перетворень застосовують соціально-когнітивні моделі, базовим елементом яких є пізнання. Ці теорії розглядають організації не як функціональні категорії, а як соціальний конструкт. У соціально-когнітивних моделях поштовхом до будь-яких змін не обов'язково є досягнення певного етапу розвитку, бачення керівника, діалектична чи ідеологічна напруженість. Натомість члени колективу просто досягають когнітивного дисонансу, при якому порушуються усталені переконання і цінності, звична діяльність і вони приймають рішення про необхідність змін. Таким чином, перетворення відбувається не лінійно чи у відповідності до стадії розвитку організації, а має багатогранний, взаємопов'язаний характер і включає значну кількість окремих індивідів. Результатом перетворень у цьому випадку стає нове мислення чи світогляд.

Важливим внеском соціально-когнітивних моделей у вивчення інституційних перетворень є розширення особистісних і міжособистісних аспектів. Усвідомлення того, що перетворення нерідко є невдалими через непорозуміння між членами колективу сприяло перегляду деяких висновків прихильниками інтенціональних моделей. Це забезпечило менеджерів новим інструментарієм для створення управління перетвореннями. Також, по аналогії з діалектичними моделями відзначається, що інституційні перетворення не завжди є позитивними чи прогресивними.

Основний недолік даних моделей полягає в недооцінці навколишнього середовища і дії зовнішніх сил. Коли вся увага концентрується на особистостях та їхньому сприйнятті, втрачається системність і зв'язки між елементами. Тим не менш, основне припущення даних моделей полягає в тому, що не існує незалежних систем, окрім індивідуальної особистості. Окрім цього, деякі моделі припускають, що люди є поступливими, піддаються і впливу. Деякі вчені акцентують увагу на зміні світогляду людей, їх ставлення до реальності [159]. Відзначається, що дані моделі переоцінюють здатність людей змінювати такі фундаментальні складові їх ідентичності і реальності. Крім цього, вони ігнорують людські відчуття і емоції, а надмірне акцентування уваги на мисленні і ментальних процесах виключає інші аспекти в розумінні природи перетворень.

У культурологічних моделях перетворення відбуваються природно, як реакція на зміни в суспільстві, а сам трансформаційний процес є повільним і довготривалим. Інституційні перетворення забезпечують зміни в цінностях, переконаннях, традиціях [160; 161]. Дані моделі акцентують увагу на символічному аспекті організації, на відміну від її структурних, управлінських чи пізнавальних складових, які спостерігаються в інших моделях. Окремі культурологічні моделі сконцентровуються на здатності керівника залучати членів організації до процесу перетворень на основі застосування символічних акцій тощо.

Для пояснення окремих перетворень часто використовувати набір кількох категорій моделей, оскільки кожна категорія окремо відображує лише деякі сторони діяльності організації. Основна перевага різнорідних моделей полягає в тому, що вони поєднують у собі підходи різних теорій. Зокрема, Дж. Морган вважає, що

застосування еволюційної, діалектичної і когнітивної теорій найкращим чином представляє перетворення в організації [162; 163].

Модель навчальної організації П. Сенжа [164] об'єднує еволюційну, соціально-когнітивну, культурологічну і інтенціональну моделі, хоча в значній мірі використовує інтенціональні припущення. У навчальних організаціях для реалізації перетворень менеджери застосовують системний підхід – досліджують взаємозалежні фактори, які формують поведінку установи і діють у відповідності з економічними і соціальними вимогами зовнішнього середовища. До цієї категорії моделей можна віднести й відкриту навчальну систему А. Петрігру [165]. У цій моделі вчений надає перевагу оцінці навколишнього середовища та вибору стратегії діяльності, однак разом з тим вважає, що для успішної реалізації організаційних перетворень ключову роль слід надати керівнику, який налаштовує і корегує операційні зміни, надаючи можливість розвитку людських ресурсів.

Узагальнені результати дослідження моделей інституційних перетворень можна представити у вигляді таблиць 2.1 і 2.2.

Таблиця 2.1

Моделі інституційних перетворень, які належать до класичної школи управління

	Еволюційні	Інтенціональні
Концепції, які лежать в основі моделей	Відкрита система, взаємодія з оточуючим середовищем, еволюція	Стратегічне планування, організаційний розвиток, адаптивне навчання
Причини та джерела перетворень	Вплив зовнішнього середовища	Вплив керівництва і внутрішнього середовища вузу
Результати перетворень	Нові організаційні структури, принципи і вирішення проблем	Нові організаційні структури і принципи
Переваги моделей	Врахування впливу оточуючого середовища, випадковість перетворень, багаті традиції емпіричних досліджень	високий рівень розробленості методів класифікації і аналізу процесів; визначена роль керівництва як каталізатора перетворень; співробітництво, навчання і розвиток

		персоналу як головних факторів перетворень
Недоліки моделей	Не враховані психологічні механізми діяльності людини, а також задоволення потреб суспільства	Припущення про раціональність і лінійність перетворень; надмірний акцент на творчій діяльності людини, прийнятті нею рішень

Таблиця 2.2

Моделі інституційних перетворень, які належать до поведінкової школи управління

	Діалектичні	Соціально-когнітивні	Культурологічні
Концепції, які лежать в основі моделей	Діалектика єдності і боротьби протилежностей	Структури знання, осмислення, когнітивний дисонанс	Організаційна культура
Причини та джерела перетворень	Конфлікт ідеологій чи систем понять і цінностей	Стан когнітивного дисонансу і його подолання шляхом навчання	Реакції на зміни в культурі вузу
Результати перетворень	Нова ідеологія чи система цінностей	Нове мислення чи світогляд	Нова організаційна культура
Переваги моделей	Відмова від раціональності і лінійності перетворень; включення регресійних перетворень	Розширення особистісних і міжособистісних аспектів	Акцент на систему цінностей і установок; зв'язок культури вузу з перетвореннями
Недоліки моделей	Детермінований характер моделей; ігнорування впливу зовнішнього середовища; відсутність практичних рекомендацій	Недооцінка впливу зовнішнього середовища; ігнорування людський відчуттів і емоцій	Спрощене уявлення про культуру; непридатність для практики

Досліджуючи особливості інституційних перетворень у контексті управління вузом, перш за все, відзначимо, що

інституційна влада у сфері вищої освіти є «розпорошеною», а це означає, що перетворення в вузі відбуваються на різних рівнях і, як правило, мають децентралізований характер управління. Як наслідок такого децентралізованого управління, для реалізації перетворень важливу роль відіграють переконання і вплив [166].

Заклади вищої освіти є системами з децентралізованим прийняттям рішень через процеси «розподіленого управління». Незважаючи на те, що в США члени опікунських рад володіють владними повноваженнями, управління певними сферами діяльності освітньої установи, наприклад, фінансовими потоками, головні функції та прийняття інституційних рішень розділені між викладацьким складом та адміністрацією. Вищу освіту вважають колегіальним інститутом, у якому консенсус відіграє ключову роль у прийнятті організаційних рішень [167].

Особливості інституційних перетворень з урахуванням децентралізованого управління вузом зазвичай описуються на основі діалектичних моделей.

Конкретна діалектична модель інституційних перетворень була розроблена для вищої освіти на основі якісного аналізу діяльності низки вузів, задіяних у перетвореннях. У результаті було зроблено висновок, що інституційні перетворення базуються на інтересах і цілях впливових груп. Дослідження виявило конфлікт, що існував у всіх вузах і викликав необхідність у змінах. Конфлікт посилювався зіткненням різних груп за інтересами, потім був перетворений у політику, яка відображала інтереси найбільш впливової групи. Д. Гіоя і Дж. Томас досліджували стратегічну зміну в освітніх організаціях і дійшли висновку, що політичні проблеми займали центральне місце в цьому процесі [168]. Конфлікти, групи за інтересами і фракції були відзначені як каталізатори інституційних перетворень.

Наступною характерною рисою системи вищої освіти США є прийняття управлінських рішень на основі так званої «організованої анархії». В умовах високого ступеня взаємозалежності з іншими системами, слабкості внутрішніх зв'язків і багаторівневих владних структур неможливо виокремити чіткі процедури прийняття рішень. Організованим анархіям притаманні неоднозначні цілі, технології, аморфний склад учасників. В цілому вони є непередбачуваними і нелінійними і характеризуються невизначеністю [169].

Невизначеність проявляється, насамперед, у тому, хто реально керує закладом вищої освіти. Хоча, у США кінцева формальна влада належить опікунам університетів, з плином багаторічної історії вищої освіти владні повноваження поступово переходять до адміністративного і, певною мірою, до викладацького складу. Робочі групи, колективи кафедр та відділів у тій чи іншій мірі залучені до проведення інституційної політики та прийняття рішень на різних рівнях. Такий квазіанархічний процес уповільнює великомасштабні перетворення.

Ще один аспект проведення інституційних перетворень – це вплив керівників вузів, їх повноважень і механізмів влади. Багатьма авторами визнається, що підтримка перетворень ректором чи іншими керівниками університету, відіграє важливу роль у просуванні процесу перетворень, оскільки цим забезпечуються людські та фінансові ресурси і концентруються інституційні пріоритети [170–172]. Хоч освітні установи були описані як організовані анархії, в яких перетворення іноді можуть відбуватися випадково, без активної участі керівників, результати окремих досліджень підтвердили, що проведення інституційних перетворень полегшується підтримкою людей, що володіють владою.

За останні десятиліття орієнтація керівництва вузів на проведення перетворень змінилася в бік організації колаборативного лідерства [171; 173]. Колаборативність або співробітництво зазвичай залучає до перетворення всіх членів вузівського колективу і забезпечує їх участь у структурі децентралізованого управління та роботі різних комітетів і робочих груп. Слід зазначити, що оптимальна ступінь співробітництва, необхідного для полегшення перетворень, досі не виявлена. Іноді співпраця забезпечує формування спільного бачення; в інших випадках співробітництво означає лише участь у голосуванні, але не реальну владу.

Коротко проаналізуємо культурологічні аспекти інституційних перетворень. Важливе місце серед специфічних особливостей вищої освіти належить унікальності організаційної культури академічної спільноти. Р. Бірнбаумом був проведений аналіз відмінностей між культурою вищої освіти та бізнес-культурою [174]. У результаті було виявлено, що культура вищої освіти характеризується колегіальністю, політичною системністю, формою організованої анархії. При цьому, її характерною рисою є середовище, яке

базується на консенсусі і відрізняється меншою раціональністю, організованістю, прозорістю.

В. Бергкуїст виділяє чотири типи організаційної культури, притаманної вищій освіті США: колегіальна, управлінська, розвиваюча та культура переговорів [175]. При цьому в організованій анархії визначальне місце належить розвиваючій культурі. Колегіальна культура знаходить своє вираження, головним чином, через елементи, що характеризують викладацький склад: генерацію, інтерпретацію і поширення знань, науково-дослідну роботу. Управлінська культура знаходить своє вираження через реалізацію та оцінку роботи, спрямованої на досягнення цілей і місії вузу. Розвиваюча культура відображається через діяльність, спрямовану на особистісний та професійний розвиток всіх членів вузівського середовища. Нарешті, культура переговорів знаходить своє вираження у встановленні рівнозначних політик і процедур для розподілу ресурсів у вузі.

У дослідженнях організаційної культури вузів визначальною є модель колегіальності [176]. На відміну від бізнесу та некомерційних організацій, у вищій освіті частіше використовуються моделі політичної культури, що свідчить про відмінність у структурі й культурних особливостях освітніх організацій. Політична культура у вищій освіті проявляється в автономній роботі багатьох підгруп, які, тим не менш, залежать одна від одної в контексті владних повноважень і впливу. Іншою унікальною рисою культури академічної спільноти є те, що кожен інституційний тип відображає різні комбінації культур. Так, у США общинні коледжі прагнуть бути більш бюрократичними, а гуманітарні коледжі – більш колегіальними [177].

Низка дослідників трансформаційних процесів у вищій школі констатують, що інституційна історія і традиції здійснюють значний вплив на теоретичні доктрини та практичні методи діяльності ВНЗ, а також формують або, навпаки, обмежують інституційні перетворення.

Так, М. Коуен і Дж. Марч були одними з перших, хто вказав на важливість символіки в процесі перетворень вузів; ця стратегія була реакцією на невизначене навколишнє середовище організованої анархії [178]. Як вказують Л. Больман і Т. Діл, «люди, які зіштовхуються з невпевненістю і невизначеністю, створюють символи, щоб не допустити хаосу, збільшити прогнозованість і

забезпечити управління» [179, с. 244]. Керівники можуть використовувати символіку, щоб надати певного значення і сенсу на основі історії та традицій вузу. Символіка має тісний зв'язок з культурними перетвореннями [146]. Символічні події можуть використовуватися як важелі для створення інституційних перетворень у вищій школі (наприклад, відзначення Дня університету дає можливість перейти від проголошення перетворювальних ініціатив до їх реалізації).

Є певні ознаки того, що керівники вузів використовують цільові групи, комітети, події та церемонії для того, щоб замаскувати відвертий прояв влади або стратегії впливу. Наприклад, керівник вузу не може реалізувати перетворення, яке він вважає необхідним; натомість він організовує церемоніальну подію з тим, щоб почати роботу відповідної комісії, а потім формує групу для дослідження проблеми. Тому між політичними і культурними стратегіями існує певна взаємодія.

Багатьма дослідниками відзначається зв'язок інституційної культури з перетвореннями у вузі. Встановлено, що вплив інституційної культури проявляється на кількох рівнях, формуючи процес інституційних перетворень [180]. Наприклад, у вузі, де переважає культура, пов'язана з розвитком, навчання і розвиток, ймовірно, будуть основними стратегіями інституційних перетворень; тоді, як у бюрократичній культурі, важливими елементами перетворень будуть планування й оцінка.

Низка вчених стверджує, що перетворення в системі вищої освіти в значній мірі залежать від притаманної їй системи цінностей [167]. Майже всі освітні заклади мають усталені системи цінностей, що відрізняються своєю складністю і суперечливістю, формують культуру і утворюють структуру організації. Як правило, більшість цінностей і переконань розподіляються членами вузівського колективу.

Особливість закладів вищої освіти полягає в тому, що дві основні групи персоналу – адміністративна та професійна – мають різні системи цінностей. Адміністративна система цінностей заснована на ієрархії, яка встановлює бюрократичні норми і структури, владу і вплив, раціональність, контроль і координацію дій. Навпаки, професійна система цінностей заснована на знаннях і в основу тут ставиться колегіальність, можливість ведення діалогу, поділ влади, автономія, думка колег по професії. Викладачі

поділяють свою систему цінностей з професійними об'єднаннями та іншими зовнішніми групами, в яких вони беруть участь. Звідси, перетворення, які здаються позитивними для окремого університету, повинні розглядатися через призму системи цінностей кожного викладача [181].

Очевидною особливістю системи вищої освіти США є незначна плинність викладацьких кадрів (що загалом характерно для багатьох країн). Викладачі, як правило, залишаються на посадах протягом всієї службової кар'єри. Нечасто можна зустріти організації з такими показниками стабільності роботи співробітників. Адміністративний персонал має більш високу плинність, але в порівнянні з адміністративним персоналом в інших галузях їх терміни перебування на посадах досить великі [182]. Президенти американських університетів виконують свої обов'язки протягом найменшої кількості часу – зазвичай семи років. Вчені відзначають, що такий відносно короткий термін президентського перебування є однією з причин уповільнення інституційних перетворень. Справа в тому, що перетворення, «призначене згори», має меншу ймовірність реалізації, оскільки персонал прагне залишатися поза планами президента чи адміністратора. Таким чином, довгострокові зобов'язання і система гарантованого терміну перебування на викладацькій посаді піддаються сьогодні критиці як причини суттєвого уповільнення інституційних перетворень, які відбуваються у вищій освіті.

Цікавою концепцією, яка часто використовується для пояснення перетворень у вищих навчальних закладах, є інституційний ізоморфізм [183; 184]. Ця концепція передбачає, що освітні установи зазнають змін не стільки з боку ринкової конкуренції, а скоріше в результаті впливу гомогенізації, прагнення бути схожим на інші, елітні вузи. Інституційний ізоморфізм можна розглядати як засіб виживання. Вузи прагнуть не відрізнятись у своїй ідентичності або іміджі, а скоріше наслідувати вузи елітної групи або ті, які мають високий імідж чи репутацію.

Розглядаючи специфічні особливості вищої школи, не можна не торкнутися впливу на неї зовнішнього середовища. У континуумі залежності від навколишнього середовища вузи є центральною ланкою між середньою школою та бізнесом [185; 186]. Бізнес-структури відрізняються невисоким ступенем регуляції, більшою незалежністю від впливу зовнішнього середовища (за винятком

ринкових впливів). Навпаки, середні школи більш залежні порівняно з вузами, представляючи собою організації з жорстко регульованою структурою і знаходяться під прямим впливом з боку адміністрації муніципалітету, регіону, федеральної влади.

Автономність вузів визначається ступенем їхньої залежності від ринкових, соціальних, економічних чи політичних сил. Американська вища освіта має історію з високим ступенем автономії вузів, оскільки до недавнього часу штати дотримувалися традиції підтримки автономії вузів [187]. Однак, різні типи ВНЗ мають різну ступінь незалежності від навколишнього середовища. Так, приватні вузи знаходяться в більшій залежності від ринкових впливів, а державні – від регіонального законодавства.

Останні десятиліття минулого століття характеризуються різними типами інституційних перетворень, що відображають потреби певних періодів часу. Початок ХХІ століття позначився диверсифікацією всіх елементів системи вищої освіти через високу динаміку суспільних перетворень. Сьогодні все частіше висловлюються думки щодо необхідності збільшення реактивності системи вищої освіти на зміни в сучасному суспільстві [188].

Дослідження швидких інституційних перетворень у вищій школі зазвичай трактують їх як реакцію на надзвичайні умови, наприклад, фінансові чи культурні кризи [189]. Вивчення цілеспрямованих перетворень у вищій школі показали відносно слабкі результати їх реалізації (тільки 6 з 26 вузів досягли суттєвих успіхів після кількох років роботи [190]. А з тих вузів, що здійснили інституційні перетворення, більшість зробила значно менше, ніж передбачалося. Ці заклади зіштовхнулися з чималою кількістю перешкод: законодавчими органами, які критично поставилися до перетворень у вищій школі, скороченням фінансування, негативними відгуками акредитаційних установ.

Як свідчать наукові розвідки, в системі вищої освіти наявні внутрішні сили, які стримують вплив навколишнього середовища [191]. Так, встановлено, що вплив зовнішнього середовища є менш суттєвим у общинних коледжах, ніж у інших типах вищих освітніх закладів. Дослідження демонструють, що члени освітніх організацій інтерпретують зовнішнє навколишнє середовище через внутрішні організаційні механізми. Вплив зовнішнього навколишнього середовища очевидний, але організаційна атмосфера створює певний контекст для її інтерпретації.

Наукова література з питання еволюційних моделей перетворень у вищій освіті розкриває низку їхніх характерних особливостей. В цілому, ці дослідження ілюструють складну взаємодію між внутрішніми і зовнішніми силами, що здійснюють вплив на інституційні перетворення. Вони демонструють, що середовище вищої освіти помітно відрізняється від інших організацій, в яких швидкі перетворення є звичними, а високий ступінь централізації і координації – типовими. Натомість, у середовищі вищої освіти має місце гомеостаз, присутні внутрішні стримуючі сили, які здійснюють безперервні перетворення в рамках слабо зв'язаної системи, і швидше повільні, аніж швидкі, великомасштабні зміни [150].

Низка авторів відзначає, що еволюційні моделі відображають тенденцію інституційних перетворень проходити через процеси диференціації та розвитку [192]. Як зазначає Б. Кларк, вузи реагують на запити суспільства і навколишнього середовища, беручи на себе додаткові обов'язки і функції, тим самим, створюючи нові структури [134]. Цей процес розвитку призводить до безперервного поповнення наявних структур, які зазвичай залишаються незмінними, створюючи більш високу структурну складність і диференційованість. Оскільки відбувається диференціація структури, організація починає розподілятися на фрагменти; нові фрагменти не відразу вписуються в логічно пов'язану структуру установи, що призводить до браку координації. Наприклад, дослідження структури Каліфорнійського Університету за двадцятип'ятирічний період продемонструвало процес розвитку, який передбачав розробку і впровадження більше ста навчальних програм, нових видів діяльності, відкриття нових офісів [168].

Існують дослідження, які доводять необхідність створення підприємницького університету. Особливостями такого університету є нові організаційні цінності та ідеї, тісно пов'язані зі структурою організації, академічні кафедри та відділи, що створюють нові адміністративні компетенції, контрактна освіта, автономні науково-дослідні підрозділи, які просувають контрактні дослідження і диверсифікують джерела доходів. М. Петерсон пропонує чотири ознаки підприємницького університету: перегляд взаємозв'язку університету та промисловості, переорієнтація зовнішніх взаємозв'язків і місії закладу, реорганізація університетських процесів і структур, перетворення університетської культури [193]. Підприємницькі університети намагаються визначити напрямок

розвитку вищої освіти шляхом урівноваження внутрішніх і зовнішніх вимог у перетворювальному процесі.

Отже, перераховані особливості інституційних перетворень у закладах вищої освіти залежать від цілої низки факторів і умов, включаючи, насамперед, тип освітньої установи. Структура типу «організованої анархії» більш поширена в американських дослідницьких університетах, в той час, як децентралізоване управління частіше спостерігається в гуманітарних навчальних закладах, а вирішення проблем шляхом переговорів між адміністрацією та профспілками про умови праці є ключовим для общинних коледжів [167].

Як було зазначено вище, трансформаційні перетворення у закладах вищої освіти найкраще описуються культурологічною, соціально-когнітивною та діалектичною моделями. Потреба в культурологічних моделях спричинена відтворенням історії та цінностей, сталого характеру зайнятості, сильною організаційною ідентифікацією членів вузівського колективу, акцентом на різних культурах академічної спільноти. Вбачається, що акцент на імідж та ідентифікацію визначають пріоритет соціально-когнітивної моделі. Більше того, слабко пов'язана структура, анархічний процес прийняття рішень і невизначеність цілей припускають, що орієнтація соціально-когнітивних моделей на низку інтерпретацій може бути важливим фактором при дослідженні інституційних перетворень. Система децентралізованого управління, організована анархія, суперечливі адміністративні та професійні цінності і невизначені, конкуруючі між собою цілі також висувають на перший план інтерпретуючу силу діалектичних моделей. Еволюційні моделі можуть виявитися важливими для розуміння впливу самих процесів і чинників зовнішнього середовища таких, як акредитаційні агентства, різні фонди, законодавчі органи. Однак, навіть при тому, що вища освіта є відкритою системою, вона характеризується внутрішніми зв'язками і логікою, яка може бути деформована під впливом зовнішніх сил.

Адекватність описання особливостей закладів вищої освіти може бути підсилена так званими комбінованими моделями. Так, Р. Бірнбаум, беручи за основу кібернетичний підхід, розробив одну з найвідоміших комбінованих моделей інституційних перетворень, яка включає елементи еволюційної та соціально-когнітивної моделі [159]. Кібернетична модель – це слабко зв'язана, відкрита система,

якій одночасно притаманні колегіальність, бюрократичність, організована анархія і високий ступінь політизації. Її визначальною характеристикою є те, що перетворення має тенденцію відбуватися природно в межах системи. Коли керівники починають брати участь у цьому процесі, вони в більшості випадків відіграють роль дослідників ситуації через різні пізнавальні структури з тим, щоб діагностувати проблему і розробити стратегію перетворення. Ефективність такої моделі в більшості випадків не перевірена, але вона базується на акумуляції дослідного матеріалу, який підтримує певні елементи моделі.

Модель, запропонована Дж. Люддеком [151], об'єднує культурологічну, еволюційну, а також соціально-когнітивну моделі (адаптивно породжуюча модель розвитку, AGD-M). AGD-M розроблена з метою врахування унікальності навколишнього середовища, в якій основними ознаками є децентралізоване управління і академічні цінності. Модель містить шість взаємопов'язаних елементів: аналіз потреб; дослідження і розвиток; формування стратегії і розвиток; підтримка ресурсів; виконання і розповсюдження; оцінка. Компонент досліджень і розвитку включає в себе аналіз ринку і зовнішніх умов і характеризує університет як відкриту систему, для якої необхідний моніторинг довкілля. На стадії формування стратегії та розвитку акцент ставиться на діалог і відкрите, критичне висвітлення ініціатив. Цей діалог має призвести до перетворення культури. Деякі підходи такі, як аналіз потреб, дослідження стратегії, підтримка ресурсів, оцінка, є елементами інтенціональних моделей. Вузи повинні пристосовуватися до зовнішніх і внутрішніх умов, і генерувати рішення проблем; звідси впливає важливість зосередження на адаптивних і генеративних силах.

Вищезгадані моделі мають низку недоліків. Так, відзначається недостатній потенціал діалектичних моделей для опису трансформаційних процесів у сфері вищої освіти. Що стосується еволюційних моделей, то вони описують ринкові впливи і механізми, але не надають рекомендацій щодо їх врахування в процесі перетворень. Культурологічні чи соціально-когнітивні моделі описують природу перетворень проте не вказують на чинники, що сприятимуть їх ефективній реалізації. Тому часто привертають увагу інтенціональні моделі, головним чином, через спрощену можливість їх практичного застосування.

2.3. Управління інституційними перетвореннями у вищій школі США.

Протягом останніх років значущість вищої освіти все більше зростає і особлива увага приділяється перспективам її розвитку. Освітнє середовище в цілому, і вища освіта, зокрема, зазнали і продовжують зазнавати значних змін. Ці зміни змушують всіх учасників освітнього процесу по-новому поглянути на традиційні підходи до управління трансформаціями у закладах вищої освіти.

У глобальному масштабі вузи та їх системи управління відчують необхідність у перетвореннях. Так, ще на початку 80-х років вища освіта в США вступила в період революційних перетворень – відбулися значні зміни у фінансуванні, правилах прийому студентів, вимогах до курсів і програм, навчальних технологіях, складі викладацьких кадрів, зовнішньому регулюванню.

До найбільш суттєвих факторів, які визначили трансформацію змісту і структури управління вузом в останнє десятиліття, перш за все, відносять зменшення фінансового забезпечення. Проблеми з фінансуванням не випадково ставляться на перше місце. Наприклад, у Сполучених Штатах припинилося зростання бюджетних надходжень у вищу освіту з поправкою на інфляційні процеси спочатку на федеральному, а потім і на регіональному рівні, хоча при цьому регуляторний і політичний вплив на вузи значно збільшилися. Слід відзначити, що подібна ситуація спостерігається і в інших країнах (194; 195)

Вищі навчальні заклади США витрачають значні ресурси на підтримку викладачів, які отримують гранти, укладають взаємовигідні контракти і виявляють активність у професійній діяльності. Однак така дуальна роль вузів у навчальній та науково-дослідній діяльності викликає певні проблеми і протиріччя. Так, згідно з соціологічним опитуванням американської громадської думки в 2003 році, найвищий пріоритет отримали навчальна діяльність, в той час, як законодавці штатів, губернатори і керівники університетів акцент роблять на проведенні наукових досліджень, пов'язаних з економічним розвитком регіону та корпоративною конкуренцією [196].

Труднощі управління накопичуються ще більше, коли доводиться брати до уваги зовнішні впливи, на які реагують вузи. Такі впливи, включаючи зміни в демографії, технологіях, ресурсах,

вимагають переоцінки академічної політики з боку керівників вищих навчальних закладів. У певних випадках, такі впливи призводять до реформ чи перегляду та модифікації педагогічних парадигм і концепцій, відновленню старих і введення нових навчальних програм, запровадження нових правил прийому до навчальних закладів, зміни бюджетної і фінансової політики тощо. Незважаючи на це, інституційні трансформації – це глибокий і цілеспрямований процес, що пронизує всі структурні рівні вузу. Він повинен передувати і супроводжуватися змінами в статутних положеннях, поведінці, процесах і результатах. Як свідчать історичні ретроспективи, ефективно перетворення вузів покращувало їх здатність виконувати свої фундаментальні місії навчання та проведення наукових досліджень.

Особливо повільно відбуваються зміни, які торкаються інституційної культури університету. Оскільки такі зміни часто супроводжуються різного роду емоційними проявами, трансформаційні зусилля нерідко викликають опір членів вузівського колективу. Дійсно, для успішних перетворень повинна бути певна інституційна готовність до змін і спрямованість на кінцевий успіх в цілому.

Успішне перетворення передбачає налаштування певних елементів інституційної культури та реалізацію таких умов і стратегій інституційних трансформацій як: підтримка зовнішнього освітнього середовища та розвиток позитивного іміджу закладу; забезпечення та активізація відкритих комунікаційних каналів у вузівському середовищі; підтримка цінностей, що становлять зміст інституційної місії; співпраця з аналогічними закладами з метою використання позитивного досвіду діяльності; використання моделей стратегічного планування як засобу визначення інституційної місії та цілей; залучення студентів і персоналу в процеси інституційних змін; виховання традицій відзначення успіхів, визнання досягнення і внеску всіх учасників; використання акредитації навчальних програм (включаючи зовнішню експертизу) та їх оцінку для створення сприятливої атмосфери під час вузівських трансформацій; заохочення викладачів та персоналу для участі в національних або регіональних форумах професійних асоціацій.

Інституційна конкурентна перевага може бути досягнута за рахунок підвищення іміджу та збільшення ресурсів, результатів навчання студентів, ефективних освітніх методів і технологій. Часто

рейтинги освітніх закладів базуються на репутації ВНЗ. Об'єктивна ж оцінка результатів їх діяльності залишається проблематичною. В цілому, якщо якість навчання ставиться студентами на перше місце, то найважливішими є фактори, пов'язані із взаємодією студентів, викладачів та ефективними навчальними програмами [197].

На основі аналізу наукової літератури і відповідних документів можна зробити висновок, що основними проблемами, з якими в нинішньому столітті стикається академічне співтовариство в сфері інституційного управління, є, по-перше, виявлення основних впливів на систему вузівського управління, а по-друге, пошук адекватних реакцій на ці дії. При цьому під управлінням вищим навчальним закладом будемо розуміти структуру і процес прийняття управлінських рішень з питань зовнішньої та внутрішньої вузівської діяльності. Ефективне управління встановлює інституційні цілі, визначає стратегічні напрямки розвитку, здійснює контроль за досягненням очікуваних результатів. Організаційна культура в цілому, позиція керівництва, цінності і традиції вузу є важливими чинниками його успішної діяльності. Крім того, успішність управління вузом залежить від ступеня прийняття всіма членами колективу інституційної місії, досягнутого консенсусу стосовно інституційної культури. У рамках академічної спільноти спостерігається взаємодія різних елементів, які за сприятливих обставин забезпечують продуктивний обмін думок, діалог і дискусію щодо цілей і завдань вузу в конкретних ситуаціях. У свою чергу, це дозволяє зміцнити структуру управління, на яку впливають прямі чи непрямі учасники освітнього процесу через встановлені процедури і правила.

Розглянемо деякі організаційно-педагогічні умови і принципи управління інституційними перетвореннями.

Існує низка різних точок зору про принципи і умови управління інституційними перетвореннями у вищих навчальних закладах. В першу чергу, ця різниця в позиціях вчених стосується професорсько-викладацького складу та адміністрації вузу. Початок третього тисячоліття знаменується відсутністю єдиного підходу до вирішення даної проблеми. Більше того, сьогодні наявні розбіжності щодо концепції управління перетвореннями більш посилюються. Так, з одного боку, стверджується, що думка викладачів обов'язково повинна враховуватися в процесі прийняття інституційних рішень. Це впливає із значущості навчально-виховного процесу і наукових

досліджень у вузі, а також необхідності дотримання балансу між владою та академічною свободою університетського колективу. З іншого боку, органи вузівського управління дотримуються положення, при якому прийняття остаточних рішень визначається рівнем покладеної відповідальності. Вважається, що роль викладачів повинна зосереджуватися на управлінні власне процесом навчання, а не університетом в цілому, що є прерогативою вузівської адміністрації і, перш за все, ректора [198].

Разом з тим, викладачі висловлюють позицію про те, що вузівське і корпоративне управління має бути диференційованим. Це означає, що викладачі повинні брати участь в інституційному управлінні з метою генерації та поширення нових знань, формування та розвитку інтелекту студентів, участі у прийнятті рішень щодо професорсько-викладацького складу.

Позиція адміністрації вузу з низки питань іноді не співпадає з позицією викладацького складу. Як свідчать дослідження, децентралізоване управління не може бути успішним, якщо викладачі не готові поступитися власними інтересами або кафедри на користь більш важливих інтересів вузу в цілому. Досить часто у вузівському середовищі виникають конфліктні ситуації між тими, хто приймає рішення, і тими, хто їх реалізує. Виникають також певні непорозуміння між викладачами і адміністраторами щодо трактування понять «відповідальність» і «владні повноваження». Разом з тим, при дослідженні функцій вузівського управління важко провести чітку межу між академічними та управлінськими рішеннями. Особливо це стосується визначення переліку навчальних курсів, розкладу занять, плати за навчання, вимог до зарахування абітурієнтів та ін.

Таким чином, можна зробити висновок, що управління інституційними перетвореннями в рамках типового університетського середовища стикається з низкою проблем, оскільки на його ефективність впливає занадто багато складових академічного середовища. До найбільш спірних питань відносяться такі як ідентифікація і призначення осіб, які приймають остаточні рішення; вибір орієнтації на окремі навчальні та наукові напрямки або на розвиток вузу в цілому та ін. Також дискусійним вважається питання залучення консультативних та дорадчих органів до процесу інституційного управління [199].

Безсумнівний інтерес представляє точка зору ректорів університетів і коледжів на управління інституційними перетвореннями. Ефективне вузівське управління – це досить прямий і відкритий процес, який передбачає оцінку зовнішніх можливостей і конкуренції, внутрішніх ресурсів, формулювання стратегій і виконання орієнтовного плану дій. Однак, на практиці кожна інституційна структура часто враховує різні точки зору, які можуть значно ускладнити будь-який крок у прийнятті управлінських рішень. Успіх ректора в інституційному управлінні передбачає здатність знаходити баланс між організаційними, політичними та комунікаційними проблемами, об'єднувати і використовувати протистояння ідей.

Як зазначає Р. Бірнбаум [174], кожен університет має свою власну специфічну систему управління, яка зазвичай розвивається так, щоб відповідати індивідуальним стилям керівництва, особистісним якостям членів колективу та організаційній культурі. Новий ректор вузу може відчувати бажання скопіювати системи, які здавалися досить функціональними й ефективними протягом його попереднього досвіду. Але цей підхід може мати негативні результати. Оскільки інституційні проблеми часто пов'язуються з придбанням і розподілом ресурсів або політичною підтримкою, ректор протягом деякого часу може більшою мірою спілкуватися з адміністрацією, а не викладачами й студентами. При цьому адміністратори зосереджуються на компетентності ректора і його причетності до вирішення вузівських проблем. Викладачів же більшою мірою цікавить ректорське ставлення до їхніх поглядів та інституційної культури в цілому.

Організаційна культура, сформована в певному ВНЗ, є визначальним фактором, який впливає на ефективність управління інституційними перетвореннями. Встановлено, що між елементами організаційної культури та процесом прийняття управлінських рішень існує сильна внутрішня взаємодія. Слід зазначити, що для створення будь-якої організаційної культури, що може тривати десятиліттями, необхідні певні умови та чинники. До них, насамперед, відносять вплив окремих лідерів, які керували вузом і залишили помітний слід в історії його становлення та розвитку. Також слід враховувати результати діяльності, до яких призвели рішення Вченої Ради вузу та професорсько-викладацького складу в цілому, хоча культурологічна оцінка таких результатів може мати

суб'єктивний характер. Разом з тим, існує точка зору, що багато керівників вузів розглядають організаційну культуру і як каталізатор процесу інституційних перетворень, і як обмеження, що знижує його ефективність.

Організаційна культура визначає систему поглядів, які поділяються всіма членами вузівського колективу і відрізняють їх вуз від інших закладів. Основні компоненти, притаманні культурі організації передбачають: настрій на інновації та прийняття ризикованих рішень, орієнтацію на результативність діяльності, навчання персоналу, проектний підхід, агресивність, стабільність і т.д.

Керівники вузів все більшою мірою визнають, що поняття культури особливо важливо при спробах управляти змінами в масштабах всього закладу. Сучасні реформи вищої освіти повинні включати інституційні перетворення не тільки в структурі вузу і навчальному процесі, але також і перетворення в організаційній культурі. Кожен учасник освітнього процесу, з одного боку, повинен дотримуватися усталених традицій, а з іншого – брати активну участь в інноваціях і позитивних перетвореннях.

Найбільший інтерес викликає питання про здійснення перетворень в організаційній культурі. Слід зазначити, що зусилля керівників під час зміни організаційної культури в багатьох випадках зазнають невдач. Вони пояснюються недостатнім розумінням ролі культури, її вирішального впливу на вузівське життя, включаючи моральні і матеріальні заохочення і покарання, ставлення до них професорсько-викладацького складу та обслуговуючого персоналу, офіційний і неофіційний розподіл прав і обов'язків, нарешті, поведінка і стиль керівників вузу. Саме тому розробники стратегічних планів розвитку ВНЗ так багато уваги приділяють виявленню та ідентифікації основних академічних цінностей. Це зайвий раз підтверджує наявність суттєвого зв'язку між обраним підходом до управління інституційними перетвореннями і культурою вузу.

Організаційна культура і атмосфера у вищій школі продовжують викликати інтерес академічної спільноти. Навчальні програми, методи викладання і контролю, атмосфера навчальної аудиторії, навколишнє освітнє середовище – все це є компонентами навчання, які визначають потенціал навчальної діяльності студентів. У свою чергу, ефективність стратегій з поліпшення викладання збільшується

або зменшується залежно від змісту організаційної культури, в рамках якої здійснюються ці стратегії.

Організаційна культура вузу, яка впливає на успішність навчання, має певні особливості : керівникам необхідно заохочувати викладацьку та науково-дослідну діяльність; працівники вузу, які окрім викладацької роботи беруть участь у плануванні і реалізації програм з удосконалення навчального процесу повинні отримувати право власності на ці програми; гарантовані строки перебування на викладацькій посаді і можливість кар'єрного зростання мають бути безпосередньо пов'язані з оцінкою результатів навчання.

Важливими факторами, що здійснюють суттєвий вплив на інституційну культуру і клімат у вузі, є структура навчального закладу, контингент студентів, механізми управління інституційними перетвореннями, історія становлення та розвитку закладу, типи та рівні академічних ступенів, пакети навчальних програм, методи і форми викладання, адміністративні процеси. Взаємозалежність між ефективними методами навчання та зазначеними елементами навколишнього освітнього середовища є очевидною. Разом з тим, визнаючи важливість культури і мікроклімату, що панує в навчальному закладі, високоякісне викладання можна розглядати і як володіння відповідними компетенціями, такими як уміння розробляти навчальні програми, здатність об'єднувати і комбінувати навчальні технології, вміння об'єктивно оцінювати результати навчальної діяльності.

При вдосконаленні навчальної діяльності викладачу необхідно не просто навчати, а створювати умови, які підвищують мотивацію студентів і спонукають їх до активної цілеспрямованої пізнавальної діяльності. В такому разі і механізми управління інституційними перетвореннями, і елементи організаційної культури будуть визначати бачення сучасного вузу як академічної корпорації або як установи, мета якої розвивати і впроваджувати інновації в освіті.

Керівництво є ключовим елементом для управління інституційними перетвореннями. Варто відзначити, що перетворення може відбутися на будь-якому рівні, офіційно чи неофіційно. Результативність роботи керівника оцінюється якістю роботи людей, залучених до спільної роботи. У будь-якій організації співробітники природно остерігаються будь-яких перетворень. Однак інституційне перетворення є найбільш ефективним, якщо кожен член вузівського колективу приймає його як власне рішення. Трапляється, що

адміністрація не вважає за необхідне розглядати викладачів як рівних учасників процесу інституційних перетворень. Але чим більшою мірою викладачі залучені до визначення перетворень і намагаються зрозуміти, який вплив матимуть перетворення на їх роботу, тим з більшою вірогідністю вони приймають їх як особисті, оскільки на участі і причетності формується довіра. Ця довіра виникає на основі чіткого бачення мети, і розуміння значущих цінностей, які повністю розділяються членами колективу.

Певні негативні явища у сфері управління інституційними перетвореннями у вищій школі США почали проявлятися ще в 70-80-х роках минулого сторіччя. Використання суперечливих стратегій і тактик управління поряд із проблемою маніпулювання громадською думкою, зумовили появу проблем, з якими американські вузи були не в змозі впоратися. Наслідки неефективних освітніх політик стали особливо очевидними на тлі зниження довіри суспільства до вищої освіти. Неефективність багатьох управлінських рішень призвела до необхідності переоцінки і перегляду застарілих процедур управління і пошуку більш сучасних і життєздатних альтернатив.

Однією з таких альтернатив управління інституційними перетвореннями є «концепція співучасті». У рамках цієї концепції розроблена модель, метою якої є розвиток відносин співробітництва між усіма членами вузівської спільноти на противагу конфронтації, яка спостерігається за традиційної адміністративної моделі управління. На інституційному рівні ідентифіковані способи адаптації до впливу зовнішніх факторів, що формують оточуюче середовище і тих, хто здійснює взаємодію в умовах цього середовища.

У рамках моделі співучасті передбачається існування трьох основних внутрішніх складових освітнього співтовариства – студентів, викладачів та адміністрації. При наявності робочого консенсусу, який забезпечується спільними цінностями і нормами, бюрократична адміністративна система управління використовує найбільш ефективну процедуру для здійснення координації. За відсутності такого консенсусу інституційні перетворення можуть трансформуватися в структурі управління, яка захищає інтереси всіх зазначених складових, при цьому забезпечуючи їх засобами взаємодії для отримання певного компромісу. У цьому випадку структура управління забезпечує відносини взаємозалежності як

альтернативу конфліктів, що виникають через неадекватне використання адміністрацією владних повноважень.

Основні характеристики традиційної адміністративної моделі можна представити графічно (рис. 2.4).

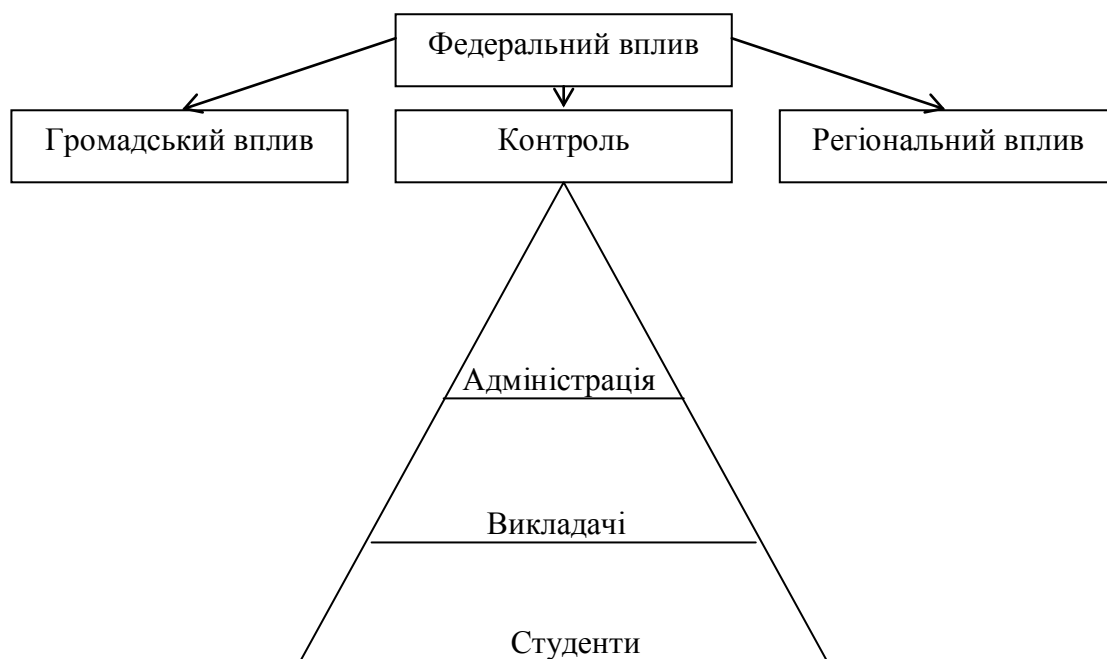


Рис. 2.4. Традиційна (адміністративна) модель управління інституційними перетвореннями у вищій школі

Як показано на рисунку, зовнішні впливи інтерпретуються через адміністративну структуру, яка визначає пріоритети, розподіляє ресурси, здійснює директиви щодо діяльності викладачів і студентів, контролює результати. Основою для контролю за інституційною діяльністю служить делегування повноважень від вищих органів влади. Комунікація в основному здійснюється «зверху вниз», частіше на основі письмових розпоряджень з належним рівнем координації. Така структура ускладнює проведення інституційних перетворень, ініційованих «знизу», через низьку якість комунікації і статусних відмінностей, що зменшують значимість рекомендацій, які подаються з нижніх рівнів ієрархічної системи. Спостерігається певний опір і тим перетворенням, які вводяться «зверху». Вони спричинені байдужим ставленням викладачів і студентів до проблем адміністрації. Можливості задоволення потреб вищих рівнів ієрархії концентруються поблизу цих рівнів. З'являється розчарування і незадоволення безпосередніх учасників навчально-виховного

процесу, що стає причиною частих конфліктів і ускладнює виконання вузом своєї місії.

На рис. 2.5 представлено графічне зображення моделі співучасті. Тут присутні ті ж складові, що і в адміністративній моделі. Однак, якщо в адміністративній моделі зовнішні впливи проходять виключно через адміністративну структуру, то в моделі співучасті вони можуть проникати у внутрішньовузівське середовище через викладачів та студентів.



Рис. 2.5. Управління інституційними перетвореннями у вищій школі: модель співучасті.

Схематичні кола на рисунку відображають відносини взаємозалежності, які заміщують владні повноваження для управління інституційними перетвореннями. Встановлення пріоритетів, розподіл ресурсів, визначення функцій здійснюється за допомогою груп участі. Комунікація проводиться в усіх напрямках залежно від змісту завдань. Акцент ставиться на вирішенні проблем, хоча вимоги координації ігноруються. Накладання кіл означає, що в деяких випадках рішення проблем здійснюється спільно адміністрацією з викладачами, викладачами зі студентами або адміністрацією зі студентами. В інших випадках, коли прийняті

рішення зачіпають інтереси всіх сторін, встановлюються спеціальні процедури комунікації, що передбачають їх включення в процес прийняття рішень.

Цілі навчального закладу розробляються спільно, що забезпечує відповідальність всіх членів вузівського середовища і задоволеність при їх досягненні. Імовірність виникнення конфліктів теж знижується, оскільки члени вузівського спільноти самі визначають міру своєї відповідальності. Ті частини кіл графічної моделі, які не накладаються одна на одну, відображають розбіжності інтересів окремих груп; при цьому кожна група самостійно обирає напрямок діяльності без будь-якого втручання. Прийняття рішень являє собою процес поділу відповідальності між усіма, хто в ньому бере участь.

Однак, якщо адміністративна структура управління вузівськими перетвореннями все-таки призводить до виникнення конфронтацій, то вона може викликати хаос і знизити продуктивність викладацької діяльності. Проблема полягає в тому, що так звана «демократія співучасті» ефективно працює тільки в невеликих вузах, оскільки повинна забезпечуватися спільна участь всіх членів колективу. У великих вузах демократія співучасті повинна перетворюватися в демократію представництва.

Не можна не згадати про змістові аспекти навчального процесу у вищій школі США. Хоча сфера знань є цілісною системою взаємозалежних елементів, методична підготовка знань у навчальних цілях вимагає їх упорядкування, тобто спеціалізації. Вузівський поділ на кафедри та спеціальності з їх акцентом на викладання і викладачів вступає в протиріччя з парадигмою педагогіки співробітництва, де в центрі навчально-виховного процесу є студент. У результаті виникає необхідність у кластеризації «представницької» моделі управління інституційними перетвореннями. Компонентами цієї моделі є центри, кластери і самі вузи (рис. 2.6).

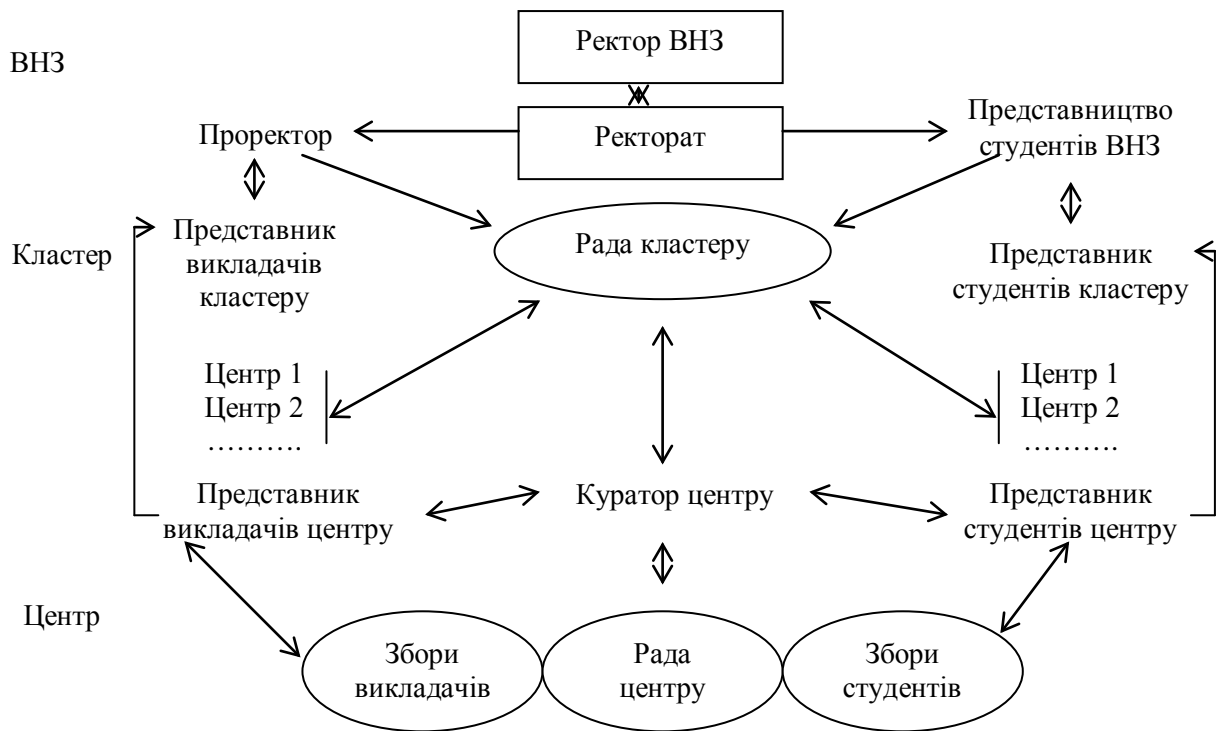


Рис. 2.6. Кластерна модель управління інституційними перетвореннями у вищій школі США.

Концепція кластерного управління припускає проведення суттєвих інституційних перетворень, а сама структура управління дозволяє невеликим вузам і коледжам, зберігаючи необхідну ступінь автономії, брати активну участь у розподілі ресурсів і використовувати сильні сторони великих вузів.

Центр є ключовим елементом кластерної моделі і забезпечує об'єднання студентів та викладачів у єдине середовище, достатнє для встановлення відносин співдружності і взаємообміну ідеями та знаннями. Така первинна ланка структури управління не є звичайним об'єднанням декількох кафедр або відділів вузу, а скоріше представляє групу людей і програм, поєднаних спільними професійними інтересами та цілями. Студенти і викладачі центру працюють у сфері знань, яка для них цікава, залишаються разом при вивченні загальноосвітніх та фахових дисциплін і розподіляються під час вивчення більш вузьких спеціальних галузей знання. Таким чином, у центрі має місце ярусно-пірамідальна структура навчання, в основу якої закладаються загальноосвітні знання, інтегровані у фізико-математичних, природничих, економічних і гуманітарних науках. В умовах центру студент навіть без певного уявлення про свої професійні інтереси може отримати базові знання, а потім

перевірити та уточнити свої професійні нахили в інших центрах і кластерах.

Структура управління перетвореннями на рівні центру включає два органи: зібрання викладачів і збори студентів. Для прийняття важливих рішень збирається Рада центру. Незначна кількість учасників зборів сприяє формуванню спонтанного, небюрократичного лідерства з елементами ротації. Разом з тим, збори вибирають своїх представників до Ради кластеру, в якій формується політика центрів.

Кластер можна визначити як категоріальне поняття про людину, її діяльність та навколишнє оточення. Хоча така категоризація є довільною і вимагає постійного уточнення, в якості першого наближення вченими запропонована наступна сегментація на кластери: кластер А – фізичний світ (техніка, механіка, будівництво, фізичні та хімічні технології, електрика і електроніка, математика та обчислювальна техніка); кластер В – життєвий процес (здоров'я, екологія, сільське господарство, біотехнології, фізична культура і рекреація); кластер С – економічні та соціальні інститути (державне управління, фінанси, страхування і нерухомість, бази даних, документування); кластер V – відносини між людьми (сфери, що забезпечують безпеку людини, надання послуг); кластер Е – людина-творець (мистецтво, музика, спілкування, організація дозвілля).

Незалежно від тематики окремого кластера, загальноосвітні навчальні програми складають основу змістової структури, тобто нижній, широкий, базовий рівень. Основні дисципліни – другий, середній рівень і спеціальні дисципліни – третій рівень. У будь-який період навчання студент може вибрати навчальний курс з певного рівня. Навіть за таких умов стратегія навчання і кінцева навчальна мета будуть включати в себе елемент спеціалізованої підготовки. Слід зауважити, що тематичний поділ на кластери не може носити жорсткий, усталений характер. У рамках кластерної концепції управління визначено такі напрями інституційних перетворень: створення невеликих освітніх спільнот, досягнення тотожності інтересів, зменшення відчуженості, виховання значущості освіти, інтеграція навчання.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти США все більшої популярності в сфері управління інституційними перетвореннями набуває концепція відкритої системи. У рамках цієї концепції управління перетвореннями трактується як процес прийняття

управлінських рішень, який значною мірою визначається культурою, історією, географією вищого навчального закладу. В основі моделі відкритої системи (рис. 2.7) лежать цінності, переконання, відносини і очікування членів вузівського колективу.



Рис. 2.7. Модель управління інституційними перетвореннями у вищій школі як відкрита система.

Імпульси інституційних перетворень, які здійснюються викладачами, адміністрацією, студентами, спрямовані всередину і перетинають цю відкриту систему. Реакції на ці перетворення мають протилежний напрямок і відображаються у вигляді правил, норм, політики, що спрямовані на виживання і життєстійкість освітнього закладу, проте вони можуть бути і негативними. В умовах глобалізації ринку освітніх послуг традиційне уявлення про поняття «децентралізоване управління» стає явно застарілим і потребує переосмислення.

Децентралізоване управління повинне розподілятися між усіма зацікавленими працівниками вузу, а не тільки між адміністрацією, викладачами та студентами. Це має здійснюватися на основі взаємної поваги і відкритої комунікації, наприклад, шляхом організації дорадчих, консультативних комітетів і груп з чітко окресленими сферами їх діяльності. Для того щоб досягати успіху, вузівській спільноті необхідно виробляти і використовувати ресурси з достатньою гнучкістю, при цьому орієнтуватися на становище ринку освітніх послуг.

У рамках концепції управління інституційними перетвореннями як відкритої системи можна виділити деякі принципи ефективного управління сучасними перетвореннями у вищій школі. Основним

принципом такого управління можна назвати принцип удосконалення управління інституційними перетвореннями як єдиного ресурсу розвитку вузу, оскільки актуальність проблем, пов'язаних з ресурсозбереженням, особливо зростає в умовах світової економічної кризи. Не менш важливим для ефективності управління є принцип делегування управлінської відповідальності на рівень, найближчий до місця невідкладного виконання прийнятих управлінських рішень. Це передбачає необхідність авторитетного керівництва та ефективного використання інформаційних технологій.

За своєю сутністю сучасні вузи є впорядкованими соціополітичними і соціоекономічними спільнотами студентів, викладачів, науковців та адміністрації. Не існує іншої альтернативи, ніж забезпечення діалогу в цьому співтоваристві з приводу таких кардинальних питань, як викладання, наукова робота, управління вузівськими перетвореннями. При цьому керівництво вузу має бути готовим до того, що в результаті такого діалогу можуть бути розкриті нові аспекти в системі цінностей і переконань членів вузівського колективу, які не були оцінені належним чином раніше, але обов'язково повинні бути враховані. У цих випадках необхідно дотримуватися принципу взаємодії з виділеними колегіальними вузівськими структурами, при цьому створюючи динамічні коаліції для інституціональних перетворень на основі прийнятого колективом бачення майбутнього.

Таким чином, основні напрями та принципи вдосконалення управління інституційними перетвореннями визначають механізми та засоби, на основі яких керівники вузів можуть точніше визначати пріоритети для модернізації систем управління. Такі пріоритети можуть включати в себе визначення та уточнення функціональних ролей, встановлення балансу між дорадчими органами і прийняттям адміністративних рішень та зв'язку між владними повноваженнями і відповідальністю.

Подальший розвиток вищої школи вбачається у поєднанні освітньої місії і регіональної спрямованості, глобальній орієнтації, заснованій на мережах інтелектуальної комунікації. ВНЗ майбутнього можна розглядати швидше як інтелектуальний простір, заповнений навчальними технологіями, системою цінностей, науковими ідеями, інформаційними та фінансовими потоками, законодавчими положеннями. Одні вузи будуть визначати свої конкурентоспроможні ніші і постійно проводити перетворення

власної діяльності з тим, щоб задовольняти потреби користувачів. Перед іншими – постане альтернатива бюджетних криз і скорочень, а їх перетворюючі зусилля будуть швидше наслідувати, ніж передбачати зміни в навколишньому середовищі.

Важливе значення має управління інституційними перетвореннями в навчальному процесі. Кожен вищий навчальний заклад, який прагне досягти конкурентної переваги в освітньому середовищі ХХІ століття, намагається з максимальною ефективністю використовувати інформаційні технології, дистанційне навчання. Нові навчальні технології стали рушійною силою для створення новітніх освітніх концепцій і підходів у вищій школі, основою в процесі інституційних перетворень навчальних закладів.

Дослідники використання інформаційних технологій у вищій школі визначають два основні наукові підходи до вирішення проблеми [201]. Прихильники першого підходу закликають до радикальної реструктуризації всієї системи післяшкільної освіти, щоб вона повністю відповідала соціальним, демографічним та економічним змінам у сучасному суспільстві. Прихильники другого підходу дотримуються принципу еволюційних змін у системі вищої освіти, при якому повинні зберігатися академічна свобода, гарантовані строки роботи викладачів, їх активна участь у навчальній діяльності студентів тощо. Незважаючи на це, представники обох підходів погоджуються, що освітні установи при впровадженні інформаційних технологій постають перед такими проблемами : результативність дистанційного навчання, його доступність і витрати на його реалізацію.

Дистанційне навчання сьогодні є найбільш затребуваною формою навчання для дорослих. Для цієї категорії студентів особливого значення набувають ринкові аспекти освітніх послуг, які часто є суперечливими: невисока вартість і в той же час доступність і комфортність освітнього середовища, професійна спрямованість змісту навчальних предметів, з одного боку, та їх загальноосвітня цінність, з іншого, і т. д. Студенти стають одними із споживачів освітніх послуг, а вузи конкурують між собою за їх залучення. [202;203]

Все більша кількість ВНЗ переходить від традицій заочної школи до її сучасного варіанту зі значним розширенням і збільшенням студентської аудиторії на основі супутникового зв'язку, кабельного телебачення, технологій цифрового відео і

компакт-дисків. Такі державні навчальні заклади відкривають комерційні філії, в яких заняття проводяться викладачами-волонтерами, а за успішне проходження навчальних програм студентам присвоюються кредитні одиниці. Деякі навчальні заклади створюють консорціуми дистанційного навчання або стають інвесторами в комерційний сектор і відкривають філії або відділення комерційних навчальних закладів.

Великі міжнародні корпорації (Моторола, Америкен Експрес, Ксерокс, Макдональдс) часто самі приймають участь у розробці власних професійних навчальних програм з активним використанням дистанційних технологій. Освітні послуги, які надаються дорослій категорії студентів, тобто своїм співробітникам є для них ближчими і зрозумілішими. Хоча більшість таких програм не підтримує кредитну систему навчання, яка забезпечує здобуття академічних ступенів, така форма дистанційного навчання доводить важливість підготовки персоналу для досягнення і збереження конкурентної переваги промислових корпорацій.

Державні університети і коледжі США розробляють власні програми дистанційного навчання, орієнтовані на дорослу аудиторію, які передбачають присвоєння академічних ступенів (Дод. Р). При цьому традиційна тривалість навчального семестру скорочується з 15-16 тижнів до 10, 7 і навіть до 5 тижнів з урахуванням інтересів дорослих студентів. Крім цього, низка навчальних закладів стали присвоювати кредити за знання та вміння, отримані поза рамками традиційного навчання – на робочому місці, під час участі в різних освітніх заходах і програмах і т.д., і враховувати їх при присвоєнні академічних ступенів та видачі дипломів та сертифікатів. Результати попереднього навчання зараховуються незалежно від його форми: традиційної чи віртуальної, а кредити нараховуються на основі оцінки, отриманої на іспитах, тестуваннях, даних індивідуального портфоліо або співбесіди.

Варто відзначити, що в 1997 році офіційний план впровадження інформаційних технологій у навчальні програми вузів США існував тільки в 25% ВНЗ і тільки 10% від загальної кількості навчальних аудиторій були обладнані Інтернетом [204]. На початку XXI століття ситуація змінилася. Сьогодні майже всі ВНЗ пропонують дистанційну освіту. Однією з причин цього є те, що витрати на дистанційне навчання у порівнянні з традиційними – значно нижчі

(хоч початкові витрати на розробку мультимедійних курсів є досить високими). В кінцевому результаті навчальні інформаційні технології можуть мінімізувати капітальні та експлуатаційні витрати, при цьому максимізуючи географію поширення навчальних курсів [205].

Не можна не згадати про ще один аспект дистанційного освіти, який активно дискутується впродовж останніх років – таке навчання іноді перетворюється в «індустрію з виробництва дипломів», особливо, якщо навчальні заклади не мають акредитації [206]. Зауважимо, що в умовах вітчизняної дійсності ця проблема набуває ще більшої актуальності.

Ще одна проблема дистанційного навчання – це політика закладу щодо інтелектуальної власності. Ефективна політика розвитку електронної освіти повинна встановлювати чіткі і зрозумілі принципи щодо патентування, авторських прав та програмного забезпечення. Право інтелектуальної власності повинно надаватися власнику дистанційного навчального курсу. Одне з можливих вирішень проблеми полягає в тому, щоб надавати авторське право розробникам навчального курсу, при цьому розподіляючи власність курсу на утримання та проектування. Професори вузів фактично продовжують контролювати і бути власником змісту навчальних курсів. Якщо викладач залишає університет або навчальний курс продається іншому вузу, викладач, який розробив змістовну частину курсу, продовжує його контролювати, отримуючи ліцензійні платежі і можливість впливати на його зміст. Такий підхід підвищує мотивацію викладачів до розробки дистанційних навчальних курсів, в той час, як сам навчальний курс залишається власністю ВНЗ,

Таким чином, умови світової фінансової кризи створюють значні управлінські проблеми при здійсненні інституційних перетворень у вищій школі. При відсутності певних зовнішніх обставин, особливо фінансових, процес інституційних трансформацій має тенденцію до повільних, адаптивних змін, що визначає відповідні стратегії управління. Отже, основні напрямки і принципи вдосконалення управління інституційними перетвореннями визначають механізми і засоби, на основі яких керівники вузів зумовлюють пріоритети для модернізації системи управління. Такі пріоритети передбачають визначення і уточнення функціональних ролей керівництва, а також встановлення зв'язку між владними повноваженнями і відповідальністю.

Особливої уваги заслуговує інструментарій кредитних одиниць як механізм управління інституційними перетвореннями. У Сполучених Штатах кредитні одиниці використовуються як кількісна підтримка процесів прийняття управлінських рішень щодо перетворень у вузі. Навіть далеко не повний перелік галузей інституційного управління, де застосовуються кредитні одиниці, свідчить про універсальність цієї міри: вибір студентами власних навчальних траєкторій з оцінкою їх трудомісткості (передбачає диверсифікацію форм навчання, програм і т.д.), розрахунок навчального навантаження викладачів, оплата освітніх послуг, академічна мобільність студентів і викладачів, контроль якості навчання та ін. Як зазначає Є. Вален, освіти кредитні одиниці «настільки звичні і пронизують всю освітню систему Сполучених Штатів, що є майже непомітними» [207, с. 9].

При впровадженні Болонської системи навчання вітчизняна система освіти цілком природно орієнтується на використання Європейської Системи Переносу Кредитів (European Credit Transfer System). Однак, варто відзначити, що історія розробки та введення системи кредитних одиниць у Європейському освітньому просторі налічує два-три десятиліття, в той час, як у Сполучених Штатах Америки система кредитів або кредитних годин має більш давню історію активного використання в освітній практиці і до сьогодні підтверджує свою ефективність.

Однак, це не означає, що американська система кредитних одиниць позбавлена недоліків. Протягом всього її існування виникають суперечки та дискусії щодо доцільності її застосування, впливу на якість і порівнянність результатів навчання, застосування інноваційних технологій. Дійсно, стандартизація та уніфікація будь-якого процесу (а саме це лежить в основі системи кредитних одиниць) накладає певні обмеження на впровадження нововведень. Проте у низці навчальних закладів Сполучених Штатів це проблема вирішується і становить інтерес для вітчизняної освітньої практики.

Поняття кредитних годин у вищій школі США використовується з кінця XIX століття. По суті, основною причиною введення кредитних годин стало визначення рівня підготовки випускника навчального закладу, його професійної кваліфікації. У всі часи перевірка результатів навчальної діяльності здійснювалася за допомогою іспитів, які мали різні форми проведення. За минулі три століття методи визначення кваліфікацій студентів для отримання

ступеня в американській вищій освіті пройшли шлях від публічних усних іспитів до письмових іспитів тестового типу.

На сьогодні кредитні години – це універсальна одиниця виміру трудомісткості навчальної діяльності. Спочатку кредитні години використовувалися як академічна міра навчальної діяльності студентів. Далі – перетворилися на одиницю виміру навчального навантаження та ефективності викладацької діяльності, внутрішніх фінансових ресурсів і звітної документації. В цілому, на розвиток системи кредитних годин вплинули три взаємопов'язані фактори: необхідність регулювання чисельності вступників, їх різноманітності в умовах дотримання академічних стандартів, прагнення академічної спільноти до реформування вищої школи в частині навчальних програм із збереженням їх гнучкості, бажання учасників освітнього процесу ввести адекватні заходи відповідальності у вузівському середовищі.

Сьогодні студенти отримують дедалі ширший доступ до вищої освіти за рахунок реалізації концепції «навчання протягом усього життя», неодноразових переходів з одного вузу в інший, навчання «поза кампусом» або дистанційного навчання. На відміну від українських, американські студенти менше «прив'язані» до одного вузу і «набирають» необхідні навчальні курси для отримання ступеня у декількох навчальних закладах. Згідно з дослідженнями (292) близько 60% американських студентів старших курсів навчаються більш ніж в одному вузі, а майже 40% – у різних штатах. Студентська мобільність зростає через появу нових навчальних технологій, дистанційного навчання. Деякі вузи присвоюють ступені на основі оцінок курсових портфоліо студентів, отриманих ними в різних закладах.

Тим не менш, не можна не відзначити зростаючу незадоволеність системою кредитних годин. Як зазначають дослідники, під час реалізації даної системи оцінюється не результативність навчальної діяльності студента, а враховується місце і тривалість проведення занять (особливо при переході з одного навчального закладу в інший, а також при дистанційному навчанні). Ми погоджуємося з цим твердженням, незважаючи на те, що кредитні години є механізмом, який дозволяє реєструвати навчання і переносити результати з одного закладу в інший. [208].

Кредитна година – це міра, яка відображає «вагу» навчального курсу в процесі отримання академічного ступеня, диплома,

сертифіката, засвоєння навчальної програми або її частини. Кредитна година відповідає одній лекційній годині на тиждень протягом навчального семестру. З урахуванням інших видів навчальної діяльності (практичні заняття, семінари, лабораторні роботи тощо) одна кредитна година або академічний кредит передбачає 3 години роботи в тиждень протягом семестру (15 навчальних тижнів) або відповідного еквівалента при меншій тривалості навчання [141].

На даний час у Сполучених Штатах Америки одночасно використовуються дві кредитні одиниці, що вимірюють академічні досягнення в освітній системі: одиниця Карнегі і кредитна година: перша використовується для оцінки академічних досягнень у середній школі, друга (похідна від одиниці Карнегі) – у системі вузівської освіти.

Одиниця Карнегі становить 120 годин класного часу учня протягом шкільного навчального року. Тобто, ця величина означає 1 урок (1 академічну годину) протягом кожного з 5 навчальних днів тижня, при цьому навчальний рік становить 24 тижні. Однак, оскільки академічна година зазвичай становить 50 хвилин, у розрахунок береться 30 навчальних тижнів. Один семестр у школі (або півріччя) відповідає половині одиниці Карнегі.

Кредитна година становить 12 годин класного або контактного часу учнів з учителем, тобто 1/10 частина одиниці Карнегі. У сьогоденній практиці вищої освіти ця одиниця використовується як еквівалент одної академічної години лекції (50 хвилин) для окремого студента протягом 1 семестру навчання, тобто від 14 до 16 навчальних тижнів.

На сьогодні в американській освітній системі вирізняють декілька видів кредитних одиниць. Трансферний кредит – це кредит, зароблений в певному навчальному закладі і приймається даним навчальним закладом. Такий кредит зараховується тільки в тому випадку, якщо він присвоєний навчальним закладом, який пройшов акредитацію і має угоди з відповідними академічними кафедрами щодо певних навчальних курсів або кредитних блоків. Окремі програми вимагають також акредитації професійних асоціацій та/або громадських організацій перш ніж зарахувати кредити. Визначення часткового або повного зарахування трансферного кредиту є прерогативою керівника вузу або спеціально уповноваженої особи відповідно до Статуту навчального закладу [209].

Дуальний кредит – це кредит, отриманий під час вивчення певного курсу навчальної програми середньої школи, викладається шкільними вчителями і одночасно зараховується і як шкільний кредит, і як кредит вузу [210]. Якщо вузівський курс передбачає використання дуального кредиту, то він повинен бути схвалений одночасно кафедрою і школою. Все це вимагає наявності акредитаційного статусу школи. Крім того, спеціально призначений представник кафедри вузу контролює роботу шкільного вчителя, а також надає оцінку його навчальній програмі, викладанню, контролю результатів.

Навчальні програми, що використовують дуальні кредити, називають дуальними програмами. До середини 80-х ці програми не користувалися популярністю, поки регіональна влада не стала залучати здібних учнів середньої школи до навчання в коледжі. При цьому формально вони ще залишалися учнями середньої школи. Суть такої акції полягала в прагненні залучення здібних учнів до більш складних вузівських програм.

Вимоги до участі в дуальних програмах досить різноманітні. Наприклад, у той час, як деякі штати визначають валідність дуальних кредитів тільки після закінчення середньої школи, штати Вашингтон і Вісконсін передали рішення цього питання педагогічним колективам середньої школи [211].

Дуальні програми надають низку переваг для студентів та їх батьків. Перш за все, вивчення окремих дисциплін програми вузу дозволяє школярам краще підготуватися до умов навчання у вищій школі і уникнути будь-яких підготовчих курсів. Крім того, така націленість на навчання у вузі зменшує ймовірність покинути учнями навчання у старших класах школи. Інший важливий аспект дуальних програм полягає в можливості накопичення кредитних одиниць вузівського рівня ще під час навчання в школі. Оскільки кінцевою метою отримання кредитів є академічний ступінь, учасники дуальних програм мають можливість витратити менше часу на її отримання, в порівнянні зі звичайними студентами, а означає зменшення витрат на навчання. Заклади вищої освіти також отримують переваги від дуальних програм – можливість додаткового залучення абітурієнтів.

Впровадження системи дуальних кредитів передбачає низку проблем, зокрема фінансових. У багатьох випадках повне або часткове фінансування дуальних програм здійснює влада штату.

Часто таке фінансування проводиться через середні школи, які оплачують участь своїх учнів у дуальних програмах. Іноді участь у дуальних програмах оплачується безпосередньо зі спеціально виділеного для цих цілей бюджету штату. У будь-якому разі критики цього підходу заявляють про подвійну оплату навчання одних і тих же студентів з бюджету штату

Наступна проблема – якість навчання за дуальними програмами. Передбачається, що дуальні програми дають можливість старшокласникам отримати високоякісне навчання за жорсткими стандартами якості вищої освіти. Однак, окремі викладачі коледжів і університетів констатують, що дуальні програми не задовольняють вимогам з присвоєння кредитів вузівського рівня і не готують учнів на належному рівні [212].

Аналізуючи проблему дуальних програм, не можна не згадати про можливості, які надаються новими навчальними технологіями. Так, університет штату Массачусетс під час реалізації дуальних програм використовує можливості синхронного навчання в мережі [213]. Такий підхід розширює категорію учнів, оскільки старшокласникам можна вчитися у звичних для них шкільних умовах протягом всього навчального дня.

Спрямований кредит – це академічний кредит, який присвоюється студенту при прийомі на навчання або в результаті задовільного завершення навчального курсу. Розрізняють наступні спрямовані кредити: кредит на підставі складеного іспиту (присвоюється студенту за результатами кафедрального іспиту); кафедральний кредит (зараховується за навчальний курс, який читається кафедрою на підставі засвоєних практичних навичок, може присвоюватися тільки завідувачем кафедрою або уповноваженою ним особою); кредит за якість роботи (кредити надаються на основі продемонстрованих досягнень на іспиті національного рівня).

Сьогодні федеральний уряд є основним регулятором системи студентських кредитних годин і зазначає її обов'язковість при акредитації освітніх установ. Однак, надмірна залежність від кредитних годин спричиняє «атомізацію» навчального матеріалу, тобто його поділ на малі частини, що може негативно впливати на ефективність концептуального сприйняття. Особливо актуальною стала ця проблема у зв'язку з розвитком студентської мобільності, при якій часто виникає необхідність перезарахування окремих

частин пройденої навчальної програми. Ступінь бакалавра передбачає 120 кредитних годин незалежно від того, чи вносять певний внесок або чи взагалі відповідають встановленим навчальним цілям вивчені дисципліни. Зазвичай рішення цих питань переноситься з інституційного рівня на кафедральний, особливо в частині обов'язкових дисциплін.

Деякі коледжі та університети намагаються модифікувати систему кредитних годин з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання, навчальних завдань. Так, наприклад, студентам присвоюються кредити – різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Скажімо, студент може отримати три кредити за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент ще виконує й громадські обов'язки або написав статтю, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти набором встановлених університетом компетенцій.

Значний інтерес для використання у вітчизняній освітній практиці представляє визначення кількості кредитних годин, необхідних для отримання ступеня бакалавра, а також їх розподіл з різних навчальних дисциплін, що входять до програми бакалаврату. Традиційно, це число складає 120 годин на семестр. Однак, намагаючись скоротити витрати суспільства на вищу освіту, законодавці шукають шляхи до їх скорочення, одним з яких є зменшення кількості кредитних годин, необхідних для отримання академічних ступенів.

Навчальні заклади з правом присвоєння ступеня бакалавра пропонують більшість своїх курсів як 4-кредитні, в той час, як в інших типах навчальних закладів курсам, в основному, присвоюється по 3 кредити. У державних навчальних закладах лекційні курси складають 3 кредити, у недержавних навчальних закладах таким курсам надаються 3-4 кредити. Не спостерігається помітного зв'язку кількості кредитів з видами навчальних дисциплін. Біологічні, медичні, фізичні курси в основному передбачають 4 кредити, в інших – переважають 3 кредити (іноземні мови та література). Тим не менш, лекційні курси, які передбачають семінарські і лабораторні заняття, незалежно від предмета і кількості

визначених кредитів, мають тривалість 4-5 годин на тиждень. Також не зазначено зв'язку кількості кредитів з рівнем навчання (молодші чи старші курси, випускники).

Сьогодні низка провідних навчальних закладів США шукають способи, які б дозволили вимірювати у кредитних одиницях рівень навчання студентів. Особливо це стосується закладів, які впроваджують інноваційні форми навчання.

Найбільш поширеним підходом, який використовується інноваційними вищими навчальними закладами, є відображення будь-якої навчальної діяльності в кредитних одиницях. Наприклад, у Evergreen State College студенти записуються на одну програму протягом навчального року і кожній програмі присвоюється 48 кредитних годин за навчальну чверть. Повне навантаження (а 90% всіх студентів – це студенти денного навчання з повним навантаженням) становить 16 кредитних годин за чверть або 4 курси по 4 години кожен.

Значний досвід у сфері нарахування кредитних годин має Alverno College. У цьому закладі реалізується «навчання з продовженням» («Learning that lasts») [141].

У New-College Florida студенти навчаються без присвоєння кредитів і оцінок. Замість цього вони укладають «контракти» зі своїми тьюторами (викладачами) на кожен семестр, де визначаються навчальні курси та інші види діяльності в даному семестрі. До завершення навчання студенти повинні виконати 7 контрактів. Контракт може включати в себе будь-яку кількість навчальних курсів, стажування, волонтерську і самостійну роботу, чи будь-яке поєднання цих або інших видів навчальної діяльності за угодою між студентом і викладачем.

Кожен підписаний контракт розглядається як еквівалент 16 кредитним годинам у першому семестрі і 20 кредитним годинам у 2 семестрі (січень призначається для самостійної роботи і вважається частиною другого семестру). При переході студентів до іншого навчального закладу кожен навчальний курс прирівнюється до 4 кредитних годин. Такий підхід схвалений федеральною владою і адміністрацією штату [141].

Університет Phoenix є зараз найбільшим приватним вузом в країні з найшвидшою динамікою зростання. Всі його студенти – працюючі люди, і це є необхідною умовою для вступу. Із загальної

кількості студентів, яке перевищує 100 тис. осіб, 75 тис. відвідують заняття, а близько 30 тис. – використовують он-лайнний режим.

Університет Phoenix розробив свою модель системи навчальних курсів, при якій студенти денної форми відвідують 4-годинні заняття 1 раз на тиждень протягом 5 або 6 тижнів (6 тижнів – студенти випускного курсу). Студентам, які пропустили більше однієї з 5 або 6-тижневих сесій, пропонується пройти даний навчальний курс повторно. Кількість студентів в аудиторії не перевищує 14 осіб. Кожна група студентів поділяється на малі групи з чисельністю студентів від 3 до 5 осіб. У складі малих груп студенти працюють по кілька годин щотижня. Таким чином, протягом кожного навчального курсу студенти займаються 24 години з викладачем та додатково 20 годин у складі малої групи. Робота викладачів має форму наставництва, а навчальна діяльність студентів оцінюється на іспитах.

Подібно іншим вузам, університет Phoenix змушений переводити навчальні курси в кредитні години і вважається, що типовий 5-тижневий курс еквівалентний 3 кредитним годинам. Інші вузи без проблем зараховують кредити університету Phoenix, оскільки він має регіональну акредитацію.

Таким чином, інноваційні навчальні заклади переводять всі види діяльності студентів у еквівалентні блоки навчальних курсів, а потім, якщо це необхідно, присвоюють кредитні години цим блокам.

В українській освітній практиці застосовування кредитних одиниць поки що носить експериментальний характер, зокрема тому, що до сьогодні відсутній механізм вимірювання навчального навантаження викладачів за системою кредитів.

Історія розвитку освітньої кредитної системи США свідчить, що поряд із вимірюванням навчальної діяльності вона використовувалася для визначення навантаження викладачів. Навчальному курсу, який триває 3 сорокахвилинні (академічні) години на тиждень присвоюються 3 кредитні години. Передбачається, що викладач працює щотижня протягом року, семестру або чверті. У контексті навчального навантаження викладачів кредитні години часто відображають аудиторні контактні години між викладачами та студентами.

Система вимірювання часу контактування викладачів зі студентами за певний навчальний курс у кредитних годинах добре функціонувала до того часу, поки переважали лекційні форми

навчальних занять, а академічна година становила 50 хвилин. Наприклад, навчальний курс тривалістю 3 години на тиждень передбачає консультування викладача протягом додаткової години або дві години лабораторної роботи, при цьому викладач отримує 4 або 5 кредитних годин замість 3. Оскільки форми і методи навчання стають дедалі різноманітнішими, вимірювання стає все більшою мірою довільним.

Як свідчать проведені дослідження [214], фактори, що впливають на присвоєння кредитів для визначення навантаження викладачів, зазвичай не відіграють важливої ролі при плануванні та розробці навчальних програм. Слід зазначити, що в більшості американських коледжів та університетів, навіть державних, не існує чітких правил з визначення навчального навантаження. Наукові дослідження та навчальна робота – це два основні види діяльності викладачів у всіх вищих навчальних закладах (крім 2-річних коледжів, де від викладачів зазвичай не вимагають наукової роботи). Тим не менш, деякі навчальні заклади навіть не намагаються перевести ці види робіт викладачів у кредитні чи інші одиниці виміру. У цьому випадку викладачі готують періодичні звіти з наукової та навчальної роботи з метою відображення своїх досягнень і визначення відповідної заробітної плати. Підготовка таких звітів здійснює, ймовірно, більший позитивний вплив на інноваційні перетворення у навчальному процесі, аніж підрахунок кредитних годин.

Сьогодні у більшості приватних навчальних закладах навантаження викладачів визначається і регулюється завідувачами кафедр та деканами скоріше на основі власних уявлень, ніж такої загальної норми як 2 навчальних курси в семестр.

Результати вивчення стандартів навчального навантаження викладачів деяких американських ВНЗ засвідчують, що використання кредитних годин поширене у великих державних коледжах та університетах, які присвоюють академічні ступені магістра і бакалавра і охоплюють близько 80% всіх студентів вищої освіти США. Сенат викладачів кампусів Університету Wisconsin, наприклад, прийняв «політику навчального навантаження викладачів», згідно якої повне навантаження протягом академічного року на відділенні історії становить 24 контактних години зі студентами, і це навантаження буде включати підготовку не більше ніж 6 навчальних курсів на рік. Аналогічно, політика Університету

Нью-Йорка передбачає, що річне навантаження викладачів – 21 контактна година в коледжах вищої освіти (senior college) і 27 контактних годин у общинних коледжах [215].

Водночас, багато ВНЗ демонструють політику визначення викладацького навантаження, що включає 24 семестрові кредитні години в 4-річних навчальних закладах і 30 семестрових кредитних годин у общинних коледжах [216].

Крім того, більшість університетів визначають еквівалентність кредитних годин для інших видів навчальної діяльності. Так, кількість контактних годин для лабораторних робіт становить половину контактних годин, що відводяться на лекції.

Каліфорнійський державний університет (CSU) розробив систему «вагових викладацьких одиниць» (WTU), яка з незначними змінами функціонує до теперішнього часу. Кожен кампус Каліфорнійського університету має власні правила у рамках WTU із незначними варіаціями. Як було встановлено Радою опікунів в 1976 році, нормативна навчальне навантаження штатного викладача в Каліфорнійському університеті складається з 2 компонентів:

- 12 WTU безпосередньо викладацької діяльності, включаючи аудиторні заняття та консультування (робота з курсовими та дипломними проектами, інтернами та ін.), відповідають 36 академічним годинам на тиждень;
- 3 WTU опосередкованої викладацької діяльності – кураторство, розробка і вдосконалення навчальних програм, участь у комітетах (від 4 до 9 академічних години на тиждень) [133].

При цьому кожному навчальному курсу присвоюється коефіцієнт K , що приймає значення від 1 до 6. Проведення лекційних занять з кількістю студентів до 45 осіб має коефіцієнт $K=1$, лабораторні заняття з гуманітарних наук – $K=1,3$, заняття лабораторії іноземних мов – $K=1,5$, лабораторні заняття з природничих наук – $K=2$, творчі курси з музики, журналістики – $K=3$, тренерська робота – $K=6$. Навчальному курсу нараховується певна кількість одиниць у залежності від чисельності занять, що проводиться на тиждень; потім це число множиться на коефіцієнт K для визначення кількості WTU, які отримає викладач. Так, у документі, який визначає основні процедури і політику Каліфорнійського університету в цілому, стверджується, що вагова викладацька одиниця є одиницею виміру викладацької діяльності в тиждень [133].

Зауважимо, що общинні коледжі Майамі-Дейд в кінці минулого століття перестали використовувати кредитні одиниці, а на зміну їм запровадили систему балів. Передбачалося, що такі зміни дозволять більшою мірою зосередитися на самому процесі навчання, а не на годинах. Кожен штатний викладач на семестр повинен заробити 60 балів. Одна лекційна година дорівнює 4-и бали. Викладач, який веде 5 навчальних курсів, кожен тривалістю по 3 години на тиждень, заробляє протягом семестру 60 балів. Бали також нараховуються за проведення консультацій зі студентами, лабораторні та практичні заняття, роботу в різних комітетах та інші види викладацької діяльності.

Таким чином, не можна стверджувати, що розрахунок навчального навантаження в кредитних годинах теж піддається певним змінам з метою проведення інноваційних перетворень у навчальному процесі.

В останні десятиріччя набула поширення практика застосування системи кредитних одиниць в управлінні перетвореннями процесу академічної мобільності студентів, яка у вищій освіті США набуває все більшого різноманіття. Якщо в минулі десятиліття переважала «вертикальна» мобільність студентів, найчастіше, з 2-річних коледжів в 4-річні, то зараз отримала розвиток «горизонтальна» мобільність, тобто рух студентів з одного коледжу або університету в інший на тому ж освітньому рівні. Багато студентів одночасно вчать у двох і більше навчальних закладах і часто стикаються з проблемами зарахування кредитних одиниць. Додаткові труднощі виникають при переведенні на дистанційну форму навчання, а також при навчанні за кордоном.

Ще в грудні 1998 року Радою з акредитації вищої освіти (СНЕА) створено спеціальний Комітет з мобільності. Основна діяльність комітету спрямована на вдосконалення умов реалізації академічної мобільності студентів.

«Мобільність» (трансфер) розуміється як переміщення студентів з одного вищого навчального закладу в інший і процес зарахування чи незарахування кредитів, які відображають освітній досвід студента у вигляді пройдених навчальних курсів або програм, отриманих сертифікатів, дипломів або академічних ступенів [158].

Освітні установи приймають на себе велику відповідальність при прийнятті позитивних чи негативних рішень, що стосуються академічної мобільності і відповідно, зарахування кредитних

одиниць, зароблених поза стінами приймаючого вузу. Зазвичай прийняття рішення про питання визнання та порівнянності навчальних програм покладається на викладацький склад приймаючого вузу.

Останнім часом спостерігаються труднощі управління перетвореннями в процесах академічної мобільності. Щоб максимально полегшити і спростити доступ студентів до академічної мобільності, в системі вищої освіти розроблено положення про перенесення релевантних кредитних одиниць. Крім того, в умовах зростаючої кількості приймаючих навчальних закладів і досить складних процедур мобільності студентів, особлива увага приділяється розробці більш гнучких і ефективних інноваційних форм і процесів академічної мобільності. При цьому доводиться враховувати певні обмеження на перенесення кредитів.

Однією з інноваційних форм перенесення академічних кредитів є блочний трансфер кредитів. Під цим поняттям розуміється процес присвоєння блоку академічних кредитів студенту, який успішно завершив кілька навчальних курсів або отримав сертифікат чи диплом. Блочний трансфер використовується вже протягом декількох років у професійно-технічних школах США, а останнім часом – і для отримання академічних ступенів.

Домовленості з блочного трансферу кредитів є найбільш ефективним механізмом врахування досягнень випускників навчальних програм. Так, випускник, який отримав диплом професійної освіти за програмою лісового господарства в 2-річному коледжі, може отримати лише невелику кількість кредитів (або зовсім їх не отримати) для академічного ступеня в тій же сфері, якщо перезарахування кредитів проводитиметься за схемою «курс за курс». Однак, за наявності двосторонньої домовленості про блочний трансфер кредитів студенти, які успішно закінчили навчальні програми та отримали дипломи 2-річних коледжів, мають право перезарахувати отримані кредити для першого або другого курсу університетської програми з присвоєнням академічного ступеня з лісового господарства [141].

У розглянутому прикладі блочний трансфер стосується тільки певної програми приймаючого навчального закладу. Так, наприклад, навчальна програма з соціальної роботи з видачею дипломів випускникам може отримати блочний трансфер для присвоєння академічного ступеня з соціальної роботи. Академічні кредити,

зароблені таким шляхом, не можна використовувати для отримання ступеня в іншій сфері до тих пір, поки не буде зроблене перезарахування кредитів за схемою «курс за курс». Таким чином, якщо студент зараховується до приймаючого навчального закладу, а потім вибирає навчальну програму з іншої наукової сфери, він повинен перед цим обов'язково пройти процес оцінювання своїх кредитів за схемою «курс за курс».

На сьогоднішній день розроблено низку моделей блочного трансферу, що знаходять широке застосування в американській освітній практиці [200]. Наведемо деякі з них.

Модель «наведення мостів» типу 2+0,5+2.

Приймаючий навчальний заклад зараховує кредити двох навчальних років для отримання диплома. Однак через невідповідність навчальних програм визначаються навчальні курси «наведення мостів», які повинні бути пройдені студентом протягом одного семестру для заповнення виявлених прогалів у знаннях. Повний курс навчання в цьому випадку становить чотири з половиною роки.

Модель за схемою «курс за курс» у складі блоку.

У випадку визнання умови блочного трансферу приймаючий навчальний заклад здійснює оцінку всіх пройдених навчальних курсів для визначення їх еквівалентності власним навчальним курсам. Навчальних курсів, які не мають прямих еквівалентів, присвоюються елективні кредити. Таким чином, всім навчальним курсам з програми, за яку отримано диплом, присвоюються деякі форми документально зареєстрованих кредитів. Повний курс навчання в цьому випадку становить 4 роки.

Таким чином, навчальні заклади або програми, орієнтовані на потреби студентів і мають гнучку політику прийому і намагаються бути максимально прозорими для збільшення трансферних кредитів. Вони визнають блоки кредитів за попередні ступені, дипломи або сертифікати, а також навчання на робочому місці чи інші нетрадиційні форми навчання.

Як відзначалося раніше, сьогодні у США широко розповсюджені нетрадиційні форми отримання вищої освіти: навчання на робочому місці, під час військової служби, програми наставництва та навчання, програми професійно-технічного навчання, програми навчання в умовах тюремного ув'язнення [217]. Для оцінювання результатів нетрадиційного освіти Американською Радою з питань

освіти (АСЕ) розроблено спеціальні програми з визначення еквівалентів академічних кредитів, отриманих при різних формах нетрадиційного освіти.

Урядові рішення з вищої освіти останнього десятиліття приділяють значну увагу проблемам академічної мобільності в системі общинних (2-річних) коледжів. З економічної точки зору, мобільність у системі коледжів є реальною можливістю для здобуття вищої освіти значною частиною американського суспільства. У цьому зацікавлені студенти та їхні сім'ї, будь-який бізнес і галузь промисловості, що потребують висококваліфікованих фахівців. Для будь-якого учня набагато дешевше отримати ступінь бакалавра, навчаючись 2 перших роки в общинному коледжі, а потім завершити навчання в 4-річному, «старшому» коледжі. Збільшення вартості навчання в 4-річному коледжі і скорочення фінансової допомоги студентам зробили цей шлях ще більш привабливим.

Більшість експертів у сфері академічної мобільності студентів дотримується думки, що найефективніше діяльність по перетворенню і вдосконаленню процесів академічної мобільності здійснюється на регіональному рівні. Найбільшої уваги заслуговує створення регіонального консорціуму навчальних закладів з питань академічної мобільності, метою діяльності якого є: максимальне сприяння отриманню студентами ступеня бакалавра; допомога у вирішенні навчальних проблем студентів із сімей з низькими доходами; заохочення студентів до академічної мобільності.

Таким чином, система кредитних одиниць є значущим інструментом управління перетвореннями в освітній сфері США. Вибір студентами власних навчальних траєкторій, визначення навантаження викладачів, академічна мобільність студентів, контроль якості навчання – далеко не повний перелік застосування кредитних одиниць у американській вищій школі.

2.4. Підвищення якості освіти як результат трансформаційних процесів.

Трансформаційні процеси кінця ХХ – початку ХХІ століття, які передбачали перебудову структури вищої школи, її диверсифікацію і переорієнтацію, а також зміни в навчальному процесі (змісті, формах і методах навчання тощо) забезпечили якісні зрушення в системі вищої освіти США [61].

Якість вищої освіти має певну специфіку і зазвичай розглядається вченими як відповідність освітньої діяльності особливостям і профілю вузу; ступінь досягнення закладом освітніх цілей у рамках суспільно прийнятих стандартів; багаторівневість як індивідуальної, так інституційної підготовки та ін. [218; 219].

Підвищення якості освіти є пріоритетним завданням американської вищої школи і в сучасних умовах. Так, можна виокремити такі тенденції підвищення якості вищої освіти кінця ХХ-го, початку ХХІ-го століття:

- посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти;
- створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти;
- забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців;
- орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань;
- врахування індивідуальних особливостей студентів в умовах різнорівневої освіти.

Розглянемо детальніше кожен із зазначених напрямків.

Посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти. У сучасному світі тільки партнерська участь допомагає у будь-якому починанні. Необхідність роботи в команді для забезпечення якості освіти визнають більшість американських учених. Наприклад, Д. Фармер, автор інноваційних методів розробки навчальних планів і системи асоційованої оцінки в King's College, відзначає: «Стан довіри – найнеобхідніший елемент, який забезпечує позитивне ставлення коледжів до перетворень. Довіра – це не просто результат риторики, а наслідок реального становища діяльності закладу. Викладачам та адміністраторам вузу потрібно бачити себе партнерами у вищій освіті, а не супротивниками» [220, с. 162].

Останнім часом у США зростає кількість осіб та установ, які відповідальні за якість освіти. До них належать урядові організації і координуючі агентства штатів, законодавчі та виконавчі органи, професійні засоби масової інформації та ін. Це спричиняє додаткові незручності та зобов'язання вузів, при тому, що замість реального

розуміння проблем підвищення якості та конкретних пропозицій щодо їх вирішення, вони часто піддаються критиці з боку зазначених зовнішніх учасників освітнього процесу.

Сьогодні визнається конструктивна роль співробітництва між учасниками пошуку моделі гарантії якості освіти, як всередині вузу, так і поза його стінами. Протистояння між ними часто призводить до негативних наслідків проведення реформ у вищій школі [221, с. 54].

Американське суспільство з готовністю йде на експерименти в галузі освіти, зокрема розвивається партнерство держави і бізнесу для досягнення спільної мети – підвищення якості освітніх послуг. Наведемо приклад вигідної співпраці, яка забезпечує розвиток освіти. Найперспективнішим напрямком інвестицій в освіту Відомо, що в рамках розвитку програм комп'ютеризації освіти бізнес відіграє не останню роль. Сьогодні всі усвідомлюють неможливість прогресу науки і освіти без активного впровадження інформаційних технологій. Державні освітні структури США, як правило не мають необхідних засобів для впровадження дорогих програм і розраховують на підтримку бізнесу, зацікавленого у формуванні нового покоління працівників і споживачів.

Так, у США компанії, що спеціалізуються на виробництві інформаційних технологій, запроваджують проекти по забезпеченню кожного школяра і студента персональним ноутбуком на дуже вигідних умовах. 71% опитаних викладачів відзначають позитивний ефект таких програм: за їх словами, студенти починають більш творчо підходити до занять, самостійно виконувати завдання [222]. Таким чином, стає очевидним, що партнерські відносини між усіма учасниками освітнього процесу сприяють удосконаленню вищої школи, забезпеченню її ефективності та гарантії якості.

У рамках тенденції до посилення відносин партнерства в середовищі вищої освіти також виділяється прагнення американських вузів до громадської відкритості. Педагоги вищої школи та їх партнери в сфері підвищення якості освіти дотримуються позиції, що їх діяльність повинна бути відкрита і зрозуміла всім – викладачам, студентам, громадськості, чиновникам. Американські вчені обґрунтовано наголошують на необхідності попереднього обговорення будь-яких реформ з членами суспільства. Вивчивши різні позиції з приводу планованого нововведення, з'являється можливість переконатися в його правильності, корисності, ефективності.

У практиці розробки моделей забезпечення якості вищої школи в усьому світі визнається необхідність створення відкритих систем, в яких повинні брати участь всі зацікавлені особи. При цьому застереження про те, що це обмежить університетську автономію, переважно виявляються необґрунтованими. Переваги створення відкритих освітніх систем полягають у тому, що ВНЗ демонструє себе як самокритичне академічне середовище, що прагне підвищити якість своєї роботи.

В кожній країні існує власна система зовнішньої оцінки діяльності ВНЗ. У США, наприклад, це процедури атестації, акредитації, професійного ліцензування викладачів, вивчення навчальних програм, наукових досліджень і публікацій та ін.

М.Фразер відзначає важливість і користь взаємозв'язку самооцінки ВНЗ своєї освітньої діяльності та оцінки її незалежними експертами. При цьому велика роль відводиться взаємній довірі з метою підвищення якості освітніх послуг [223, с.21].

Посилення партнерських відносин між учасниками процесу підвищення якості в американських вузах передбачає їхню орієнтацію на зовнішні стандарти освітньої якості. В історії розвитку американської вищої школи спостерігається така практика як незалежні поради інспекторів, які часто запрошуюються на випускні іспити в коледжі та університети. Т. Теффелсен робить такі висновки щодо зазначеного досвіду в Університеті Джорджії (the University of Georgia): «Повсюдна практика залучення екзаменаторів для оцінювання студентів ґрунтується на тому, що крім ретельної перевірки кожним з викладачів, третя сторона – науковці, які не беруть участі в процесі навчання – також несуть відповідальність за кваліфікацію випускників» [224, с. 25].

Інтегровану модель застосування широкого спектру інструментів контролю, розвитку та забезпечення якості освітніх програм і послуг в американських показано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Елементи зовнішньої оцінки якості освітніх програм і послуг у вузах США

Вид діяльності	Ціль прийняття рішення
<i>Щорічно</i>	
Огляд і оцінка висвітлення діяльності вузу у ЗМІ	Оцінити ступінь єдності освітньої і управлінської діяльності вузу
Огляд і оцінка перевірок урядовими комісіями, виконавчими органами	
Спеціальні звіти	
<i>Періодично</i>	
Вибіркове вивчення особистих даних зарахованих студентів (співбесіда, анкета та ін.)	Оцінити освітні програми і послуги з позиції «клієнтів» вузу
Вибіркове спостереження за майбутніми випускниками	
Вибіркове вивчення освітніх послуг вузу	
Вибіркове спостереження за роботодавцями, які приймають випускників на роботу і вузами, які зараховують студентів з інших закладів	
<i>За необхідності</i>	
Регіональна акредитація	Гарантувати, що освітні послуги вузу відповідають освітнім цілям і ресурсам закладу. Узгоджувати освітні програми і послуги вузу із зовнішніми стандартами якості освіти. Стимулювати нововведення.
Професійна акредитація	
Огляди навчальних програм студентами, консультаційними радами чи радами інспекторів	

Таким чином, в американській вищій школі створені і широко застосовуються різноманітні інструменти встановлення відповідності результатів діяльності ВНЗ певним стандартам, які прийняті в суспільстві. Це дозволяє вузам дотримуватися інтересів громадськості і мати орієнтири для корегування майбутніх перспектив. Американські педагоги переконані, що результати творчості, наукового пошуку повинні виноситися на публічне обговорення та перевірку.

Створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти. Кожне рішення, яке приймається закладом, повинно враховувати інтереси

студентів, забезпечувати сприятливі умови для їх розвитку та орієнтації на постійне підвищення якості освіти. Типовим прикладом створення у вузі відповідної атмосфери, яка орієнтує студентів на підвищення якості освіти, є досвід вивчення думок студентів щодо їхньої задоволеності освітніми послугами і життям вузу в цілому. Так, дослідження проведене в Університеті штату Луїзіана в Шрівпорті (Louisiana State University in Shreveport) навесні 2009 р. засвідчило про низьку якість консультаційних послуг, відсутність додаткових занять для студентів вечірнього та заочного відділення, низький професійний рівень деяких викладачів і співробітників закладу [225, с. 15].

Підвищення якості освіти простежується у діяльності більшості американських вузів, де практикується консультування першокурсників. Ця робота має досить довгу і багату історію в системі освіти США. Педагоги вищої школи визнають наявність проблем першокурсників: останні не знають як стати успішними студентами; потребують розвитку навичок оптимального використання часу, сил, ресурсів для успішного навчання в університеті.

Сьогодні практично у всіх ВНЗ США працюють соціально–психологічні служби, які надають консультаційні послуги. Коло їх обов'язків надзвичайно широке. Вони допомагають студенту правильно обрати майбутню спеціальність, зорієнтуватися в різних програмах, підготуватися до інтерв'ю, оформити пакет документів, включаючи резюме, забезпечують інформацією про кар'єрні можливості. Під час навчання працівники служби виявляють труднощі у навчанні студента, надають індивідуальні консультації з метою їх подолання; надають допомогу студенту, який перебуває у кризовому стані, переживає стрес, депресію, включаючи направлення у реабілітаційні центри; працюють зі студентами з особливими потребами; виявляють умови проживання студентів і дають рекомендації щодо їх поліпшення; проводять спеціальні семінари, тренінги, спрямовані на стимуляцію особистісного зростання кожного студента, формування адекватної самооцінки, встановлення дружніх відносин з однокурсниками ; інформують студентів випускних курсів щодо ринку праці і можливостей працевлаштування, консультують студентів щодо відповідності їх кваліфікації вимогам роботодавців. Радники також беруть участь в організації і проведенні різних свят у ВНЗ (свято знань, свято

випускника та ін..). Вони підтримують тісні контакти з керівництвом вищого навчального закладу, академнаставниками, викладачами, представниками інших вищих шкіл та громадських організацій, беруть участь у прийомі на роботу нових співробітників і оцінці навчальних програм.

Вчений Б. Крокстон висунув концепцію розвивального консультування, яка передбачає встановлення особистісно-значущих відносин між студентами та викладачами. Замість пасивних реципієнтів, студенти стають повноправними партнерами в процесі планування свого навчального життя, приймають відповідальність за якість своєї освіти. В цей же час, Й. Гарднер (університет Південної Каліфорнії) створив міжнародний рух «Досвід першого року навчання» («The Freshman Year Experience») для підвищення якості навчання студентів першого курсу [226]. У рамках цього руху ставиться мета залучити викладачів та адміністраторів коледжів і університетів до створення сприятливих умов для першокурсників, зосередивши увагу на таких аспектах як моральна підтримка, консультування, наставництво, допомога в навчальному процесі, студентська громадська діяльність, розміщення в гуртожитках та ін. Результатом роботи педагогів стає покращення якості навчання першокурсників, їх перехід наступні курси і підвищення рейтингу успішності при випуску [226]. Отже, увага до студентів у вузі передбачає постійну роботу з підвищення якості освіти, пошук нових шляхів та ідей щодо збільшення впливу на розвиток студентів, вивчення орієнтації студентів тощо. Такий підхід типовий для всіх американських вузів.

Забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам якісної підготовки фахівців.

Прикладом визначення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ вимогам якісної підготовки фахівців є метод оцінки якості лекцій за кількістю студентів, які її відвідали. Однак, М. Борланд і Р. Госен пропонують використовувати його тільки за умови вільного відвідування лекцій у вузі [227]. Цікавим є досвід встановлення цієї відповідності в King's College. У невеликому приватному закладі створена модель базового навчального плану, яка відображає результати освітньої діяльності. Модель поширюється на підвищення якості підготовки студентів за такими напрямками:

1) розвиток гуманітарних навичок: критичного і творчого мислення, ефективного письмового та усного спілкування, кількісного аналізу, комп'ютерної грамотності, роботи з бібліотечними та інформаційними технологіями та ін.;

2) загальні знання класичних дисциплін: суспільствознавства, історії, зарубіжної культури, психології, соціології, літератури, мистецтва, природничих наук;

3) релігійне і етичне виховання: католицизм; основні положення філософії; філософія Нового Завіту; філософія Старого Завіту; філософія природи людини; основи християнської етики; християнський шлюб; етика, бізнес і суспільство; віра, мораль і особистість; право, справедливість і суспільство.

4) предмети за вибором.

Ця базова навчальна програма передбачає систему оцінювання, яка включає передтестування і посттестування студентів, діагностичний проект для студентів другого і передостаннього курсів, стандартизоване оцінювання, інтегроване оцінювання рівня підготовки старшокурсників і спостереження за випускниками. Таким чином, діяльність щодо забезпечення якісного навчального процесу в цьому закладі нерозривно пов'язана з усіма його аспектами.

Орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань. Проблема підвищення якості освіти нерозривно пов'язана з проблемами її оцінки. Американські педагоги вищої школи вказують на те, що тільки максимально наблизивши перевірку якості освіти до реального життя, можна отримати повну картину володіння студентами певними знаннями та навичками. Отже, діяльність із забезпечення та перевірки якості підготовки майбутніх фахівців повинна реалізуватися поряд із орієнтацією студентів на практичне застосування цих знань, вміння користуватися ними й удосконалювати.

Р. Шанк і Ч. Клірі наводять достатньо доказів необхідності й ефективності орієнтації студентів на практичне застосування отриманих знань: «Звичайний метод навчання «один викладач на групу студентів» відносно дешевий, але він суперечить відкриттям вчених про механізми природи навчання, головні з яких експеримент і дискусія. Тобто неоціненна користь вчення через дію. Що стосується концепції навчальних планів, то потрібний матеріал для одних студентів може бути недоречним для інших. Кожен прагне

отримати ті знання, які допоможуть йому зробити те, що він хоче» [228, с. 64].

Відповідно до концепції «навчання через дію», вчені рекомендують при розробці навчального плану кожного предмета враховувати такі питання:

- 1) чи потрібно викладати цей предмет взагалі;
- 2) які аспекти даного предмету необхідно висвітлювати і для чого;
- 3) яким чином можна буде оцінити рівень володіння студентами цим матеріалом.

Для підвищення якості підготовки студентів Р. Шанк і Ч. Клірі пропонують власні ідеї «практикоорієнтованого навчання», які не вимагають обов'язкового використання комп'ютерів або нових технологій навчання:

- передбачається скасування тестів і оцінок для перевірки засвоєння навчального матеріалу, замінивши їх рівнями досягнень – об'єктивними, релевантними і мотивуючими, які можна реалізувати як за допомогою комп'ютерної техніки, так і без неї;
- в процесі оцінювання студентам пропонуються лише можливі, а не єдино вірні рішення наукових та професійних проблем. Це забезпечить формування власної точки зору, а також уміння самостійного пошуку інформації. Зокрема, рекомендуються дискусії з відкритих проблем, відповідей на які в науці ще не існує;
- пропонується скасувати переведення студентів на наступний курс, замінивши його «концепцією досягнень всередині груп за інтересами, за рівнем розвитку». Це дозволить точніше визначити, чого навчився студент, як змінився рівень його знань, система цінностей та ін.;
- підкреслюється важливість виховання активної пізнавальної позиції студента шляхом орієнтації викладання на практику, врахування інтересів, здібностей, індивідуальних особливостей студентів [228].

Доказом ефективності орієнтації студентів на практичне застосування отриманих знань, за спостереженнями багатьох дослідників, є усвідомлене засвоєння студентами знань, умінь і навичок, їх важливості, затребуваності і невіддільності від потреб життя. Також спостерігається підвищення рівня мотивації студентів

до самостійного поглиблення отриманих знань і навичок, прагнення до продовження освіти, підвищення рівня майстерності .

Врахування індивідуальних особливостей студентів в умовах різнорівневої освіти. Дана тенденція яскраво виявляється в діяльності багатьох ВНЗ, зокрема Північно-східного Університету Штату Міссурі (Northeast Missouri State University – NMSU). Для оцінки якості освіти цим закладом розроблена і впроваджена «Програма додавання цінностей» (The Value-Added Program). Це одна з найбільш відомих моделей забезпечення якості серед громадських коледжів та університетів у Північній Америці. Вона почала розроблятися ще в 1972 році під керівництвом колишнього президента NMSU Чарльза МакКлейна .

Програма додавання цінностей передбачає збір інформації про абітурієнтів, зарахованих студентів та випускників (академічні успіхи, ставлення до навчання). Здібності студентів при вступі вимірюються за допомогою тесту АСТ і завдань Програми вимірювання результатів навчання в коледжах (the College Outcomes Measures Program). Ці ж два іспити проводяться в кінці другого року навчання. На останньому курсі навчання студенти здають випускний письмовий іспит, державний педагогічний іспит, тести за Програмою оцінювання випускників та ін. Якість знань кожного студента визначається порівнянням результатів його досягнень з початковим рівнем. Таким чином, педагоги в NMSU забезпечують індивідуальний підхід при оцінюванні досягнень кожного студента та якості освіти у ВНЗ в цілому.

Отже, діяльність щодо підвищення якості освіти у вищій школі США може мати різні цілі і призначення у різних вузах чи дослідницьких групах, однак всі вони передбачають підвищення рівня викладання і навчання, менеджменту, що забезпечує вищій школі ефективність її діяльності.

Розглянемо деякі критерії та їх показники, які засвідчують ефективність інституційних перетворень в системі вищої освіти [133].

Зовнішні критерії та їх показники:

К1 – критерій відповідності професійних досягнень вимогам ринку праці.

– Показник П1: кількість осіб із вищою професійною освітою.

К2 – критерій готовності населення до підвищення освітнього рівня.

– Показник П2: кількість людей, які вступають до ВНЗ після отримання ними середньої освіти.

К3 – критерій внутрішньої ефективності системи професійного навчання.

– Показник П3-1: кількість прийнятих студентів на навчання у ВНЗ.

– Показник П3-2: кількість студентів, які успішно завершили навчання.

– Показник П3-3: співвідношення кількості студентів, які успішно закінчили вищий навчальний заклад до кількості вступників.

– Показник П3-4: кількість відрахованих студентів.

К4 – критерій працевлаштування.

– Показник П4: рівень безробіття серед випускників.

К5 – критерій стимулювання інвестицій у вищу професійну освіту.

– Показник П5: рівень вкладання інвестицій у вищу школу.

К6 – критерій міжнародного статусу системи професійного навчання (закладу).

– Показник П6-1: частка іноземних студентів у їх загальній кількості.

– Показник П6-2: кількість іноземних філіалів вузів.

– Показник П6-3: частка студентів, які беруть участь у міжнародній академічній мобільності.

К7 – критерій міжнародного визнання дипломів і трансферу кредитних одиниць.

– Показник П7-1: частка закладів, дипломи і академічні ступені яких визнаються на міжнародному рівні.

– Показник П7-2: частка вузів, які мають договори із закордонними ВНЗ про трансфер кредитних одиниць.

Внутрішні критерії їх показники:

К8 – критерій витрат на освіту.

– Показник П8-1: витрати у вищій освіті в розрахунку на одного студента.

– Показник П8-2: частка витрат ВНЗ у загальній сумі внутрішнього валового продукту (ВВП).

– Показник П8-3: частка витрат на вищу освіту у загальній кількості державних витрат.

– Показник П8-4: вартість навчання для студентів.

– Показник П8-5: розмір державної фінансової допомоги студентам на освітні витрати.

- К9 – критерій ефективного використання освітніх ресурсів.
- Показник П9: рівень віддачі освітніх витрат.
- К10 – критерій адекватності освітнього середовища.
- Показник П10-1: співвідношення кількості студентів і викладачів.
 - Показник П10-2: кількість студентів у навчальній групі.
 - Показник П10-3: рівень задоволеності студентів умовами навчального середовища.
- К11 – критерій ефективності навчальної роботи студентів і викладачів.
- Показник П11-1: рівень навчальних досягнень студентів.
 - Показник П11-2: обсяг навчального навантаження викладачів.
 - Показник П11-3: рівень заробітної плати викладачів.
- К12 – критерій ефективності наукової роботи викладачів.
- Показник П12-1: кількість науково-дослідних проєктів.
 - Показник П12-2: кількість викладачів з науковими та вченими степенями.
 - Показник П12-3: кількість отриманих наукових грантів.
- К13 – критерій використання інформаційних технологій і дистанційного навчання в навчальному процесі.
- Показник П13-1: кількість вищих навчальних закладів, які використовують технології дистанційного навчання.
 - Показник П13-2: кількість програм дистанційного навчання.
 - Показник П13-3: кількість програм дистанційного навчання, розроблених викладачами вузу.

Зазначені критерії можна подати у вигляді таблиці (Табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Критерії та показники якості вищої освіти США

Рівні вивчення	Внутрішні показники	Зовнішні показники
Індивідуальний	П12-1, П12-2	П6
Інституційний	П9-1, П9-2, П9-3, П11-1, П11-2, П11-3, П11-4, П13-1, П13-2, П13-3	П3-1, П3-2, П3-3, П3-4, П5, П7-1, П7-2, П8-1, П8-2
Національний	П10	П1, П2, П3-2, П3-3, П3-4, П-5, П7-1, П7-2, П8-1, П8-2

Зазначена критеріальна система не претендує на вичерпний характер, але разом з тим, забезпечує об'єктивність для визначення ефективності інституційних перетворень, які реалізуються з метою підвищення рівня якості вищої школи США.

Розглянемо більш детально визначені критерії та їх показники.

Критерій відповідності професійних досягнень вимогам ринку праці.

Непрямим показником цього критерію П1 є кількість осіб із вищою професійною освітою в країні. Критерій визначає відповідність освітніх досягнень працездатного населення рівню і різноманіттю професійних умінь і навичок, які вимагаються роботодавцями. За допомогою цього показника визначаються потреби суспільства у кваліфікованих спеціалістах і проведення у зв'язку з цим необхідних інституційних перетворень; розподіл професій на ринку праці і забезпечення відповідності фахівців робочим місцям тощо. Важливим для управління інституційними перетвореннями є визначення професійних умінь і навичок, які недавно з'явилися на ринку праці.

Безперечно, високо освічене населення є визначальним фактором соціально-економічного благополуччя будь-якої країни і свідченням високого рівня розвитку системи освіти. Освітні досягнення, тобто, знання, вміння і компетенції, якими володіє населення країни називають «людським капіталом». Для того, щоб забезпечити постійне надходження людського капіталу на ринок праці важливо мати уявлення про кількість фахівців, які потребує ринок праці. Один із способів вивчення кількості надходжень у різноманітних сферах економіки передбачає визначення коефіцієнта заміщення тих, хто нещодавно увійшов на ринок праці, до тих, хто залишає ринок в найближчі роки. При оцінці потенційного впливу цих змін у складі людського капіталу необхідно розглядати також загальну кількість людей в межах визначеної освітньої системи та ін.

Так, у Сполучених Штатах у 2010 р. кількість випускників, які здобули вищу освіту становила 3,2 млн. осіб. За даними Бюро статистики у 2010 р. передбачалося 2,08 млн. робочих місць, які вимагали наявності у фахівців вищої освіти і очікувався вихід на пенсію близько 1 млн. осіб з вищою освітою. Таким чином, вища освіта США передбачає можливість заміщення трудових ресурсів [30].

Критерій готовності населення до підвищення освітнього рівня.

Показник П2: кількість осіб, які вступають до ВНЗ після отримання ними середньої освіти.

Підвищення вимог до професійних вмінь і навичок фахівців економічно розвинених країн передбачає наявність освіти не нижчої за середню. Середня освіта є основою для можливостей подальшого навчання, а також підготовки до безпосереднього виходу на ринок праці. Висока частка тих осіб, які закінчили середню школу не гарантує, що система освіти адекватним чином забезпечує випускників знаннями, вміннями і навичками, які необхідні для майбутньої роботи. Відповідно, частка тих, які закінчили середню школу, не може служити показником якості управління інституційними перетвореннями. Тим не менш, кількість випускників свідчить про рівень успішності освітньої системи у підготовці молодих людей до професійної діяльності.

Кількість випускників середньої школи, які вступили до вузу є оціночною ймовірністю майбутнього навчання людей протягом життя. Цей показник також є ознакою доступності вищої освіти і непрямим показником значимості академічного ступеню. Таким чином, показник П2 може служити опосередкованим індикатором готовності населення до підвищення освітнього рівня.

Оскільки підвищився рівень усвідомлення населенням економічних і соціальних переваг вищої освіти, збільшилися й показники випускників середньої школи і вступників до ВНЗ. Заклади вищої освіти змушені не тільки задовольняти попит збільшенням чи збереженням кількості пропонуваного місць, але й значною мірою адаптувати навчальні програми, намагаючись відповідати різноманітним потребам нового покоління студентів. Окрім цього, відносна популярність різноманітних професій буде визначати попит на певні навчальні курси і викладацький склад.

Статистичне вивчення кількості випускників середніх шкіл і вступників до вузів США в 2011 р. засвідчило, що із 3 млн. випускників 68,1% (2,09 млн.) вступили до ВНЗ. Також у ВНЗ навчається доросле населення, віком 35 р. і вище (у 2011 р. кількість таких осіб становила 3,7 млн. осіб). Велика кількість дорослого населення у загальній чисельності студентів свідчить про високий рівень готовності студентів до навчання протягом життя [30].

Критерій внутрішньої ефективності системи професійного навчання.

Даний критерій відображає результативність системи вищої освіти, тобто кількість студентів, які успішно завершили навчальні програми. Показник ПЗ-1 вказує кількість на студентів, які вступили до ВНЗ, тобто “вхідні” параметри системи вищої освіти. Показники ПЗ-2 і ПЗ-3 описують зміну кількості дипломованих спеціалістів з вищою освітою за попередні роки. Показник ПЗ-3 відображає внутрішню ефективність вищої школи шляхом співвідношення вихідних параметрів до вхідних.

На сьогодні середня освіта стала нормою у багатьох розвинутих країнах світу. Проте багато випускників середніх навчальних закладів отримують цю освіту для того, щоб забезпечити доступ до вищої школи. Країни з високою часткою фахівців з вищою освітою є найбільш імовірними претендентами на розвиток і підтримку кваліфікованої робочої сили. Окрім цього, високопрофесійні компетенції і наукові знання представляють особливий інтерес, оскільки є важливим джерелом інновацій і розвитку економічних систем.

Показники ПЗ і П4, які вказують на кількість відрахованих і тих, хто отримав вищу освіту, визначають ефективність вищої освіти, а значить і доцільність реалізованих трансформацій у вищій школі. Проте варто відзначити, що студенти можуть бути відраховані із ВНЗ за багатьма причинами: розуміння власної помилки при виборі закладу або навчальної програми, неспроможність виконувати академічні завдання, стан здоров'я або працевлаштування та ін. Факт відрахування необов'язково є негативним показником для окремо взятої людини, проте може слугувати характеристикою низької якості управління перетвореннями для певного вузу. На практиці використовується показник, який визначається співвідношенням кількості випускників до прийнятих студентів на початку навчання.

В цілому частка тих, хто отримали вищу освіту визначається чисельністю студентів, які вступили до вузу й успішно завершили навчання. Так, частка відрахованих студентів ВНЗ у країнах Євросоюзу в середньому становить 31%, а в США ця величина досягає 40% [133], що, на перший погляд, сприймається негативно. Проте незавершені програми вищої освіти не завжди пов'язані з неефективністю системи освіти чи втраченим часом. Незакінчена вища освіта необов'язково вважається невдачею, якщо студент переорієнтовується на іншу навчальну програму. Також не всі навчальні програми, пропоновані вищими школами, забезпечують

отримання академічного ступеню. Наприклад, можна відвідувати курси певної програми для професійного розвитку на умовах неповного робочого дня і не отримати академічний ступінь. Інші студенти (як правило дорослі люди) можуть відвідувати курси, які не передбачаються навчальною програмою для отримання академічного ступеня, а роблять це в рамках концепції «навчання протягом життя».

Так, у 2011 році частка студентів США, які навчалися неповний робочий день, складала 38% від загальної чисельності студентів [30]. Студенти неповного робочого дня можуть реєструватися зразу в декількох програмах і не закінчувати всі курси, які потрібні для кваліфікації. Також студенти можуть успішно завершити деякі курси, необхідні для отримання кваліфікації, проте не закінчувати всю програму. Неотримання ступеню не означає, що здобуті навички і компетенції втрачені і не оцінені ринком праці даної країни. В США навіть один рік навчання може забезпечити студентам можливість для зайнятості. Це певною мірою пояснює проблему залишення студентами навчання у вузах до отримання диплому.

Критерій працевлаштування.

Показник П4 (рівень зайнятості (безробіття) серед випускників) вказує, наскільки економічні умови суспільства дозволяють випускникам з дипломами про вищу освіту знайти роботу у відповідності до власних бажань і кваліфікації. В той же час, можливість людей з різними рівнями професійної освіти залежать не тільки від вимог ринку праці, а також від ступеня задоволення ними цих вимог – попиту на робочу силу. Виникає ситуація, коли значні витрати на вищу освіту молоді спричиняють ще більші соціальні витрати у випадку їх безробіття. В цьому контексті високий показник безробіття для випускників вищої школи свідчить про невідповідність попиту на ринку праці і пропозицією системи професійної освіти, про «перевиробництво» дипломованих фахівців у певній галузі і необхідності інституційних перетворень.

В Україні, наприклад, така ситуація спостерігається в низці галузей: «перевиробництво» юристів і економістів, з одного боку, і недостатня кількість фахівців інженерно-технічного профілю. Для виявлення наявних тенденцій цей показник розраховується окремо для кожної вікової групи, статі і рівня професійної освіти. Так, для вікової категорії 55-64 роки (найбільш вразливої в кризових економічних умовах) рівень зайнятості у США складає 70,5%, для

групи осіб 25-34 р. – 84,9%, 35-44 р. – 85,3%, 45-54 р. – 85,4%. Загалом, середній показник зайнятості населення з вищою освітою у США становить 80% [30]. Для прикладу, в Україні цей показник становить 45,7% для професіоналів і 47,4% [229].

Критерій стимулювання інвестицій у вищу професійну освіту.

Показник П5: рівень вкладення інвестицій у вищу школу.

Окрім розбіжностей у заробітній платі, яка в значній мірі визначається ринком праці, основні стимули вкладень інвестицій в освіту безпосередньо пов'язані з освітньою політикою: доступністю освіти, податковими пільгами та ін. Занадто високий рівень освітніх інвестицій передбачає необхідність інституційних змін, наприклад, розширення освіти, тим самим збільшивши її доступність. Низький рівень освітніх інвестицій вказує на те, що та чи інша освіта не визнається належним чином на ринку праці або витрати, які включають плату за навчання, податки, є занадто високими. Від економічних переваг освіти виграє не тільки людина, яка є учасником ринку праці, але й суспільство (додаткові податки).

Формування освітньої політики передбачає встановлення балансу між приватними і державними інвестиціями. Цей показник дозволяє виявити основні стимули вкладення капіталу в освіту, як конкретними особами, так і державою.

Аналіз вкладених інвестицій у вищу освіту США за 2010-2011 навчальний рік показує, що їх загальний обсяг становить більше 28 млрд. дол. З них, 157 млн. 269 тис. дол. – вкладення держави, а 31 млн. 272 тис. дол. – інвестиції приватних компаній та осіб. Найбільшу частку доходів становить оплата за навчання студентів – більше 25 млрд. дол. [30]. Для порівняння в Україні більша частина інвестицій надходить від держави (близько 27 млн. дол.), приватних компаній і домогосподарств – (13 млн. дол.) [230].

Критерій міжнародного статусу системи професійного навчання (закладу). Показник П6-1: частка іноземних студентів у їх загальній кількості; показник П6-2: кількість іноземних філіалів вузів; показник П6-3: частка студентів, які беруть участь у міжнародній академічній мобільності.

За допомогою цього критерію можна встановити рівень інтернаціоналізації вищої освіти і студентської мобільності у різних країнах. Цей критерій вказує на глобальні тенденції міжнародного співробітництва у вищій школі, основні напрямки його розвитку.

Показник П6-1 визначає частку іноземних студентів у вищій школі США і є адекватним індикатором академічної мобільності студентів.

Одним із шляхів щодо збільшення знань про інші суспільства, їх культуру та можливості працевлаштування є навчання в освітніх закладах за кордоном. Уряди багатьох розвинутих країн розробляють схеми і реалізують політику академічної мобільності задля вдосконалення міжкультурних контактів і побудови освітніх мереж майбутнього.

Зважаючи на те, що вартість навчання іноземних студентів є високою, багато вузів США активно працюють над проблемою їх залучення до навчальних програм. Також у низці країн освіта за рубежом трактується як спосіб вирішення проблеми незадоволеного попиту на навчання за певними спеціальностями (в основному природничими). В останні роки отримав розвиток новий імпульс для інтернаціоналізації системи освіти шляхом майбутнього працевлаштування випускників – іноземних студентів.

На інституційному рівні додаткові доходи від іноземних студентів (через диференційовану оплату за навчання чи державні субсидії) стимулюють розвиток міжнародної освіти. Проте вузи також мають академічні стимули брати участь в міжнародній діяльності, що підвищує їх репутацію у все більш складних умовах міжнародної академічної конкуренції. В той же час, навчання іноземних студентів вимагає значних перетворень: адаптацію навчальних програм, методів і форм викладання з урахуванням культурної та лінгвістичної різноманітності студентства.

У 2011 р. загальна кількість студентів вищих навчальних закладів США, які брали участь в академічній мобільності дорівнювала 2,9 млн. осіб. Кількість іноземних студентів становила 723277 студентів, що складало 3,3% від загальної кількості студентів (в Україні 49044 іноземних студентів – 2,12% від загальної чисельності). Кількість філій вищих навчальних закладів США в зарубіжних країнах – 70 [30; 229].

Критерій міжнародного визнання дипломів і трансферу кредитних одиниць.

Проблеми визнання академічних стипендій і дипломів, отриманих в університетах різних країн вирішуються в двосторонньому порядку між вищими навчальними закладами. Перенесення (трансфер) кредитних одиниць, одержаних під час попереднього навчання, сьогодні отримало широке розповсюдження

в світовому навчальному просторі і базується на концепції «навчання протягом життя». Необхідність використання кредитних одиниць як оцінки трудомісткості прослуханих навчальних курсів пояснюється кількома причинами. По-перше, вимірювання навчання в академічних годинах можливе лише при дотриманні однакової тривалості навчальних програм бакалавра (4 роки) і магістра (2 роки), а сьогодні в освітньому середовищі зустрічаються 1-річні магістерські програми і 3-річні програми бакалавра. Таким чином, встановлення однакових термінів навчання негативно вплинуло б на динаміку і гнучкість світової освітньої системи. По-друге, досить показовою тенденцією є значні відмінності між номінальними і реальними термінами навчання. Хоч у багатьох країнах студенти мають можливість дострокового отримання академічного ступеня, більшість навчаються довше, оскільки це передбачено їх навчальною програмою. По-третє, в багатьох країнах зростає кількість навчальних програм, орієнтованих на розширення зв'язків між закладами і виробництвом. Їхніми типовими особливостями є збільшення термінів практики і розширення можливостей для поєднання роботи і навчання. Все це часто призводить до збільшення фактичних термінів навчання.

Внутрішні критерії і їх показники.

Критерій витрат на навчання.

Проблеми фінансування є визначальним аспектом навчальних трансформацій у всіх країнах. При цьому державні субсидії на навчання зменшуються, вартість освіти зростає, а плата за навчання студентів збільшується швидше, ніж сімейні доходи. Зростання вартості навчання відбувається поряд із швидким збільшенням витрат на діяльність навчальних закладів.

Фінансова допомога студентам також є ключовою складовою витрат на навчання. Наприклад, в США на сьогодні функціонує щонайменше 20 федеральних програм, які надають пряму фінансову допомогу або податкові пільги особам, які бажають отримати післясередню освіту. Проте система є надзвичайно складною і не завжди ефективною.

Сьогодні витрати США на вищу освіту складають понад 483 млрд. дол., (частка витрат держави на вищу освіту становить 3,2% валового продукту). Витрати на одного студента вищої школи становлять у середньому 29201 дол. США (за останні 10 років сума витрат на одного студента збільшилася на 20%). Цей показник є

найвищим у світі. Щодо України, то витрати на вищу освіту складають близько 40 млрд. дол., а витрати на одного студента – 17202 грн. у ВНЗ I-II рівнів акредитації і 42870 грн. у закладах III-IV рівнів акредитації [30; 230]. Таким чином, аналіз витратної частини США на потреби вищої освіти в цілому і окремого студента зокрема свідчить, що держава є світовим лідером із фінансового забезпечення системи освіти і створює всі можливості для функціонування вищої школи.

Критерій ефективного використання освітніх ресурсів.

Цей критерій виражає відношення між ресурсами, інвестованими у вищу освіту, і досягнутими навчальними результатами. За критерієм оптимального розподілу витрат можна судити про ефективність управління необхідними інституційними перетвореннями. В останні роки таке відношення викликає значний інтерес для реалізації ефективної навчальної політики, яка намагається покращити якість освіти для всього населення. В умовах світової економічної кризи і зростаючого тиску на державний бюджет все більше уваги приділяється вибору оптимальної структури фінансування, при якій бажані результати досягаються найменш витратним способом. Сьогодні в США активно працюють над вирішенням цього питання.

Критерій адекватності навчального середовища.

Велика кількість студентів у навчальній групі, високий рівень співвідношення кількості студентів і викладачів вимагають певних інституційних перетворень, оскільки не дозволяють викладачам в значній мірі зосередитися на індивідуальних особливостях студентів і збільшити час на навчальний процес в аудиторії. Показник кількості студентів у навчальній групі впливає на прийняття рішень вступниками та їх батьками при виборі майбутнього навчального закладу. В цьому контексті оптимальний розмір навчальної групи і відповідне співвідношення кількості студентів і викладачів часто розглядаються як необхідні умови якісного навчання, а отже й ефективності інституційного управління.

Згідно даних Бюро статистики, у 2011 році на одного викладача вищої школи США припадало 7 студентів, а загальна кількість викладачів становила близько 2986568 осіб (89,7% – професори) [30]. В Україні загальна кількість викладачів складає 195391 осіб, а кількість студентів – 2170141. Таким чином, на одного викладача припадає 11 студентів [219].

Критерій ефективності навчальної роботи студентів і викладачів.

Показник П11-1 даного критерію передбачає визначення не стільки успішності студентів, скільки відповідності їх навчальних досягнень заданим стандартам якості підготовки фахівців. Самі по собі абсолютні характеристики успішності студентів не є показниками ефективності вузівського управління. Вони можуть мати високу ступінь суб'єктивності і тому не придатні для оцінювання. Сьогодні найбільш прийнятним вважається компетентнісний підхід до дослідження успішності студентів, однак вищі навчальні заклади не в повній мірі його використовують. Незважаючи на вищезазначене, аналіз успішності випускників бакалаврату за результатами випускного державного екзамену засвідчує досить високі показники. Так, середня оцінка студентів за вербальний тест становить 456 балів (у 2000 році – 459); за кількісний тест – 590 балів (у 2000 році – 562). Тести оцінювання майбутньої професії дали такі показники: біологія – 651 (у 2000 р. – 629); хімія – 703 (у 2000 р. – 686). Таким чином, в цілому спостерігається підвищення рівня успішності студентів вищої школи США [30].

Заробітна плата викладачів – це найбільша складова витрат у вищій освіті. Величина зарплати є компромісним рішенням в освітній політиці – з однієї сторони, вона підтримує необхідну якість навчання, а з другої – збалансований бюджет. В умовах жорсткої конкуренції на ринку праці у США встановлена рівновага зарплат для різних категорій викладачів, що відображає їх пропозицію і попит.

Так, середня заробітна плата викладачів ВНЗ США у 2011 р. становила 75570 дол. на рік. При цьому зарплата професора – 107091 дол., а простого викладача – 58349 дол. В Україні станом на початок 2013 р. середня заробітна плата викладачів становить близько 38 тис. грн. у рік [30; 230].

Критерій ефективності наукової роботи викладачів.

На жаль, спостерігається недостатній обсяг доступної інформації з цього аспекту; можна лише відмітити, що витрати на наукові дослідження у вищій школі США у 2010 році становили 10,6 млрд. дол. [30]. У ВНЗ США заохочується наукова робота викладачів, їх участь у різних науково-дослідних програмах і

проектах, за винятком 2-річних коледжів, де наукова робота викладачів не вимагається, про що йшла мова у попередніх розділах.

Критерій використання інформаційних технологій і дистанційного навчання в навчальному процесі.

В процесі забезпечення інноваційного розвитку навчальних закладів визначальним елементом є широке використання високотехнологічного навчального обладнання, а також інформаційних технологій і дистанційного навчання. До числа досягнень електронного навчання можна віднести, по-перше, подолання обмежень в часі і місцезнаходження навчального процесу, характерних для традиційного навчання. По-друге, доступними стають високоякісні навчальні програми, які довели свою практичну значимість, увібравши в себе кращі досягнення педагогічної науки, незалежно від місця їх створення. По-третє, дистанційне навчання передбачає активне використання і розвиток самоорганізуючих і самоконтролюючих якостей, рефлексії студентів, що є важливими особистісними якостями фахівців в умовах сучасних соціально-економічних змін.

Разом з тим, використання електронного навчання супроводжується низкою проблем. Це створення і підтримка необхідної інфраструктури, проведення адекватної освітньої політики, що передбачає збільшення інформаційної складової навчального процесу та ін. Незважаючи на це, у США майже 100% вищих навчальних закладів пропонує дистанційну форму навчання, тобто є дуальними вузами. Для порівняння, у Швеції – майже 100%, Британії – 75%. [231]. В Україні ця форма навчання поки що не є поширеною (Дод. С).

Таким чином, розглянуті нами критерії та їх показники засвідчують досить високу ефективність інституційних перетворень американської вищої школи, які допомогли забезпечити високий рівень якості вищої освіти США.

2.5. Можливості використання досвіду США в освітньому просторі України.

В результаті проведеного дослідження встановлено, що системи вищої освіти в США та Україні мають як спільні, так і відмінні риси.

Для порівняння освітніх систем України і США розглянемо такі особливості як рівень централізації управління, типи закладів, зміст навчальних програм, фінансування вузів, допомога студентам та ін.

Діючи в Україні систему управління вищою освітою відрізняє високий рівень централізації. Діяльність усіх вищих навчальних закладів регламентована єдиними принципами, нормами, стандартами, програмами. Така система управління вищою школою була визначена реформою, що відбувалася у 1992-1995 роках минулого століття. До здобутків цього періоду слід віднести розробку і затвердження Державної програми “Освіта. Україна XXI століття”, яка й нині реалізується в основних своїх складових. Цілком очевидний результат дали створення Міністерства освіти і науки, Академії педагогічних наук, відбулися певні кадрові зміни на рівні керівництва ВНЗ тощо.

Систему вищої освіти США характеризує високий рівень децентралізації. По суті, кожен штат має власну систему вищої освіти, що відрізняється своїми особливостями. Управління системою вищої освіти здійснюється на рівні штатів через такі виконавчі державні структури, як Рада управління чи Рада координації. Функції їх відрізняються в різних штатах, однак загальним є підтримка стандартів вищої освіти на належному рівні через систему акредитації, а також фінансування державних вищих навчальних закладів і фінансовий контроль їх діяльності. Поряд з перевагами децентралізація характеризується деякими негативними аспектами: непогодженістю програм підготовки, розбіжністю у діяльності вищих навчальних закладів одного профілю в різних штатах і т. д. [232; 233, с. 72]. Координацію і планування освіти здійснює значна кількість громадських організацій: Національна асоціація університетів, Асоціація місцевих університетів, Асоціація приватних університетів, Центральна рада з освіти, Національна рада університетів і коледжів.

Останнім часом в Україні відбулися певні зміни в системі управління вищою освітою. Так, 1.07.2014 р. ВР України прийнято Закон України «Про вищу освіту», згідно якого для здійснення контролю за діяльністю вітчизняних вузів буде створено окремий колегіальний орган – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Поки що в Україні система управління освітою відрізняється більш високим рівнем централізації, ніж у США [234].

Важливо підкреслити, що в американській вищій школі зміни здійснюються «знизу», тобто з ініціативи самих вузів, і відбуваються в міру необхідності або можливості. Однак таке реформування іноді супроводжується стихійністю, надуманістю, поверховістю і т.д.

В Україні в умовах централізованого управління системою освіти реформи вищої школи, як правило, проводяться з ініціативи «зверху» і носять характер одноразової кампанії. Проведення реформ в централізованій системі управління освітою має низку недоліків, однак не можна не згадати й деякі переваги – їх ретельна підготовка (теоретичне дослідження проблеми, проведення експериментів, використання кращого, вже перевіреного досвіду), залучення до розробки і проведення нововведень видатних педагогів країни, можливість оцінити невдачі реформування на прикладах інших держав та ін.

Наступна відмінна риса функціонування систем вищої освіти України і США – це існування різних типів вищих навчальних закладів. В Україні сьогодні діють такі: університет (класичний і профільний: технічний, технологічний, економічний, педагогічний, медичний, аграрний та ін.), академія, інститут, консерваторія, коледж, технікум, училище. Найпоширенішими вищими навчальними закладами США є університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

В українській системі вищої освіти традиційними вважаються денна й заочна форми навчання. Меншою популярністю користується екстернатна і новою є дистанційна форма навчання. Дистанційне навчання є найбільш затребуваною формою навчання у США, яке характеризується невисокою вартістю і в той же час доступністю та комфортністю освітнього середовища, професійною спрямованістю змісту навчальних предметів, з одного боку, та їх загальноосвітньою цінністю, з іншого [235].

Сьогодні у вищій школі США також запроваджені й інші форми навчання – «університет без стін», «навчання на базі досвіду», кооперована освіта та ін. Навчання в «університеті без стін» будується на принципі участі студента в розробці власних навчальних програм і використанні різноманітних і, навіть, ексклюзивних засобів, форм і методів навчання як у навчальному закладі, так і за його межами. З цією метою для кожного студента розробляється індивідуальна програма навчання, тривалість якої може складати від одного до двадцяти років. Для проведення

консультацій у різних містах створюються навчальні центри, на допомогу студентам висилаються відеоматеріали із записами навчальних розробок, які можна переглядати в домашніх умовах. Основними перевагами «університету без стін» є його висока мобільність, здатність швидко перебудовуватися, оновлювати навчальні програми по мірі їх старіння, індивідуалізація освітніх процесів, підвищення ролі та активності студентів.

Іншим різновидом вищої освіти в США є «навчання на базі досвіду», для якого характерні тісні зв'язки з професійною сферою. Тут домінують навчальні програми «за межами кампусу» та «робота-навчання», які координуються Радою з навчання на базі досвіду та фірмою. «Кооперована освіта» передбачає чергування навчання і роботи. Студенти, які навчаються за цією програмою, закінчують навчання на 1 рік пізніше, ніж за академічною програмою, але натомість отримують можливість поєднувати навчання з професійною діяльністю.

Проаналізуємо відмінності в змісті навчальних програм вищої школи України та США.

Вітчизняні заклади вищої освіти в частині розробки навчальних програм керуються прийнятим у 2001 році «Комплексом нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти». Даним документом регламентуються вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у ВНЗ, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні [236, с. 4]. Так, вітчизняний стандарт на підготовку фахівців різних спеціальностей встановлює, що навчальний план підготовки бакалавра містить чотири цикли дисциплін: 1) гуманітарної та соціально-економічної підготовки; 2) природничо-наукової (фундаментальної підготовки); 3) професійної та практичної (професійно-спрямованої) підготовки; 4) вибіркової навчальні дисципліни. При цьому кількість навчальних дисциплін, їх перелік і розподіл за семестрами є фіксованими.

В американських університетах навчальні дисципліни здебільшого згруповано у чотири блоки, аналогічні прийнятим нині в Україні, однак визначальною відмінністю навчання у вузах США є надання студентам можливості самостійно складати свій навчальний план і відвідувати навчальні курси за власним вибором. З цією метою ВНЗ пропонують щорічні спеціальні каталоги з переліком навчальних програм підготовки бакалаврів, магістрів та докторів наук за різними спеціальностями, що містять назви навчальних

дисциплін (і короткий опис їх змісту), а також перелік дисциплін, обов'язкових для отримання диплома певного освітнього рівня.

Вибір дисциплін в американських університетах здійснюється під ретельним керівництвом академічного радника (Academic Advisor), який опікується невеликою кількістю студентів (у Гарварді на нього припадає 8 осіб). Заняття, які проводяться викладачами в малих групах (не більше 10 студентів) чи індивідуально за програмою спеціалізації, є основною частиною навчання студентів. В університетах США немає великої кількості лекцій та семінарів, де обов'язково потрібно бути присутнім і вести записи. Близько 75% часу студент витрачає на самопідготовку. За час навчання за бакалаврською програмою вітчизняні студенти вивчають близько 60 дисциплін, тоді як студенти США – не більше 40.

За програмою коледжу студенти вивчають загальноосвітні предмети за вибором, предмети галузі спеціалізації та споріднені зі спеціалізацією предмети. Студент має право обирати спеціалізацію в будь-який час навчання, але повинен зареєструвати її і почати офіційно вивчати на початку третього року навчання. Для деяких спеціалізацій із природничих наук для отримання ступеня бакалавра потрібно визначитися зі спеціалізацією на початку повного курсу навчання, і таким чином програма виконується протягом чотирьох років.

Отже, при порівнянні освітніх програм американських університетів з українськими привертає увагу низка розбіжностей, які негативно впливають на якість вищої освіти в Україні: велика кількість навчальних дисциплін, розподілених за семестрами в обов'язковому порядку без урахування індивідуальних можливостей студентів; необхідність обрання майбутньої спеціальності на момент вступу до університету; недостатній контроль за якістю виконання студентами самостійної роботи тощо.

Заслуговують на увагу також й інші найбільш значимі тенденції функціонування вищої школи США, які суттєво відрізняють її від української.

Американська вища школа вирізняється збалансуванням пропорцій випуску фахівців різних професій та галузей знань. Так, у країнах, що розвиваються, зазвичай переважають гуманітарні факультети, що пов'язано як з тим, що на них витрачається менше коштів, ніж на технічні та медичні, так і з орієнтацією на них місцевої еліти (диплому юриста надається перевага у порівнянні з

дипломом інженера). В Україні існуючі диспропорції у сфері вищої освіти пов'язані з недостатньою пристосованістю цієї сфери до потреб економіки, невизначеністю таких потреб на етапі її структурної перебудови.

У провідних дослідницьких університетах США проводяться фундаментальні наукові дослідження, до яких залучаються і викладачі, і студенти. Як правило, саме ця сфера діяльності вузу і визначає його престижність, а, отже, допомагає отримати додаткові фінансові можливості. Новою тенденцією у розвитку вузівської науки є створення навчально-науково-промислових об'єднань, так званих “парків”, “технополісів”, які поєднують завдання підготовки спеціалістів, здійснення наукових досліджень і запровадження їх результатів у промислове виробництво в найбільш наукоємних галузях. Слід зауважити, що в Україні поки що зроблені тільки перші спроби в цьому напрямку.

Підготовка та перепідготовка кадрів на базі традиційної вищої освіти нерідко не задовольняє потреби надсучасних виробництв, тому корпорації, фірми а також професійні асоціації США створюють власні центри для підвищення кваліфікації дипломованих спеціалістів (в Україні така практика не є поширеною). На їх діяльність фірми, що мають виробництво високого технологічного рівня, асигнують до 10% від загального фонду заробітної плати. Кращі центри мають новітню матеріально-технічну базу та висококваліфікованих викладачів. У своїй діяльності вони ставлять завдання забезпечити якомога більшу інтенсивність навчання, тому обсяг навчальних курсів значно скорочений, порівняно з університетськими. Подається тільки нова і корисна для професійної діяльності інформація. Велика увага приділяється використанню сучасних методик навчання: рольових ігор, соціально-психологічних тренінгів, методів мозкового штурму та ін.

Особливої уваги заслуговує інструментарій кредитних одиниць у вищій школі США [237]. У Сполучених Штатах кредитні одиниці застосовуються як кількісна підтримка в процесі прийняття управлінських рішень у вузі. Навіть побіжний і далеко неповний перелік галузей інституційного управління, де знаходять своє застосування кредитні одиниці, дозволяє стверджувати про універсальність цього засобу: вибір студентами власних навчальних траєкторій з оцінкою їхньої трудомісткості, розрахунок навчального навантаження викладачів, оплата освітніх послуг, академічна

мобільність студентів і викладачів, багаторівневість системи вищої освіти, контроль якості навчання та ін.

Підтримка Україною Болонського процесу (до цього процесу наша країна долучилася 1999 р., а активізувався він лише з 2003 р.) природно зорієнтувала вітчизняну систему вищої освіти на застосування Європейської системи перенесення кредитів. Однак варто відзначити, що історія розробки і впровадження кредитних одиниць у Європейському освітньому просторі налічує кілька десятиліть, а в США система кредитних годин має більш ніж столітню історію активного використання в освітній практиці і доводить свою практичну значущість.

Однак, це не означає, що американська кредитна система не позбавлена недоліків. Протягом всього її розвитку виникають дискусії відносно доцільності її застосування, впливу на якість і співставлення результатів навчання, а також проблем, які виникають при застосуванні кредитів у нових навчальних технологіях. Що стосується останнього аспекту, то нерідко серед фахівців в галузі освіти озвучується думка про те, що система кредитних одиниць є гальмом для впровадження інноваційних навчальних технологій. Дійсно, стандартизація та уніфікація будь-якого процесу (а саме це лежить в основі системи кредитних одиниць) накладають певні обмеження на впровадження новацій. Тим не менш, у вищих навчальних закладах США ці протиріччя успішно вирішуються, що представляє інтерес і для вітчизняної освітньої практики.

Наступною специфічною рисою функціонування системи вищої освіти в Україні і США є форма власності вищого навчального закладу. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», в Україні можуть функціонувати вищі навчальні заклади державної, комунальної, приватної форм власності [234].

Як свідчить дослідження, в кожній з розглянутих систем вищої освіти діють навчальні заклади як державної, так і приватної форм власності. Разом з тим, співвідношення кількості вищих навчальних закладів різних форм власності в різних країнах неоднакове. Так, для системи вищої освіти США характерна перевага приватних вищих навчальних закладів над державними [238].

Одним з аспектів регулювання державою вищої школи виступає рівень фінансування. У нашій країні, як визначено Законом України «Про вищу освіту», фінансування вищих навчальних закладів державної форми власності здійснюється за рахунок коштів

державного бюджету, а вищих закладів освіти приватної форми власності – за рахунок коштів їх власників.

У США роль федерального міністерства освіти у більшості випадків полягає у фінансуванні вищих закладів освіти шляхом надання стипендій на навчання для студентів і грантів на наукові дослідження. Фінансування вищої школи в США здійснюється як федеральним урядом (фінансова допомога студентам через гранти на навчання, довгострокові кредити на навчання, програми надання роботи під час навчання, гранти на дослідження), так і керівництвом штатів (для державних вищих навчальних закладів – через пряме фінансування, гранти на дослідження і фінансову допомогу студентам, для приватних – тільки через фінансову допомогу студентам, гранти на дослідження). Водночас, зауважимо, що сьогодні спостерігається тенденція до скорочення державної підтримки освіти [239].

Як відомо, в Україні для студентів, які навчаються за державним замовленням, навчання безкоштовне. Крім того, при успішному навчанні виплачується щомісячна стипендія за рахунок держави. Проте громадяни мають право навчатися за власні кошти та кошти роботодавців, спонсорів тощо. Можливе кредитування оплати за навчання. Державний цільовий пільговий кредит на здобуття вищої освіти можуть отримати молоді громадяни України віком від 14 до 35 років, які успішно склали вступні іспити або навчаються на будь-якому курсі вузу. Система погашення та відсоткова ставка за державним кредитом: сума кредиту повертається із сплатою 3% річних протягом 15 років починаючи з дванадцятого місяця після закінчення навчання у вищому навчальному закладі до Державного бюджету України з виплатою щороку однієї п'ятнадцятої частини загальної суми одержаного кредиту та відсотків за користування ним [236]. Слід зауважити, що отримати цей кредит досить складно.

На відміну від України, у США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу вузу, його місця розташування та інших умов, набір до вузів здійснюється в широкому діапазоні умов прийому – від відсутності конкурсу взагалі до самих жорстких критеріїв відбору.

Підвищення якості підготовки фахівців, на думку багатьох дослідників вищої школи, вимагає ретельного відбору абітурієнтів та здійснення цілеспрямованих заходів з управління навчальною діяльністю, вихованню в студентів прагнення до високого рівня

професіоналізму і відповідальності за якість своєї підготовки. У першу чергу, слід приділити більше уваги посиленню індивідуального підходу при діагностиці готовності абітурієнтів до навчання у вузі. Зокрема, пропонується використовувати прогноз успішності навчальної діяльності студентів.

Згідно цієї моделі «прогноз здійснюється на основі комплексного критерію, розраховується не простим підсумовуванням значень назв ознак, що характеризують мотиви вибору професії, уявлення про професію, інтереси і схильності до обраного виду діяльності, здібності, знання, вміння та навички абітурієнтів активність і низка соціально-демографічних характеристик, а за допомогою прогностичної кривої, яка відображає характер взаємодії між зазначеними ознаками і успішністю студентів, побудованої з використанням методів теорії розпізнавання образів та з урахуванням «ваги» кожної ознаки» [240]. Прогнозування пропонується проводити шляхом співбесіди з абітурієнтами, заповнення карти прогнозу та обробки даних з використанням програмного опису прогностичної моделі. Це дозволяє оперативно розраховувати прогноз і отримувати в наочній формі вихідні дані про студентів, які характеризують їх потенційні можливості.

Застосування прогнозування успішності навчальної діяльності у ВНЗ може сприяти реалізації ідеї пролонгованого відбору, що є в даний час є досить популярним при вирішенні проблеми комплектування студентського контингенту. Такий відбір існує в багатьох вузах США та інших країн.

Приклад більшості розвинених країн світу, в тому числі і США, показує, що існуюча в Україні система прийому до ВНЗ практично не сприяє вдосконаленню якості освіти та формуванню висококваліфікованих фахівців.

В умовах застосування нової методики прийому до ВНЗ в рамках всеукраїнської реформи освіти перевірку якості підготовки випускників шкіл проводять у формі тестів множинного вибору, подібних американським тесту Академічних Здібностей (SAT) чи тесту для вступників до Американських Вузів (ACT). Результати цих тестів використовують в якості критеріїв для зарахування до вузів, а також для визначення джерела фінансування навчання студента [241].

Не дивлячись на певні недоліки тестів множинного вибору (поверховість, відсутність індивідуального підходу, недостатня увага до діагностики якості практичних навичок та ін.), вони все ж можуть слугувати основою для визначення якості підготовки випускника школи. Але необхідним є застосування продуманої схеми використання таких тестів в сукупності з деякими іншими методами, що дозволяють знизити або ліквідувати їх недоліки.

Наприклад, у практиці навчання в США існують і активно застосовуються, особливо у вищій школі, тести-проблеми чи тести-есе (Essay Tests), що містять завдання пошукового характеру. Вони допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі, що дають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку студентів.

Відмінною особливістю американської вищої освіти є академічна мобільність студентів. Якщо в минулі десятиліття у США переважала «вертикальна» мобільність студентів, найчастіше, з 2-річних коледжів в 4-річні, то зараз отримала розвиток «горизонтальна» мобільність, тобто рух студентів з одного коледжу або університету в інший на тому ж освітньому рівні. Багато студентів одночасно вчать у двох і більше навчальних закладах. Для забезпечення такої можливості вищими навчальними закладами США використовується блочний трансфер кредитів (присвоєння блоку академічних кредитів студентові, який успішно завершив кілька навчальних курсів або отримав сертифікат чи диплом). Блочний трансфер використовується вже протягом декількох років у професійно-технічних школах США, а останнім часом – і для отримання академічних ступенів [242].

Таким чином, стисла порівняльна характеристика особливостей функціонування американської і вітчизняної системи вищої освіти засвідчила наявність низки як спільних, так і відмінних рис.

Розглянемо основні напрямки використання американського досвіду, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір.

1. Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами. Цей напрям передбачає:

- формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання
- дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.;

- зростання частки недержавних вищих навчальних закладів;
- вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування.

Формування нетрадиційних освітніх закладів та нових форм навчання для України – складне завдання. Його вирішення потребує фундаментальних розробок щодо їхнього функціонування на основі теорії управління соціальними системами, наукових підходів, синтезу філософії та психології освіти, врахування особливостей діяльності закладу освіти як відкритої, динамічної, детермінованої системи. Так, для злагодженої роботи певної дистанційної програми необхідно забезпечити взаємодію низки елементів навчального процесу – адміністративної системи, яка здійснюватиме маркетинг освітніх послуг, планування робіт, регулювання, контроль і моніторинг навчання. Іншим важливим завданням є підготовка викладацького складу до нового виду діяльності, розробка методичного забезпечення та ін. Незважаючи на означені труднощі, в Україні вже є певні напрацювання в сфері дистанційної освіти, які реалізуються на практиці, а запозичений досвід США в цьому напрямку сприятиме її вдосконаленню [243 ; 244].

Розвиток недержавних вищих навчальних закладів підвищить рівень доступності вищої освіти; забезпечить зниження напруженості на ринку інтелектуальної праці і збереження наукового потенціалу країни, особливо системи освіти за рахунок залучення найбільш кваліфікованого викладацького складу; сприятиме адаптації вітчизняної системи освіти до світового досвіду, оскільки недержавні навчальні заклади орієнтовані на гнучке і мобільне реагування на зміни, особливо із застосуванням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

Щодо формування нової системи управління вищою освітою, то, безумовно, повне копіювання американської моделі, зокрема системи ліцензування й акредитації ВНЗ, в Україні є недоцільним, проте деякі аспекти все ж заслуговують уваги. Це, зокрема, стосується процедури моніторингу вищої освіти, яка позитивно зарекомендувала себе в США [245].

Щодо створення повноцінної системи акредитації ВНЗ в Україні, на нашу думку, варто вжити певних заходів, зокрема:

- формування об'єднань ВНЗ, зацікавлених у неурядовості процедури акредитації, потужних і впливових фахових асоціацій;

- прийняття угоди про поділ відповідальності між державними агентствами (їх треба створити для надання ліцензії на діяльність ВНЗ на рівні мінімуму якості) і громадськими (професійними) комісіями з акредитації, що перевіряють якість ;
- надання акредитації статусу добровільної процедури;
- зважаючи на вплив акредитації ВНЗ на диверсифікацію вищої освіти країни – урізноманітнення її навчально-виховного комплексу, перманентність внесення змін у профілі навчання, плани підготовки фахівців тощо;
- покладення в основу національної системи моніторингу якості вищої освіти поглибленого самоаналізу і самооцінки закладами своїх можливостей, виявлення недоліків, встановлення рівня виконання місії закладів та головних цілей; загальна доступність цієї інформації;
- формування груп експертів найвищого рівня із залученням відомих закордонних фахівців із бездоганною репутацією;
- обов'язковість чималого досвіду в експертів, дотримання правил культури оцінювання;
- здійснення процедури оцінки якості підготовки фахівців різними за складом і завданнями експертними комісіями [246].

Сьогодні в державному управлінні України використовуються поки що традиційні для централізованих країн з їх жорсткими ієрархічними моделями управління засоби впливу на освітню систему з використанням деталізованих норм, стандартів та інспекторських перевірок.

2. Інтеграція вищої освіти, науки і виробництва. Цей напрям передбачає:

- стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності;
- залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів;
- поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближення її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залучення співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектування навчальних планів і програм, використання нових форм співробітництва ВНЗ і виробництва.

Прискоренню зазначених інтеграційних процесів сприятиме включення до наукової роботи студентів і аспірантів; формування широкої мережі дослідницьких університетів, тобто таких, які мають вагомі наукові здобутки, проводять дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечують інтеграцію освіти та науки з виробництвом, беруть участь у реалізації міжнародних програм і проектів. Незамінними в цьому процесі є інформаційно-комунікаційні технології, які володіють достатньо широкими можливостями для підвищення якості підготовки кадрів, контролю за ходом навчальної діяльності, її рефлексії та своєчасної корекції. Електронні освітні ресурси та сформоване на їх базі нове інформаційно-освітнє середовище має великий потенціал для розвитку нових наукових концепцій і теорій.

Сьогодні у вітчизняній освітній системі є певний досвід, що забезпечує можливість наукової роботи та досліджень (дистанційні проекти, бізнес-інкубатори, які організуються спільно з підприємствами чи науково-дослідними установами, освітні портали тощо). Однак шляхи інтеграції вищої освіти і науки в Україні потребують вдосконалення і застосуванням кращих зразків зарубіжного досвіду.

3. Запровадження системи варіативної підготовки фахівців, що передбачає:

- маркетингову орієнтацію освіти, врахування потреб ринку праці;
- введення системи елективного навчання;
- запровадження спеціалізації за принципом діяльності американської вищої школи «мейджор-майнор»;
- міждисциплінарну, інтегровану побудову програм.

Реалізація даного напрямку, в першу чергу, передбачає зближення навчальних закладів з підприємствами. Одним із варіантів може бути запровадження системи кооперованого навчання. Безумовно, цей процес супроводжуватиметься ускладненням управління навчанням, необхідністю надання значної кількості робочих місць для студентів, додаткових коштів для оплати їх праці та ін. Тому до фінансування навіть державних ВНЗ, що практикують коопероване навчання, слід залучати приватний сектор. Результатом такого співробітництва ВНЗ із підприємствами з точки зору виховання стане формування вмінь і навичок, необхідних для роботи в колективі: ініціатива, співробітництво, комунікація, колективізм, особиста відповідальність за загальну справу та ін.

Запровадження елективної системи навчання, на нашу думку, є важливим аспектом реформування вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує індивідуальні потреби кожного студента. Так, професійно-спрямовані дисципліни орієнтовані, в першу чергу, на підготовку майбутнього спеціаліста до реалізації основних професійних функцій за певним фахом. Елективність передбачає задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і схильностей кожного студента. Введення елективних дисциплін до навчального плану переслідує дві мети. Перша – поглиблення професійної орієнтації студентів. У цьому разі елективний курс є продовженням певної професійно-спрямованої дисципліни. Друга мета – задоволення інтересів слухачів у різних галузях знань, що не мають безпосереднього відношення до обраного фаху. Створюючи таким чином власну освітню програму шляхом вивчення певного набору навчальних дисциплін (професійно-спрямованих, «мейджор») та елективних курсів («майнор»), студент має змогу формувати індивідуальну освітню траєкторію (маршрут). Впровадження різноманітних елективних курсів є загальноприйнятою світовою практикою індивідуалізації навчання, що сприяє поліпшенню якості освіти та набуттю освітніх компетентностей.

Перехід вітчизняної вищої школи на міждисциплінарну основу підготовки студентів неминуче викличе структурні зміни в самих ВНЗ – у руйнуванні чітких меж факультетів і кафедр, у створенні нових підрозділів у структурі ВНЗ – міждисциплінарних департаментів, що характеризуються значною гнучкістю і свободою елементів, які до нього входять. Однопрофільні факультети університетів набуватимуть поліпрофільного характеру. Це забезпечить більшу свободу студентам у виборі дисциплін для навчання та багатопрофільної підготовки студентів, більш широкою і різнобічною їх освіченістю.

4. Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом:

- застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог вузу у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій;
- зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або

зарахування до вузу після 10, а не 12 класу школи (Early Admission to College);

- запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів;
- функціонування служби профорієнтації в школах і ВНЗ;
- вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування не лише тестів множинного вибору, але й інших методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів.

Реалізація даного напрямку у професійній підготовці майбутніх фахівців сприятиме формуванню ефективної системи профорієнтації та профвідбору, яка буде спрямована на виявлення якісного потенціалу майбутніх фахівців і зниження ймовірності приходу в професію людей, які не планують пов'язати з нею своє життя. Сьогодні все частіше відзначається, що якість підготовки фахівців у вузах в значній мірі залежить від рівня підготовленості учнів до отримання професійної освіти. У зв'язку з цим, на нашу думку, найбільш суттєвими аспектами розвитку системи «школа-вуз», які можна застосувати в освітній практиці України, є такі:

- освітня діяльність у спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл вузів повинна стати пріоритетною формою довузівської підготовки, оскільки забезпечує готовність учнів до вступу у ВНЗ, подальше успішне навчання в ньому;
- необхідним є запровадження адаптаційного навчання студентів першого курсу (наприклад, системи «розвивального навчання»), що надасть можливість підвищення якості знань студентів.

5. Вдосконалення системи кредитних годин:

- застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів вузів;
- розрахунок навантаження викладачів;
- використання кредитів у процесі академічної мобільності викладачів і студентів.

За останні роки у вітчизняній практиці широко застосовуються кредитні одиниці як характеристики навчального навантаження студентів. Вони відображають кількість роботи, якої вимагає кожен блок курсу відносно загальної кількості, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі, тобто лекції,

практичні роботи, семінари, консультації, виробничу практику, самостійну роботу.

Однак, на нашу думку, систему кредитних годин варто модифікувати (як це відбувається у вузах США) з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Так, наприклад, студентам присвоюються кредити – різних рівнів за один і той же навчальний курс в залежності від виду їх навчальної діяльності. Скажімо, студент може отримати декілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит з навчального курсу. Але якщо крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов'язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти повинні оволодіти набором встановлених університетом компетенцій.

Щодо розрахунку навантаження викладачів у кредитних годинах, то тут американський досвід, на нашу думку, також має сенс. Заслуговує на увагу система «вагових кредитних викладацьких одиниць», яка передбачає нарахування певної кількості кредитів за виконану роботу з урахуванням її складності. Наприклад, кожному навчальному курсу присвоюється коефіцієнт K , що приймає значення від 1 до 6. Проведення занять з гуманітарних наук – $K=1,3$, іноземних мов – $K=1,5$, природничих наук – $K=2$ і т.д. Якщо кількість студентів на лекції не перевищує 45 осіб (а це також є показником якості викладання), то $K=1$, в протилежному разі – $K=2$. Таким чином, навчальному курсу нараховується певна кількість одиниць у залежності від чисельності занять, що проводиться на тиждень; потім це число множиться на коефіцієнт K для визначення кількості «вагових кредитних викладацьких одиниць». Отже, дана система враховує не лише кількість проведених занять, а й складність дисципліни, яку читає викладач відповідно до галузі науки – (гуманітарна-природнича-суспільна) та кількість слухачів у аудиторії.

На сьогодні в Україні академічна мобільність є достатньо новим явищем. Це, відповідно, зумовлює певні труднощі в управлінні даним процесом. Однією з інноваційних форм перенесення академічних кредитів є блочний трансфер кредитів. Блочний трансфер використовується вже протягом декількох десятиліть у

вищій школі США і демонструє свою ефективність. На нашу думку, така система перенесення кредитів може бути використана й у вітчизняній практиці. Окрім цього, щоб спростити процес академічної мобільності викладачів і студентів заслуговує на увагу створення спеціального Комітету з мобільності (у США такий комітет працює з 1998 року). До основних завдань Комітету належить розробка гнучких та ефективних інноваційних форм і моделей академічної мобільності та їх реалізація.

6. Підвищення якості викладання у вищій школі:

- наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів в процесі розробки і викладання дисциплін;
- використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами.

Як засвідчує американський досвід, основні функції викладача повинні визначатися таким чином: функція «відкриття» (передбачає традиційні наукові дослідження), функція «інтеграції» (забезпечення міждисциплінарних зв'язків, інтеграція різних фактів і даних), функція «застосування» (використання в процесі викладання конкретних знань), функція «навчання» (вимагає наявності не тільки професійних наукових, а й педагогічних знань, умінь та навичок).

Наведений перелік завдань показує, що викладач ВНЗ має володіти здібностями дослідника, організатора, логікою навчально-виховного процесу, бути висококваліфікованим фахівцем у своїй предметній галузі. Такої багатопланової, розгорненої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія.

Тому актуальним є завдання розвитку творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи. Не меншу роль у реалізації політики підвищення якості викладання відіграє система управління службовою кар'єрою викладачів, визнання їхнього соціального статусу й відповідне фінансове забезпечення цього статусу. Важливим, на нашу думку, є сприяння адміністрацією науково-кар'єрному зростанню викладача вищої школи, створенню на кафедрах здорової конкурентної боротьби шляхом вироблення єдиних вимог і критеріїв.

Отже, американська вища школа пропонує чимало цікавих ідей щодо освітніх трансформацій, які можуть бути використані в

Україні. Разом з тим, осмислюючи досвід США, варто звернути увагу і на деякі негативні аспекти (неоднорідність системи вищої освіти США з суттєвими відмінностями в якості пропонованої освіти; значне скорочення фундаментальних дисциплін та їх теоретичного обсягу задля збільшення кількості спеціальних предметів; зменшення випуску окремих категорій фахівців, необхідних для ефективного функціонування не тільки економіки, а й суспільства в цілому; перетворення системи вищої освіти у сферу ринкової економіки, комерціалізація освіти та ін.).

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити певні висновки.

Сучасна система американської вищої освіти, на відміну від України, відзначається високим рівнем децентралізації. У відповідності з 10-ю поправкою до Конституції США федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику і навчальні програми для шкіл і вузів. Рішення по цим питанням приймаються на рівні влади штату чи округу. Всі штати мають специфічні системи освіти. Роль федерального уряду в сфері освіти зводиться до загального керівництва без надмірного втручання. Федеральний уряд несе юридичну відповідальність із захисту права кожного громадянина отримати рівний доступ до державних навчальних закладів і можливість безкоштовного навчання. Розробку загальнонаціональної політики в сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США (U.S. Department of Education). Воно інтегрує плани розвитку вищої освіти і економічного зростання. Паралельно з управлінськими структурами в деяких штатах функціонують координаційні ради. Керівництво вузами здійснюється Департаментами освіти штатів. Департаменти найчастіше призначаються губернатором і погоджуються законодавчим органом штату.

Вищі навчальні заклади США розрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та ін. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво відрізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними. Частка державних вузів у загальній їх кількості є меншою, ніж недержавних.

Приватні вищі навчальні заклади поділяють на комерційні й некомерційні. Останні функціонують як неприбуткові організації, їх діяльність спрямована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно-корисних цілей. Комерційні навчальні заклади створюються з метою

отримання прибутку та його подальшого розподілу між засновниками.

В системі вищої освіти США можна виділити три основні типи навчальних закладів: університети, коледжі та спеціалізовані інститути.

Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки в них сконцентрований потужний кадровий потенціал та значний обсяг наукових досліджень. Особливе місце у вищій школі США займають дослідницькі університети, оскільки основні наукові дослідження проводяться саме на базі цих закладів. Перший дослідницький університет був відкритий у 1876 році в м. Балтіморі. Сучасні дослідницькі університети не обмежуються науковими дослідженнями, вони приділяють велику увагу впровадженню їх результатів у всі сфери життєдіяльності людей. Сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати у практику.

Всі американські університети – приватні і державні, дослідницькі та недослідницькі, докторські й магістерські передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що забезпечує майбутнього фахівця загальнотеоретичними знаннями. Після закінчення академічного коледжу студенту присвоюється ступінь бакалавра. Перший рівень університету називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем. Другий рівень університету – це дослідницькі та професійні школи, після навчання в яких присвоюються такі ступені: магістра, докторський і перший професійний. Дослідницькі школи університетів забезпечують майбутнього фахівця науково-теоретичними знаннями, а професійні – фаховими знаннями і спеціальними практичними навичками. Професійні школи функціонують у всіх університетах, а дослідницькі – тільки в докторських. Другий рівень – постбакалаврат, (postbaccalaureate) або випускний (graduate) включає магістратуру і докторантуру.

Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Американські коледжі пройшли довгий шлях розвитку, у результаті чого сформувалася освітня мережа, що включає найбільшу кількість цих ВНЗ. Сучасні коледжі забезпечують освіту

різних рівнів – від середнього професійного до магістра та поділяються на три види: магістерські, старші (або чотирирічні) і молодші (або дворічні коледжі).

Дворічні коледжі, які утворилися в результаті об'єднання технічних і професійних шкіл із коледжами молодшого ступеня свого регіону, – це специфічні американські навчальні заклади, які не мають аналогів у світовій освітній практиці. Ці коледжі пропонують академічну програму (*liberal arts – transfer programs*), аналогічну програмам перших двох років навчання у чотирирічних коледжах та університетах, що зараховується при переведенні на третій курс університету. Окрім того, вони надають фахову підготовку першого ступеня з багатьох професій (*occupational programs*). Водночас коледжі пропонують програми підвищення кваліфікації (переважно на замовлення певних компаній), курси і гуртки для людей, які бажають активно проводити свій вільний час. Після закінчення навчання присвоюється нижчий науковий ступінь – молодшого спеціаліста (*associate degree of arts, applied science, and science*), а також видаються сертифікати за професіями, які не потребують спеціальної вищої освіти. Після закінчення дворічного коледжу студенти переводяться в чотирирічні коледжі або університети.

Структурною складовою системи вищої освіти США є етнічно-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці і іспаномовне населення країни. Після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ ст. було узаконене право расово-етнічних меншин на навчання разом з білими американцями в будь-яких освітніх закладах країни, але історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й по сьогоднішній день.

Крім університетів і коледжів у системі вищої освіти США функціонують спеціалізовані інститути, які, як правило, є неакредитованими навчальними закладами і відносяться до професійної освіти. Спеціалізовані інститути здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі, наприклад, бізнесу, юриспруденції, медицини та ін. До сучасних спеціалізованих інститутів належать такі школи: теологічні, медичні, інженерно-технологічні, бізнесу і менеджменту, мистецтв, музики і дизайну, юридичні, педагогічні, морські академії, військові інститути та ін. У спеціалізованих інститутах, в основному,

відбувається навчання на рівні початкової і середньої професійної освіти.

У США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу вузу, його місця розташування та інших умов набір у вузи здійснюється по-різному – від відсутності конкурсу до найжорсткіших критеріїв відбору. Загалом політика відбору абітурієнтів до вузів США будується з урахуванням трьох груп показників: традиційних педагогічних показників (середній бал атестату, рангове місце учня в класі, результати тестів); показників, що складаються під впливом соціальної системи та залежать від доходів сім'ї абітурієнта; показників оцінки особистості (мотивація, схильності, рекомендації вчителів, результати співбесіди).

Період з другої половина ХХ – початку ХХІ століття вважається особливо значимим у розвитку освіти в США, оскільки саме в цей час освіта стає одним з пріоритетних напрямків державної політики, відбуваються суттєві трансформаційні процеси. Для вдосконалення системи освіти в цілому і, зокрема вищої освіти, прийнято низку законодавчих актів і державних програм, які стосувалися нових видів фінансової допомоги (гранти додаткових можливостей для студентів із малозабезпечених сімей, збільшення суми грантів Пелла, реформа студентських позик та ін.), підготовки абітурієнтів до вступу у ВНЗ, дистанційної освіти, питань навчання етнічних меншин, гендерної рівності, академічної мобільності студентів. Особливо важливе значення мало посилення уваги держави до питання наближення вищої школи до ринку праці, зміцнення зв'язку вищої школи з промисловістю. Це стосується як професійної підготовки фахівців, так і діяльності дослідницьких університетів. Така тенденція, безперечно, є позитивною, водночас, має місце небезпека комерціалізації університетів.

В кінці ХІХ ст. американські вузи почали запроваджувати елективну систему формування навчальних програм. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й до сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Дана система дозволяє студентам самостійно обирати дисципліни для вивчення із переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Всі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеню, частина з яких повинна бути вивчена в повному

обсязі. Співвідношення між обов'язковими і факультативними курсами може варіювати в залежності від традицій чи спрямування навчального закладу.

Зміст освіти включає в себе фундаментальні знання і спеціалізацію. Фундаментальні знання є основною складовою навчального плану першого ступеню університету чи академічного коледжу. Вони, як правило, забезпечуються до початку спеціалізації. Вивчення фундаментальних дисциплін базується на таких принципах: принцип «ядра», вибіркового і елективного. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибіркового студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із пропонованих вузом, які є основними.

Елективні програми мають як переваги, так і недоліки. Перш за все, їх перевагою є гнучкість, оскільки вони складаються з певної кількості порівняно коротких курсів, які легко модернізувати. Постійне оновлення навчальних програм дозволяє навчати студентів на рівні останніх досягнень науки і техніки, слідувати вимогам ринку праці, а також враховувати світові тенденції розвитку вищої освіти. Достоїнством елективних програм є також міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень. Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне слідування вимогам місцевого ринку праці. Навчальні предмети у ВНЗ США постійно модернізуються і вдосконалюються, а це не дозволяє зберегти в достатньо коротких курсах певний теоретичний обсяг. У результаті фундаментальні знання втрачають свою значимість і актуальність. Водночас, швидке оновлення знань, інтеграція навчальних дисциплін та виникнення нових, створених на стику суміжних наукових галузей принципово змінили вимоги до сучасних фахівців. Головне завдання вищої освіти раніше полягало у підготовці фахівців, які вільно володіють основами дисципліни. Здатність генерувати нові ідеї, використовуючи різні знання, стає важливішим, ніж набір певних знань. В результаті в навчальних програмах зменшився обсяг теоретичних знань, збільшилася кількість інформації про останні досягнення науки і техніки, їх практичне застосування.

На формування структури навчальних програм американських вузів впливає низка факторів: політичні, в тому числі загальне соціально-економічне становище США, економічний статус певного штату, його загальна й освітня політики; корпоративні чинники, що визначаються замовленнями компаній, типом вищого навчального закладу, його традиціями, джерелами фінансування; суб'єктивні фактори, пов'язані з рівнем професорсько-викладацького складу, студентів, прагненням отримати акредитацію, зокрема на право присудження вчених ступенів. В той же час наявні загальні обмеження навчальних програм: відповідність правовим і загальнонауковим правилам, вимогам різних асоціацій і професійній акредитації, дотримання наступності в програмах різних ступенів освіти.

Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, основою якого є кредитна система. Її суть полягає в оцінці часу, витраченого студентом на вивчення курсу. Ця оцінка базується на модульній концепції навчальної дисципліни, що передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки набір лекцій і семінарів, а також і лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проектів та ін. Таким чином, основний акцент у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент.

Трансформаційні процеси в системі вищої освіти зумовили інтенсивний розвиток інноваційних форм і методів навчання, зокрема лекції-дискусії, узагальнюючі лекції, випереджувальна самостійна робота, модульна система навчання, «аудиторні дослідження», відеометоди. Збільшується частка практичних занять, лабораторних робіт, застосовуються пізнавальні ігри, моделювання ситуацій, спрямовані на особистісно-орієнтоване навчання. Студент все більше сприймається не як слухач, а як активний учасник процесу пізнання.

В кінці ХХ століття актуалізується проблема доступності освіти. В США виникають нетрадиційні ВНЗ формальної освіти, що дозволяють навчатися без відриву або з частковим відривом від виробництва. Більшість «нетрадиційних» студентів зараховуються до коледжів з правом самостійного складання розкладу, включаючи не тільки навчання за системою «неповного навчального дня», але й

заняття у вихідні дні та під час канікул. Найбільш поширеними структурами нетрадиційного типу є «університет без стін», «коопероване навчання», дистанційне навчання, екстернат та ін. Частина з них дає рівень вузівської, а інша – післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації.

Аналіз наукової літератури дозволив здійснити типологію інституційних перетворень у вищій школі США (перетворення 1–го і 2–го порядку, еволюційні і революційні, адаптивні й генеративні, активні і реактивні), а також виокремити існуючі моделі управління інституційними перетвореннями (традиційна адміністративна, модель співучасті, кластерна, модель управління як відкрита система).

Упродовж останніх десятиліть відбуваються певні зміни у фінансуванні вищої школи США, яке є одним з найбільших у світі і має два джерела – приватний капітал і державний бюджет. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби в основному від приватного капіталу, а державне фінансування було незначним. Тільки в другій половині минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. Незважаючи на те, що останнім часом державне фінансування вищої освіти трохи скоротилося, сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними і ринковими пріоритетами. Фінансування вищої освіти США здійснюється за трьома основними напрямками : наукові дослідження. інституційна допомога і допомога студентам.

Трансформаційні процеси, які мали місце в системі вищої освіти США в кінці ХХ початку ХХІ століття, забезпечили певні якісні зрушення у вищій освіті. Проте підвищення якості освіти залишається пріоритетним завданням американської вищої школи і в сучасних умовах. Основними тенденціями підвищення якості вищої освіти кінця є: посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, промисловістю, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти; створення у вищих навчальних закладах атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти; забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців; орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань; врахування індивідуальних особливостей студентів.

Аналіз трансформаційних процесів в США дозволяє виокремити основні напрямки використання американського досвіду, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців і сприяти входженню вищої школи України в єдиний світовий освітній простір.

1. Зміни в структурі та системі управління вищими навчальними закладами (формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання : дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання та ін.; зростання частки недержавних вищих навчальних закладів; вдосконалення організаційної структури і методів управління вищими навчальними закладами на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування).

2. Інтеграція вищої освіти, науки і виробництва (стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності; залучення викладачів та студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів; поєднання навчально-наукової та виробничої діяльності, зближенні її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залучення співробітників цих організацій до участі у вузівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використанні нових форм промислово-університетського співробітництва).

3. Запровадження системи варіативної підготовки фахівців (маркетингова орієнтація освіти, врахування потреб ринку праці; розробка і реалізація системи елективного навчання; спеціалізація за принципом діяльності американської вищої школи «мейджор-майнор»; міждисциплінарна, інтегрована побудова програм).

4. Створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований шляхом : застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог вузу у формі знайомства з навчальними програмами вузу, підготовчих курсів, консультацій, лекцій; зближення шкільної і вузівської програм, скорочення термінів навчання у вузі або в школі за рахунок узгодженого викладання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) відразу на II курс вузу, або зарахування до вузу після 10, а не 12 класу школи (Early Admission to College); запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів; функціонування служби профорієнтації в школах і

ВНЗ; вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування не лише тестів множинного вибору, але й інших методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість прояву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів.

5. Вдосконалення системи кредитних годин (застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності слухачів вузів; розрахунок навантаження викладачів; використання кредитів у процесі академічної мобільності викладачів і студентів).

6. Підвищення якості викладання у вищій школі (наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів в процесі розробки і викладання дисциплін; розвиток творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи; визнання високого соціального статусу викладача і відповідне фінансове забезпечення цього статусу; сприяння адміністрацією науково-кар'єрному зростанню викладача вищої школи, створенню на кафедрах здорової конкурентної боротьби шляхом вироблення єдиних вимог і критеріїв. використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі вищої професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.
2. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета / Г. Д. Дмитриев. – М.: «Народное образование», 2005. – 224 с.
3. Джефферсон Т. Автобиография. Заметки о штате Виргиния / Т. Джефферсон. – М.: «Наука», 1990. – 317 с.
4. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.
5. Дьюи Д. Демократия и образование : учеб. пособие / Д. Дьюи. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
6. Макаев В. В., Прагматическая педагогика Дж. Дьюи и современность / В. В. Макаев, Ю. И. Еловой. – Пятигорск: Изд-во ПГПИИЯ, 1993. – 28 с.
7. Веселова В. В. Гуманистическая парадигма в теории и практике зарубежной педагогики / В. В. Веселова // Проблема образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. - 90-е гг. XX в.). – М.: Ин-т теории образ. и педагогики РАО, 2000. – Том 2. – С. 282 – 346.
8. Hook S. Intellectual freedom and government sponsorship of higher education // Federal Support of Higher Education / Ed. by Meiners R. E. Amacher R. C. – N. Y.: Paragon house, 1989. – P. 9 – 18.
9. Кейнс Д. М., Общая теория занятости, процента и денег / Д. М. Кейнс. М.: Гелиос АРВ, 1999 – 352 с.
10. Bell D. Notes of the Post-Industrial Society / D. Bell // The Public Interest. – 1967. – №6. – P. 26 – 27.
11. Brzezinski Z. America's Role in the Technetronic Era / Z. Brzezinski. – N.Y., «The viking press», 1970. – 123 p.
12. Якубовская Е. Г. Реализация стратегической программы «Америка 2000» в конце 80-90-х гг. XX в.: к проблеме совершенствования системы образования США / Е. Г. Якубовская: Дисс. ... канд. ист. наук. – 07.00.03. – М.: МПГУ, 2003. – 229 с.
13. Becker G.S. Human capital: theoretical and empirical analysis, with special

- reference to education / G.S. Becker. – N.Y.: Colambia University Press, 1975, 265 p.
14. Капелюшников Р. И. Сколько стоит человеческий капитал в России / Р. И. Капелюшников. – М.: Изд. Дом «Высшая школа экономики», 2012. – 76 с.
 15. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М.: Экономика, 2003. – 426 с.
 16. Бомол У. Блайндер А. Экономикс. Принципы и политика / У. Бомол, А. Блайндер. – М.: Юнити, 2004. – 380 с.
 17. Гершунский Б. С. Россия-США: Интеграция в сфере образования / Б. С. Гершунский. – М.: Ин-т теор. образ. и педагогики, 2003. – 444 с.
 18. Kerr С. The Great Transformation in Higher Education, 1960- 1980 / С. Kerr. – Albany: State Univ. of New York Press, 1991. – P. 15 – 17.
 19. Kerr С. The Uses of the University / С. Kerr. – N.Y.: Harvard University Press, 2001. – 243 с.
 20. Lustig J. The Mixed Legacy of Clark Kerr: A Personal Review / J. Lustig // Academe. – 2004. – Vol. 90. – P. 52.
 21. Воловикова М. Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США / М. Л. Воловикова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2001. – 153 с.
 22. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? / E. Hu-DeHart // Academe. – 2000. – Vol. 86(5). – P. 39 – 42.
 23. Иванов Д. В. Эволюция концепции глобализации / Д. В. Иванов // Телескоп. – 2002. – №5. – С. 3 –14.
 24. Vok D. Universities in the marketplace / D. Vok – N.Y.: Princeton university press, 2003. – 256 p.
 25. Зарецкая С. Л. Международная составляющая современного высшего образования / С. Л. Зарецкая // Глобализация и образование: Сборник обзоров. – М.: ИНИОН, 2001. – С. 38 –75.
 26. Duderstadt J. J. A University for the 21st Century / J. J. Duderstadt. – Ann Arbor, MI: Univ. of Michigan press, 2000. – 358 p.
 27. Шевченко С. Акредитація вищих навчальних закладів як основний інструмент розвитку державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти / С. Шевченко //

- Ефективність державного управління. Зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 14-15. – С. 339 – 348.
28. Тезікова С. В. Традиції та перспективи акредитації у вищій освіті США / С. В. Тезікова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №7. – С. 97 – 100.
 29. Бадарч Д. Высшее образование США (Анализ структуры и организации учебного процесса) / Д. Бадарч. – М.: НИИВО, 2001. – 142 с.
 30. Digest of Education Statistics: [Electronic resource]: Mode of access: http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp.
 31. Statistical Abstract of the U.S. Wash. U.S. Census Bureau, 2012: [Electronic resource]: Mode of access: <http://www.census.gov/compendia/statab/overview.html>.
 32. Верхогляд О. О. Незалежний (приватний) сектор вищої освіти США: прибуткові та безприбуткові навчальні заклади / О. О. Верхогляд, Ю. Ю. Романовська, О. О. Романовський // Європейський вектор економічного розвитку. – 2009. – №2(7). – С. 15 – 30.
 33. Stamps D. The For-Profit Future of Higher Education / D. Stamps // Training. – №8. – 1998. – P. 22 – 30.
 34. Pusser B. Public Purpose and Private Enterprise / B. Pusser, D. Doane // Change. – 2001. – №33 (5). – P. 18 – 22.
 35. Renner R. Higher Ed. Inc.: The rise of the For-Profit University / R. Renner // The Journal of Higher Education. – 2003. – 74 (1). – P. 108 – 111.
 36. Seiden M. For-Profit Colleges Deserve Some Respect / M. Seiden // The Chronicle of Higher Education. – 2009. – 55 (41). – P. A80.
 37. Брюс Д. Система высшего образования в США: структура, руководство, финансирование / Д. Брюс // Университетское управление. – 2003. – №5-6 (28). – С. 92 – 102.
 38. Каверина Э. Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация / Э. Ю. Каверина // США-Канада. Экономика, политика, культура. – 2004. – №7. – С. 51–71.
 39. Лунячек В. Е. Развитие системы вищої освіти у США в умовах децентралізації влади / В. Е. Лунячек // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – Вип. 21., Ч. 5. – С. 36 – 46.
 40. Massy W.F., Meyerson J. W. Strategy and Finance in Higher

- education / W.F. Massy, J. W. Meyerson // Journal of Higher Education. – № 66(4). – P. 470 – 476.
41. Phillippe K. A., Conzáles Sullivan L. National Profile of Community Colleges: Trends & Statistics / Kent A. Phillippe, Leila Conzáles Sullivan. – Wash.: Community College Press, 2005. – 190 p.
 42. Дубовик О. Історико-педагогічні аспекти виникнення дворічних коледжів у США / О. Дубовик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №4. – С. 207 – 215.
 43. Simpson R. D., Frost S. H. Inside College: Undergraduate Education for The Future / R. D. Simpson, S. H. Frost . – N.Y.: Insight books, 1993. – P. 67 – 68.
 44. Stein D. G. Buying In or Selling Out? The Commercialization of the American University / D. G. Stein. – New Brunswick: Rutgers Univ. Press, 2004. – 72 p.
 45. Запрягаев С. А. Система вищого образования США / С. А. Запрягаев // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – №1. – 2001. – 39 – 47.
 46. Каверина Э. Ю. Тенденции развития высшего образования США: Дис. ... канд. пед. наук: 08.00.14 – мировая экономика / Э. Ю. Каверина. – М., 2007. – 246 с.
 47. Різниченко С. Т. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти США / С. Т. Різниченко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – №189. – Ч. II. – С. 41 – 46.
 48. Соловйова Р. П. Освіта в США / Р. П. Соловйова, Ю. М. Соловйова // Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. Серія «Гуманітарні науки». – 2011. – С. 102 – 109.
 49. Олендр Т. М. Програми підготовки студентів природничих спеціальностей, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра у США й Україні: порівняльний аспект / Т. М. Олендр // Вісник Черкаського університету: Серія «Педагогічні науки», Вип. 147. – 2012. – С. 32 – 38.
 50. Животовская И. Г. Глобализация и образование: институциональный и экономический аспекты // Глобализация и образование: Сборник обзоров. – М.: ИНИОН, 2001. – С. 21 – 38.
 51. Клопов Р. В. Інформаційні технології у вищій освіті США / Р. В. Клопов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – №12. – С. 84 – 87.

52. Мокра М. Інформаційно-комунікаційне середовище в освітній системі США // М. Мокра // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – №3. – С. 213 – 223.
53. Partnerships in Action. Building Partnerships for Quality Education in Rural America. – Department of Education. – Washington, DC., 1984. – 32 p.
54. Кнодель Л. В. Інтеграція інформаційних технологій в освіту як одна з організаційно-педагогічних засад ефективного функціонування школи в США / Л. В. Кнодель // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №8(10). – С. 96 – 100.
55. Шаран Р. Етапи розвитку дистанційної освіти у США / Р. Шаран // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №2. – С. 34 – 42.
56. Коваленко О. Ю. Структура системи освіти США / О. Ю. Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. Зб. наук. праць. – 2009. – №9. – С. 172 – 177.
57. Михайленко О.В. Аналіз освітньо-професійних програм юридичних коледжів США / О. В. Михайленко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №5. – С. 143 – 144.
58. Зіноватна О. М. Вища освіта у США: навчальний компонент у магістерських програмах різного типу / О. М. Зіноватна // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2009. – №163. – С. 82 – 86.
59. Боботов С. В. Введение в правовую систему США / С. В. Боботов, И. Ю. Жигачев. – М.: НОРМА, 1997. – 260 с.
60. Бок Д. Университеты и будущее Америки Д. Бок. – М.: Издат-во Московского университета, 1993. – 128 с.
61. Филлипова Л. Д. Высшая школа США / Л. Д. Филлипова. – М.: Наука, 1981. – 328 с.
62. Millard R. M. Today's Myths and Tomorrow's Realities / R. M. Millard. – S. F.: Oxford, Jossey-Bass, 1991. – 276 p.
63. Фишер С. Экономика / С. Фишер, Р. Дорнбуш, Д. Шмалензи. – М.: Наука, 1993. – 864 с.
64. Budget of the U.S. Government. Fiscal year 2001. – U.S. Gov. Pr. off., 2000. – 421 p.
65. Budget of the U.S. Government. Fiscal year 1997. – U.S. Gov. Pr. off., 1996. – 182 p.

66. Economic Report of the President. – U.S. Gov. Pr. off., 1999. – 449 p.
67. Budget of the U.S. Government. Fiscal year 2005. – U.S. Gov. Pr. off., 2004. – 111 p.
68. Кочетков Г. Б. Управленческая инициатива Дж. Буша / Г. Б. Кочетков // США-Канада: экономика, политика, идеология. – 2004. – № 2. – С. 99 – 106.
69. Higher Education. Helping Middle Class Families Afford College: [Electronic resource]: Mode of access: <http://m.whitehouse.gov/issues/education/higher-education>.
70. Livingstone D.W. The Education-Jobs Gap. Underemployment or Economic Democracy / D.W. Livingstone. – B.: Westview Press, 1998. – 375 p.
71. Hoenack S. A. The Economics of American Universities / S. A. Hoenack, E. L. Collins // Management, Operations, a Fiscal Environment. – Albany, N.Y: SUNY Press, 1991. – p. 129 – 153.
72. Кириченко Э. В. Социально-экономическая эффективность: опыт США: Ориентир на глобализацию / Кириченко Э. В., Онищенко И. С., Лебедева Е. А. – М.: Наука, 2002. – 166 с.
73. National Association of Independent Colleges and Universities: [Electronic resource]: Mode of access: / <http://www.atlantahighered.org>
74. Джонстоун Д. Б. Система образования в США: структура, руководство, финансирование / Д. Б. Джонстоун // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – №5-6(28). – С. 92 – 102.
75. Галаган А. И., Прянишникова О. Д., Сазонова Ю. Б. Финансовая помощь студентам в образовательной политике развитых зарубежных стран / Под науч. ред. А. Я. Савельева. – М.: НИИВО, 2002. – 44 с.
76. Smith R.V. Graduate research. A Guide for Students in the sciences / R.V. Smith. – N.Y.: Plenum press, 1990. – 182 p.
77. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М.: Владос. – 200 с.
78. Froomkin J. The Research Universities / J. Froomkin // The Crisis in Higher Education. – N. Y.: Proc. of the Academy of polit. science, 1983. – 134 p.
79. Георгиева Т. С. Высшая школа США на современном этапе / Т.С. Георгиева. – М.: Высшая школа, 1989. – 92 с.

80. Geiger R. L. The Commercialization of the University // *American Journal of Education*. – V. 110. – 2004. – №4. – P. 389.
81. Park R. The Unmaking of American Science Policy: The End of the Scientific Era / R. Park, U. Goodenough // *Academe*. – 1996. – № 1. – P. 14.
82. Ракитов А. И. Государственные приоритеты в науке и образовании / Ракитов А. И., Авдулов А. Н., Иванова Н. И. – М.: ИНИОН РАН, 2001. – 231 с.
83. O'Brien G. D. The Paradigm Drift / O'Brien G. D., Keller G., Rudolph S. H. // *Changes in the Context for Creating Knowledge*. – Am. Council of Learned Soc, ACLS Occasional Paper. – 1994. – №26. – P. 9.
84. Sommer J. W. Distributional Character and Consequences of Public Funding. Federal Support of Higher Education / J. W. Sommer. – N. Y.: Paragon House. – 1989. – 176 p.
85. Bok D. Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University / D. Bok. – L.: Harvard Univ. Press, 1982. – 317 p.
86. Weathersby G. B. State Colleges in Transition. The Crisis in Higher Education / G. B. Weathersby. – N. Y.: Proc. of the Academy of polit. science, 1983. – 26 p.
87. Breneman D. W. Liberal Arts Colleges: What Price Survival? / D. W. Breneman // *Higher Learning in America, 1980-2000* / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 91/
88. Koltai L. Community Colleges: Making Winners out of Ordinary People / L. Koltai // *Higher learning in America, 1980-2000* / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 101.
89. Lynton E. A. New Priorities for the Universities / E. A. Lynton, S. Elman. – S. Fr.: Jossey-Bass, 1987. – 216 p.
90. Lucas C. J. American Higher Education: A History / C. J. Lucas. – N.Y.: St, Martin's Griffin, 1994. – 292 p.
91. Miller G. The Meaning of General Education / G. Miller. – New-York: Teachers College Press, St. Johns College, 1988. – 183 p.
92. Smith V. New Dimensions for General Education / V. Smith // *Higher Learning in America, 1980-2000* / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 244.
93. Павлова Н. А. Реформирование системы высшего образования в США в 80-90-е гг. XX в. / Н. А. Павлова: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Пенза, 2007. – 234 с.
94. Ashby E. Adapting Universities to a Technological Society /

- E. Ashby. – S. Francisco: Jossey-Bass Inc., 1974. – 158 p.
95. Bloom A. The Closing of the American Mind / A. Bloom. – N. Y.: Touchstone: «Simon and Schuster», 1987. – 392 p.
96. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика, 1999. – № 2. – С. 84 – 95.
97. Веселова В. В. Традиционные и новые ценности в системе образования США / В. В. Веселова // Педагогика. – 1996. – №2. – С. 102 –108.
98. Cross K. P. Improving the Quality of Instruction / Cross K. P. // Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 290.
99. Lucas C. J. American Higher Education / C. J. Lucas. – N.Y.: Palgrave Macmillan, 2006. – 416 p.
100. Бернс Х. В. Стандарты в высшем образовании // Суд над системой образования: стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонстона. – М: «Педагогика», 1991. – С. 80.
101. The Chronicle of Higher Education. – 2001. – Vol. 16. – № 45. – P. A 40.
102. Bok D. Higher Learning / D. Bok. – L.: Harvard Univ. Press, 1986. – 178 p.
103. Barret R. Quality and the Abolition of Standards: Arguments Against Some American Prescriptions for the Improvement of Higher Education / R. Barret // Quality in Higher Education. – 1996. – Vol. 2. – № 2. – P. 13 – 20.
104. Smith P. Killing the spirit: Higher education in America / P. Smith. – N.Y.: Penguin books, 1991. – 315 p.
105. Белова Л. Г. Государственно-монополистическое регулирование подготовки кадров в высшей школе США / Л. Г. Белова, В. В. Соколов. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 74 с.
106. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / Ворожейкина О.Л., Давыдов Н.И., Покладок Е.Б., и др.; Под науч. ред. Круглова Ю.Г.; Моск. гос. открытый пед. ун-т и др. – М.: ИНИОН, 1996. – 168 с.
107. Шевцова Г. В. Образовательные стандарты в системах высшего образования Российской Федерации и США: сравнительный анализ / Г. В. Шевцова. – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. – 168 с.
108. Garrison, K. S. Educational Psychology: An Integration of

- Psychology and Educational Practices / K. C. Garrison, R. A. Magoon. – Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1972 – 315 p.
- 109.Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/ Дону: Южное отделение РАО, 2002. – 48 с.
- 110.Сорокоумова Г. Д. Инновационные тенденции в развитии высшего образования в США: взгляд из России / Г. Д. Сорокоумова // *Magister*. – 1997. – № 6. – С. 75 – 86.
- 111.Мельникова Е. Россия – США: технологии формирования образовательного потенциала / Е. Мельникова // *Вестник высшей школы*. – 1998. – № 6. – С. 37 – 44.
- 112.Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация школьников в США / С. С. Гриншпун // *Педагогика*. – 2005. – №9. – С. 85 – 91.
- 113.Hawkins H. The Making of the Liberal Arts College Identity / H. Hawkins. – In S. Loblik and S. R. Graubard (Eds.), *Distinctively American: The Residential Liberal Arts Colleges New Brunswick, CT: Transaction Publishers, 2000. – P. 1 – 25.*
- 114.Trachtenberg S. J. Higher Education has Reason for Rejoicing / S. J. Trachtenberg // *Academe*. – 1997. – № 4. – P. 14 – 15.
- 115.Educating Americans for the 21st century. – Washington D. C.: Nat. Science Found, 1985. – 251 p.
116. Trow M. Federalism in American Higher Education / M. Trow // *Higher Learning in America, 1980-2000 / Ed. by Levine A. – Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 39 – 49.*
- 117.Wahab Z. Liberation. Multiculturalism, and Professional Education / Z. Wahab // *Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by Brody C. M., Wallace J. – State University of New York Press, 1994. – P. 133 – 145.*
- 118.Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
- 119.Giroux H. Teaching in the Age of "Political Correctness" / H. Giroux // *The Educational Forum*. – 1995. – Vol. 58. – № 2. – P. 132.
- 120.Freedman J. O. Idealism and Liberal Education / Freedman J. O. – Ann Arbor: Univ. of Michigan press, 1996. – 62 p.
- 121.Simpson J. S. I have been waiting: Race and U.S. Higher Education / J. S. Simpson. – Toronto: Univ. of Toronto Press, 2003. – 263 p.
- 122.Lavin D. E. Right Versus Privilege. The Open-admissions

- Experiment at the City University of New York / D. E. Lavin, R. D. Alba, R. A. Silberstein. – N. Y.: Free Press, 1981. – 340 p.
123. Kozol J. Illiterate America / J. Kozol. – N. Y.: Anchor Press, 1985. – 270 p.
124. Baez B. Diversity and its Contradictions / B. Baez // *Academe*. – 2000. – Vol. 86. – № 5. – P. 43 – 48.
125. Дмитриев Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // *Педагогика*. – 1999. – №7. – С. 107 – 118.
126. Ehrenreich R. What Campus Radicals? The P. C. Undergrad is a Useful Specter / R. Ehrenreich // *Are you Politically Correct: Debating America's Cultural Standards* / Ed. by Beckwith F., Bauman M. – N. Y.: Prometheus Books, 1993. – P. 33 – 39.
127. Short T. "Diversity" and "Breaking the Disciplines": Two New Assaults on the Curriculum / T. Short // *Are you Politically Correct: Debating America's Cultural Standards* / Ed. by Beckwith F. Bauman M. – N. Y.: Prometheus Books, 1993. – P. 9 – 117.
128. Гаганова О. К. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание / О. К. Гаганова // *Педагогика*. – 2005. – № 1. – С. 86 – 95.
129. Anderson J. Supporting the Invisible Minority / J. Anderson // *Educational Leadership*. – 1997. – Vol. 54. – №7. – P. 65 – 68.
130. Banks J. An Introduction to Multicultural Education / J. Banks. – N.Y.: Allyn a. Bacon Inc., 1999. – P. 170 p.
131. Hearing on bilingual education: Hearing before the Subcomm. on elementary, secondary, vocational education of the Comm. on education and labor, House of Representatives, 103d Congr., 1st Sess., July 22, 1993. – Wash.: Gov. Print, Off, 1994. – 122 p.
132. *Nota Bene* // *Academe*. – 2004. – Vol. 90. – №3. – P. 17.
133. Белякин А. М. Управление институциональными преобразованиями в высшей школе США на рубеже XX и XXI века / Александр Михайлович Белякин: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования – Казань, 2009. – 379 с.
134. Clark B. R. Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research / B. R. Clark // *Higher Education*. – 1996. – № 32(4). – P. 417 – 420.
135. Finklestein M., Seal M., Schuster, J. New entrants to the full-time faculty of higher education institutions / M. Finklestein, M. Seal,

- J. Schuster // *Education Statistics Quarterly*. – 1999. – № 1(4). – P. 78 – 80.
136. Rhoades G. Rethinking and restructuring universities / G. Rhoades // *Journal of Higher Education Management*. – 1995. – № 10(2). – P. 17 – 23.
137. Burnes B. Managing change: A strategic approach to organizational dynamics / B. Burnes. – London: Pitman, 1996. – 623 p.
138. Bums H. Dual-Enrolled Students Perceptions of the Effect of Classroom Environment on Education Experience / H. Bums, V. Lewis // *The Qualitative Report*. – V. 4. – 2000. – P. 13 – 21.
139. Чистохвалов В. Н. Основные направления интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство / В. Н. Чистохвалов. – М.: Флинта, 2002. – 258 с.
140. Шатток М. Привлечение дохода из негосударственных источников европейскими университетами / М. Шатток, Е. Князев, Н. Пелихов, А. Сандгрэн, Н. Тойвонен. – Ростов н/Д. Изд-во. Рост, ун-та. – 2003. – 146 с.
141. Shedd J. The History of the Student Credit Hour / J. Shedd // *New Directions for Higher Education*. – Vol. 2003. – № 122. – P. 5 – 12.
142. Супян В. Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития / В. Б. Супян // *США. Канада: экономика, политика, культура*. – 2000. – № 1. – С. 80 – 93.
143. Guskin A. E. Facing the future: The change process in restructuring universities / A. E. Guskin // *Change*. – № 28(4). – 1996. – P. 27 – 37.
144. Delicath T. The Influence of Dual Credit Programs on College Students Integration and Goal Attainment / T. Delicath // *Journal of College Student Retention*. – V. 1(4). – 1999. – P. 32 – 38.
145. Dickeson R. C. Shifting academic priorities / R. C. Dickeson // *Trusteeship*. – 1999. – № 7(3). – P. 33 – 37.
146. Miller R. Major American higher education issues and challenges in the 21st century / R. Miller. – London: Jessica Kingsley, 1999. – 223 p.
147. Георгиева Т. С. Образование как сфера культуры: пути обновления. Информационно-технологическая революция и

- подготовка кадров в США / Т. С. Георгиева. – М.: Департамент культуры Межд. центра систем обучения, 1992. – 68 с.
148. Garrett R. The Rise and Fail of Transnational Higher Education in Singapore / R. Garrett // *International Higher Education*. – 2005. – № 39. – P. 9 – 10.
149. Elton L., Cryer P. Quality and change in higher education / L. Elton, P. Cryer // *Innovative Higher Education*. – 1994. – № 18. – P. 205 – 220.
150. Schick E. G. Shared visions of public education governance: Structures and leadership styles that work / E. G. Schick, R. J. Novak, J. A. Norton, H.G. Elam. – Washington: Association of Governing Boards of Universities and Colleges. 1992.
151. Lueddeke G. Toward a constructivist framework for guiding change and innovation in higher education / G. Lueddeke // *Journal of Higher Education*. – 1999. – №70(3). – P. 235 – 260.
152. Bowers-Brown T. Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socio-economic Groups / T. Bowers-Brown // *Tertiary Education and Management*. – 2006. – Vol.12. – No. 1. – P. 59 – 74.
153. Chermak G. L. D. Cultural dynamics: Principles to guide change in higher education / G. L. D. Chermak // *CUPA Journal*. – №41(3). – 1990. – P. 25 – 27.
154. Трегубова Т. М., Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / Т. М. Трегубова, А. Р. Масалимова, Р. Г. Сахиева, А. М. Белякин и др. // *Казанский педагогический журнал*. – 2009. – № 2. – С. 110 – 118.
155. Marshall R. New skills for an information economy / R. Marshall // *Learnig.Now: Skills for an information economy*. – Washington, DC: American Association of Community Colleges, 2000. – P. 37 – 52.
156. Brubacher A. Higher Education in Transition / A. Brubacher, W. Rudy. – New-York: Harper & Row Publishers, 1968. – 564 p.
157. Scott J. Death by inattention: The strange fate of faculty governance / J. Scott // *Academe*, November-December. – 1997. – P. 4 – 7.
158. Adelman C. Answers in the Tool Box. Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment / C. Adelman. – Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, 1999. – 124 p.

159. Benjamin R. Impediments and imperatives in restructuring higher education / R. Benjamin, S. J. Carroll // *Educational Administration Quarterly*. – 1996. – No. 32. – P. 705 – 719.
160. Rajagopalan, N. Toward a theory of strategic change: A multi-lens perspective and integrated framework / N. Rajagopalan, G. M. Spreitzer // *Academy of Management Review*. – No 22(1). – 1996. – P. 48 – 79.
161. Schein E. *Organizational culture and leadership: A dynamic view* / E. Schein. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 380 p.
162. Горев В. К. *Образование в условиях рыночных отношений (Зарубеж. опыт)* / В. К. Горев, Ю. А. Кудрявцев. – М.: Исслед. центр, 1994. – 165 с.
163. Morgan G. *Imaginization* / G. Morgan. – San Francisco: Berrett-Koehler, 1997. – 347 p.
164. Senge P. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* / P. Senge. – New York: Doubleday, 1990. – 371 p.
165. Petrigrew A. Context and action in the transformation of the firm / A. Petrigrew // *Journal of Management Studies*. – 1997. – No 24(6). – P. 649 – 670.
166. Floyd C. E. Faculty participation and shared leadership / C. E. Floyd // *Review of Higher Education*. – 1994. – No 17(2). – P. 67 – 72.
167. Basinger J. In evaluating the college president, governing boards assert more authority / J. Basinger // *Chronicle of Higher Education*. – No 45. – P. 39 – 40.
168. Gioia, D.A. Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia / D. A. Gioia, J. B. Thomas // *Administrative Science Quarterly*. – 1996. – No 41. – P. 370 – 403.
169. Carr C. *Choice, chance, and organizational change: Practical insights for business leaders and thinkers* / C. Carr. – New York: Amacom. – 1996. – 204 p.
170. Ross J. E. *Public relations and the presidency: Strategies and tactics for effective communications* / J. E. Ross, C. P. Halstead. – New York: Case Books. – 2001.
171. Clampitt P.G. *Embracing uncertainty: The essence of leadership. Armonk* / P. G. Clampitt, R. J. Decoch. – N.Y. - London: M.E. Sharpe, 2001. – 224 p.
172. Eckel P. *On change. Reports from the road: Insights on institutional change* / P. Eckel, B. Hill, M. Green, W. Mallon. – Washington, DC: American Council on Education, 1999. – 16 p.

173. Carnevale D. University of Vermont considers intellectual-property policy said to foster distance education / D. Carnevale // *Chronicle of Higher Education*. – May, 24: [Electronic resource]: Mode of access: <<http://chronicle.com/free/2001/05/2001052401u.htm>>.
174. Birnbaum R. How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership / R. Birnbaum. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 280 p.
175. Bergquist W. The four cultures of the academy: Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations / W. Bergquist. – San Francisco: Jossey-Bass, 1992. – 250 p.
176. Reisberg L. Some Professors Question Programs That Allow High-School Students to Earn College Credits / L. Reisberg // *The Chronicle of Higher Education*. – № 44(42). – P. 39 – 40.
177. Barrow C. W. The strategy of selective excellence: Redesigning higher education for global competition / C. W. Barrow // *Higher Education*. – № 41. – 1996. – P. 447 – 469.
178. Cohen M. D. Leadership in an organized anarchy / M. D. Cohen, J. G. March // *Organization and governance in higher education*. – № 5. – 2000. – P. 16 – 35.
179. Bolman L.G. Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership / L. G. Bolman, T. E. Deal. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1991 – 274 p.
180. Brubacher A. Higher Education in Transition / A. Brubacher, W. Rudy. – New-York: Harper & Row Publishers, 1968. – P. 564.
181. Adelman C. The New College Course Map and Transcript Files / C. Adelman. – National Institute of Postsecondary Education. Office of Educational Research and Improvement. U.S. Department of Education, 1995.
182. Curry B. K. Instituting enduring innovations: Achieving continuity of change in higher education / B. K. Curry // *ASHE-ERIC Higher Education Report*. – №7. – Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University. – 1992. – 92 p.
183. Conrad C. F. A grounded theory of academic change / C. F. Conrad // *Sociology of Education*. – 1998. – № 51. – P. 101 – 112.
184. Ewell P. T. Organizing for learning: A new imperative / P. T. Ewell // *AAHE Bulletin*. – №50(4). – 1997. – P. 3 – 6.

- 185.Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова (и др.). – М.: «Высшая школа экономики», 2004. – 524 с.
- 186.Astin H. S. Women of influence, women of vision: A cross generational study of leaders and social change / H. S. Astin, C. Leland. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – 232 p.
- 187.Candy P. Lifelong learning: An enduring mandate for higher education / P. Candy, R. Crebert // Higher Education Research and Development. – № 10 (1). – 1995. – P. 13 – 17.
- 188.Hodgkinson H. L. Campus governance: The amazing thing is that it works at all / H. L. Hodgkinson. – Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1997.
- 189.Brown J. On becoming a learning organization / J. Brown // About Campus. – 1997. – № 1(6). – P. 5 – 10.
- 190.Cameron K. S. Models of organizational life cycle / K. S. Cameron, D. Whetten // Review of Higher Education. – № 6(4). – 1983. – P. 269 – 299.
- 191.Sporn B. Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environments of U.S. and European universities / B. Sporn. – London: Jessica Kingsley, 1999. – 320 p.
- 192.Gersick C. J. G. Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm / C. J. G. Gersick // Academy of Management Review. – 1991. – № 16(1). – P. 10 – 36.
- 193.Peterson, M. W. Using contextual planning to transform institutions. In M. W. Peterson, D. D. Dill, L. A. Mets (Eds.). – Planning and management for a changing environment. – San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- 194.Merisotis J. Reaping the Benefits: Defining the Public and Private Value of Going to College / J. Merisotis. – Washington, D.C.: The Institute for Higher Education Policy, 1998.
- 195.Gale G. Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management / G. Gale // ASHE-ERIC Higher Education Report. – V. 30. – № 1. – 2003. – P. 154 – 158.
- 196.Konrad R. E-learning companies look smart even in down market / R. Konrad // Metropolitan Universities. – 2001. – V.6. – № 3. – P. 57 – 62.

197. Neumann A. College planning: A cultural perspective / A. Neumann // *Journal of Higher Education Management*. – 1993. – № 8(2). – P. 31 – 41.
198. Nordvall R. C. The process of change in higher education institutions / R. C. Nordvall. – Washington, D. C.: American Higher Education, 1992.
199. Cohen M. D. The processes of choice. Leadership and ambiguity: The American college president / M. D. Cohen, J. G. March. – Boston: Harvard Business School Press. – 1986. – P. 81 – 92.
200. Jacoby R. The last intellectuals: American culture in the age of Academe / R. Jacoby. – N. Y.: Basic books, 1987. – 290 p.
201. Krimsky S. Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical research? / S. Krimsky. – Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 2003. – 247 p.
202. Tierney W. Organizational culture in higher education / W. Tierney // *Journal of Higher Education*. – 1988. – № 59. – P. 12 – 21.
203. Pascarella E. T. Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? / E. T. Pascarella // *Change*. – 2001. – № 1. – P. 5 – 12.
204. Morphew C. C. The realities of strategic planning: Program termination at East Central University / C. C. Morphew // *The Review of Higher Education*. – 2000. – № 23 (3). – P. 257 – 280.
205. Burke W. Organizational change: What we know, what we need to know / W. Burke // *Journal of Management Inquiry*. – 1995. – № 4(2). – P. 158 – 171.
206. Ehrlich T. The Credit Hour and Faculty Instructional Workload. "How the student credit hour shapes higher education." Edited by J. Wellman and T. Ehrlich. – № 122. – 2003. – P. 45 – 55.
207. Whalen E. L. Responsibility center budgeting: An approach to decentralized management for institutions of higher education / E. L. Whalen. – Bloomington and Indianapolis: Indiana, University Press, 1991. – 224 p.
208. Gerhard D. The emergence of the credit system in American education considered as a problem of social and intellectual history / D. Gerhard // *American Association of University Professors Bulletin*. – V.41. – 1995. – P. 647 – 668.
209. Finlay F. Block Transfer Handbook: Constructing and Negotiating Block Transfer Agreement. British Columbia Council on Admission and Transfer / F. Finlay. – Vancouver, BCCAT. – 2000. – 28 p.

210. Kreplin H. Credit By Examination: A Review And Analysis Of The Literature. A report of the Ford Foundation sponsored Research Program in University Administration at the University of California / H. Kreplin. – Berkeley, 1971. – 20 p.
211. McCarthy C. Dual Enrollment Programs: Legislation Helps High School Students Enroll in College Courses / C. McCarthy // The Journal of Secondary Gifted Education. – V. 11(1). – 1999. – P. 24 – 32.
212. Johnston G. Looking for the Dual Credit Student and Finding the Under-Aged Student Ones. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research / G. Johnston, S. Kristovich. – Seattle, Washington. – 1999. – 14 p.
213. Mintzberg H. The strategy concept I: Five Ps for strategy. / H. Mintzberg // California Management Review. – 1987. – № 30(1). – P. 11 – 24.
214. Ефремов А. П. «Кредиты» и учебный процесс. / Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании / Под ред. В. И. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.
215. Studying at the University of New York: [Electronic resource]: Mode of access: <http://www.nyu.edu/academics/>
216. Studying at the University of Nebraska at Kearney: [Electronic resource]: Mode of access: <http://www.unk.edu/academics/Academics/>
217. Taylor J. Piecing Together a College Education Behind Bar / J. Taylor // Prison Mirror. – V. 115. – № 12. – 2002. – P. 6 – 8.
218. Childers M. E. What is political about bureaucratic-collegial decision-making / M. E. Childers // Review of Higher Education. – 1981. – №5(1). – P. 25 – 45.
219. Васенина И. В. Проблемы становления и развития современной системы высшего образования в США / И. В. Васенина: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 1994. – 189 с.
220. Farmer D. Humanistic Education and Self-Actualization Theory / D. Farmer // Education. – 1987. – № 2. – Vol. 105. – P. 162 – 172.
221. Gardner J. N. Excellence / J. N. Gardner. – California: Thousand Oaks, 1984. – 286 p.
222. Матвеева А. Американцы в борьбе за грамотность / А. Матвеева // Эксперт. – 2000. – №39. – С. 12 – 15.

- 223.Фразер М.Дж. Проблема качества / М.Дж. Фразер // Высшее образование в Европе. – 1995. – №1-2. – С. 16 – 21.
- 224.Teffelsen Th. Improving College Management. An Integrated Systems. Approach / Th.Teffelsen. – Phoenix, ACE-Oryx Press, 1990. – 231 p.
- 225.McKee W. Understanding the Chief Academic Officer: Beginning Point in the Development of a Partnership between Academic and Student Affairs / W. McKee // College Student Affairs Journal. – 2009. – Vol.13. – № 1. – P. 13 – 16.
- 226.Gardner J. N. The Freshman Year Experience. Helping Students Survive and Succeed in College / J. N. Gardner, M. Lee-Upcraft. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 341 p.
- 227.Borland M. Effect of Student Attendance on Performance: Comment on Lamdin / M. Borland, R. Howsen // The Journal of Educational Research. – 1998. – Vol. 91. – № 4. – P. 195 – 197.
- 228.Shank R., Cleary Ch. Engines for Education / R. Shank, Ch. Cleary. – Washington, D.C.: The Institute for the Learning Sciences. – 1994. – 346 p.
- 229.Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року: Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – 2013. – 188 с.
- 230.Національні рахунки освіти України у 2011 році: Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України. – 2013. – 75 с.
- 231.Корсунська Н. Основні тенденції розвитку форм організації дистанційної освіти і фактори, що їх визначають / Н. Корсунська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – №3, 2002. – С. 105 – 113.
- 232.Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 5 – 13.
- 233.Степаненко С. Система вищої освіти у США: фінансування і технологія / С. Степаненко // Вища школа. – 2001. – №6. – С. 71 – 86.
- 234.Закон «Про вищу освіту»...
- 235.Стойка О.Я. Особливості підготовки фахівців у системі дистанційної освіти США / О.Я. Стойка, І.В.Козубовська // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2012. – №34 (247) – С.46-49

- 236.Грішнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення / О. Грішнова // Вища школа. – 2001. – №2-3. – С. 22 – 33.
237. Стойка О.Я. Система кредитних одиниць в освітній практиці США : [методичні рекомендації] / О.Я. Стойка. – Ужгород : УжНУ. 2014. – 24 с.
238. Стойка О.Я. Державні і недержавні вищі навчальні заклади в системі освіти США / О.Я. Стойка // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2012. – Вип.25 – С.196-198
- 239.Стойка О.Я.Фінансова підтримка вищої освіти в США / О.Я.Стойка // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013 – Вип.29 – С.190-193.
- 240.Порядок надання цільових державних кредитів для здобуття вищої освіти [Електронний ресурс] : постанова Кабінету Міністрів України від 16.06.2003 № 916. – Режим доступу: www.rada.gov.ua.
- 241.Рузанова О. В. Современные тенденции повышения качества высшего образования в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Ольга Валентиновна Рузанова. – Казань. – 2001. – 149 с.
- 242.Шило Г. О низшем качестве высшего образования / Г. Шило // Высшее образование в России. – 2000. – №4. – С. 35 – 39.
- 243.Стойка О.Я. Управління процесом академічної мобільності студентів в США / О.Я. Стойка // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – №13 (306) – С.97-101.
244. Шаран Р.В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : автореф.дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук : спец.13.00.04 «Теорія і методика проф.освіти» / Р.В.Шаран. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
245. Долинський Є.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : автореф.дис. на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук : спец.13.00.04 «Теорія і методика проф.освіти» / Є.В.Долинський. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
246. Стойка О.Я.Мониторинг в системе высшего образования США / О.Я.Стойка // Актуальные проблемы гуманитарных и

естественных наук: журнал научных публикаций. – Москва, 2013. – №08(55) – С.333-336

247. Корсак К. В. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл / К. В. Корсак // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти: Матеріали методологічного семінару АПН України (15 листопада 2006 р., м. Київ). – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – С. 41 – 47.

ДОДАТКИ

Додаток А
Кількість вищих навчальних закладів (1980 - 2012 рр.)

Рік	Всі заклади				Державні				Приватні						
	Всього	4 річні	2 річні	Всього	4 річні	2 річні	Всього	4 річні	2 річні	Некомерційні			Комерційні		
										Всього	4 річні	2 річні	Всього	4 річні	2 річні
1980-81	3 231	1 957	1 274	1 497	552	945	1 734	1 405	329	1 569	1 387	182	165	18	147
1981-82	3 253	1 979	1 274	1 498	558	940	1 755	1 421	334	---	---	---	---	---	---
1982-83	3 280	1 984	1 296	1 493	560	933	1 787	1 424	363	---	---	---	---	---	---
1983-84	3 284	2 013	1 271	1 481	565	916	1 803	1 448	355	---	---	---	---	---	---
1984-85	3 331	2 025	1 306	1 501	566	935	1 830	1 459	371	1 616	1 430	186	214	29	185
1985-86	3 340	2 029	1 311	1 498	566	932	1 842	1 463	379	---	---	---	---	---	---
1986-87	3 406	2 070	1 336	1 533	573	960	1 873	1 497	376	1 635	1 462	173	238	35	203
1987-88	3 587	2 135	1 452	1 591	599	992	1 996	1 536	460	1 673	1 487	186	323	49	274
1988-89	3 565	2 129	1 436	1 582	598	984	1 983	1 531	452	1 658	1 478	180	325	53	272
1989-90	3 535	2 127	1 408	1 563	595	968	1 972	1 532	440	1 656	1 479	177	316	53	263
1990-91	3 559	2 141	1 418	1 567	595	972	1 992	1 546	446	1 649	1 482	167	343	64	279
1991-92	3 601	2 157	1 444	1 598	599	999	2 003	1 558	445	1 662	1 486	176	341	72	269
1992-93	3 638	2 169	1 469	1 624	600	1 024	2 014	1 569	445	1 672	1 493	179	342	76	266
1993-94	3 632	2 190	1 442	1 625	604	1 021	2 007	1 586	421	1 687	1 506	181	320	80	240
1994-95	3 688	2 215	1 473	1 641	605	1 036	2 047	1 610	437	1 702	1 510	192	345	100	245
1995-96	3 706	2 244	1 462	1 655	608	1 047	2 051	1 636	415	1 706	1 519	187	345	117	228
1996-97	4 009	2 267	1 742	1 702	614	1 088	2 307	1 653	654	1 693	1 509	184	614	144	470
1997-98	4 064	2 309	1 755	1 707	615	1 092	2 357	1 694	663	1 707	1 528	179	650	166	484
1998-99	4 048	2 335	1 713	1 681	612	1 069	2 367	1 723	644	1 695	1 531	164	672	192	480
1999-2000	4 084	2 363	1 721	1 682	614	1 068	2 402	1 749	653	1 681	1 531	150	721	218	503
2000-01	4 182	2 450	1 732	1 698	622	1 076	2 484	1 828	656	1 695	1 551	144	789	277	512
2001-02	4 197	2 487	1 710	1 713	628	1 085	2 484	1 859	625	1 676	1 541	135	808	318	490
2002-03	4 168	2 466	1 702	1 712	631	1 081	2 456	1 835	621	1 665	1 538	127	791	297	494
2003-04	4 236	2 530	1 706	1 720	634	1 086	2 516	1 896	620	1 664	1 546	118	852	350	502
2004-05	4 216	2 533	1 683	1 700	639	1 061	2 516	1 894	622	1 637	1 525	112	879	369	510
2005-06	4 276	2 582	1 694	1 693	640	1 053	2 583	1 942	641	1 647	1 534	113	936	408	528
2006-07	4 314	2 629	1 685	1 688	643	1 045	2 626	1 986	640	1 640	1 533	107	986	453	533
2007-08	4 352	2 675	1 677	1 685	653	1 032	2 667	2 022	645	1 624	1 532	92	1 043	490	553
2008-09	4 409	2 719	1 690	1 676	652	1 024	2 733	2 067	666	1 629	1 537	92	1 104	530	574
2009-10	4 495	2 774	1 721	1 672	672	1 000	2 823	2 102	721	1 624	1 539	85	1 199	563	636
2010-11	4 599	2 870	1 729	1 656	678	978	2 943	2 192	751	1 630	1 543	87	1 313	649	664
2011-12	4 706	2 968	1 738	1 649	682	967	3 057	2 286	771	1 653	1 553	100	1 404	733	671
2012-13	4 726	3 026	1 700	1 623	689	934	3 103	2 337	766	1 652	1 555	97	1 451	782	669

Додаток Б
Загальна кількість студентів вищих навчальних закладів (1980-2012 рр.)

Рік	Кількість студентів	Зайнятість			Стать				Тип закладу		
		Повний робочий день	Неповний роб. день	За сумісн., %	Чоловіча	Жіноча	Жінки, %	Державний	Приватний		
									Всього	Некомерційний	Комерційний
1980	12 096 895	7 097 958	4 998 937	41,3	5 874 374	6 222 521	51,4	9 457 394	2 639 501	2 527 787	111 714
1981	12 371 672	7 181 250	5 190 422	42,0	5 975 056	6 396 616	51,7	9 647 032	2 724 640	2 572 405	152 235
1982	12 425 780	7 220 618	5 205 162	41,9	6 031 384	6 394 396	51,5	9 696 087	2 729 693	2 552 739	176 954
1983	12 464 661	7 261 050	5 203 611	41,7	6 023 725	6 440 936	51,7	9 682 734	2 781 927	2 589 187	192 740
1984	12 241 940	7 098 388	5 143 552	42,0	5 863 574	6 378 366	52,1	9 477 370	2 764 570	2 574 419	190 151
1985	12 247 055	7 075 221	5 171 834	42,2	5 818 450	6 428 605	52,5	9 479 273	2 767 782	2 571 791	195 991
1986	12 503 511	7 119 550	5 383 961	43,1	5 884 515	6 618 996	52,9	9 713 893	2 789 618	2 572 479	217 139
1987	12 766 642	7 231 085	5 535 557	43,4	5 932 056	6 834 586	53,5	9 973 254	2 793 388	2 602 350	191 038
1988	13 055 337	7 436 768	5 618 569	43,0	6 001 896	7 053 441	54,0	10 161 388	2 893 949	2 673 567	220 382
1989	13 538 560	7 660 950	5 877 610	43,4	6 190 015	7 348 545	54,3	10 577 963	2 960 597	2 731 174	229 423
1990	13 818 637	7 820 985	5 997 652	43,4	6 283 909	7 534 728	54,5	10 844 717	2 973 920	2 760 227	213 693
1991	14 358 953	8 115 329	6 243 624	43,5	6 501 844	7 857 109	54,7	11 309 563	3 049 390	2 819 041	230 349
1992	14 487 359	8 162 118	6 325 241	43,7	6 523 989	7 963 370	55,0	11 384 567	3 102 792	2 872 523	230 269
1993	14 304 803	8 127 618	6 177 185	43,2	6 427 450	7 877 353	55,1	11 189 088	3 115 715	2 888 897	226 818
1994	14 278 790	8 137 776	6 141 014	43,0	6 371 898	7 906 892	55,4	11 133 680	3 145 110	2 910 107	235 003
1995	14 261 781	8 128 802	6 132 979	43,0	6 342 539	7 919 242	55,5	11 092 374	3 169 407	2 929 044	240 363
1996	14 367 520	8 302 953	6 064 567	42,2	6 352 825	8 014 695	55,8	11 120 499	3 247 021	2 942 556	304 465
1997	14 502 334	8 438 062	6 064 272	41,8	6 396 028	8 106 306	55,9	11 196 119	3 306 215	2 977 614	328 601
1998	14 506 967	8 563 338	5 943 629	41,0	6 369 265	8 137 702	56,1	11 137 769	3 369 198	3 004 925	364 273
1999	14 849 691	8 803 139	6 046 552	40,7	6 515 164	8 334 527	56,1	11 375 739	3 473 952	3 055 029	418 923
2000	15 312 289	9 009 600	6 302 689	41,2	6 721 769	8 590 520	56,1	11 752 786	3 559 503	3 109 419	450 084
2001	15 927 987	9 447 502	6 480 485	40,7	6 960 815	8 967 172	56,3	12 233 156	3 694 831	3 167 330	527 501
2002	16 611 711	9 946 359	6 665 352	40,1	7 202 116	9 409 595	56,6	12 751 993	3 859 718	3 265 476	594 242
2003	16 911 481	10 326 133	6 585 348	38,9	7 260 264	9 651 217	57,1	12 858 698	4 052 783	3 341 048	711 735
2004	17 272 044	10 610 177	6 661 867	38,6	7 387 262	9 884 782	57,2	12 980 112	4 291 932	3 411 685	880 247
2005	17 487 475	10 797 011	6 690 464	38,3	7 455 925	10 031 550	57,4	13 021 834	4 465 641	3 454 692	1 010 949
2006	17 758 870	10 957 305	6 801 565	38,3	7 574 815	10 184 055	57,3	13 180 133	4 578 737	3 512 866	1 065 871
2007	18 248 128	11 269 892	6 978 236	38,2	7 815 914	10 432 214	57,2	13 490 780	4 757 348	3 571 150	1 186 198
2008	19 102 814	11 747 743	7 355 071	38,5	8 188 895	10 913 919	57,1	13 972 153	5 130 661	3 661 519	1 469 142
2009	20 427 711	12 722 782	7 704 929	37,7	8 769 504	11 658 207	57,1	14 810 642	5 617 069	3 765 083	1 851 986
2010	21 016 126	13 082 267	7 933 859	37,8	9 044 811	11 971 315	57,0	15 142 809	5 873 317	3 854 920	2 018 397
2011	20 994 113	13 001 457	7 992 656	38,1	9 026 499	11 967 614	57,0	15 110 196	5 883 917	3 927 186	1 956 731
2012	20 642 819	12 737 013	7 905 806	38,3	8 919 087	11 723 732	56,8	14 880 343	5 762 476	3 953 578	1 808 898

Додаток В
Загальна характеристика дворічної програми підготовки
асоційованої медичної сестри

Програма для підготовки асоційованої медичної сестри, розрахована на два роки навчання за чотирисеместровою системою. Дана програма готує випускників до складання ліцензованого екзамену з спеціальності «сестринська справа». Успішний результат даного тестування є обов'язковою умовою для початку роботи медичною сестрою у США.

Загальна кількість семестрів – 4.

Кількість кредитів – 60

Роки навчання	К-сть кредитів
Перший рік навчання, I семестр	
1. CFS-109 - Харчування або CFS-112 Здорове та дієтичне харчування*	3
2. N101- Теорія медсестринства та спілкування	4,5
3. N102 - Основи медсестринської оцінки в хірургії I	4,5
4. PSY108 - Розвиток людини*	3
	Всього: 15
Перший рік навчання, II семестр	
1. N103- Громадське медсестринство I та медсестринство в хірургії II	5
2. N104 - Медсестринство в педіатрії, акушерстві та гінекології	5
3. BIOL106 - Мікробіологія	5
4. BIOL107 - Мікробіологія	3
5. PE/Wellness- Фізична культура, аспекти використання у освіті	1
	Всього: 13,5-16
Другий рік навчання, III семестр	
Літня сесія	3
1. Гуманітарні дисципліни	Всього: 3
Семестр III	
1. Історія /Урядові особливості країни (обов'язковий модуль)	3
2. N105 Психічне здоров'я та організація медсестринської геронтологічної допомоги	5
3. N106 Громадське здоров'я II та медсестринство в хірургії III	5
4. PE/Wellness Фізична культура, аспекти використання у освіті	1
	Всього: 13,5-14
Другий рік навчання, IV семестр	
1. N107 Медсестринство в хірургії IV та реабілітації	5
2. N108 Клінічне наставництво	3,5
3. N109 Громадське медсестринство – узагальнюючий модуль	1,5
	Всього: 10

* – дисципліни повинні бути завершені до закінчення першого року навчання

Додаток Г
Навчальна програма підготовки бакалавра економіки
(цикл професійно-спрямованих дисциплін)

Анотація до навчальної програми.

Основні курси «мейджор».

Навчальна програма передбачає:

- мінімум 33 кредити обов'язкових початкових дисциплін: ECO 105, 138, 238, 240, 241, 300 (які повинні вивчатися одночасно з одним 3-кредитним курсом 300 рівня ECO); MAT 121 («Прикладне числення») або 145 («Числові методи-1»);
- з дисциплін ECO 105, 138, 238, 240, 241, 300 і MAT 121 або 145 повинен бути отриманий бал не менше C;
- 3 елективні курси з економіки 200-го або 300-го рівня;
- на старших курсах має бути завершено мінімум 15 кредитів в Університеті штату Іллінойс.

Навчальну програму можна доповнити (проте це не є обов'язково) за допомогою *курсів концентрації*, перелік яких наведено нижче:

1. Електроенергія, природний газ і телекомунікаційна економіка. Дисципліни: ECO 235, 236, 239, 320, і 335 плюс ACC 131 («Фінансовий облік») і 132 («Управлінський облік»); ENG 249 («Ведення технічної і професійної документації»); FIL 240 («Фінанси у бізнесі»), 242 («Інвестиції») і 347 («Фінансові ф'ючерси, опціони, свопи»).
2. Підготовка до вищої школи: ENG 249; і MAT 146 («Числові методи-2»), 147 («Числові методи-3»), 175 («Елементарна лінійна алгебра»), 350 («Прикладні імовірнісні моделі») і 356 («Статистичні розрахунки»).
3. Людські ресурси: ECO 225, 326, і 339 плюс ENG 249; MQM 323 («Управління трудовими ресурсами») і 324 («Управління виробничими відносинами»); і PSY 230 («Ділова і промислова психологія»).
4. Міжнародна економіка: ECO 245, 345 і 346 плюс ENG 249; INB 225 («Основи глобальної економіки»); MQM 350 («Міжнародний менеджмент»); POL 151 («Вступ до міжнародних відносин») і знання іноземної мови.
5. Основи права: ECO 220, 235, 320 і 335 плюс COM 202 («Комунікаційна діяльність»); ENG 249; FIL 185 («Правове, етнічне і соціальне середовище бізнесу»); і POL 215 («Американський судовий процес») і 318 («Адміністративне право»).
6. Державна політика: ECO 236, 255, 329, 340, 350, плюс ENG 249; FIL 311 («Державне регулювання бізнесу»); і POL 232 («Державна політика»), 312 («Громадська думка») і 318.

Вибіркові курси «майнор»:

- мінімум 18 кредитів економічних дисциплін;
- обов'язковий курс – ECO 105;
- MAT 121 або 145 можуть як використовуватися, так і не використовуватися (складають 4 кредити навчальної програми «майнор»);
- ECO 103 може не враховуватися в навчальну програму.

Перелік економічних дисциплін (ЕСО):

№ курсу	Назва курсу	Кількість кредитів	Описання курсу	Додаткові умови до вивчення курсу
103	<i>Індивідуальний соціальний вибір</i>	3 кредити	Економічні наслідки індивідуального і соціального вибору	Передумови: необхідно попередньо (або паралельно) вивчити курси: СОМ 110 («Комунікація і критичний аналіз») або ENG 101 («Складові критичного аналізу»)
105	<i>Принципи економіки</i>	4 кредити	Попит, пропозиція на продукцію та ресурси. Міжнародна торгівля. Визначення ВВП. Зайнятість, інфляція та економічне зростання	
138	<i>Економічне обґрунтування використання статистики</i>	3 кредити	Вступ до теорії статистики. Застосування в економіці. Використання статистичного програмного забезпечення на лабораторних роботах.	Не враховується при попередньому вивченні GEO 138 («Кількісний аналіз в геодезії»); POL 138 («Кількісний аналіз у політиці»); PSY 138 («Статистичні дослідження в психології»); або MQM 100 («Статистичні дослідження»). Передумови: МАТ 130 («Виміри числових досліджень») або 145
202	<i>Сучасні економічні проблеми</i>	3 кредити	Вивчаються світові економічні проблеми, такі як: енергетика, забруднення, бідність і безробіття	Передумови: ЕСО 105
205	<i>Економічний розвиток та зростання</i>	3 кредити	Історичні та сучасні складові економічного розвитку. Проблеми, які пов'язані з прискоренням економічного зростання в країнах, що розвиваються	Передумови: ЕСО 105

210	<i>Порівняльні економічні системи</i>	<i>3 кредити</i>	Порівняльний аналіз типів економічних систем. Альтернативні моделі прийняття рішень в економіці. Вивчення економік Китаю, Японії, Південної Африці та ін.	Передумови: ECO 101 105
215	<i>Гроші і банківська система</i>	<i>3 кредити</i>	Розвиток банківської системи. Основи монетарної теорії	Передумови: ECO 105
220	<i>Право та економіка</i>	<i>3 кредити</i>	Огляд економічного аналізу в деяких галузях права: майнові відносини, цивільне і кримінальне право	Передумови: ECO 105
225	<i>Економіка праці та проблеми зайнятості</i>	<i>3 кредити</i>	Економічні аспекти зайнятості та профспілковий рух. Поняття заробітної плати, позики. Значення профспілок	Передумови: ECO 105
230	<i>Економічна диференціація – гендерна та етнічна приналежність</i>	<i>3 кредити</i>	Вплив на результати діяльності економічних систем, інститутів, культури та ін.	Передумови: ECO 105
235	<i>Взаємозв'язок економіки та державної політики</i>	<i>3 кредити</i>	Вступ до економічних питань державної політики, що включають правові аспекти, стандарти, приватне життя та проблеми безпеки	Передумови: ECO 105
236	<i>Економіка енергетики та державна політика</i>	<i>3 кредити</i>	Економічний аналіз виробництва, розподілу та використання енергетики. Альтернативні та поновлювальні джерела енергії	Передумови: ECO 105
238	<i>Регресійні та економетричні методи</i>	<i>3 кредити</i>	Вивчення основних питань регресійного аналізу та економетрики.	Передумови: ECO 105 або один із наступних: ECO 138 або GEO 138 або POL 138 або PSY

			Застосування в економіці, статистичні розрахунки	138 або MQM 100
239	<i>Управлінська економіка</i>	3 кредити	Теоретичні та прикладні дослідження попиту, вартості та виробництва на рівні мікроекономіки	Передумови: ECO 105. MAT 121 або 145 або один із наступних: ECO 138 (рекомендовано) або GEO 138 або POL 138 або PSY 138 або MQM 100
240	<i>Мікроекономіка</i>	3 кредити	Питання розподілу ресурсів, дефіциту та розподілу доходів. Теорія споживчого вибору, теорія фірми, ринкових структур і факторів виробництва	Передумови: ECO 105 або один із наступних: ECO 138 або GEO 138 або POL 138 або PSY 138 або MQM 100 і оцінка не менше C з MAT 121 або 145
241	<i>Макроекономіка</i>	3 кредити	Теорія доходів, зайнятості, відсоткових ставок та визначення рівня цін. Вплив держави на ці фактори через монетарну та фіскальну політику	Передумови: ECO 105 або один із наступних: ECO 138 або GEO 138 або POL 138 або PSY 138 або MQM 100 і оцінка не менше C з MAT 121 або 145
245	<i>Міжнародна економіка</i>	3 кредити	Економічні аспекти міжнародних проблем. Аналіз міжнародної торгівлі, торгівельних обмежень, валютних курсів і платіжного балансу	Передумови: ECO 105
255	<i>Вступ до економіки природокористування та природних ресурсів</i>	3 кредити	Огляд економіки природних ресурсів та природокористування. Включає управління відновлювальними та невідновлювальними ресурсами та контроль за забрудненням	Передумови: ECO 105
300	<i>Курсова робота</i>	1 кредит	Позааудиторна робота з проектами під керівництвом керівника	Передумови: ECO 240 і 241. Паралельно до курсу 300-го рівня

320	<i>Промислова організація</i>	3 кредити	Теоретичний і емпіричний аналіз основних факторів, що впливають на промисловий ринок. Функціонування ринку, роль конкуренції та пов'язані з цим політичні питання	Передумови: ЕСО 240
326	<i>Економіка людських ресурсів</i>	3 кредити	Теоретичний і емпіричний аналіз ринку праці. Освіта та професійні підготовка, мобільність робочої сили. Структура зарплати, дискримінація, безробіття, політика зарплати і доходів	Передумови: ЕСО 225 або 240
335	<i>Економіка антимонопольного регулювання</i>	3 кредити	Виникнення, цілі, методи та наслідки антимонопольного регулювання	Передумови: ЕСО 239 або 240
339	<i>Організаційна економіка</i>	3 кредити	Економічний аналіз можливостей фірми. Закупівельна та збутова політика. Організаційна структура та управління	Передумови: ЕСО 239 або 240
340	<i>Економіка та політика охорони здоров'я</i>	3 кредити	Дослідження послуг у медичній сфері відносно трудових ресурсів	Передумови: ЕСО 240
343	<i>Конкуренція та управлінські стратегії</i>	3 кредити	Застосування теорії ігор в управлінських рішеннях на конкурентних, олігополістичних та монополістичних ринках	Передумови: ЕСО 239 або 240 або дозвіл наставника
345	<i>Міжнародна торгівля</i>	3 кредити	Причини та наслідки міжнародної торгівлі. Аналіз тарифів, квот та інших торговельних обмежень. Сучасні торговельна політика	Передумови: ЕСО 240 або 245

			та транснаціональні корпорації	
346	<i>Міжнародні фінанси</i>	3 кредити	Механізм міжнародних розрахунків та міжнародна валютна система. Валютні курси, платіжний баланс, міжнародна валютна кооперація та зв'язок між внутрішньою та міжнародною економікою	Передумови: ЕСО 241 або 245
350	<i>Аналіз економічного впливу державних видатків і податків на розміщення ресурсів та розподіл доходів</i>	3 кредити		Передумови: Один курс ЕСО 200-го рівня
353	<i>Регресія та аналіз часових рядів</i>	3 кредити	Методи регресійного аналізу та аналізу часових рядів для бізнесу та економіки. Експоненціальне згладжування, методи Бокса-Дженкінса. Використання комп'ютерного статистичного пакету	Курс аналогічний МАТ 353. Передумови: Оцінка не менше С з МАТ 351 («Статистика і аналіз даних») або дозвіл викладача
372	<i>Історія економічної думки</i>	3 кредити	Економічний аналіз від меркантилізму до американського інституціоналізму. Зв'язки ранніх шкіл наукової думки із сучасними	Передумови: 2 курси ЕКО 200-го рівня або згода викладача
398	<i>Практика</i>	1 – 6 кредитів	Практичний досвід в приватному виробництві або уряді. Стажери можуть бути залучені до всіх видів економічних досліджень	Передумови: середній бал не менше 2.2, дозвіл координатора департаменту практики

Додаток Д
Міждисциплінарна програма підготовки
магістра архітектури/магістра планування

(Школа Архітектури, Університет Південної Каліфорнії)

Режим доступу: [<http://catalogue2013.usc.edu/schools/architecture/dual-degree/>]

Програма подвійних дипломів (міждисциплінарна) для магістрів дозволяє пов'язати дві наукові сфери – архітектури і міського планування і здобути диплом протягом 5 семестрів. До навчання за даною програмою допускаються студенти, які отримали п'ятирічну професійну ступінь в школах архітектури.

Основні вимоги для отримання подвійного диплому – 72 кредити, в тому числі, 36 кредитів у сфері архітектури і 36 кредитів у галузі міського планування:

Назва дисципліни	К-сть кредитів
Архітектура	
Комп'ютерні трансформації	2
Методи дослідження	1
Архітектура і дизайн	12
Теорія архітектури	2
Прогресивні обчислення	2
Теорія архітектури міста: Лос-Анджелес	2
Передове виробництво	2
Дисертація на здобуття ступеня магістра архітектури	10
Вибіркові дисципліни (вибрані в школі архітектури)	3
Планування	
Міжгалузеве лідерство	2
Економіка в галузі політики, планування та розвитку	2
Теорія планування	2
Теорія статистики	2
Порівняльний аналіз міжнародного розвитку	2
Соціальний контекст планування	2
Правове середовище планування	2
Історія планування	2
Вибіркові дисципліни (вибрані в школі державної політики)	8
Дисципліни поглибленого вивчення (концентрація)	4
Дослідження	8

Студенти, які навчаються за міждисциплінарною програмою повинні здати комплексний іспит зі спеціальності і пройти стажування.

Магістр ландшафтної архітектури/магістр планування.

Студенти можуть здобути обидва ступені за інтегрованою програмою за 5-7 семестрів. Для отримання подвійного диплому необхідно здобути: 24 кредити у сфері міського планування, 10 кредитів – написання дисертації, 32 кредити – ландшафтної архітектури (для студентів, які попередньо навчалися за програмами з поглибленим вивченням даної сфери), 48 кредитів (для студентів,

які вивчали дану галузь знань в меншому обсязі), 74 кредити (для студентів, які навчалися в школах архітектури за трирічною програмою).

Магістр ландшафтної архітектури/магістр планування (для студентів, які попередньо навчалися за програмами з поглибленим вивченням галузі архітектури) – даний подвійний ступінь можна здобути за інтегрованою програмою за 5 семестрів.

Для отримання диплому необхідно здобути 66 кредитів – 32 кредити з ландшафтної архітектури, 24 кредити – міського планування, 10 кредитів – написання дисертації.

Назва дисципліни	К-сть кредитів
Ландшафтна архітектура	
Методи дослідження	1
Міський ландшафт	3
Історія міського ландшафту та його перспективи	3
Написання дисертації	10
Факультативи (вибіркові курси, які пропонують школою архітектури)	13
Дослідження	
Ландшафтна архітектура і дизайн	12
Планування	
Міжгалузеве лідерство	2
Економіка в галузі політики, планування та розвитку	2
Теорія планування	2
Теорія статистики	2
Порівняльний аналіз міжнародного розвитку	2
Соціальний контекст планування	2
Історія планування	2
Дизайн: історія і критика	2
Вибіркові дисципліни (вибрані в школі планування)	8

Студенти, які навчаються за міждисциплінарною програмою повинні здати комплексний екзамен і пройти стажування.

Магістр ландшафтної архітектури/магістр планування (для студентів, які вивчали галузь архітектури в достатньому обсязі).

На навчання за даною програмою допускаються студенти, які мають професійну ступінь бакалавра в галузі ландшафтної архітектури та дизайну навколишнього середовища або професійний диплом архітектора. Вони можуть здобути подвійний ступінь за 6 семестрів.

Основні вимоги для отримання подвійного диплому – 82 кредити, в тому числі, 48 кредитів у сфері архітектури, 24 кредитів у галузі міського планування і 10 кредитів написання дисертації.

Назва дисципліни	К-сть кредитів
Ландшафтна архітектура	
Ландшафтна архітектура, практика	3
Природний ландшафт	3

Методи дослідження	1
Міський ландшафт	3
Історія міського ландшафту та його перспективи	3
Інформаційні технології для ландшафтної архітектури (3D-Дизайн)	3
Світова історія ландшафтної архітектури	3
Написання дисертації	10
Факультативи (вибіркові курси, які пропонують школою архітектури)	11
Дослідження	
Ландшафтна архітектура і дизайн	18
Планування	
Міжгалузеве лідерство	2
Економіка в галузі політики, планування та розвитку	2
Теорія планування	2
Теорія статистики	2
Порівняльний аналіз міжнародного розвитку	2
Соціальний контекст планування	2
Історія планування	2
Дизайн: історія і критика	2
Вибіркові дисципліни (вибрані в школі планування)	8

Студенти, які навчаються за міждисциплінарною програмою повинні здати комплексний екзамен і пройти стажування.

Магістр ландшафтної архітектури/магістр планування (для студентів, які вивчали галузь архітектури за 3-ох річною програмою). Вони можуть здобути подвійний ступінь за 7 семестрів.

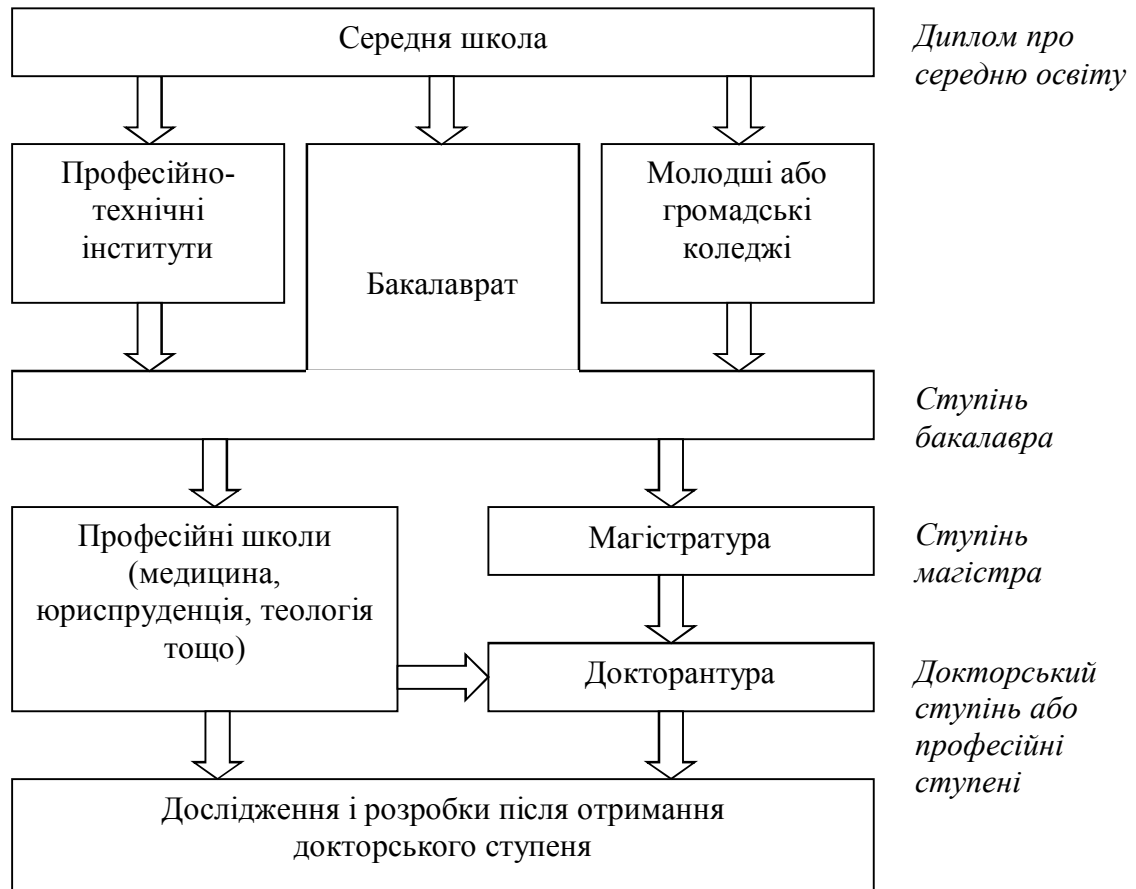
Основні вимоги для отримання подвійного диплому – 108 кредити, в тому числі, 74 кредитів у сфері ландшафтної архітектури, 24 кредитів у галузі міського планування і 10 кредитів написання дисертації.

Назва дисципліни	К-сть кредитів
Ландшафтна архітектура	
Ландшафтна архітектура	3
Природний ландшафт	3
Ландшафтне будівництво: топографічний дизайн	3
Ландшафтне будівництво: підходи до реалізації	3
Міська екологія: перспективи навколишнього середовища	4
Міська екологія: культурні аспекти	4
Медіа для ландшафтного будівництва	2
Методи дослідження	1
Міське будівництво	3
Міське будівництво: історія та перспективи	3
Інформаційні технології для ландшафтної архітектури (3D-Дизайн)	3
Світова історія ландшафтної архітектури	3
Ландшафтне будівництво: документація	3
Написання дисертації	10
Факультативи (вибіркові курси, які пропонують школою архітектури)	6
Дослідження	
Ландшафтна архітектура і дизайн	30

Планування	
Міжгалузеве лідерство	2
Економіка в галузі політики, планування та розвитку	2
Теорія планування	2
Теорія статистики	2
Порівняльний аналіз міжнародного розвитку	2
Соціальний контекст планування	2
Історія планування	2
Дизайн: історія і критика	2
Вибіркові дисципліни (вибрані в школі планування)	8

Студенти, які навчаються за міждисциплінарною програмою повинні здати комплексний державний екзамен і пройти стажування.

Додаток Е
Структура вищої освіти США



Додаток Ж
Академічні освітні ступені вищої школи США

№	Ступені в галузі мистецтва і гуманітарних наук	Ступені в галузі природничих наук
1.	Ступінь молодшого спеціаліста (Bachelor of Arts – B.A.)	Ступінь молодшого спеціаліста природничих наук (Bachelor of Science – B.S.)
2.	Ступінь бакалавра мистецтв і гуманітарних наук (Bachelor of Arts – B.A.)	Ступінь бакалавра природничих наук (Bachelor of Science – B.S.)
3.	Ступінь магістра мистецтв і гуманітарних наук (Master of Arts – M.A.)	Ступінь магістра природничих наук (Master of Science – M.S.)
5.	Докторський ступінь (Doctor's degree – Doctor of...)	Докторський ступінь (Doctor's degree – Doctor of Philosophy in...)

Додаток 3
Навчальна програма підготовки доктора філософії в галузі географії
(Університет Юти)

[<http://www.geog.utah.edu/2013-08-07-19-58-30.html>]

Вимоги до вступу. Всі вступники повинні мати попередній ступінь не нижче магістра за даним фахом. Для того, щоб бути зарахованими на програму, необхідно здати такі дисципліни: GEOG 3020 (Географічний аналіз), GEOG 3040 (Принципи картографії) і MATH 1210 (Математика).

Описання програми. Навчання триває не менше трьох і не більше шести років.

Докторанти 1-го року навчання в обов'язковому порядку вивчають курс GEOG 6961 (Історія географічних досліджень) протягом першого осіннього семестру. Середній бал з цієї дисципліни повинен бути вищим за 3,0.

Для отримання ступеня Ph.D за час навчання необхідно набрати 32 кредити, з яких мінімум 14 кредитів передбачається для написання дисертації (GEOG 7970). Інші 18 кредитів – спеціальні дисципліни. Крім того, студенти вивчають мінімум 5 кредитів факультативів. Факультативи повинні бути не менше 6000-го рівня (зразок навчального плану докторанта подано нижче).

Студентам необхідно бути зареєстрованими якнайменше на одному курсі протягом семестру. Мінімальне навантаження – 9 кредитних годин на семестр.

Зразок трирічної навчальної програми докторанта

Назва дисципліни	К-сть кредитів	Рік навчання
<i>Обов'язкові курси, які вимагаються програмою</i>		
GEOG 6961 – Історія географічних досліджень	3	1
GEOG 6000 – Багатовимірна статистика	3	2
GEOG Методи досліджень-1: (6510 – Урбаністична географія: міста, регіони, глобалізація або 6960 – Семінар з питань географічних проблем)	3	2
GEOG Методи досліджень-2: (6450 – Паливо, пожежі та наслідки або 6960 – Семінар з питань географічних проблем)	3	3
GEOG 7930 – Викладацька практика	1	3
<i>Курси за вибором (мінімум 5 кредитів)</i>		
GEOG 6140 – Методи досліджень в географічних інформаційних системах	2	1
GEOG 6160 – Просторове моделювання геоінформаційних систем	2	1
GEOG 6410 – Палеокліматологія	1	2
GEOG 6530 – Географія і мобільність	1	2
GEOG 6520 – Економічна географія, індустріальне розміщення, регіональний розвиток	1	3
<i>Наукова робота</i>		
GEOG 7970 – Дисертаційне дослідження	14	1-3

Додаток И
Розподіл галузей знань за типом професійні/класичні, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою у США

Професійні галузі знань	Класичні галузі знань
<ul style="list-style-type: none"> – Сільське господарство та природні ресурси – Архітектура і дизайн – Медицина – Освіта – Юриспруденція – Бізнес – Державне управління та соціальні послуги – Механіка і сервісне обслуговування – Парки, розваги, дозвілля і фітнес – Пожежна безпека та правоохоронні органи – Торгівля – Логістика – Інше 	<p>I. Природничі, точні та технічні науки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Біологічні науки – Фізичні науки – Математика. Статистика – Комп'ютерні та інформаційні науки. – Загальна інженерія – Військові технології – Міждисциплінарні дослідження – Інше <p>II. Гуманітарні науки та мистецтво:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Англійська мова та література – Іноземні мови, література та лінгвістика. – Філософія і релігія – Теологія – Бібліотекознавство – Образотворче мистецтво – Інше <p>III. Суспільні та соціальні науки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Психологія – Історія – Економіка – Політологія – Соціологія – Інші суспільні та соціальні науки –

Джерело: Digest of Education Statistics, Wash., NCES of US Dep. of Educ., 2013

Додаток К
Кількість присвоєних ступенів бакалавра, магістра і доктора за галузями знань (1980 - 2012 рр.)

Рік	Кількість присвоєних ступенів										Відсотковий розподіл					
	Всього	Гуманітарні науки	Соціальні науки	Природничі і точні науки	Комп'ютерні та інженерні науки	Освіта	Бізнес	Інші галузі	Всього	Гум.	Соц.	Пр.	Комп.	Осв.	Біз.	Ін.
Ступінь бакалавра																
1980-81	935 140	134 139	141 581	78 092	90 476	108 074	200 521	182 257	100,0	14,3	15,1	8,4	9,7	11,6	21,4	19,5
1985-86	987 823	132 891	134 468	76 228	139 459	87 147	236 700	180 930	100,0	13,5	13,6	7,7	14,1	8,8	24,0	18,3
1990-91	1 094 538	172 485	183 762	70 209	104 910	110 807	249 165	203 200	100,0	15,8	16,8	6,4	9,6	10,1	22,8	18,6
1995-96	1 164 792	193 404	199 895	93 443	102 503	105 384	226 623	243 540	100,0	16,6	17,2	8,0	8,8	9,0	19,5	20,9
2000-01	1 244 171	214 107	201 681	89 772	117 011	105 458	263 515	252 627	100,0	17,2	16,2	7,2	9,4	8,5	21,2	20,3
2005-06	1 485 242	261 696	249 619	105 899	128 886	107 238	318 042	313 862	100,0	17,6	16,8	7,1	8,7	7,2	21,4	21,1
2008-09	1 601 368	278 387	262 771	121 009	122 408	101 708	347 985	367 100	100,0	17,4	16,4	7,6	7,6	6,4	21,7	22,9
2009-10	1 650 014	280 993	269 996	125 809	128 318	101 265	358 293	385 340	100,0	17,0	16,4	7,6	7,8	6,1	21,7	23,4
2010-11	1 715 913	288 371	278 037	131 897	136 189	103 992	365 093	412 334	100,0	16,8	16,2	7,7	7,9	6,1	21,3	24,0
2011-12	1 791 046	295 221	287 529	141 354	145 924	105 785	366 815	448 418	100,0	16,5	16,1	7,9	8,1	5,9	20,5	25,0
Ступінь магістра																
1980-81	302 637	35 130	22 168	13 579	21 434	96 713	57 888	55 725	100,0	11,6	7,3	4,5	7,1	32,0	19,1	18,4
1985-86	295 850	34 834	20 409	14 055	30 216	74 816	66 676	54 844	100,0	11,8	6,9	4,8	10,2	25,3	22,5	18,5
1990-91	342 863	35 984	23 582	13 664	34 774	87 352	78 255	69 252	100,0	10,5	6,9	4,0	10,1	25,5	22,8	20,2
1995-96	412 180	40 795	30 164	16 154	39 422	104 936	93 554	87 155	100,0	9,9	7,3	3,9	9,6	25,5	22,7	21,1
2000-01	473 502	40 625	30 330	15 360	44 098	127 829	115 602	99 658	100,0	8,6	6,4	3,2	9,3	27,0	24,4	21,0
2005-06	599 731	49 584	37 139	19 574	50 444	174 620	146 406	121 964	100,0	8,3	6,2	3,3	8,4	29,1	24,4	20,3
2008-09	662 079	53 198	42 655	21 090	55 908	178 564	168 375	142 289	100,0	8,0	6,4	3,2	8,4	27,0	25,4	21,5
2009-10	693 025	54 927	43 974	22 422	57 299	182 139	177 684	154 580	100,0	7,9	6,3	3,2	8,3	26,3	25,6	22,3
2010-11	730 635	57 137	46 135	23 556	62 680	185 009	187 213	168 905	100,0	7,8	6,3	3,2	8,6	25,3	25,6	23,1
2011-12	754 229	59 979	48 723	25 570	66 014	178 062	191 571	184 310	100,0	8,0	6,5	3,4	8,8	23,6	25,4	24,4
Ступінь доктора																
1980-81	98 016	4 827	6 698	7 473	2 860	7 279	808	68 071	100,0	4,9	6,8	7,6	2,9	7,4	0,8	69,4
1985-86	100 280	4 648	6 548	7 668	3 800	6 610	923	70 083	100,0	4,6	6,5	7,6	3,8	6,6	0,9	69,9
1990-91	105 547	4 858	6 944	9 378	6 006	6 189	1 185	70 987	100,0	4,6	6,6	8,9	5,7	5,9	1,1	67,3
1995-96	115 507	6 356	7 901	10 997	7 223	6 246	1 366	75 418	100,0	5,5	6,8	9,5	6,3	5,4	1,2	65,3
2000-01	119 585	6 466	9 021	10 190	6 315	6 284	1 180	80 129	100,0	5,4	7,5	8,5	5,3	5,3	1,0	67,0
2005-06	138 056	6 628	8 835	12 097	8 734	7 584	1 711	92 467	100,0	4,8	6,4	8,8	6,3	5,5	1,2	67,0
2008-09	154 425	7 261	9 711	14 271	9 381	9 028	2 123	102 650	100,0	4,7	6,3	9,2	6,1	5,8	1,4	66,5
2009-10	158 558	7 739	9 778	14 321	9 370	9 233	2 245	105 872	100,0	4,9	6,2	9,0	5,9	5,8	1,4	66,8
2010-11	163 765	8 360	10 241	14 574	10 013	9 623	2 286	108 668	100,0	5,1	6,3	8,9	6,1	5,9	1,4	66,4
2011-12	170 062	8 733	10 525	14 974	10 554	9 990	2 531	112 755	100,0	5,1	6,2	8,8	6,2	5,9	1,5	66,3

Додаток Л
Кількість іноземних студентів, які здобувають вищу освіту у США (1980 - 2012 рр.)

Регіон	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	2000-01	2005-06	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
	Кількість осіб									
Всього	311 880	343 780	407 272	453 787	547 873	564 766	671 616	690 923	723 277	764 495
Африка	38 180	34 190	23 803	20 844	34 217	36 308	36 937	37 062	36 890	35 502
Азія	94 640	156 830	229 825	259 893	302 058	327 785	415 000	435 667	461 903	489 970
Європа	28 650	38 910	55 422	76 855	93 784	84 697	87 648	85 084	84 296	85 423
Латинська Америка	49 810	45 480	47 318	47 253	63 634	64 769	67 731	65 632	64 169	64 021
Близький Схід	81 390	48 120	27 636	21 066	23 658	17 806	29 140	33 797	42 543	56 664
Північна Америка	14 790	16 030	18 949	23 644	25 888	28 699	30 107	28 574	27 941	27 210
Океанія	4 180	4 030	4 230	4 202	4 624	4 702	5 053	5 091	5 610	5 697
Інші	240	190	89	30	10	#	#	16	10	8
	Відсоткові частки									
Всього	100,0	100,0	100,0	100,00	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Африка	12,2	9,9	5,8	4,6	6,2	6,4	5,5	5,4	5,1	4,6
Азія	30,3	45,6	56,4	57,3	55,1	58,0	61,8	63,1	63,9	64,1
Європа	9,2	11,3	13,6	16,9	17,1	15,0	13,1	12,3	11,7	11,2
Латинська Америка	16,0	13,2	11,6	10,4	11,6	11,5	10,1	9,5	8,9	8,4
Близький Схід	26,1	14,0	6,8	4,6	4,3	3,2	4,3	4,9	5,9	7,4
Північна Америка	4,7	4,7	4,7	5,2	4,7	5,1	4,5	4,1	3,9	3,6
Океанія	1,3	1,2	1,0	0,9	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,7
Інші	0,1	0,1	#	#	#	#	#	#	#	#

Примітка: # – значення близьке до 0.

Додаток М
Критерії оцінювання навчальних досягнень студентів
за буквеною системою оцінювання, прийнятою в США

Символ	Критерії оцінювання
A, A-	виставляється за роботу відмінної якості і вказує на повне засвоєння матеріалу предмету – 4 бали
B+, B, B-	виставляється за роботу, яка вказує на добре розуміння матеріалу курсу, добре оволодіння навичками, необхідними для роботи – 3 бали
C+, C, C-	виставляється за роботу, яка вказує на адекватне та задовільне розуміння матеріалу курсу і оволодіння навичками, які задовольняють основні вимоги для виконання визначених завдань – 2 бали
D+, D, D-	виставляється за незадовільну роботу, але вказує на деяке мінімальне оволодіння матеріалом курсу та мінімальну участь в роботі на занятті, що може зараховуватися для отримання кредиту в межах ступеня – 1 бал
E	виставляється за роботу, яка є незадовільною і не може зараховуватися для отримання кредиту в межах ступеня – 0 балів.

Додаток Н
Графік навчального плану підготовки фахівців
за формою кооперованого навчання
(Північно-східний університет США)

Північно-східний університет США надає можливість кооперованої освіти, що передбачає кооперування аудиторного навчання і одночасно професійної діяльності. Студенти мають можливість проходити кооперування 4 рази протягом 5-ти років навчання (або 2 рази протягом 4-ох років).

Приклади розкладу 4-х річного навчання:

Варіант I

РІК	1	2	3	4
Осінь				
Весна				
Літо (I ч.)				
Літо (II ч.)				

Варіант II

РІК	1	2	3	4
Осінь				
Весна				
Літо (I ч.)				
Літо (II ч.)				

Приклади розкладу 5-и річного навчання:

Варіант I

РІК	1	2	3	4	5
Осінь					
Весна					
Літо I					
Літо II					

Варіант II

РІК	1	2	3	4	5
Осінь					
Весна					
Літо I					
Літо II					

Позначення:

	аудиторне навчання		робота з наставниками		стажування за кордоном
	канікули		наукові дослідження		кооперування з роботодавцями

Джерело:

[<http://www.northeastern.edu/coop/wp-content/uploads/2014/04/cecdchart.svg>]

Додаток Р
Навчальна програма підготовки бакалавра мистецтв у галузі біології
за дистанційною формою навчання
(Коледж вільних мистецтв, Університет Флориди)
[<https://catalog.ufl.edu/ugrad/current/liberalarts/majors/biology-online.aspx>]

Навчальна програма передбачає вивчення певної кількості дисциплін у еквіваленті 120 кредитів протягом 4 років.

1. Обов'язкові загальні дисципліни:

1. Загальна біологія;
2. Загальна хімія;
3. Вища математика;
4. Фізика;
5. Статистика.

Для отримання ступеня бакалавра мистецтв у галузі біології середній бал за вказані дисципліни повинен бути не менше С.

2. Обов'язкові професійні дисципліни, 30 кредитів:

- Молекулярна біологія, клітинна біологія та генетика – AGR 3303, BCH 3023, PCB 3023, PCB 3063, PCB 3134, PCB 4522 або PCB 4553;
- Біологія організмів: BOT 3303C, BOT 3503 і 3503L, BSC 3096, MCB 2000 і MCB 2000L, MCB 3020 і 3020L, PCB 3134, PCB 3713C, PCB 4712, PCB 4723C, ZOO 3603C або ZOO 3713 C;
- Екологія: BSC 3307C, PCB 3601C або PCB 4043C;
- Еволюція й різноманітність: BOT 2011C, BOT 2710C, BOT 3151C, PCB 4674, ZOO 3513C, ZOO 4205C або ZOO 4307C.

З кожної з чотирьох груп потрібно вибрати принаймні одну дисципліну (перелік дисциплін подано в таблиці 2).

3. Вибіркові дисципліни, 15 кредитів (перелік дисциплін подано в таблиці 3).

4. Завершальний етап передбачає науково-дослідну роботу з дисципліни «Критичний аналіз біологічних досліджень».

Таблиця 1

*Рекомендований навчальний план
підготовки бакалавра мистецтв у галузі біології
за дистанційною формою навчання*

Семестри	Кредити
1 семестр	
СНМ1030 Загальна хімія: концепції та застосування або СНМ2045 (Загальна хімія) і СНМ 2045L (Лабораторні роботи із Загальної хімії) (GE-P)	3-4
HUM2305 Філософія (GE-H)	3
MAC1147 Алгебра та тригонометрія (GE-M)	4
Письмова робота (GE-C, WR)	3
Разом:	13-14
2 семестр	
СНМ1031 Загальна хімія: концепції та застосування або СНМ2046 (Загальна хімія) і СНМ 2046L (Лабораторні роботи із Загальної хімії) (GE-P)	3-4
STA2023 Вступ до статистики (GE-M)	3
Письмова робота (GE-C, WR)	3
Вибіркова дисципліна	4
Соціальні науки і психологія (GE-S)	3
Разом:	16-17
Семестр 3	
BSC2010 і 2010L Інтегровані принципи біології та Інтегровані принципи біології (лабораторні роботи) (GE-B)	4
Вибіркова дисципліна	3
Іноземна мова	5
Соціальні науки і психологія (GE-S)	3
Разом:	16-17
Семестр 4	
BSC2011 і 2011L Інтегровані принципи біології та Інтегровані принципи біології (лабораторні роботи) (GE-B)	4
Іноземна мова	5
Гуманітарна дисципліна (GE-H)	3
Соціальні науки і психологія (GE-S)	3
Разом:	15
5 семестр	
PHY2004 Прикладна фізика та PHY2004L Прикладна фізика (лабораторні роботи)	4-5
2 обов'язкові професійні дисципліни	6
Вибіркова дисципліна	3
Вибіркова дисципліна (3000 рівня або вище)	3
Разом:	16-17
6 семестр	
PHY2005 Прикладна фізика та PHY2005L Прикладна фізика (лабораторні	4-5

роботи) або PHY2054 Фізика та PHY2005L Фізика (лабораторні роботи)	
1 обов'язкова професійна дисципліна	3
Вибіркова дисципліна	3
Вибіркова дисципліна (3000 рівня або вище)	3
Гуманітарна дисципліна (GE-H)	3
Разом:	16-17
7 семестр	
Вибіркові дисципліни з біології (перелік подано нижче)	9
Вибіркові дисципліни (3000 рівня або вище)	6
Разом:	15
8 семестр	
BSC4936 Критичний аналіз біологічних досліджень	2
Вибіркові дисципліни з біології (перелік подано нижче)	6
Вибіркові дисципліни (3000 рівня або вище)	6
Разом:	14

Таблиця 2

Перелік обов'язкових професійних дисциплін з біології

Курси	Кредити	Передумови і вимоги
ANT 3513 Еволюційна анатомія людини	3	TBD
ANT 3930 Примати	3	TBD
ANT 3520 Скелет	3	TBD
BSC 4936 Критичний аналіз біологічних досліджень	2	Наявність певних знань, умінь та навичок з даного предмету
ENY 3005 Принципи ентомології і 3005L Принципи ентомології (лабораторна робота)	2+1	Лекції і лабораторні здаються одночасно
ENY 4660 Медична і ветеринарна ентомологія і 4660L Медична і ветеринарна ентомологія (лабораторні заняття)	2+1	ENY 3005 і 3005L; Лекції і лабораторні здаються одночасно
NEM 3002 Принципи нематології	3	Немає
PCB 3023 Клітинна біологія	3	BSC 2011 і 2011L – середній бал не нижче C
PCB 3063 Генетика	4	BSC 2011 і BSC 2011L, Загальна хімія – середній бал не нижче C
PCB 4043C Загальна екологія	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не нижче C
PCB 4674 Еволюція	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не нижче C
PCB 4723C Фізіологічна і молекулярна біологія тварин	5	BSC 2011 і (CHM 2046 або CHM 2047) і (PHY 2048 або PHY 2053 або PHY 2060), всі з мінімальною оцінкою C; також рекомендовано PCB 3063 і PCB 4674

ZOO 3713C Функціональна анатомія хребетних	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не нижче С
ZOO 4232 Паразитологія людини	3	BSC 2010 і 2010L

Таблиця 3

Перелік вибірових дисциплін

№	Назва курсу	К-сть кредитів	Передумови	Анотація до курсу
BCH 3023	Елементарна органічна та біологічна хімія	3	СНМ 2046 або СНМ 2047	Елементарна органічна хімія і біохімія для студентів агротехнічних напрямків.
BOT 2010C	Вступ до ботаніки	3		Структури і функції клітин, тканин квіткових рослин. Студенти з кредиту в АРВ 2150, BSC 2005 або BSC 2010 не можуть зареєструватися на цей курс; вони повинні здати BOT 2011C.
BOT 2011C	Різноманітність рослин	4	Основи біології	Огляд основних груп рослин, їх структура, життєвий цикл. Супроводжується лабораторними, на яких розглядається різноманіття рослинного світу.
BOT 2710C	Практична рослинна таксономія	3		Вступ до рослинної таксономії. Включає принципи систематизації ботаніки, номенклатуру, класифікацію, ідентифікацію
BOT 2800C	Рослини в житті людини	3		Роль рослин у розвитку цивілізації і вплив рослин на світову історію, політику, економіку та культуру. Огляд корисних і шкідливих рослин і рослинних продуктів.
BOT 3151C	Рослинний світ Північної Флориди	3		Вивчення властивостей рослин та їх практична ідентифікація. Елементарна екологія основних видів рослинних груп у північній Флориді
BOT 3503	Фізіологічна та молекулярна біологія рослин	3	BOT 2010C або BSC 2005 або BSC 2010; і СНМ 2046C. Паралельно: BOT 3503L (лабораторні роботи у наступному семестрі)	Хімічна, клітинна організація, обмін речовин, харчування, ріст і молекулярна біологія рослин
BOT 3503L	Фізіологічна та молекулярна біологія рослин (лабораторні роботи)	2	Паралельно: BOT 3503	Лабораторні роботи при вивченні BOT 3503
BOT 4053	Методика викладання ботаніки	2	може бути повторено зі змінами у	Викладання одного курсу ботаніки 3000-рівня, практичний досвід тестування та атестації, підготовки лабораторних робіт

			курсі до 4 кредитів; Передумови: глибоке знання та рекомендації 2 викладачів факультету	
BOT 4621	Рослинна географія	2	BSC 2010/2010L і BSC 2011/2011L з оцінкою не менше C або дозвіл наставника	Закономірності в розподілі рослин на Землі і факторів, що впливають на географію рослин. Різноманітність рослинних груп в різних частинах світу, закономірності розподілу серед окремих таксонів
BOT 4905	Індивідуальні дослідження в ботаніці	2 – 4	Може бути повторено зі змінами до 8 кредитів. Передумови: 8 кредитів ботаніки	Кваліфіковані студенти під керівництвом викладача вибирають певну проблему для дослідження
BOT 4911	Бакалаврські дослідження в ботаніці	0 – 3	Може бути повторено зі змінами до 6 кредитів	Курс супроводжується дослідженнями в ботаніці. Проекти можуть включати дослідження, винаходи та їхнє застосування в ботаніці
BOT 4935	Спеціальні предмети	1 – 4		Спеціальні теми в ботаніці
BSC 1920	Вступ: біологія в університеті Флориди	1	Біологія, ботаніка, зоологія	Вивчає сферу біології та специфічні академічні ресурси, обговорення наукових та практичних досліджень, рекомендації та ресурси для біологів
BSC 2005	Біологічні дослідження	3		Вступ до вивчення систем життєзабезпечення, включаючи основи біології, структуру клітини, генетичні механізми, анатомію тварин та рослин, фізіологію, екологію та еволюцію.
BSC 2005L	Біологічні дослідження (лабораторні)	1		Забезпечення досвіду практичних досліджень.
<i>Загальні професійні дисципліни</i>				
BSC 2010	Інтегровані принципи біології - 1	3		Походження систем життєзабезпечення та дослідження життя на субклітинному рівні. Діяльність живих організмів, які споживають енергію для життя, росту та репродукції.
BSC 2010L	Інтегровані принципи біології -1 (лабораторні роботи)	1	вивчається паралельно з BSC 2010	Лабораторні роботи призначені для супроводу BSC 2010

BSC 2011	Інтегровані принципи біології - 2	3	BSC 2010	Особливості зберігання трансмісії та використання інформації на клітинному рівні, рівні організму та популяції.
BSC 2011L	Інтегровані принципи біології -2 (лабораторні роботи)	1	BSC 2011	Лабораторні роботи призначені для супроводу BSC 2011 Студенти повинні вивчати BSC 2011 і 2011L одночасно.
BSC 2044L	Прогресивні інтегровані (лабораторні роботи)	2	BSC 2010	Міждисциплінарний предмет, що взаємопов'язаний з фізикою та хімією. Є еквівалентом до BSC 2010L і 2011L BSC.
BSC 2862	Глобальні зміни в екології	3		Вивчає основні проблеми стійкості та глобальних змін у навколишньому середовищі з точки зору екологічних перспектив. Вплив кліматичних змін на світові екологічні системи. Зв'язок між біосферою та атмосферою.
BSC 2930	Спеціальні розділи біології	1-4		Спеціальні розділи біології
BSC 3096	Фізіологія людини	3		Функціонування людських органів і систем органів. Хімічні, фізичні, механічні основи фізіологічних функцій людини. Патофізіологічні зміни, пов'язані з захворюваннями людини.
BSC 3307C	Кліматичні зміни в біології	4	BSC 2011 і BSC 2011L – мінімальна оцінка не менше C.	Зміна клімату і його вплив на біологічні системи. Зв'язок з біосферою. Вплив людини на атмосферу.
BSC 3402	Теорія і практика біологічних досліджень	2		Наукові методи з точки зору історії, філософії та соціології. Генерація та презентація даних, формулювання теорій та гіпотез, представлення результатів.
BSC 3911	Вступ до біологічних досліджень	1	вивчається паралельно з BSC 4910 або BOT 4905 або ZOO 4905 або IDH 4917	Семінар. Проводиться паралельно з дослідницькими дисциплінами.
BSC 4821C	Еволюційна біогеографія	3	BSC 2011 і BSC 2011L – мінімальний бал C.	Інтерпретація біологічних даних у біогеографічному контексті.
BSC 4910	Індивідуальні біологічні дослідження	1-3	BSC 2010, BSC 2010L, BSC 2011 і BSC 2011L – середній бал не менше C.	Студенти працюють під керівництвом наставника з науково-дослідного проекту в сфері біології.

BSC 4912	Актуальні біологічні дослідження	0-4	BSC 3911 і BSC 4910 – середній бал не менше С.	Студенти працюють під керівництвом наставника з науково-дослідного проекту в сфері біології.
BSC 4936	Критичний аналіз біологічних досліджень	2	поглиблені знання біології, ботаніки, зоології	Аналіз сучасних наукових досліджень через онлайн-дискусії, рецензовані наукові публікації.
ISC 2400L	Міждисциплінарні лабораторні роботи -1	3	пройдені курси алгебри	Основні наукові концепції біології, хімії та фізики та їх застосування в сучасних дослідженнях.
ISC 2401L	Міждисциплінарні лабораторні роботи -2	3	ISC 2400L і MAC 1147: BSC 2010 і CHM 2045 або CHM 2047 або CHM 2095.	Основні наукові концепції біології, хімії та фізики та їх застосування в сучасних дослідженнях.
PCB 3023	Клітинна біологія	3	BSC 2011 і BSC 2011L	Основні концепції клітинної і молекулярної біології в прокариотичних і еукариотичних системах, включаючи експериментальні стратегії та методи.
PCB 3034C	Вступ до екології	4	попереднє вивчення курсу «Основи біології»	Основні принципи екології, які застосовуються при вирішенні проблем навколишнього середовища.
PCB 3063	Генетика	4	BSC 2011 і BSC 2011L – середній бал не менше С	Основні властивості спадковості еукариотичних організмів на основі прикладів людини. Вивчення основних концепцій, комбінацій та функцій генетичних матеріалів, які характеризують населення.
PCB 3601C	Екологія рослин	3	попереднє вивчення біології і ботаніки	Основні поняття екології рослин. Акцент на екосистеми та екологічні програми у Флориді.
PCB 3713C	Клітинна фізіологія	4	BSC 2010 і CHM 2046, CHM 2047, CHM 2051 або CHM 2096 і PNY 2048, PNY 2054 або PNY 2061 – середній бал не менше С.	Значення клітин, органів і систем вищого рівня у житті людей та тварин. Використання математичних методів та моделей і фізичних досліджень для розуміння механізмів фізіології.
PCB 4043C	Загальна екологія	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал	Екологічні процеси та їх організація в наземних і водному середовищі. Лабораторні роботи здійснюються на

			не менше С.	основі технічного та екологічного аналізу.
PCB 4553	Генетика популяції	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С.	Кількісна генетика, динамічна теорія частоти генів всередині та між популяціями. Детерміновані стохастичні процеси в еволюції.
PCB 4674	Еволюція	4	BSC 2011 і 2011 – середній бал не менше С.; вивчається паралельно з курсом алгебри	Процеси і механізми еволюції, в тому числі популяційної генетики, видоутворення, закономірності еволюції і молекулярної еволюції.
PCB 4712	Порівняльна біомеханіка	3	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С; PHY 2048, PHY 2053L, PCB 4674 і ZOO 3713C.	Курс розглядає фізичні принципи, що регулюють форми і функції організмів.
PCB 4723C	Фізіологія і молекулярна біологія тварин	5	BSC 2011 і (CHM 2046 або CHM 2047); (PHY 2048 або PHY 2053 або PHY 2060) і (PCB 3063 і PCB 4674), – середній бал не менше С	Обговорення процесів і механізмів діяльності хребетних тварин. Лабораторні методи фізіологічних досліджень.
ZOO 3513C	Поведінка тварин	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С і PCB 4674	Причини, походження і еволюція поведінки тварин, спостереження за поведінкою різних груп тварин.
ZOO 3603C	Еволюційна біологія розвитку	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Аналіз ембріонального розвитку, що лежить в основі генетичних механізмів.
ZOO 3713C	Функціональна анатомія хребетних	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Форми і функції хордових. Супроводжується лабораторними роботами.
ZOO 4205C	Біорізноманіття безхребетних	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Порівняльна біологія безхребетних, в тому числі їх еволюція, екологія та етапи життя.
ZOO 4307C	Біорізноманіття хребетних	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал	Порівняльна біологія хребетних, в тому числі їх еволюція, екологія та поведінка.

			не менше С	
ZOO 4403C	Морська біологія	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Огляд основних морських таксонів, морського середовища. Систематизація флори і фауни. Лабораторні роботи передбачають індивідуальні проекти.
ZOO 4472C	Біологія птахів	4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Основні біологічні характеристики птахів, які стикаються зі спектром проблем в плані анатомії, фізіології, поведінки, міграції та популяційної екології.
ZOO 4905	Індивідуальні дослідження в зоології	1-4	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Студенти з наставниками вибирають конкретну тему чи проблему для дослідження.
ZOO 4911	Бакалаврське дослідження з зоології	0-3	може бути повтореним із змінами в змісті до 6 кредитів	Проекти передбачають вивчення проблеми, її дослідження та прикладне застосування результатів у зоології.
ZOO 4926	Спеціальні розділи зоології	1-4	може бути повтореним із змінами в змісті до 8 кредитів; BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Лекції, конференції або лабораторні заняття на тему сучасних проблем зоології.
ZOO 4940	Методика викладання зоології	2	BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Участь у викладанні курсів зоології; практичний досвід роботи в навчальному процесі.
ZOO 4956	Зарубіжні дослідження	1-18	може бути повтореним із змінами в змісті до 18 кредитів; BSC 2011 і 2011L – середній бал не менше С	Студенти мають можливість навчатися за кордоном, а результати навчання зараховуються в Університеті Флорида.

Додаток С

Перелік центрів дистанційного навчання в Україні

- Український центр дистанційної освіти - udec.ntu-kpi.kiev.ua
- Українська система дистанційного навчання - www.udl.org.ua
- Центр дистанційного навчання світового банку - www.uapa-dlc.org.ua
- Проблемна лабораторія дистанційного навчання - dl.kpi.kharkov.ua/techn/rle/
- Центр дистанційного навчання Української Академії державного управління - www.ado.edu.ua
- Дистанційне навчання Академії цивільного захисту України - www.edu-mns.org.ua
- Українсько-американський гуманітарний інститут "Вісконсінський Міжнародний Університет в Україні" - www.wiuu.edu.ua
- Лабораторія Віртуального Дистанційного навчання Харківського технічного університету радіоелектроніки (ХТУРЕ) - vdll.kture.kharkov.ua
- Дистанційне навчання у Львівському Національному Університеті "Львівська Політехніка" - www.idn.polynet.lviv.ua
- Центр електронної освіти НТУ "КПІ" - www.eec.ntu-kpi.kiev.ua
- Інститут заочної та дистанційної освіти Київський національний університет технологій та дизайну - dist.vtv.kiev.ua
- Лабораторія дистанційної освіти Сумський державний університет - dl.sumdu.edu.ua
- Центр дистанційного навчання Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету економіки і права - www.cdo.com.ua
- Лабораторія дистанційного навчання Київський національний торгово-економічний університет - www.knteu-elearning.kiev.ua
- Інститут заочної і дистанційної освіти Придніпровська державної академії будівництва і архітектури - izido.pgasa.dp.ua/do/1_1.html
- Сервер дистанційного навчання Київського Інституту - srv.kimi.kiev.ua/DISTANT/uindex.html
- Міжнародний дослідно-навчальний центр інформаційних технологій та систем - www.dlab.kiev.ua
- Центр програмної інженерії - www.ukrsoftpro.com.ua
- Центр Дистанційної Освіти ВНТУ - cde.vstu.edu.ua
- ЦДО "Интеллект" - intellect.dp.ua
- Центр дистанційного навчання МБЕРІФ - elearning.if.ua
- Дистанційне навчання. Сайт присвячений розвитку дистанційної освіти в Україні - www.distance-learning.com
- Західноукраїнський ресурсний інтернет-портал дистанційної освіти - westukr.itgo.com
- Система дистанційного навчання за допомогою Інтернет - www.slc.kiev.ua
- Український Науковий Центр Розвитку Інформаційних Технологій (УкрНЦ РІТ) - www.training.itdev.org.ua
- Факультет дистанційного навчання Хмельницького національного університету - <http://dn.tup.km.ua>
- Регіональний науково-методичний центр дистанційного навчання НАПН України при Дніпропетровському національному університеті ім.О. Гончара- distance.dnu.edu.ua

Наукове видання

КОЗУБОВСЬКА Ірина Василівна,
СТОЙКА Олеся Ярославівна

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

ISBN

У пропонованій монографії представлена сучасна система вищої освіти США, проаналізовано трансформаційні процеси, які відбувалися у вищій школі США в кінці ХХ–го на початку ХХІ століття і суттєво вплинули на підвищення якості освіти. Обґрунтовано можливі шляхи творчого використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Матеріали монографії можуть бути використані викладачами ВНЗ, аспірантами, студентами.

УДК 378.126 (73)

Підписано до друку 16.12.2014. Формат 60x84/16.
Умов. друк. арк. 8,84. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Зам. № . Наклад 300 прим.

Видруковано ПП «АУТДОР-ШАРК»
88000, м. Ужгород, пл. Жупанадська, 15/1. Тел.: 3-51-25. E-
mail: office@shark.com.ua

*Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників,
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №40 від 29 жовтня 2012 року*