

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

**Козубовська Ірина Василівна,  
Стойка Олеся Ярославівна  
Сідун Лариса Юріївна**

**ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ  
РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США  
(КІНЕЦЬ ХХ ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

Ужгород - 2015

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 факультету суспільних наук УжНУ  
(протокол № 5 від 22 грудня 2015 року)

**Козубовська І.В., Стойка О.Я, Сідун Л.Ю.** Історико–педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ початок ХХІ століття): [монографія] / І.В.Козубовська, О.Я.Стойка, Л.Ю.Сідун. – Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015 р. – 186 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. Розглянуто особливості полікультурної освіти, зокрема білінгвального навчання.

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

**ISBN**

© І.В.Козубовська, О.Я.Стойка, Л.Ю.Сідун, 2015

## З М І С Т

ВСТУП.....	4
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США.....</b>	<b>6</b>
1.1. Теоретико-методологічні засади розвитку вищої освіти в США .....	6
1.2. Структура вищої школи США та особливості організації навчального процесу .....	16
1.3. Державна політика США в сфері освіти .....	38
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ .....</b>	<b>49</b>
2.1. Особливості трансформаційних процесів у вищій школі США в кінці ХХ на початку ХХІ століття .....	49
2.2. Суть інституційних перетворень в американській вищій школі .....	67
2.3. Управління інституційними перетвореннями у вищій школі США .....	83
2.4. Підвищення якості освіти як результат трансформаційних процесів .....	110
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	
<b>ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ США .....</b>	<b>129</b>
3.1. Історичні передумови розвитку полікультурної освіти в США .....	129
3.2. Білінгвальне навчання в системі полікультурної освіти .....	147
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>164</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>168</b>

## ВСТУП

Радикальні зміни, які відбуваються в суспільстві впродовж останніх років, зумовлюють появу нових вимог до якості підготовки фахівців. Вони можуть бути реалізовані тільки за умови вдосконалення професійної підготовки фахівців в Україні, що неможливо забезпечити без суттєвого реформування системи вищої освіти. Необхідність реформування вітчизняної системи вищої освіти відображена в Законі про вищу освіту, який нещодавно був прийнятий.

Різні аспекти проблеми реформування освіти розглядаються в працях багатьох вітчизняних науковців (І.Бондар, І.Зязюн, А.Капська, В.Кремень, В.Луговий, Н.Ничкало та ін.), результати досліджень яких підтверджують доцільність трансформацій в освітній сфері. 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.

США є багатонаціональною державою, тому невід'ємною складовою освітньої політики є полікультурна освіта, розвиток якої представляє значний інтерес для України.

Полікультурність розглядається в США як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Вона визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи

полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно.

Метою даного монографічного дослідження є виявлення особливостей функціонування системи вищої освіти США, в тому числі такої її складової як полікультурна освіта, аналіз трансформаційних процесів, які відбуваються впродовж останніх десятиріч у вищій школі США і забезпечують підвищення якості освіти.

Монографія підготовлена І.В.Козубовською (загальна редакція, вступ, висновки), О.Я.Стойкою (I і II розділи), Л.Ю. Сідун (III розділ).

# РОЗДІЛ 1

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

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

Розвиток вищої школи США має тривалу історію. 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 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 священика 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 до Громадянської війни (1861-1865 рр.) більшість випускників коледжів ставали священиками. 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 [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. 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 «треступеневу 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 душі 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, чия 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 індивіда», 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 вузькопрофесіонального 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 – залишаються актуальними для гуманістичної парадигми освіти і виховання і в наступному столітті [7, с. 293].

Відзначимо, що проблеми гуманізації освіти активно досліджуються і вітчизняними вченими [8].

На розвиток освітньої системи США 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 освітнянського 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 ці 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 все більше стають стратегічним ресурсом, базовим принципом суспільства, а університет, дослідницькі організації та інтелектуальні інститути, в яких теоретичні знання кодифікуються і збагачуються, є провідними структурами 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 «негрошові» доходи), проблему джерел фінансування освіти і ролі федерального уряду і, в цілому, держави в такому фінансуванні, проблему селективності у вищій школі [12].

Так, Г. Беккер вперше запропонував статистичну модель дослідження економічної ефективності освіти через людські ресурси [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 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 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 прагнемо збільшити економічне зростання. Але згідно даних досліджень, найбільшу віддачу дають капіталовкладення в освіту, що становлять 40% зростання національного доходу. В епоху науки і космосу вдосконалення

освітньої сфери – одна з головних умов нашої національної могутності. Таким чином, освіта стає справою першочергової важливості.» [15, с. 45].

Однак теорія людського капіталу має й певні недоліки, оскільки, крім економічної вигоди, слід враховувати 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 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 напрямом 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 зразка, 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 цієї 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

Америци. 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 прогностичними 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 в 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 ВНЗ 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 більше 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 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 ВНЗ та їх міжнародної комерційної діяльності, відкриттю філіалів за кордоном, 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 відіграють 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. До початку XXI століття 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 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 Америці ХХІ століття, удосконалення внутрішньої системи управління університетом в умовах мінливого 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 вирізняються 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.

Акредитацію, як процес визнання компетентною регіональною організацією якості надання установою освітніх послуг, відповідності навчально-методичного, кадрового та матеріального забезпечення програм підготовки студентів прийнятним нормам, запроваджено в системі освіти США в кінці ХІХ століття, коли починав зароджуватися моніторинг якості освіти. 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 ВНЗ [27; 28].

Професійними асоціаціями реалізуються два види акредитації – акредитація закладів 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).

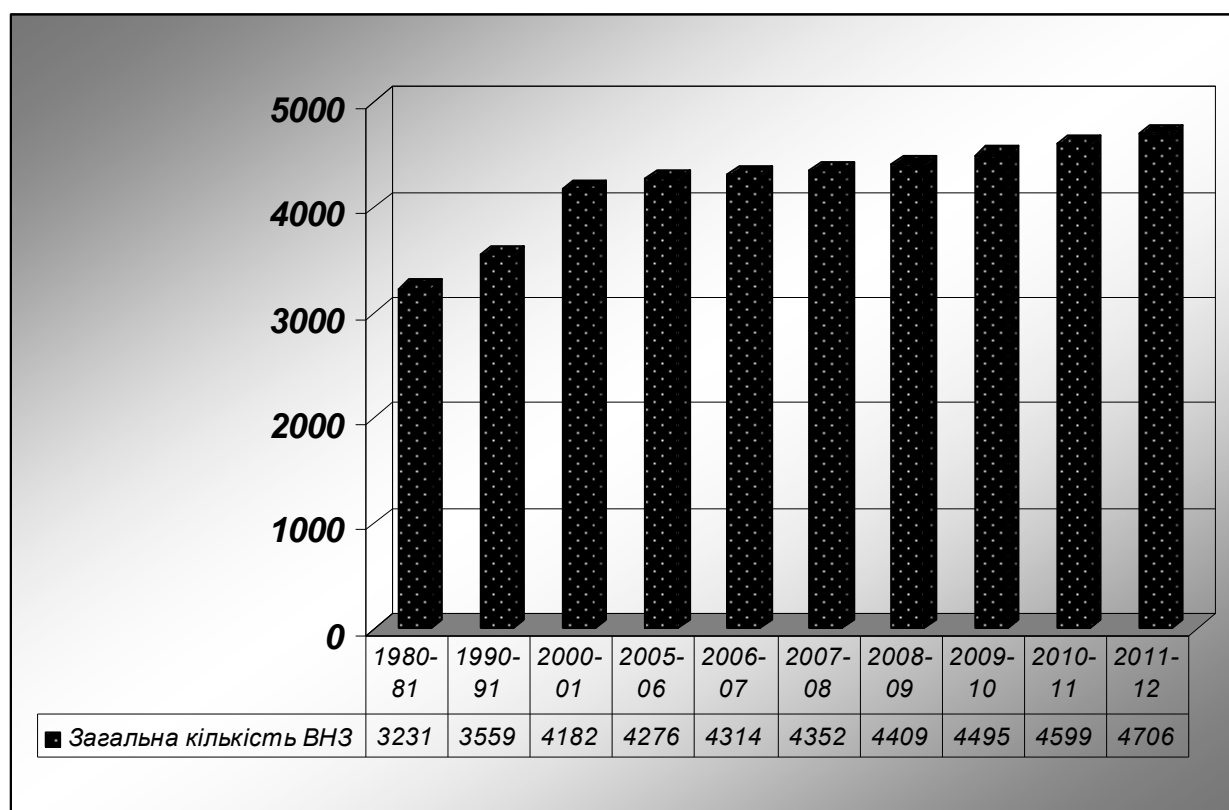


Рис. 1.1. Кількість вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

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

Варто відзначити, що в США у 1980-1990-их роках спостерігалася тенденція до зниження темпів зростання чисельності студентів та збільшення темпів зростання кількості ВНЗ [30], але на початку XXI століття ситуація змінилася. Статистичні показники початку XXI століття значно відрізняються від показників 80-90-х років XX століття.

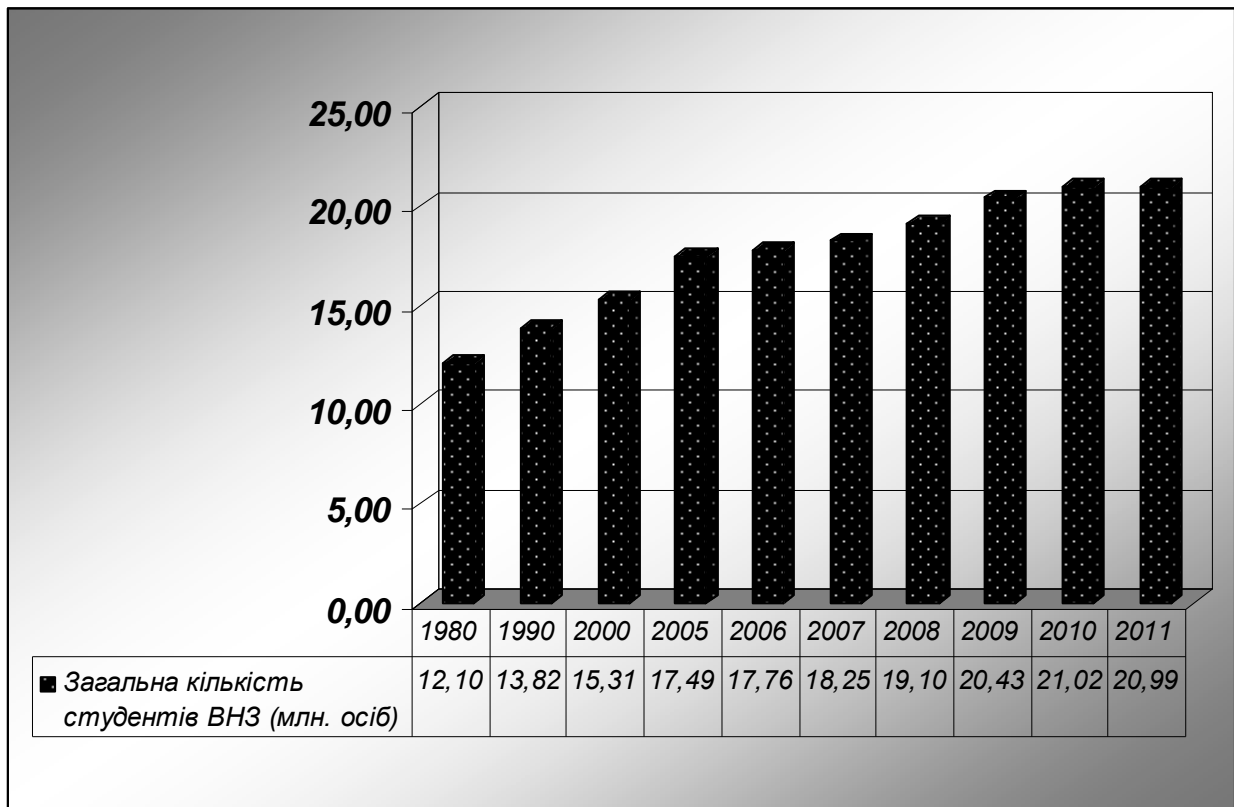


Рис. 1.2. Кількість студентів вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

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 ХХІ століття відзначився збільшенням державного фінансування на вищу освіту, зокрема надання різних видів стипендій 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).

Наявність приватного сектору вищої освіти характерна для більшості країн світу, зокрема й України. На сьогодні чимало вітчизняних приватних ВНЗ мають позитивний досвід і досягнення в підготовці фахівців, але 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 посідають перші місця; ці заклади відрізняються потужною науково-дослідною базою та ін. [32].

Приватний сектор вищої освіти Сполучених Штатів завжди домінував за кількістю вузів.

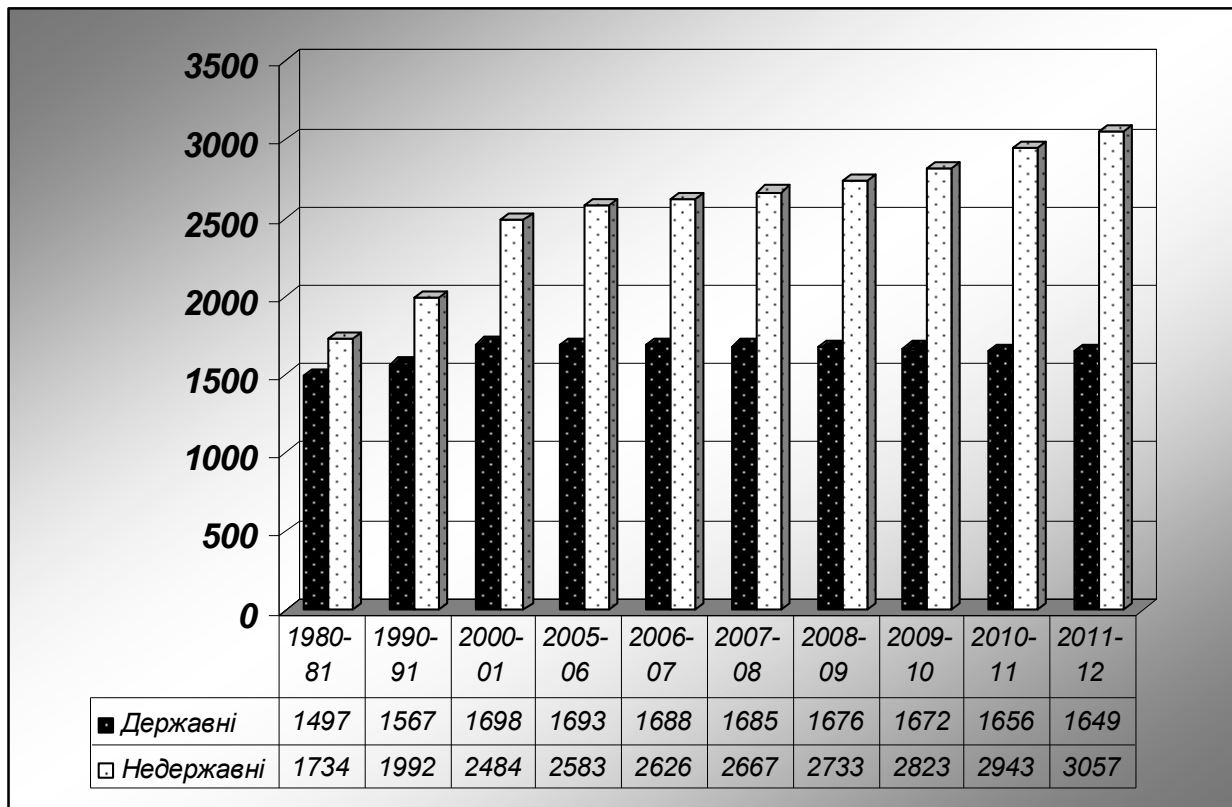


Рис. 1.3. Кількість державних та недержавних (приватних) вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

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].

Як свідчать статистичні дані, частка державних ВНЗ 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. 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. 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 ВНЗ не витрачають таких значних коштів на розвиток як некомерційні [34; 35].

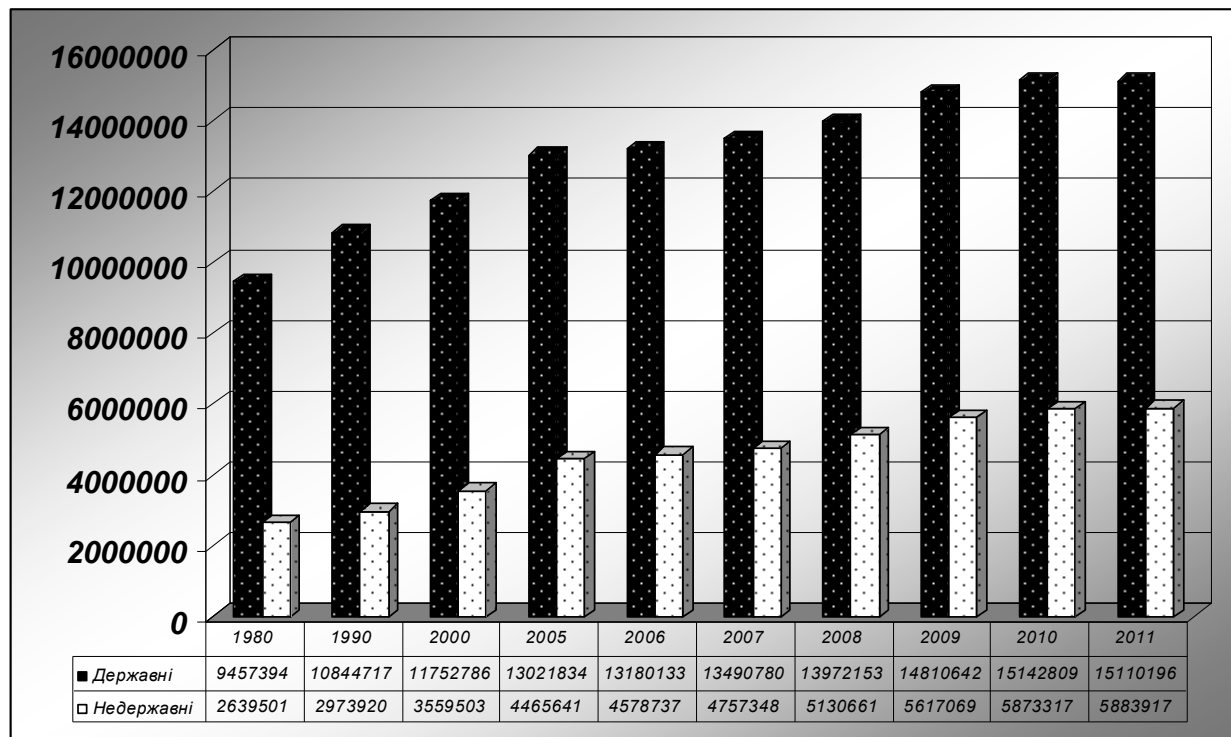


Рис. 1.4. Кількість студентів у державних і недержавних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

На сьогодні частка некомерційних закладів у загальній кількості недержавних ВНЗ становить 54%, а частка комерційних – 46% (рис. 1.5) [30].

Некомерційні заклади 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].

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

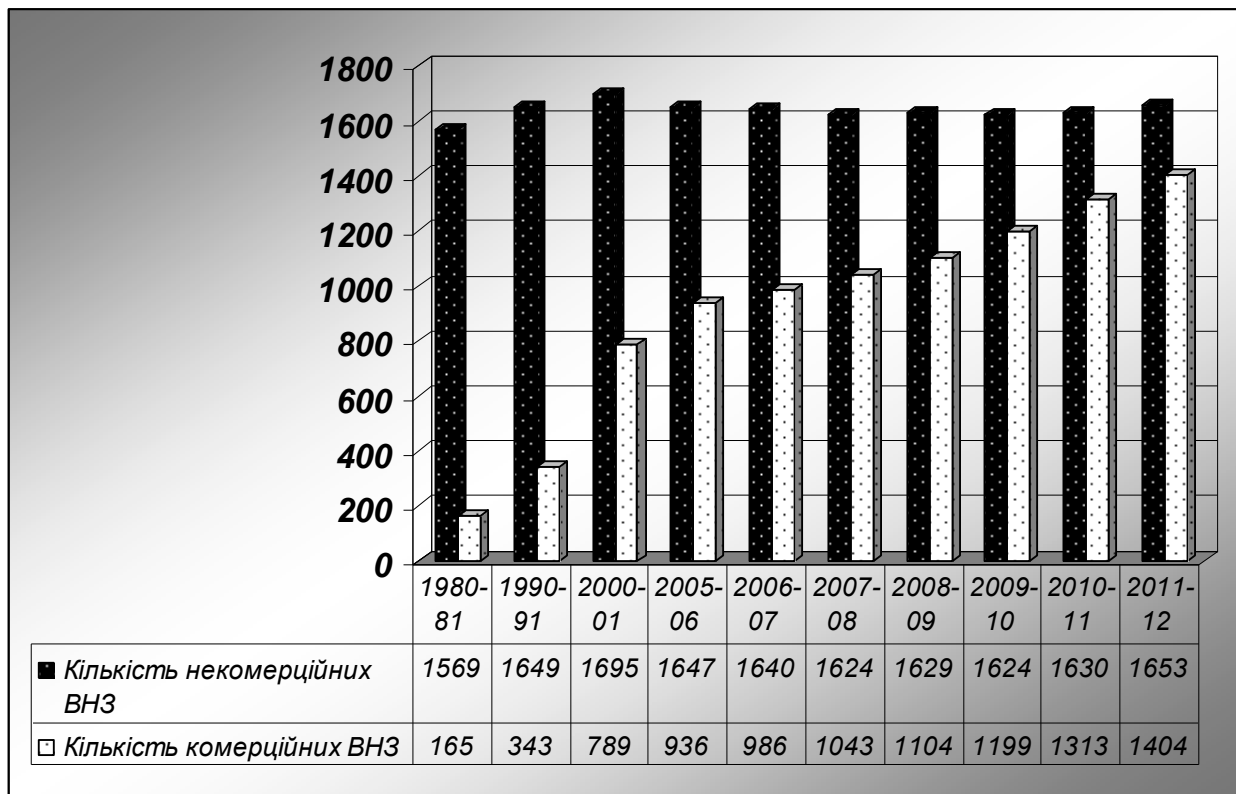


Рис. 1.5. Кількість некомерційних і комерційних вищих навчальних закладів США (1980-2012 рр.).

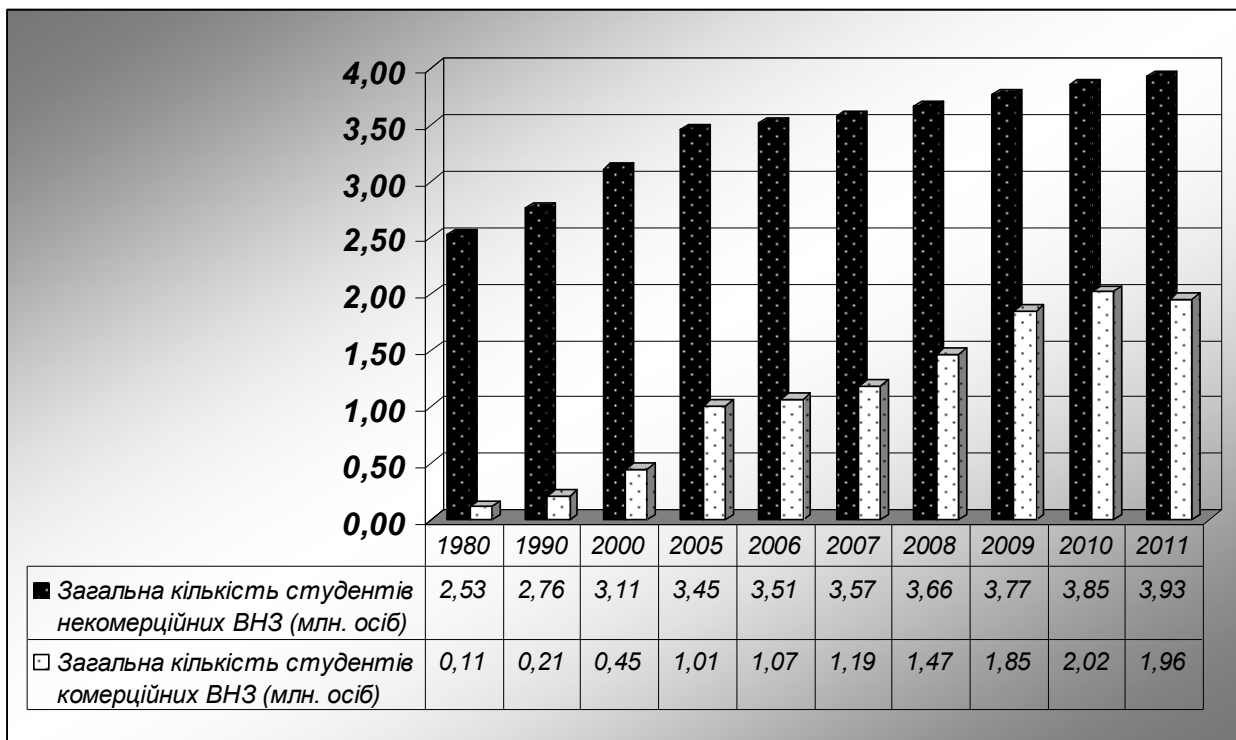


Рис. 1.6. Кількість студентів у некомерційних і комерційних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).

Державні ВНЗ забезпечують Сполучені Штати масовою професійною освітою і саме з цієї причини ці 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 розвитку затребувала масової професійної освіти, що стала надаватися державними закладами.

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 щодо 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 вищими навчальними закладами здійснюється Департаментами освіти штатів. Департаменти найчастіше призначаються губернатором і погоджуються законодавчим органом штату. Вони представляють не тільки громадські інтереси, але й конкретного ВНЗ. 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 ВНЗ – 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 закладів 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 ВНЗ; здійснення загального контролю над власністю навчального закладу; контроль над витратами.

У масштабах світової вищої школи американські ВНЗ 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 ВНЗ 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 і дворічних навчальних закладів.

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] .

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 закладів 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 ВНЗ пояснюється тим, що починаючи з 1980 року темпи зростання кількості чотирирічних вузів постійно перевищували темпи зростання кількості дворічних ВНЗ (рис. 1.7) [30].

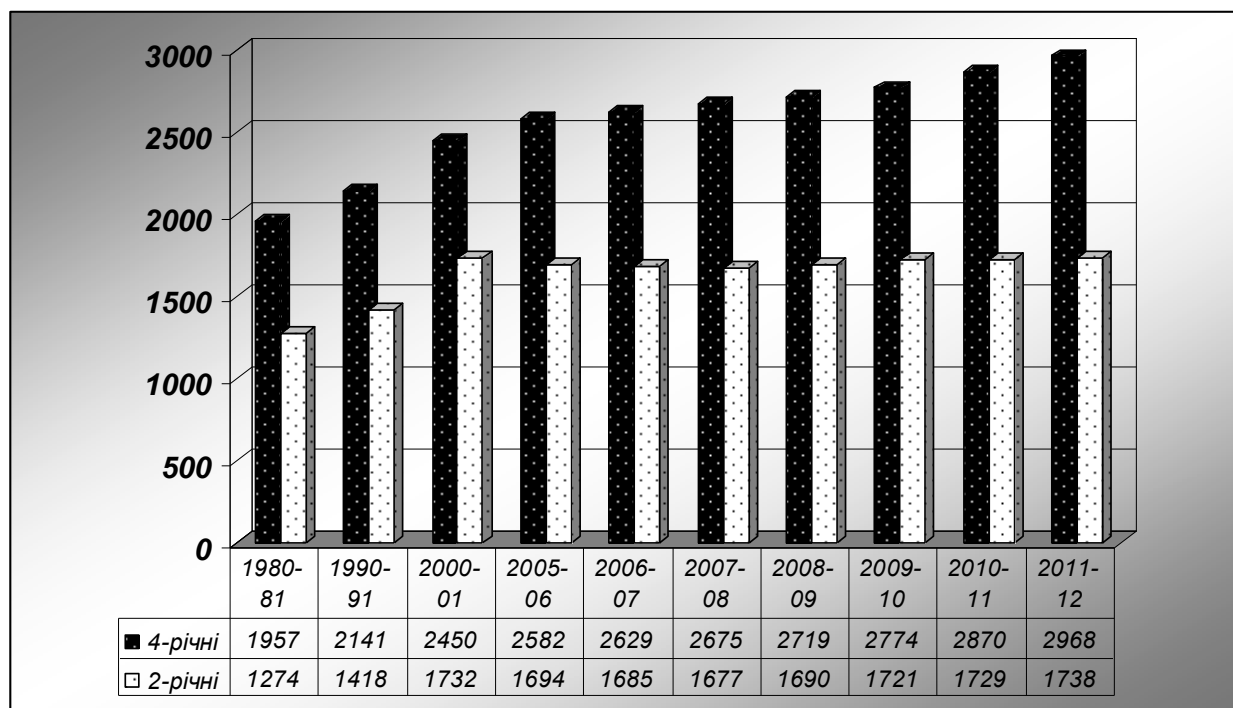


Рис. 1.7. Кількість 4-річних і 2-річних вищих навчальних закладів у США (1980-2012 рр.).

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 ВНЗ навчається майже однакова кількість осіб – 4547 студентів у 4-річних і 4315 у 2-річних освітніх закладах [30].

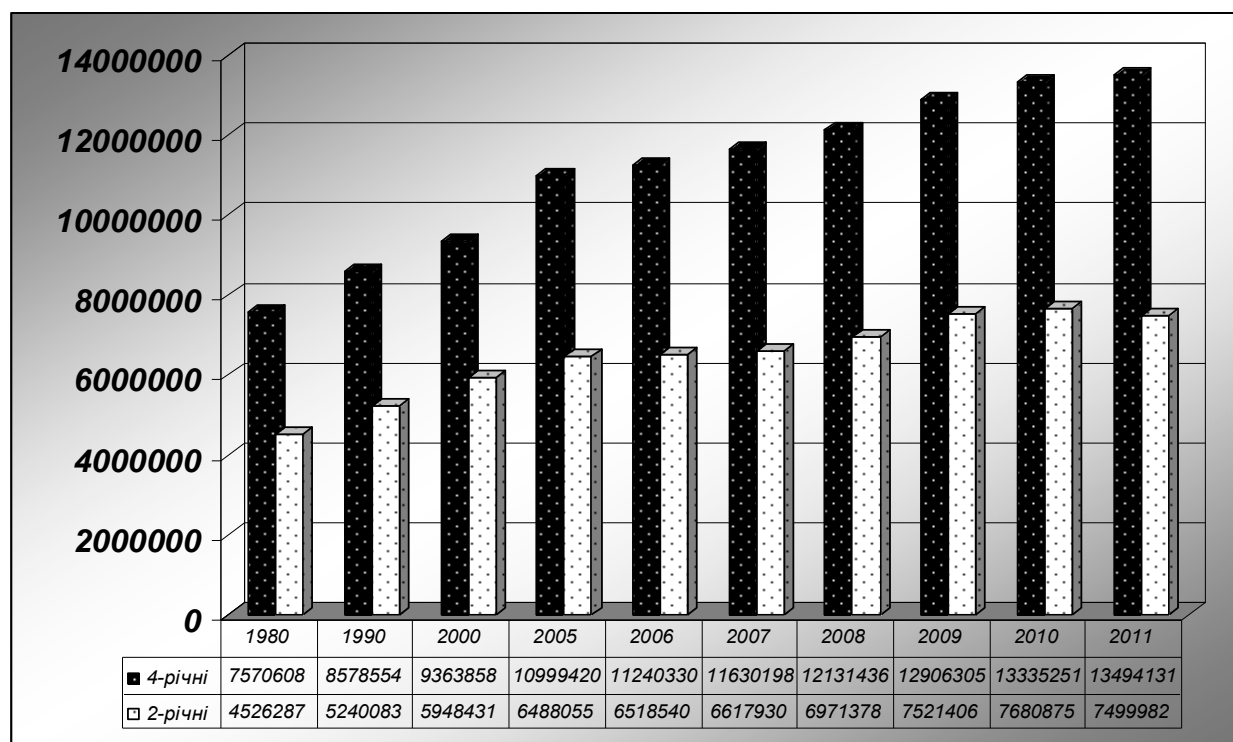


Рис. 1.8. Кількість студентів у 4-річних і 2-річних вищих навчальних закладах США (1980-2011 рр.).



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 ВНЗ становила 4880 осіб, а в недержавних – 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 і спеціалізовані інститути.

Університети є ядром вищої школи США. 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 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, сьогодні дослідницькі університети виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати у практику. На думку американських учених, 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 [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 надає загальнотеоретичні знання. 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 у всіх 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 предвипускному рівні.

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

Коледжі, які надають освіту найвищого рівня, називаються магістерськими. Вони прирівнюються 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, це 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 багатoproфільні 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 багатoproфільні. Однопрофільні мають нескладну структуру і невелику кількість викладачів, а багатoproфільні – 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. В 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].

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 : 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 століття 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 сьогодні.

Починаючи з 80-90-х років ХІХ століття, американські ВНЗ почали запроваджувати елективну систему формування навчальних програм. З цього часу вона неодноразово підлягала трансформації, проте й сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Ця 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. 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. З цієї ж причини в американських ВНЗ 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», вибірковий і елективний. Принцип ядра передбачає вивчення основних предметів, які надають широкі фундаментальні знання. За принципом вибіркової студент самостійно складає свою індивідуальну програму і вибирає фундаментальні дисципліни. Принцип елективності вимагає вивчення певної кількості предметів із запропонованих ВНЗ, які є основними.

Здебільшого в американських університетах навчальні дисципліни згруповано в чотири блоки (аналогічні існуючим 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 профілюючих предметів при збереженні вибірковості називається «мейджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майнор». 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), міжгалузєва (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, оскільки 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 обрані ним самостійно, допоможуть не втратити інтерес до навчання.

Основою американського академічного коледжу є єдина класична програма загальної освіти (попередня програма). Вона спрямована, на отримання фундаментальних знань, а також виявлення здібностей студентів і їх правильний вибір спеціалізації. Багато студентів, вступаючи до ВНЗ, 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. Вона полягає в тому, що студенти вибирають спеціальність не при вступі до ВНЗ, 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. Достоїнством елективних програм також можна назвати міждисциплінарний підхід у засвоєнні знань і проведенні досліджень, який сформувався в результаті свободи вибору предметів. Цей підхід розвиває у студентів нестандартне мислення, здатність вирішувати проблеми з різних наукових галузей тощо.

Основними недоліками цієї системи є слабка теоретична підготовка, фрагментарність отриманих студентами знань, надмірне слідування 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 ВНЗ завжди відзначалися високими стандартами викладання теоретичних основ. Не дивлячись на те, що їх порівняно мало, вони здійснюють великий вплив на вищу школу США.

Абсолютну більшість у системі американської вищої школи складають ВНЗ 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 ВНЗ, 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 ВНЗ 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 вищих навчальних закладах. 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 і 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 закладом. Тобто елективна система навчальних програм передбачає вільний навчальний процес, що забезпечується кредитною системою.

У зв'язку з високим рівнем мобільності американців, вищими навчальними закладами розроблена система конвертації навчальних курсів, за допомогою якої студенти переводяться з одного ВНЗ 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 в Україні сьогодні не розроблено подібної системи, а тому переведення до іншого навчального закладу зазвичай супроводжується значними труднощами, чи взагалі неможливе.



У другій половині минулого століття в 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 напрямів 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 вищих навчальних закладах змінилося співвідношення між часом, відведеним на аудиторне навчання і самостійну роботу з 1:2 на 1:3. Таким чином, студент Гарварду проводить набагато менше часу щотижнево в аудиторії, ніж український студент [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 така 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 ВНЗ. 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 університет, Каліфорнійська рада вищої освіти та Hewlett Packard Corporation, забезпечувала протягом 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 ВНЗ навчання відбувається на денній і заочній формах, які запроваджено ще в 1830 році у вигляді комерційних кореспондентських курсів. Спочатку заочне навчання здійснювалося шляхом листування, а пізніше – за допомогою аудіо і відеотехніки, факсимільного зв'язку, Інтернету. Сьогодні заочне навчання в 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 на комп'ютерних (електронних) курсах чи навчальних програмах, які розробляються безпосередньо самими ВНЗ чи незалежними провайдерми. Для спілкування студентів з викладачами використовується електронна пошта – організуються консультації, проводяться зустрічі, дискусії, конференції. Складання заліків чи іспитів здійснюється в реальному часі через Інтернет. Навчальні матеріали можна отримати з комп'ютеризованих бібліотек і безпосередньо з Інтернету – це складні програми передачі графічної інформації та електронної «грифельної дошки». Сьогодні більше половини всіх ВНЗ 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 XXI століття у Сполучених Штатах функціонує чимало акредитованих віртуальних університетів, першим з яких був Міжнародний університет Джонса.

Таким чином, очевидно, що американська вища школа вбачає у дистанційному навчанні більше переваг ніж 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].

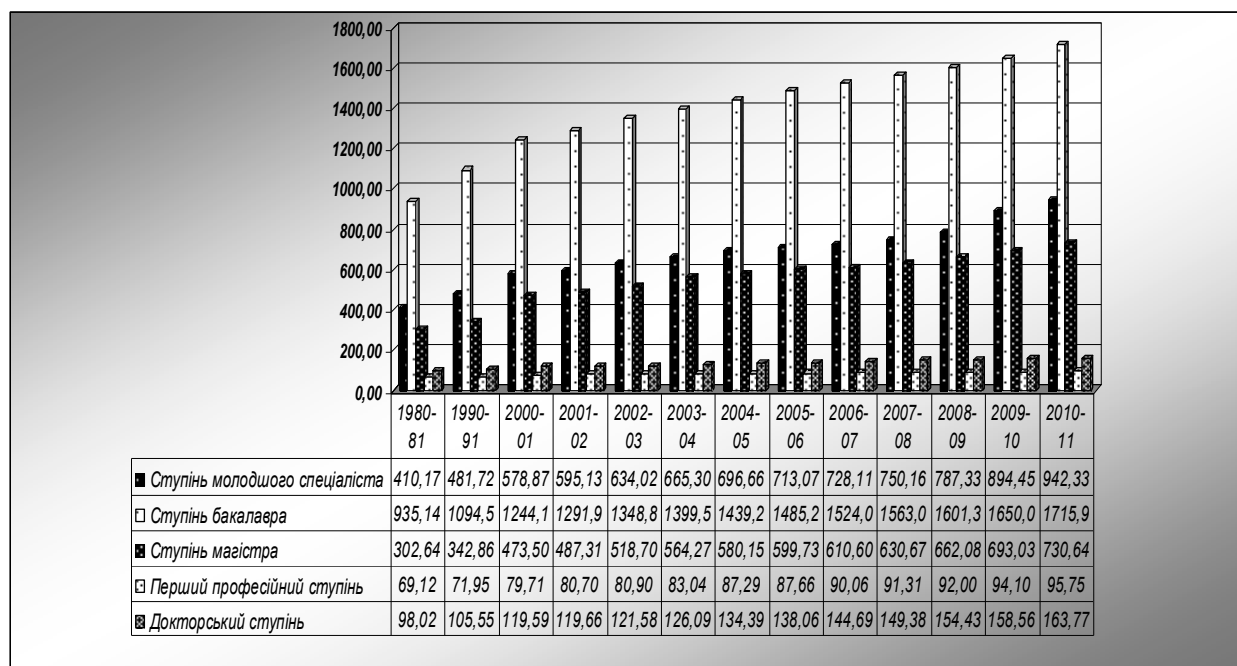


Рис. 1.9. Динаміка росту чисельності ступенів вищої школи США (тис. осіб).

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). 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 практично 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. чи 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 вищого навчального закладу.

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. 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].

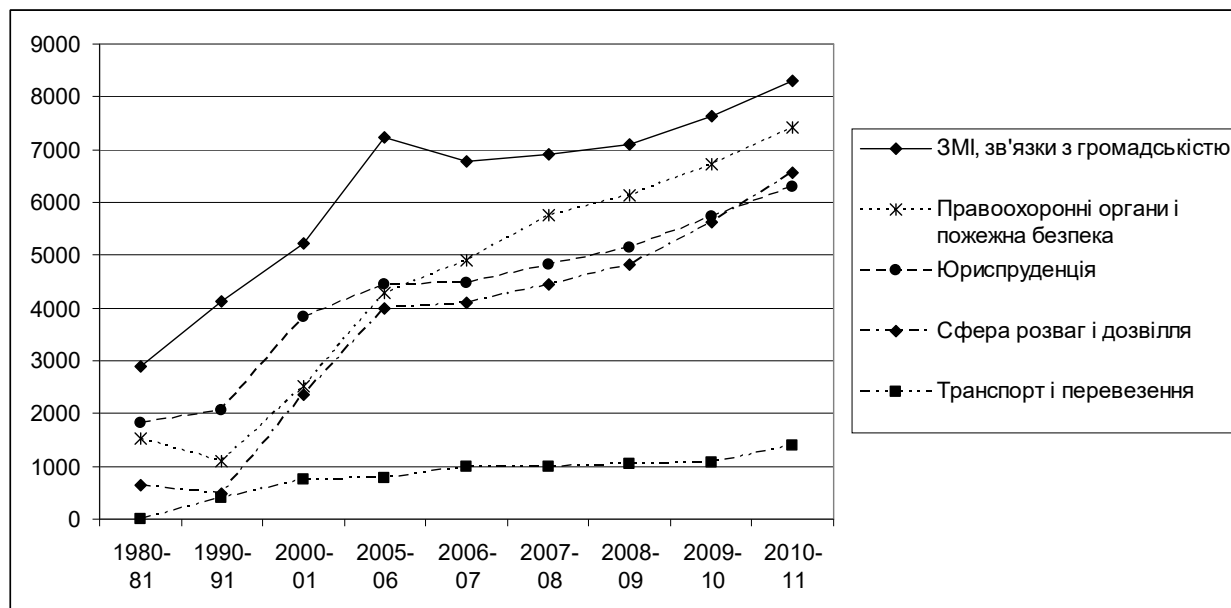


Рис 1.10. Динаміка росту професійних програм на ступінь магістра.

Найбільше зростання кількості присуджених докторських ступенів відбулися за такими професійними програмами: правоохоронні органи і пожежна безпека, інженерні технології, ЗМІ та журналістика [30].

Розширення професійних навчальних програм призвело до скорочення класичних. Зменшилася кількість студентів, які обирають гуманітарні програми, що цілком зрозуміло: 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 ВНЗ гуманітарній освіті приділяється належна 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].

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 напрямом 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 в 1991 році, 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 допомог 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.

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, який щороку підвищувався. За період діяльності Б. Клінтона розмір гранта Пелла зріс до 3300 дол. [64, с. 48]. 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 низька якість середньої освіти, бідність, 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 вищих навчальних закладів дітей-інвалідів, розширення дистанційного навчання, збільшення фінансування етнічних ВНЗ 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].

Основними напрямками державної політики у сфері вищої освіти нинішній президент 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 ВНЗ.

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.

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 ВНЗ 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 інші 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 вищих навчальних закладів, а інші отримували незначну частку державного фінансування й значно поступалася за своїм рівнем [46]. Така тенденція притаманна й початку ХХІ 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. Кошти для наукових досліджень університети отримують через різноманітні гранти, спільні договори, які укладаються між ВНЗ і корпорацією, а також державні контракти. Всі зазначені способи фінансування наукових досліджень використовуються вищими навчальними закладами поряд з приватним капіталом.

Доходи ВНЗ 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 закладів, які належать вузу, а також інвестиційної діяльності. Плата за навчання є окремим джерелом доходів вищих навчальних закладів.

Вартість американської вищої освіти відрізняється відповідно до статусу, рівня і типу ВНЗ. Так, навчання у державних вищих навчальних закладах у 2011-2012 н.р. обходилося в середньому в 14292 дол. У недержавних ВНЗ 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 багатьох ВНЗ 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 ВНЗ, факультетів і програм є її безпосередніми учасниками. У 2007-2008 н. р. частка студентів, 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 ВНЗ, 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 неосвітні 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 ВНЗ. 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 ВНЗ, особливо це притаманно приватним престижним навчальним закладам. В цілому приватних грантів не так багато, 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 навчального закладу.

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 під час стажування (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 негативно на навчання. Для поліпшення 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 інших джерел доходів ВНЗ дозволяє проводити досить гнучку фінансову політику.

Проведений аналіз державної політики в сфері освіти США, системи фінансування галузі 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. Над вирішенням цих та інших освітніх проблем працює уряд США разом з вищими навчальними закладами. На нашу думку, складний, суперечливий, але творчий шлях розвитку американської вищої школи має важливе значення для визначення стратегії і тактики реформування вищої освіти в нашій країні.



## РОЗДІЛ 2

# ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ США НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ

### **2.1. Особливості трансформаційних процесів у вищій школі США в кінці ХХ на початку ХХІ століття**

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 навчання у ВНЗ 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 концентрується 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 (на ці університети припадало 80% всіх наукових розробок [78; 79; 80; 81]).

Федеральний уряд здійснював безпрецедентну підтримку науки і дослідницьких центрів США за умов військово-технічного протистояння СРСР до початку 1970-х років, коли розпочався новий період – згорання 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 менше, 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 ВНЗ. З цією метою був прийнятий закон, який дозволяв університетам володіти патентами на винаходи, профінансовані державою [80].

На початку 80-х років адміністрація президента Дж. Картера, а пізніше – Р. Рейгана надала дослідницьким університетам значне військово-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 складали 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. Вищим навчальним закладам 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 ВНЗ та промисловості поки що не значний. Зокрема, останні часом 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 досліджуваний 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 навчалася 40% всіх темношкірих випускників шкіл, а в 1990 р. – 43%. У 2011 р. ця цифра становить 44,8% [30].

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 ці 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 видатних 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 конкретний період [93].

Наведений перелік свідчить про те, що більшість керівників ВНЗ 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 вищих навчальних закладів 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 кількох тисяч, а значна частина з них не має нічого спільного з вузівськими предметами. Цілком 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 століття, 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.

Слід відзначити, 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 більш 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 ВНЗ за принципом кооперації вони зберігають самостійність, проте тісно взаємодіють завдяки об'єднаному органу управління [96]. В такому випадку за три роки навчання в гуманітарному ВНЗ студент може отримати ступінь бакалавра гуманітарних наук і за два роки додаткового навчання в технічному коледжі – ступінь бакалавра технічних наук. Прикладом інтеграції різних типів ВНЗ 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 напрямом реформування вищої освіти США є підвищення якості викладання у вищих навчальних закладах. Цей напрям 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. Вдосконалення 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 ВНЗ [98].

Процес відмови від «загальної» вищої освіти і її спеціалізації зумовив 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, 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 ВНЗ 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 АСТ. 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 ВНЗ 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 учнів, чітко розмежовуючи сфери діяльності ВНЗ і середньої школи. Випускник повинен володіти тим обсягом інформації, який дозволить йому бути зарахованим до вищого навчального закладу. Прихильники 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 не завжди об'єктивним. Абітурієнти та їхні

батьки самостійно, шляхом власних умовисновків вибудовували рейтинг ВНЗ, які надають якісну підготовку. Часто заклади обираються за принципом віддаленості від місця проживання батьків або наявності друзів чи родичів, які отримали освіту в цьому вищому навчальному закладі [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 ВНЗ, таких як Масачусетський технологічний інститут, Стенфордський, Іллінойський і Корнельський університети, щорічно змінюється 10% всіх навчальних предметів. Деякі курси переводяться у форму онлайн-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 ВНЗ 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 століття можна вважати періодом гуманітаризації технічних спеціальностей. 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 ВНЗ. 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 ВНЗ 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 ВНЗ, його традиціями, джерелами фінансування; суб'єктивні фактори, пов'язані з рівнем професорсько-викладацького складу, студентів, прагненням отримати акредитацію, зокрема на право присудження вчених ступенів. Водночас, 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 залежати від результатів, продемонстрованих студентами [104]. Співвідношення обов'язкових дисциплін і елективних курсів значно варіюється в залежності від циклу навчання, типу ВНЗ, 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, слідує 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 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 положим 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 ВНЗ.

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 ВНЗ для формування пошукової активності та ін. [109].

Аналізуючи недоліки вільного вибору студентами навчальних курсів, варто відзначити й очевидні переваги елективної системи навчання, які дозволяють навчальним закладам 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 напрямом діяльності вищої школи є забезпечення більш активної взаємодії з практичною сферою, що, зокрема, виражається в 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 ВНЗ 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 останні 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. Зауважимо, що Б.Клінтон вважав, що вища освіта повинна бути такою ж доступною, як і середня, проте 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 ВНЗ [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.

Доцільно відзначити, що в США не існує єдиної системи прийому до ВНЗ. Залежно від рангу закладу, його місця розташування та інших умов набір абітурієнтів здійснюється по-різному – від відсутності конкурсу до найжорсткіших критеріїв відбору. У відповідності до цього розрізняють селективні, відносно селективні і неселективні вищі навчальні заклади.

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 ВНЗ 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 вищих навчальних закладів.

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 свого випускного класу.

ВНЗ, 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.

В 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 ВНЗ проводять політику прийому, згідно з якою відбір починається ще в школі. Представники закладу знайомлять учнів з програмою ВНЗ, 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 зразу 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 ВНЗ, в яких спостерігається недобір студентів. Абітурієнти подають до центру заяви та анкети, які вивчаються викладачами. Останні направляють пропозиції обраним абітурієнтам. При зарахуванні приймаються до уваги атестат, ранг і результати вступних іспитів (якщо вони проводяться) [113; 114].

Таким чином, політика відбору абітурієнтів до ВНЗ 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. 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].

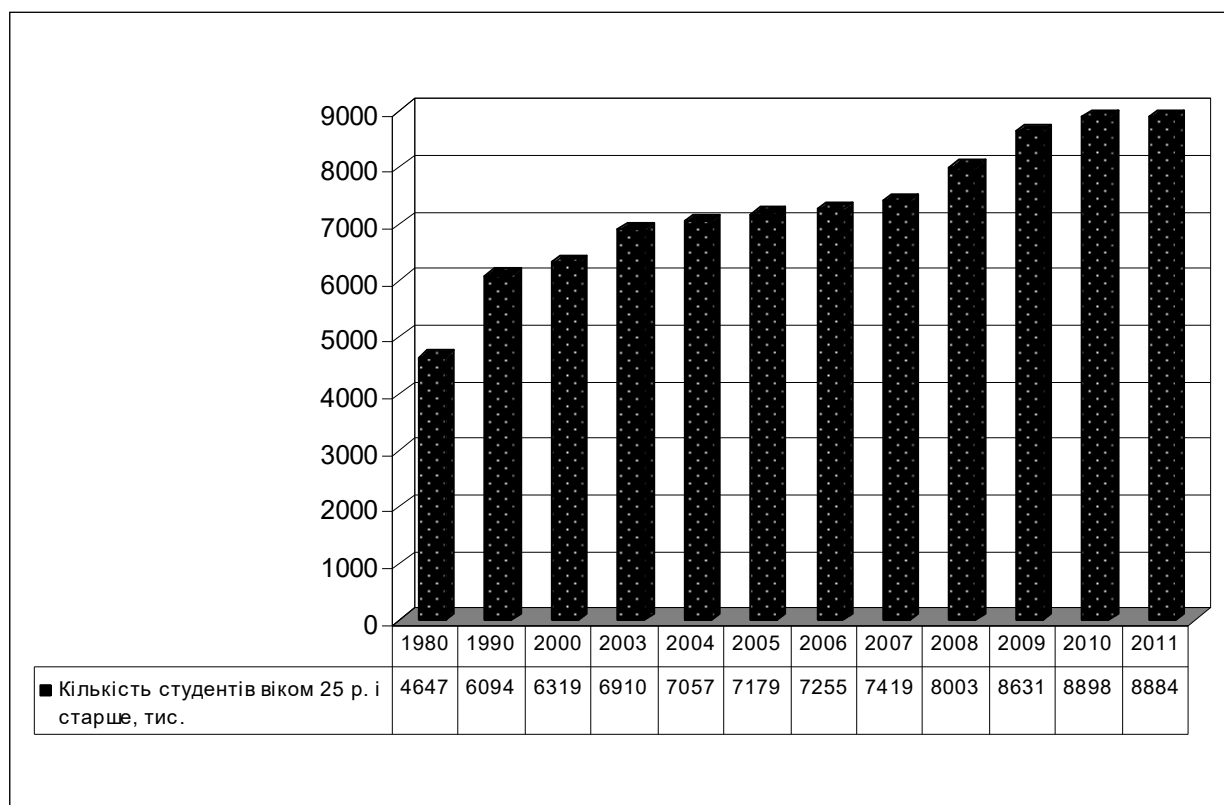


Рис. 2.1. Кількість студентів ВНЗ США нетрадиційного для навчання віку (1980-2011 рр.).

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 освіти ВНЗ, 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. ВНЗ США пропонують програми кооперованого навчання, а всього за ними здобувають освіту близько 10% студентів [116].

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 ВНЗ 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 десегрегації, 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].

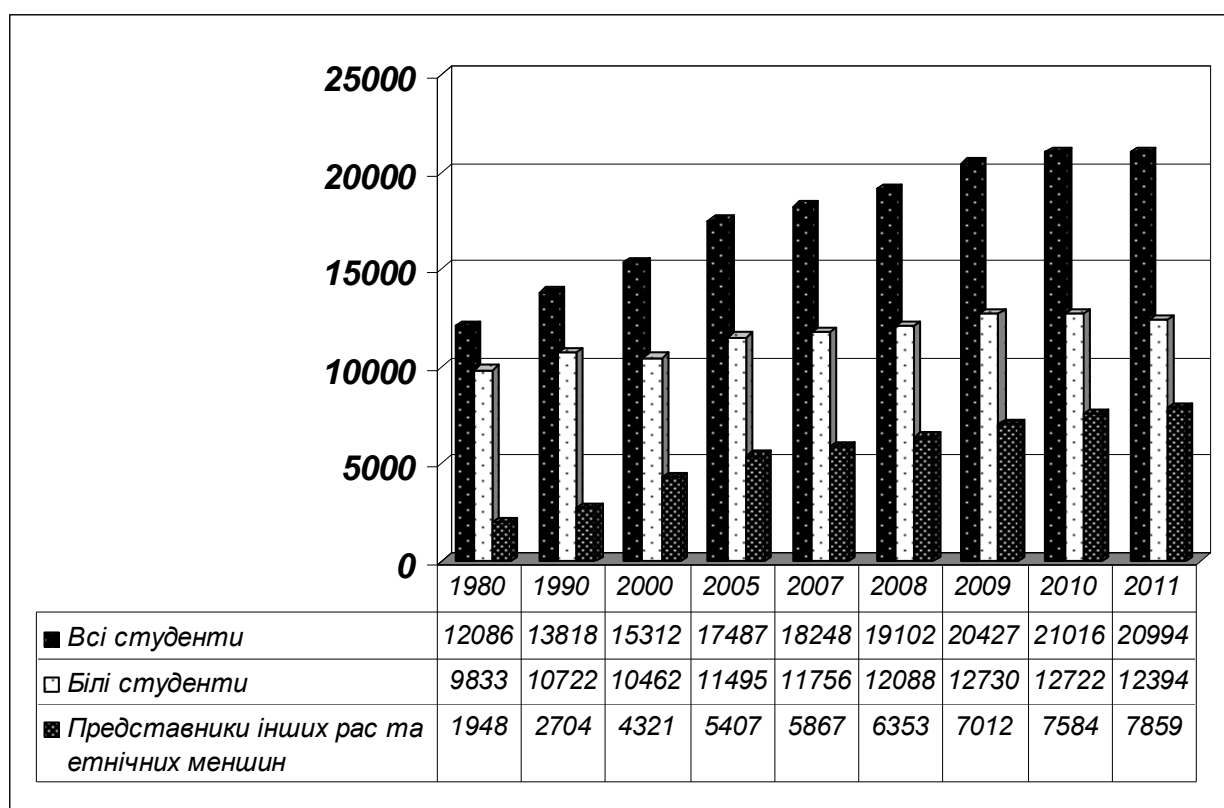


Рис. 2.2. Кількість студентів ВНЗ США, представників різних рас (1980-2011 рр.), тис.

В багатьох випадках показники успішності учнів – представників національних меншин є досить низькими. Більше половини з них продовжують навчання в дворічних коледжах, або відвідують коледжі, спеціально відкриті для представників національних меншин [117]. Національне Бюро перепису населення США провело прогностичне 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]. 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 ВНЗ 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 ВНЗ збільшилася до 0,9%. [121].

Останнім часом спостерігається тенденція створення сприятливих умов для вступу представників національних меншин до менш престижних технічних, прикладних інститутів [122, с. 267; 123].

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 ВНЗ [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, 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 ВНЗ 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 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 активізація феміністського руху і сексуальних меншин, які розглядаються як окрема культурна група, що має повне право бути представленою в програмах означеної системи навчання [128; 129]. Однак основною проблемою, очевидно, слід вважати проблему расової, етнічної диференціації. Завдання багатокультурної освіти – подолання расизму, етнічної дискримінації на будь-якому рівні суспільного життя і, перш за

все, в системі освіти. Дж. Бенкс вважає, що «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 по відношенню до різних категорій осіб. У судовій практиці має місце тенденція 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, організація тренінгових центрів з формування виваженого ставлення до культурних відмінностей. Перелік методичної літератури містить значну кількість педагогічних технологій, спрямованих на формування правильного розуміння людських відмінностей, толерантного ставлення до представників етнічних меншин. Встановлено, що часто неуспішність 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 [131]. Саме тому в середині 1980-х рр. у багатьох 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. 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. Станом на кінець 2011 р. серед усіх студентів вже переважає жіноча стать (61,7%). Однак, чисельність жінок, які навчаються за спеціальностями комп'ютерних технологій чи інженерії залишається низькою [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 в американській 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. 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 підтримувати різні види організаційної культури у ВНЗ, 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 США.

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 ВНЗ, 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.

Перетворення 2-го порядку – це зміни, які повністю трансформують діяльність ВНЗ: 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).

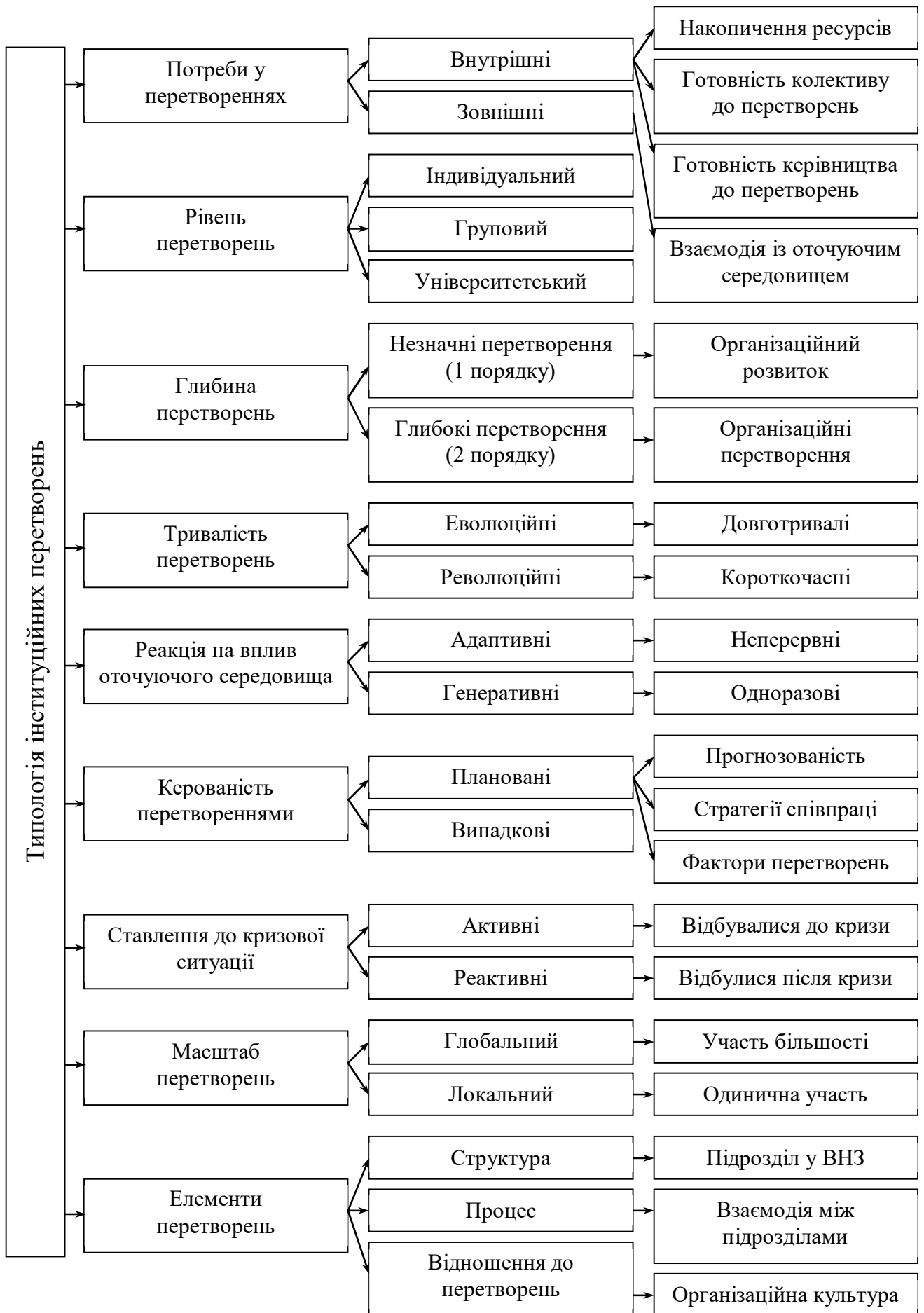


Рис. 2.3. Типологія інституційних перетворень у вищій школі.

Вони іноді 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 ВНЗ і відбуваються достатньо неочікувано, 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 закладу швидко реагувати на зміни суспільного розвитку. І еволюційні і революційні перетворення рідко реалізуються окремо, і в реальності мають місце різні комбінації цих видів перетворень.

Наступний аспект, який характеризує інституційні перетворення – це масштаби змін. При їх визначенні ВНЗ 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 навчальних закладах 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 колективу ВНЗ. 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 й 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 точні 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 необхідним 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 більше внутрішні вузівські фактори і характеристики, ніж фактори зовнішнього середовища. Ці моделі мають суб'єктивний характер і відображають 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 ВНЗ. 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 ВНЗ. 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, 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 мають багатогранний, взаємопов'язаний характер і охоплюють 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. Основне припущення даних моделей полягає в тому, що не існує незалежних систем, окрім індивідуальної особистості [159]. Відзначається, що дані моделі переоцінюють здатність людей змінювати фундаментальні складові їх ідентичності і реальності. Крім цього, вони ігнорують людські почуття та 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 сконцентровані на здатності керівника залучати членів організації до процесу перетворень на основі застосування символічних акцій тощо.

Для пояснення окремих перетворень часто використовується набір кількох категорій моделей, оскільки кожна категорія окремо відображає тільки деякі сторони діяльності організації. Основна перевага різнорідних моделей полягає в тому, що вони поєднують 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 закладах 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	Спрошене уявлення про культуру; непридатність для практики

Досліджуючи особливості інституційних перетворень у контексті управління ВНЗ, перш за все, відзначимо, що інституційна влада у сфері вищої освіти є «розпорошеною», а це означає, що перетворення в навчальних закладах 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 ВНЗ 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. В результаті було зроблено висновок, що інституційні перетворення базуються на інтересах і цілях впливових груп. Дослідження виявило конфлікт, що існував у всіх ВНЗ 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. Незважаючи на те, що в США 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 ВНЗ, 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 ВНЗ 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 ВНЗ 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 обштинні 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 ВНЗ; 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 ВНЗ. 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 ВНЗ 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 ВНЗ. Встановлено, що вплив інституційної культури проявляється на кількох рівнях, формуючи процес інституційних перетворень [180]. Наприклад, у закладі, 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 колективу ВНЗ.

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. Викладачі, як правило, залишаються на посадах протягом всієї службової кар'єри. 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. ВНЗ прагнуть не відрізнятись у своїй ідентичності або іміджі, а скоріше наслідувати навчальні заклади 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 ВНЗ, представляючи собою організації з жорстко регульованою структурою і знаходяться під прямим впливом з боку адміністрації муніципалітету, регіону, федеральної влади.

Автономність вищих навчальних закладів 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 ВНЗ 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]. Вичення цілеспрямованих перетворень у вищій школі показали відносно слабкі результати їх реалізації [190]. 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, ніж 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, ВНЗ 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 обцинних 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 колективу ВНЗ, акцентом на різних культурах академічної спільноти. Вбачається, що

акцент на імідж та ідентифікацію визначають пріоритет соціально-когнітивної моделі. Більше того, слабо 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 слабо 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 довілля. 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 враховування 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 ВНЗ та їх системи управління відчувають 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 регулюванні.

До найбільш суттєвих факторів, які визначили трансформацію змісту і структури управління ВНЗ 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 ВНЗ 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 ВНЗ. 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 навчального закладу. Він повинен передувати і супроводжуватися змінами в статутних положеннях, поведінці, процесах і результатах. Як свідчать історичні ретроспективи, відповідні інституційні перетворення у ВНЗ 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.

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 [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 управління ВНЗ, а по-друге, пошук адекватних реакцій на ці дії. При цьому під управлінням вищим навчальним закладом розуміємо структуру і процес прийняття управлінських рішень з питань зовнішньої та внутрішньої діяльності ВНЗ. 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 ВНЗ 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 ВНЗ 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.

В американській науковій літературі існує низка різних точок зору про принципи і умови управління інституційними перетвореннями у вищих навчальних закладах. 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 ВНЗ, 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 відповідальності. Вважається, що роль викладачів повинна зосереджуватися на управлінні процесом навчання, а не університетом в цілому, що є прерогативою 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 ВНЗ з низки питань іноді не саівпадає 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 ВНЗ 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 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 дискусійних питань відносяться такі як ідентифікація і призначення осіб, які приймають остаточні рішення; орієнтація 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 управління ВНЗ – 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 ВНЗ 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 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 ВНЗ 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 навчальних закладів 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 навчальний заклад від інших. Основні компоненти, притаманні культурі організації, передбачають: настрій на інновації та прийняття ризикованих рішень, орієнтацію на результативність діяльності, навчання персоналу, проектний підхід, агресивність, стабільність.

Керівники ВНЗ 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 ВНЗ 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, поведінку і стиль керівництва. 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 ВНЗ.

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 ВНЗ, яка впливає на успішність навчання, має певні особливості : керівникам необхідно заохочувати викладацьку та науково-дослідну діяльність; працівники ВНЗ, 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 ВНЗ, 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 навчального закладу, високоякісне викладання можна розглядати і як володіння відповідними компетенціями, такими як уміння розробляти навчальні програми, здатність об'єднувати і комбінувати навчальні технології, 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 ВНЗ 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 колективу приймає його як власне рішення. 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 поділяються членами колективу.

Певні негативні явища у сфері управління інституційними перетвореннями у вищій школі США почали проявлятися ще в кінці минулого сторіччя. Це зумовило переоцінку і перегляд застарілих процедур управління і пошук 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 конфлікту, що виникають через неадекватне використання адміністрацією владних повноважень.

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

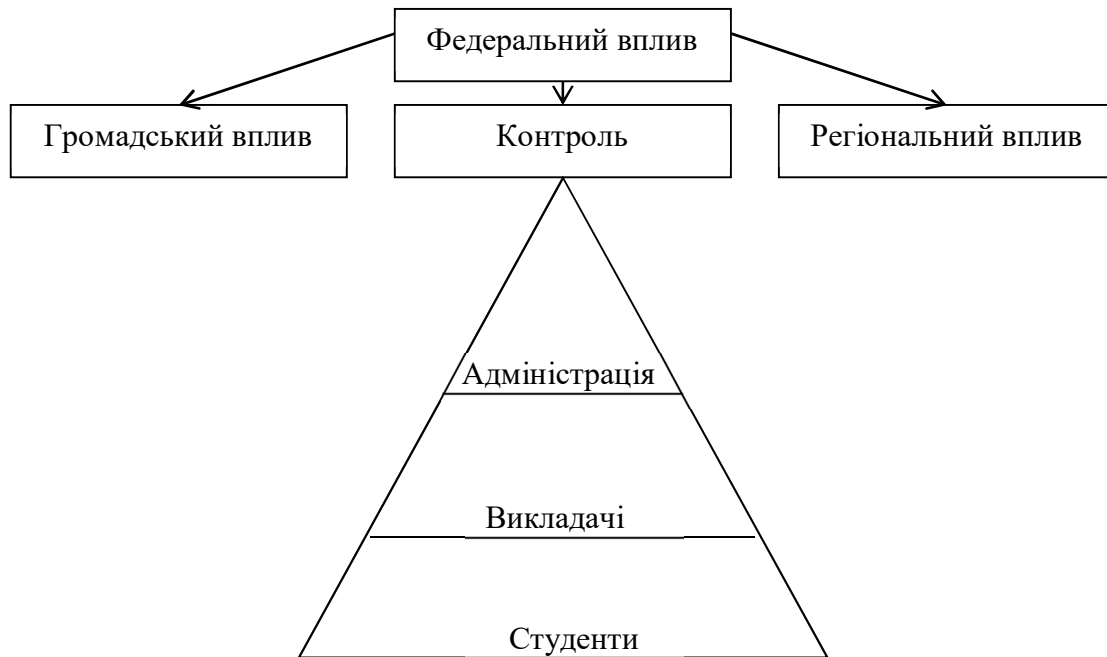


Рис. 2.4. Традиційна (адміністративна) модель управління інституційними перетвореннями у вищій школі

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». З'являється незадоволення безпосередніх учасників навчально-виховного процесу, що стає причиною частих конфліктів і ускладнює виконання навчальним закладом 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 середовища закладу і задоволеність при їх досягненні. Імовірність виникнення конфліктів теж знижується, оскільки члени вузівської 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 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 ВНЗ, оскільки повинна забезпечуватися спільна участь всіх членів колективу. У великих закладах 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 ВНЗ (рис. 2.6).

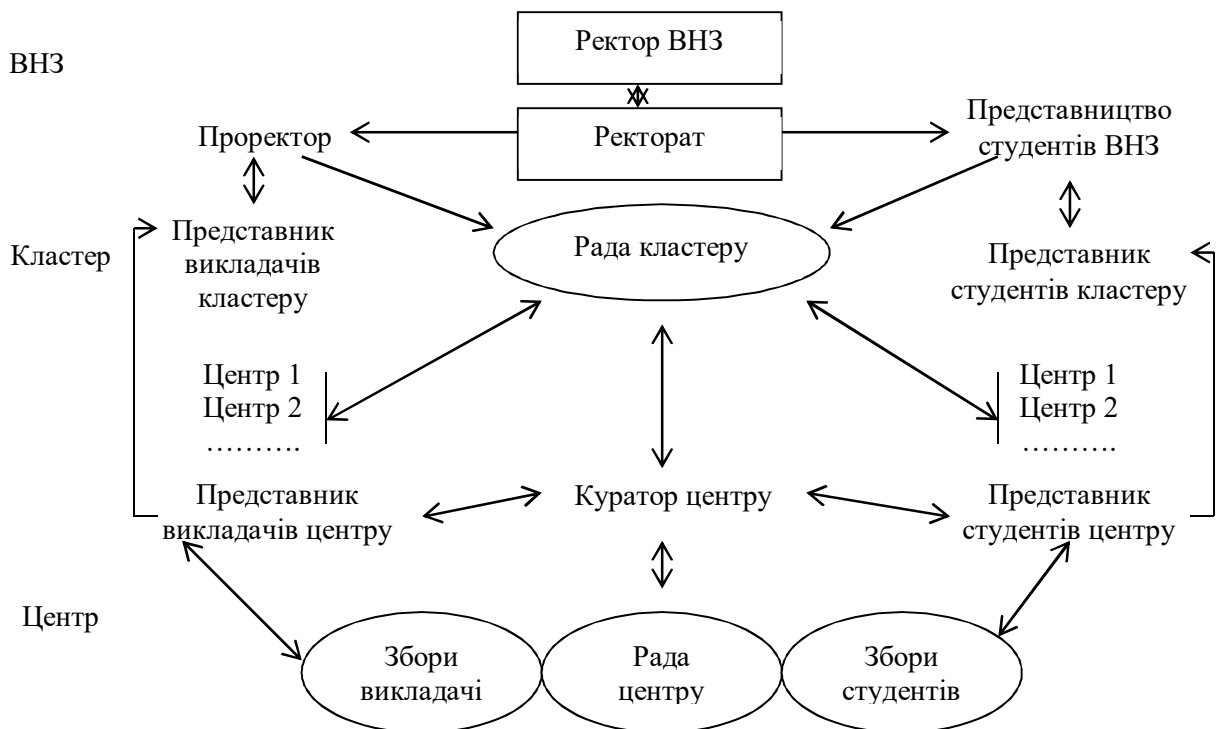


Рис. 2.6. Кластерна модель управління інституційними перетвореннями у вищій школі США.

Концепція кластерного управління припускає проведення суттєвих інституційних перетворень, а сама структура управління дозволяє невеликим ВНЗ 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, 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, 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 вибирати 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, де перетвореннями трактується як процес прийняття управлінських рішень, що зумовлені 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 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 навчального закладу, 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, спільноті ВНЗ 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 ВНЗ, 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 ефективне використання інформаційних технологій.

За своєю сутністю сучасні ВНЗ 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 закладу має бути готовим до того, що в результаті такого діалогу можуть бути розкриті нові аспекти в системі цінностей і переконань членів колективу, які не були оцінені належним чином раніше, але обов'язково повинні бути враховані. У цих випадках необхідно дотримуватися принципу взаємодії з виділеними колегіальними структурами ВНЗ, 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 ВНЗ 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 ВНЗ 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 навчальні заклади 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. 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 існував тільки в 25% ВНЗ і тільки 10% від загальної кількості навчальних аудиторій були обладнані Інтернетом [204]. На початку ХХІ 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 фактично продовжують контролювати і бути власником змісту навчальних курсів. Якщо викладач залишає університет або навчальний курс продається іншому закладу, 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 ВНЗ 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 ВНЗ. 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, освітні 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 ця 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 ВНЗ 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 невдоволеність 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].

Сьогодні 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.

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 ВНЗ 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 ВНЗ 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 програм ВНЗ.

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 ВНЗ дозволяє учням краще підготуватися до умов навчання у вищій школі і уникнути будь-яких підготовчих курсів. Крім того, така націленість на навчання у ВНЗ 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 вимоги з присвоєння кредитів рівня ВНЗ 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 [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. Кожний 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 ВНЗ в країні з найшвидшою динамікою зростання. Всі його студенти – працюючі люди, і це є необхідною умовою для вступу. Із загальної кількості студентів, яка 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 закладам, 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.

У вітчизняній 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, ніж 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 обцинних 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 обцинних 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 бали. Викладач, який веде 5 навчальних курсів, кожний 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 закладу. Зазвичай прийняття рішення про питання визнання та порівнянності навчальних програм покладається на викладацький склад приймаючого ВНЗ.

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 прогалин 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, 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 (ACE) 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; багаторівневність 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 вищого навчального закладу потрібно бачити себе партнерами у вищій освіті, а не супротивниками» [220, с. 162].

Останнім часом у США зросла 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 ВНЗ, 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 в США визнається конструктивна роль співробітництва між учасниками пошуку моделі гарантії якості освіти, як всередині вищого навчального закладу, так і поза його межами. Протистояння між ними часто призводить до негативних наслідків, неефективності 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 є впровадження інформаційних технологій. 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 учня і студента персональним ноутбуком на дуже вигідних умовах. 71% опитаних викладачів відзначають позитивний ефект таких програм : на їх думку, 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 вищих навчальних закладів 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 не тільки в освітньому середовищі, але й 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 вищих навчальних закладах передбачає їхню орієнтацію на зовнішні стандарти освітньої якості. В історії розвитку американської вищої школи спостерігається така практика як незалежні поради інспекторів, які часто запрошуються 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 2.3.

Таблиця 2.3

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 майбутнім випускників	
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 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 ВНЗ 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. Іншими словами, в США надається велика увага моніторингу якості освіти, причому мова йде як про внутрішній, так і зовнішній моніторинг.

*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 вищому навчальному закладі відповідної атмосфери, яка орієнтує студентів на підвищення якості освіти, є досвід вивчення думок студентів щодо їхньої задоволеності освітніми послугами і життям навчального закладу в цілому. Так, дослідження проведене в Університеті штату Луїзіана в Шривпорті (Louisiana State University in Shreveport) навесні 2009 р. засвідчило досить 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 ВНЗ, 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, налагодження взаємовідносин.

Сьогодні практично у всіх ВНЗ США працюють соціально-психологічні служби, які надають консультаційні послуги не тільки першокурсникам, але й студентам старших курсів і викладачам. 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 консультивання, 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, консультивання, 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 ВНЗ передбачає постійну роботу з підвищення якості освіти, пошук нових шляхів та ідей щодо збільшення впливу на розвиток студентів, вивчення професійної орієнтації студентів тощо. Такий підхід типовий для всіх американських вищих навчальних закладів.

*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.

Американські вчені 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 учених про механізми природи навчання, головні з яких експеримент і дискусія. Тобто неоціненна користь навчання 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 правильні 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, мотивація). 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 деякі інші. 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 вищих навчальних закладах чи дослідницьких групах, однак всі вони передбачають підвищення рівня викладання і навчання, менеджменту, що забезпечує вищій школі високу 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 проектів.

– 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. 2.4)

## 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 вищого навчального закладу 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 пропонуваніх 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.

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, пропонувані 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 ВНЗ 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 Пб-1: частка іноземних студентів ВНЗ у їх загальній кількості; показник Пб-2: кількість іноземних філіалів вищих навчальних закладів; показник Пб-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 Пб-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 в Сполучених Штатах Америки є високою, багато вищих навчальних закладів сьогодні 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 ВНЗ 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 зазвичай не вимагається, про що йшла мова у попередніх

розділах. Правда, якщо в попередні роки наукова робота викладачів вважалася більш престижною, ніж педагогічна, то сьогодні важливим є оптимальне поєднання наукової і педагогічної діяльності.

*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 .

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.



## РОЗДІЛ 3. ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ США

### 3.1 Історичні передумови розвитку полікультурної освіти в США

Перш за все, слід відзначити, що розвиток полікультурної освіти як педагогічного явища ґрунтується на традиціях філософії, культурології, педагогіки та психології. Науковці (М. Бахтін, В. Біблер, В. Борисенков, І. Васютенкова, В. Кафарський, Б. Савчук та ін.) пов'язують її з такими основоположними категоріями філософії культури, як “культурний монізм” і “культурний плюралізм”, які відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття. Осмислення світу культури як єдиного й водночас багатомірного є складним завданням. Для його розв'язання необхідний особливий, діалогічний спосіб мислення.

На думку О.Гуренко, якщо розглядати полікультурну освіту як сферу соціального життя людей, з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то абсолютно очевидним стає взаємозв'язок і взаємозумовленість освіти і культури [231].

Найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності й принципах єдинокультур'я. Це наочно демонструє історія європейської освіти, яка в своїх початкових формах була монокультурною. Втіленням культурного монізму виступав середньовічний університет – християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як зло, гріх. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відміняє монокультурних стратегій, тільки змінює їхню спрямованість – освіта починає розглядатися як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У ХІХ столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта тлумачиться як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенна ситуація на міжетнічному ґрунті в усьому світі, й зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникненню конфліктів на міжнаціональній основі, а також створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. В усьому світі починає утверджуватися полікультурна освіта [231].

Педагогічним першоджерелом полікультурної освіти вважається програма “Панпедія”, розроблена Я.-А. Коменським у ХVІ ст. Видатний чеський мислитель, опираючись на думку про спільність людей, їхніх

потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотною її частиною є настанови щодо формування в дітей умінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати й любити людей [232].

Тісний зв'язок з концепцією полікультурної освіти мають філософські праці Ж.-Ж. Руссо [233] про справедливість перебудови суспільства, де кожен може знайти своє місце та здобути свободу й щастя. Філософ виступав проти об'єднання народів і націй, що може викликати нівелювання відмінностей між культурами. Негативно висловлюючись про місіонерські намагання європейських народів, він обґрунтовував важливість збереження унікальності кожної культури, оскільки для нього культура відіграє роль явища, що відрізняє народи.

Ідеї Й.Гердера, який вбачав у культурі одну з умов розвитку народів, сприяють розумінню сутності, цілей та функцій полікультурної освіти [234]. Для концепції сучасної полікультурної освіти важливе значення мають його твердження щодо знайомства з культурами різних народів та обміну культурними досягненнями, співвіднесення рівня розвитку культури з рівнем людини в цій культурі.

Особливого значення культурній взаємодії надавав І. Кант, наголошуючи на необхідності спілкування з людьми та в процесі його за допомогою мистецтва й науки підвищувати рівень своєї культури, цивілізованості, моральності. На думку мислителя, культури сформувалися завдяки взаємним контактам [235, с. 311-320].

Найактивніше проблеми полікультурності почали вивчатися у ХХ ст., коли посилився інтерес науковців до виявлення відмінностей різних культур. Їхній аналіз давав змогу говорити про унікальність кожної культури зокрема.

Однією з перших наук, що пропагувала принцип рівності культур і багатокультурності, була культурна антропологія. Згідно з її ідеями, не існує єдиної для всього людства культури, яка поетапно розвивається, а є множина культур, що відповідає різним типам і формам способу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства подано у вигляді суми різноспрямованих культур, що розвиваються. Смісловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, обґрунтований американським культурологом М. Херсковіцем [236], на думку якого, не існує кращої і гіршої культури, а всі вони є рівноцінними, відмінними способами регуляції взаємовідношення індивідів між собою і навколишнім середовищем. М. Херсковіц виділяв три аспекти культурного релятивізму: методологічний, філософський і практичний. Методологічний стосувався способу пізнання культур на основі цінностей, прийнятих конкретним народом, тобто описувати життєдіяльність індивідів необхідно термінами

їхньої власної культури. Важливим аспектом цієї сторони культурного релятивізму є намагання зрозуміти культуру зсередини, пізнати смисл її функціонування в світлі уявлень про ідеальне бажане, що розповсюджене в ній.

Що стосується США, то ця країна відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що міжкультурна взаємодія складалася тут не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають представники багатьох національних меншин і внаслідок постійної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи.

Слід підкреслити, що дослідження будь-яких аспектів проблеми міжетнічних відносин вимагає, перш за все, визначення чітких методологічних підходів, обґрунтування основного категоріального апарату. В зв'язку з цим коротко зупинимося на аналізі найбільш важливих понять, якими зазвичай оперують в дослідженні проблеми національних меншин і національних відносин.

В сучасному світі основною соціально-етнічною спільнотою є нація – історично сформований тип етносу, спільність людей, яка характеризується стійкою цілісністю економічного життя, мови, території, певними особливостями культури і побуту, психологічного складу і етнічного національного характеру [237].

Нації, які прийшли на зміну народностям, - більш широке поняття. Правда, історична зміна народностей націями ще не означає, що перші взагалі зникли. Народність, як відомо, є однією з форм соціально-етнічної спільності людей, яка історично слідує за родоплемінною спільністю. Її виникнення відноситься до періоду розпаду первісно-общинних відносин. Якщо для родоплемінних об'єднань найбільш характерною рисою виступали кровно-споріднені зв'язки, то для народності – територіальні, а для нації – економічні. Народність більш властива для рабовласницького і феодального ладу. В умовах капіталізму, з посиленням економічних і культурних зв'язків вона, як правило, переходить в націю, проте деякі народності продовжують існувати і зараз, оскільки в силу різних причин вони не стали нацією.

Нація і народність є історичними формами етносу. Етнос – це стійка сукупність людей, яка історично сформувалася в певних природних умовах. Етнос володіє спільною мовою (включаючи діалекти), спільними особливостями культури, менталітету [238].

Основні ознаки етносу: мова, звичаї, обряди, традиції, народна творчість, норми поведінки, тобто такі компоненти культури, які передаються із покоління в покоління, утворюючи так звану етнічну культуру.

Національно-етнічні стосунки між представниками різних культурних груп історично зв'язані з вирішенням проблем, що стосуються умов проживання і розвитку, питання території, мови, духовного життя, збереження культури тощо. Національні стосунки спостерігаються в різних типах суспільних стосунків: політичних, духовних, економічних. Іншими словами, соціальна й етнічна сторони життя націй і національні стосунки органічно взаємопов'язані.

У поліетнічних регіонах існує домінуючий тип культур та його носій – основний в культурному і політичному відношенні етнос, що відзначається потужною й давньою культурою. Процеси виховання здійснюються через міжкультурну взаємодію великих і малих етносів. Поєднання через систему виховання культурних та етнічних цінностей всіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особа визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими є завдання сучасного виховання, що стало політикою у навчанні різноманітного населення. Об'єктами виховання в поліетнічному середовищі виступають багатокультурні, гетероетнічні соціуми в межах загального державного простору. Полікультурний освітній простір як об'єкт виховання – складна у соціальному і педагогічному відношенні структура, яка включає, принаймні, три підсистеми: багатонаціональні й багатокультурні спільноти учнів та їх батьків; багатокультурну й багатонаціональну спільноту (викладачі, вчені, адміністратори); соціальні, політичні, економічні інститути багатонаціональної держави і соціуму.

Суб'єктами національних відносин виступають великі і малі етноси – народи. Різного роду соціальні групи і верстви населення можуть виступати в якості суб'єктів національних відносин саме як представники якихось етносів (націй) з приводу вирішення національно-етнічних проблем.

У якості групових суб'єктів полікультурного виховання задіяні великі і малі етноси (етнокультурні групи), неодмінною властивістю яких виступає культурна взаємодія. Під етносом як суб'єктом полікультурного виховання ми розуміємо соціальну спільноту, якій притаманні наступні основні характеристики: 1) етнічна (генетична) спільнота; 2) культурна спільнота; 3) мовна спільнота; 4) статус національної меншини чи більшості.

Іншим суб'єктом полікультурного виховання є меншини, представники субкультур. Кожна субкультура володіє властивою психологією та культурним середовищем, і цим відрізняється від решти етногруп. В США у якості суб'єктів полікультурної освіти розглядають не тільки національні меншини, але й інші субкультури, включаючи жінок, людей з затримками у розвитку, високообдарованих, незаможних, сексуальних меншин.

На думку багатьох вітчизняних та західних вчених, етнічна та національна приналежність є визначальними детермінантами соціальної й економічної стратифікації суспільства. Вони вважають доцільним розглядати в якості основних суб'єктів національні чи етнічні групи. Відповідно, в якості основних суб'єктів полікультурного виховання виокремлюються великі і малі етнічні групи.

Аналіз наукової літератури [239–242] свідчить, що для всієї історії розвитку США характерний постійний, невпинний потік іммігрантів. Міграційні процеси стали одним з найбільш значущих факторів формування американської державності на ранніх етапах її становлення. У цей процес були залучені народи з різних країн і регіонів.

У 1982 р. Бюро перепису населення в США оприлюднило результати перепису відносно походження предків. Виявилось, що предки американців були вихідцями приблизно з 40 країн (німці – 56, 6 млн., ірландці – 43, 7 млн., англійці – 40 млн., африканці – 16 млн., шотландці – 14, 2 млн., іспанці – 12, 5 млн., італійці – 11, 7 млн., американські індійці – 9, 9 млн., поляки – 8, 4 млн., голландці – 8, 1 млн., шведи – 4, 9 млн., норвежці – 3, 5 млн., росіяни – 2, 6 млн. і т. д.) [242, 62]. Очевидно, що жодна з етнічних груп не вважає себе домінуючою. Близько 40% американців повідомили про своє змішане походження і лише 11% відносять себе до одної етнічної групи [242, 63].

Перепис базується на індивідуальній самоідентифікації, тому дані про національне походження визначаються самими громадянами. З цієї причини статистичні дані різних джерел можуть значно розходитися. Наприклад, деякі американці можуть відносити себе до двох і більше національних груп.

Розподіл представників різних національностей по штатах є нерівномірним. Наприклад, у штаті Міссісіпі кількість афроамериканців складає 36% від усього населення, а у штаті Вайомінг – менше ніж 1%. У столиці США Вашингтоні афроамериканці складають більшість – 65, 8% населення, в Лос-Анджелесі вони складають 14% населення. Інші групи також розподілені по штатах нерівномірно. Наприклад, в Техасі один з чотирьох американців є іспаномовним (25, 5%), у Новій Мексиці – один з трьох (38, 2%).

Масштаби міграції були настільки значними, що вже до початку ХХ століття імміграція постійно ставала головним джерелом поповнення робочої сили, сприяючи розвитку внутрішнього ринку праці й освоєнню багатих природних ресурсів країни. Вона значно вплинула на формування американської нації, етнічний склад населення, на історично-культурний вигляд американців. Потік імміграції в США суттєво збільшився в 1830-х, коли до Америки прибуло 600 000 іммігрантів. У період 1841-1860 рр. поселенці приїжджали в основному з німецькомовних країн Європи,

Великобританії, Ірландії. У 1862 р. було прийнято законодавчий Акт, який проголосив всі громадські землі вільними для будь-якого громадянина Америки чи іммігранта, який збирався стати її громадянином. Скандинавія, Австро-Угорщина, Італія і Росія стають важливими джерелами імміграції.

До кінця ХІХ століття іммігранти прибували в США переважно з країн Західної та Північної Європи: Англії, Німеччини, Шотландії, Франції, скандинавських країн («стара імміграція»). До початку ХХ століття імміграція з Європи майже не піддавалася регулюванню з боку держави. Вона не тільки не обмежувалася, але й всебічно заохочувалася. Етнічний склад американської імміграції різко змінився в першій третині ХХ століття. На зміну старій імміграції прийшла «нова» – з південно- та східноєвропейських країн. У цей період імміграція із вказаних країн становила 66% усього населення США.

Після Другої світової війни збільшення масштабів імміграції викликало занепокоєння з боку американської влади. Було запропоновано низку заходів з перегляду всіх законів, пов'язаних з питаннями імміграції. Громадська думка відкрито висловлювалася на підтримку проведення реформ у сфері імміграційної політики. Саме в 1960-х рр. в США відбувається збільшення загального обсягу імміграції за рахунок імміграції вихідців з країн, що розвиваються. За даними статистики, в період з 1961 по 1980 рр. більш ніж 7, 8 млн. людей отримали дозвіл на в'їзд в країну. Різко скоротилася імміграція з Великобританії, Німеччини, Італії. Серед іммігрантів домінували громадяни Кореї, Філіппін, Куби, Ямайки, Домініканської Республіки. За цей період в США з Європи приїхало 24,6% іммігрантів, з Азії – 25, 8%, Латинської Америки – 39, 9%. За час піку імміграції в 1980 р. 85% іммігрантів прибуло з Азії і Латинської Америки і лише 6% з Європи.

З середини 1960-х по 2000 рр., велика кількість іммігрантів надходила кожного року з Мексики, а також з країн Азії. У 1969 р. основними джерелами імміграції були Мексика, Італія, Філіппіни, Канада і Греція. До кінця 1973 р. Канада і Греція вийшли з цього списку, а в ряді перших країн залишались Мексика, Філіппіни, Куба, Корея та Італія. Через два роки Італія була замінена Китаєм. Впродовж 70-х р. кількість емігрантів з країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону зростала. Впродовж 80-х р. відсоток азіатського населення зріс на 70% - з 3, 8 млн. у 1980 р. до 6, 5 млн. у 1988 р. Азіатські іммігранти представляють велику кількість національностей і мовних груп. Близько 80% усіх азіатських іммігрантів надходило з Китаю, Тайваню, Гонконгу, В'єтнаму, Камбоджі, Лаосу, Філіппін, Японії, Кореї. Більшість іммігрантів з азіатських країн мали високу професійну кваліфікацію. Основні причини імміграції з 1970 р. – політичні, економічні та родинні. Акт імміграції з 1965 р. заохочував родинні зв'язки, пізніше перевага стала надаватися політичним біженцям [242, 127].

В 1990 р. 112 400 легальних іммігрантів з Європи були прийняті США, у порівнянні легальна імміграція з Центральної та Південної Америки (в основному з Мексики, Домініканської Республіки, Колумбії) склала 232 000, легальна імміграція з Азії (в основному Філіппіни, Китай, В'єтнам і Корея) – 338 600.

Державна статистика показує, що 7,3 млн. іммігрантів було прийнято на територію США. Однак, ці цифри не враховують нелегальної імміграції. Встановлено, що щороку затримують близько 1,2 млн. людей, які перетинають мексикансько-американський кордон. Тим не менше від 2 до 4 млн. людей лише з Мексики нелегально проникають на територію США. Крім того, відповідний відсоток людей в'їжджають по туристичних візах і залишаються в США.

Таким чином, характерною особливістю імміграції у другій половині ХХ століття стала зміна її етнічного складу за рахунок країн, що розвиваються. У ряді штатів чисельність «небілого» населення почала перевищувати чисельність білого. Особливо швидкими темпами почала розростатися іспаномовна спільнота, яка поступово перетворюється в найбільшу за чисельністю. Передбачається, що до 2050 р. найбільшою національною групою будуть іспаномовні американці (мексиканці, кубинці, пуерториканці та ін.), вони будуть складати 21% від загального населення, слідом за ними йдуть афроамериканці (16%). Перепис населення від 1990 р. показав, що 80% населення Америки вважають себе «білими», 12% – «темношкірими» і 9% – іспаномовними, але, як показують демографічні дослідження, проведені в США на початку ХХІ ст., іспаномовні громадяни Америки вперше в історії перевищили за чисельністю афроамериканців.

Згідно з даними, близько 20 млн. американців мають індійське походження. Більше 8 млн. у переписі населення від 1990 р. визначили свою спадковість як «американські індійці» (американські індійці, алеути, ескімоси). Тим не менше лише 1,9 млн. ідентифікували себе як члени племен корінного населення. Можливо, через те, що критерії приналежності до племені встановлюються кожним племенем окремо, і ці критерії значно розходяться [243, 18].

В Америці існує близько 315 визнаних державою племен і близько 200 груп, поселень на Алясці. Трохи більше 400 000 американських індійців проживають на території резервацій і 1,2 млн. проживають поза цими територіями. У 1940 р. менш ніж 30 000 проживали в містах, на сьогодні їх кількість перевищує 800 000.

Лише 10% резервацій індійців нараховують кількість жителів 5 000 і вище. Найбільша резервація – резервація племені Наваджо, яка займає близько 16 млн. акрів (на території Аризони, Нової Мексики та Юти) з кількістю жителів – 135 000. Лише в шести штатах (Аляска, Нова Мексика,

Оклахома, Південна Дакота, Монтана, Арізона) кількість індіців, що там проживають, складає 5% від усього населення. З 1927 р. американські індіці стали громадянами США [242]. Коли перші поселенці приїхали в Америку, корінні народи говорили більш ніж на 2 000 мовах, сьогодні залишилося лише 300 мов.

Таким чином, очевидно, що різноманіття субкультурних груп в США породжено історичними, соціальними, культурними та іншими особливостями їх виникнення. Серед них умовно можна виділити наступні типи суб'єктів полікультурного виховання:

1. Домінуючі етнокультурні групи (англосаксонське населення США).
2. Автохтонні групи, які не мають державно-культурної автономії: індіці, народи Півночі в США.
3. Національні меншини, які сформувалися впродовж Нового та Новітнього часу: афро- і латиноамериканці в США.
4. «Нова імміграція» другої половини ХХ-ХХІ століть. У період з 20-х по 50-ті рр.. ХХ ст.. внаслідок дії демографічних і соціальних факторів склалися умови, що передували формуванню і розвитку полікультурної освіти. Насамперед, цьому сприяло розширення етнічного і культурного складу США, а також збільшення можливостей соціальної мобільності, що й обумовило доступ до освіти різних соціальних верств населення.

Існування значної кількості національно-етнічних груп в породжує певні проблеми в соціально-політичному і духовному житті країни. Проявляються ці проблеми і в сфері освіти у вигляді расово-етнічної дискримінації.

Слід відзначити, що в США намагаються вирішити ці проблеми на законодавчому рівні. Зокрема, про це свідчить рішення Верховного Суду і Ради освіти США (1954) про десегрегацію шкільного середовища.

Створення правової бази, яка забороняє расову дискримінацію у сфері освіти, розпочалося саме з прийняття даного рішення, коли Верховний Суд США відмінив поділ шкіл за расовою приналежністю. Таким чином, расові проблеми у сфері освіти були визнані на офіційному рівні, і влада почала вживати серйозних заходів щодо їх вирішення. Більшість учбових округів керуються розпорядженнями про заборону расової дискримінації в школах, збільшення освітніх можливостей національних меншин.

У 1955 р. Верховний Суд видав декрет примусового характеру про десегрегацію шкіл. Основною проблемою у цьому питанні була відсутність механізму контролю і забезпечення десегрегації шкіл у великій кількості шкільних округів. Верховний Суд вирішив цю проблему шляхом представлення до окружних судів зобов'язання визначати справедливі принципи десегрегації. Федеральні судді часто приймали участь у соціальному житті місцевих шкіл і перешкоджали швидкому поширенню



десеґреґації. Як результат, інтеґрація шкіл проходила повільно, поки у 60-х не були прийняті додаткові законодавчі акти з громадянських прав. Зокрема, дуже важливим став прийнятий Акт про громадянські права 1964 р. Даний документ містив 11 статей, в яких утверджувалися права громадян і визначалися повноваження влади федерального правління у сферах суспільного житла, прав голосування, освіти, найма на роботу. Статті IV та VI були присвячені ліквідації сегреґації шкіл. У Акті про громадянські права мова йшла про те, що неможливо в подальшому затримувати процес десеґреґації. Даний документ задекларував, що в школи повинні зараховуватися 20-30% представників різних національностей.

Стаття IV була найважливішим розділом і ввела прецедент використання федеральних виплат як метод контролю освітньої політики. Президент Кеннеді запропонував внести вимогу, згідно якої освітня установа, яка отримує державне фінансування, не повинна здійснювати в рамках свого закладу дискримінаційну практику. Стаття IV вимагала призупинення державного фінансування у тому випадку, якщо освітня установа не виконувала цієї вимоги. У статті йшлося про те, що жодна людина не може бути усунена від навчання, їй не може бути відмовлено у наданні освітніх програм і фінансової допомоги на підставі раси, кольору шкіри і національного походження. Це положення вимагало від федеральних агенцій розробити основні положення для втілення цієї політики в практику. Відмова закладу впроваджувати вищезгадані положення означала «припинення державного фінансування даного навчального закладу, навчальної програми чи виду діяльності» [239, с. 99].

Стаття IV мала велике значення з двох причин: 1) уможливила контроль державних шкіл, оскільки фінансування стало методом, який використовувався федеральним правлінням для формування шкільної політики на місцях; 2) Федеральний Офіс з питань освіти став органом формування загальної освітньої політики, який був відповідальним за визначення фактів сегреґації в освітньому середовищі і, де доречно вживав відповідних заходів.

Стаття IV мала великий вплив на освітню практику (на відміну від рішення Верховного Суду від 1954 р.), оскільки дозволяла здійснювати на учбові заклади суттєвий тиск. Цей тиск став ще значнішим після прийняття у 1965 р. Акту про початкову та середню освіту. Процес десеґреґації шкіл був значно прискорений після прийняття цього Акту, хоча сегреґація шкіл на півдні залишалася значною до 1968 р. Однак у кінці 60-х рр.. школи на півдні почали швидко приймати плани десеґреґації федерального правління. Освітній Акт від 1965 р. вплинув на процес прискорення десеґреґації, проте у південних штатах він проходив повільніше. Підхід до десеґреґації на півночі і півдні країни значно відрізнявся. На півдні

сегрегація шкіл існувала на основі законодавчих актів, які надавали законну основу для поділу дітей на раси. На півночі не існувало подібних законів.

Одна з найбільш масштабних федеральних програм США з освіти (1981) – Chapter 1 ESEA – також стала певним етапом у досягненні освітньої рівності. Програма адресована дітям низького соціального рівня і представникам етнічних меншин. Програма передбачала щорічні субсидії у розмірі 500 млн. доларів. На ці кошти школи, де навчаються діти вказаних категорій населення. Отримують додаткове оснащення, запрошують спеціалістів-консультантів, підвищують заробітну плату вчителів. Згідно з програмою, додаткові субсидії отримувало 90% навчальних округів. Програма охоплювала 27% афро-американських школярів, 14% - іспаномовних, 4% з інших малих етнічних груп.

Вжиті заходи не усунули повністю проблеми сегрегації національних меншин, про що свідчили спеціально проведені дослідження [244; 245] на замовлення Департаменту з охорони здоров'я, освіти і соціального забезпечення. Метою даного дослідження було оцінити можливості та успіхи школярів – представників національних меншин у порівнянні з їхніми світлошкірими однолітками. Експеримент охопив 645 000 школярів. Дітям пропонували тести різних типів, була зібрана інформація про соціальний стан школярів та їхня думка про навчання, керівники шкіл заповнювали опитувальники. Як результат, було виявлено цікаві дані:

1. Школярі – представники меншин (окрім американців азіатського походження) виявили більш низькі результати тестування на всіх рівнях, ніж їхні світлошкірі ровесники, і ця тенденція простежувалася з 1 по 12 клас.

2. Більшість дітей в той час, коли проводилося дослідження, навчалися в розділених школах. Існувала тенденція навчання дітей учителем – представником тієї ж раси;

3. Соціоекономічна основа шкіл, умови життя в сім'ї, соціальний стан учнів були вирішальним фактором у досягненні певного рівня успішності учнів. Цей факт був несподіваним і став причиною встановлення рекомендацій про те, що школи повинні об'єднуватися створювати таким чином різноманітне середовище.

4. Навчальний план та рівень технічного забезпечення не були визначальним фактором у досягненні високого рівня успішності. В дійсності він суттєво не відрізнявся в школах для темношкірих та в школах для світлошкірих;

5. Водночас, у навчальних закладах для світлошкірих школярів було виявлено більш високий рівень забезпечення фізичними, хімічними, мовними лабораторіями, посібниками, наявністю доступу до програм коледжів, в школах працювали більш кваліфіковані вчителі.

Дані дослідження були пізніше перевірені іншими вченими, і хоч результати дещо варіювали, основні висновки співпадали. На основі результатів цих досліджень були розроблені рекомендації: для того щоб підвищити рівень успішності школярів – представників національних меншин і дітей з малозабезпечених сімей, необхідно об'єднати школи, з тим щоб створити середовище для досягнення більш високих результатів у навчанні.

Отже, упродовж багатьох десятиріч однією з найбільш складних і визначальних 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 середньої і 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» [239; 246; 247].

Зародження відповідних ідеологій, як відзначалося раніше, було обумовлено зростанням міграційних потоків в США у другій половині ХХ ст., а також послідовною демократизацією цієї складної і вразливої для американського суспільства сфери, яка прискорилося після проведення конституційної реформи 1960-х рр.

Упродовж багатьох десятиріч у наукових та політичних колах США розробляються дві основні – багато в чому протилежні – моделі соціально-політичного устрою, у межах яких може розвиватися освіта й виховання у багатонаціональному суспільстві: культурній асиміляції й культурного плюралізму (полікультуралізму) або полі культурності.

Природа американської національної ідентичності, з її акцентом на символічний патріотизм, національні цінності, національну ідею, багато в чому зумовила асиміляцію іммігрантів. У національній однаковості «засновники» вбачали запоруку національної єдності, державної цілісності. «Досягнення максимальної однаковості народу цієї країни повинно поряд з іншими обставинами забезпечити міцність союзу» – така була дана настанова, яка згодом отримала визначення «англокомформістської», на те, що іммігранти повинні повністю відмовитися від своєї мови, звичаїв та традицій і перейняти мову, спосіб життя й систему цінностей англомовної більшості.

Поглинання іммігрантів основною культурою було центральною легендою формування нації.

Проте модель асиміляції не є ефективною в умовах етнічного різноманіття. Вона не виконує поставлених цілей і призводить до

зростаючого відчуження груп меншин в суспільстві. Найбільш сучасним відгуком на культурне різноманіття є політика полікультурності. Культурний плюралізм розглядається багатьма науковцями, політичними і громадськими діячами як більш ефективний структурний принцип полікультурного суспільства.

В США також обговорювалася модель диференціалізму, яка передбачає ухилення від етнічного конфлікту завдяки тому, що контакти між етнічними групами зводяться до мінімуму і відбувається непряме виключення етнічних груп із соціального, економічного, культурного життя суспільства. Спеціалісти стверджують, що модель диференціації може виникати не завжди навмисно. Екстремальними формами асиміляції і диференціації можуть бути такі форми, як «етнічна чистка», «апартеїд», «геноцид».

Таким чином, великий вплив на становлення «полікультурності» здійснили дві теорії. Теорія асиміляціонізму (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 асиміляціоністів, 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.

Полікультурна модель відкидає ідею уніфікації етнокультур через освіту. Акцент робиться не на культурному різноманітті, а на уподібненні. Ідея культурного плюралізму входить в систему ідеалів американської демократії в полікультурних умовах.

Поняття «полікультурність» розглядається з різних точок зору. Виділяють чотири основних аспекти полікультуралізму: демографічний, перспективний, холістичний і політичний.

Демографічний чи описовий полікультуралізм визнає неминучість існування й розвитку у суспільстві різних етнічних груп.

Перспективний полікультуралізм проектує майбутній розвиток полікультурного суспільства і являє собою ідеї про ідеальний тип суспільства, до якого держава прагне в майбутньому.

Холістичний полікультуралізм виокремлює ідею про цінності розвитку всіх культур і етносів в рамках єдиного суспільства. Холістичний полікультуралізм підтверджує ідею культурного плюралізму: розвиток багатьох культур є цінним як для окремих народів, так і для домінуючої нації; держава повинна цінувати культурне різноманіття; всі народи повинні співіснувати в рамках єдиного суспільства.

Політичний полікультуралізм також виходить з ідеї культурного плюралізму, тобто необхідності допомогти іммігрантам та їх нащадкам адаптуватися до загальнонародної культури і при цьому стати повноправними учасниками життя держави.

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 і її внутрішні структури, і її 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 [248]. 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 (біля 50), які орієнтовані на надання освіти корінним жителям Америки. Крім того, відслідковується тенденція до заохочення розвитку іспаномовної освіти у деяких південних штатах (Каліфорнія, Флорида, Техас).

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 [249]. Формування наукової теорії полікультурності розпочалося у 1980-і рр., а її засновником вважається Дж. Бенкс, який першим досліджував освітні заклади як соціальні системи у багатокультурному

контексті. Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, на думку Дж. Бенкса, стала «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, релігії, мови [250]. Досягнення даної мети виявилось неможливе без повної реорганізації системи освіти США, основними об'єктами якої стали: освітня політика, зміст освіти, методи оцінювання і контролю, методика і технологія навчання, підготовка педагогічних кадрів. Ця концепція на сьогодні визнана найбільш сучасною і актуальною, оскільки за прогнозними оцінками американських демографів, до 2050 р. нинішні «меншини» стануть за кількістю більшістю. 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, таким чином, переносить центр уваги на взаємозв'язки між країнами і регіонами в глобальному масштабі, формує знання, поведінкові стилі і установки, які необхідні для повноцінної участі особистості у житті світу.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Адекватне відображення цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав.

Полікультуралізм розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття в суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Полікультуралізм визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства. Зазвичай, полікультурну освіту розуміють як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню нею власної ідентичності, прагненню до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп. Водночас, багато вчених, розглядаючи полікультурну освіту, вважають її важливою складовою виховання, що, на нашу думку, цілком правомірно, або ж навіть вживають термін полікультурне виховання як самостійний.

Сьогодні в США поширеною є думка про те, що для реалізації завдань полікультурного навчання і виховання недостатньо проводити заняття з етнічних курсів, які базуються на простому запам'ятовуванні

окремих історичних фактів, національних героїв. Багато американських дослідників ведуть мову про необхідність системної перебудови всіх компонентів навчального процесу, що вимагає ретельного аналізу освітнього і виховного середовища. Тільки за умови виховання особистості в багатонаціональному середовищі можна сформулювати істинні ідеали демократії і плюралізму в суспільстві, які високо цінуються в США.

Одним із пріоритетних напрямів наукових досліджень проблеми полікультурної освіти є визначення шляхів реалізації полікультурного навчання і виховання в навчальних закладах. Американськими вченими (П.Горські, К.Грант, С.Сліттер, С.Ніето та ін.) пропонуються різні моделі трансформації навчального середовища з метою забезпечення ефективності полікультурності освіти, запобігання расової сегрегації.

Зважаючи на надзвичайно важливу роль вчителя в ефективній реалізації завдань полікультурної освіти, професійна підготовка майбутніх учителів передбачає спеціальні програми їх підготовки до роботи в багатонаціональному середовищі.

У 1999 р. Гаррі Орфілд опублікував доповідь під назвою «Ресегрегація американських шкіл». У доповіді йдеться про шкідливість сегрегації. Наводяться результати опитувань, які підтверджують, що більшість світлошкірих американців вважають, що рівні освітні можливості насправді поки що не існують [251, с. 107].

З 2000-го року в США почалися дискусії з приводу сегрегації другого покоління.

Сегрегація другого покоління – форма расової сегрегації, для якої характерні такі форми освітньої практики, як поділ на потоки, групування учнів за здібностями. На відміну від попередньої сегрегації сегрегація другого покоління може здійснюватися в школах зі збалансованим національним складом, наприклад, всі світлошкірі учні можуть бути визначені в один потік, а афроамериканці та іспаноамериканці – в інший.

Рада в адміністрації Президента з расових питань визначила проблему, що школярі – представники нижчих соціальних прошарків мають менший доступ до освітніх послуг і таких можливостей, як : програми підготовки до школи; наявність висококваліфікованих учителів; оновлені учбові плани; сучасні технології; сучасне оснащення.

У контексті мінливого національного складу США і проблеми, які у зв'язку з цим виникають у сфері освіти, Рада рекомендує досягти наступних цілей:

*1. Забезпечити раннє навчання для дітей – представників усіх груп населення.* Дані статистики підтверджують, що різниця в академічній успішності різних національностей часто базується на різній ранній підготовці дітей. Наприклад, дані показують, що 89% світлошкірих дітей у віці від 3 до 5 років займаються у дитячому садку читанням більше трьох

разів у тиждень; 74% афро-американських дітей і 62% латиноамериканських дітей отримують рівну підготовку у дошкільному віці. Заходи також повинні бути прийняті у сфері підготовки батьків до виховання дітей і більшої підтримки таких програм, як Головний Старт (Head Start), Рівний Старт (Even Start), Рівний Старт для маленьких (Early Even Start).

*2. Покращити підготовку учителя і забезпечити рівність їх доступу до всіх шкіл.* У бідних школах, в яких навчаються меншини, відчувається нестача висококваліфікованих вчителів, завдання полягає в тому, щоб ввести заходи заохочення і мотивації залучення кращих випускників та вчителів з високою кваліфікацією у школи з невисоким рівнем викладання і виховання.

*3. Розпочати будівництво нових шкіл.* Встановлювалася вартість в 1 млрд. доларів на будівництво нових і реконструкцію старих шкіл.

*4. Забезпечити перехід зі шкіл K-12 до вищої освіти.* Необхідно вжити заходи щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти і ефективного переходу зі школи в коледж чи університет. Необхідно мотивувати партнерство між школами і коледжами, інформувати школярів про майбутні освітні перспективи. Слід спрямувати зусилля на введення курсів для підготовки до коледжу у школи з низьким рівнем викладання, в яких навчаються представники меншин.

*5. Використовувати всі переваги багатонаціонального складу шкіл та університетів.* Різноманіття може вносити багато позитивних факторів у навчання, включаючи : вдосконалення процесу вивчення і навчання шляхом прийняття широкого спектру точок зору і поглядів, які суттєво збагачують шкільне середовище; покращення здатностей критичного мислення школярів і студентів шляхом співставлення інших поглядів і цінностей з їх власними; покращення підготовки до майбутньої професійної діяльності; розширення знань завдяки вивченню нових аспектів.

*6. Забезпечити відповідний рівень освіти всіх випускників для подолання розриву в рівні оплати, що негативно позначається на іммігрантах, які отримали менш якісну освіту і підготовку.* Дані, що свідчать про велику кількість латиноамериканських школярів, які залишають школи, свідчить про те, що існує видима необхідність покращити викладання англійської мови, що дасть можливість учням добре навчатися в школі.

*7. Проводити розумну освітню політику для американських індіанців та корінних народів Аляски.* Необхідно покращити і розширити освітні можливості для корінних народів США, зробити процес навчання таким, який би відповідав їхнім інтересам і потребам.



Всі ці настанови поступово втілюються в життя. На сьогоднішній день в США продовжуються пошуки шляхів найбільш оптимального вирішення проблеми рівності освітніх можливостей.

Слід підкреслити, що в США питанням полікультурної освіти надається велика увага з боку держави. Це стосується як полікультурного навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл, так і вищих навчальних закладів. Сьогодні полікультурна освіта в Америці має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні (Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act) (1975), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) (1987) і ін.). Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies - NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association - NEA), Національною радою по акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) і ін. В 1990 році створена спеціальна професійна організація - Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education - NAME), діють дослідницькі інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні форуми й конференції із проблем полікультурного розвитку; на багатьох підприємствах відкриті спеціальні тренінгові і консультативні центри для формування толерантного ставлення до культурних відмінностей колег.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Вона визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

Полікультуралістична модель передбачає толерантне відношення політичної влади до питання пристосування різних етнічних груп до загальнодержавних норм і пропонує зняти історичну напруженість між громадянською культурою та етнічною культурою.

У США полікультуралізм асоціюється з політичною коректністю і з рухом за право на етнічну ідентичність. У 1980-90-х рр.. було висловлено чимало критики з боку лівих і правих політичних рухів з приводу ідеї ліберального індивідуалізму американських консерваторів, яка стосувалася національних цінностей і національної єдності.

Багато американських політиків та ідеологів сприймають теорію полікультуралізму як нове виявлення істинного плюралізму і демократизму американського суспільства. Проте, деякі вчені і політики (в тому числі й экс-президент США Білл Клінтон) вважають, що теорія полікультурності

заперечує радикальний протест проти домінуючої культури світлошкірих і містить в собі загрозу дезінтеграції американського суспільства по расово-етнічних лініях. Наприклад, Б. Клінтон визнав, що в США в кінці ХХ століття спостерігалось відновлення скритої сегрегації і що расизм, викоренений у законодавстві, зберігся у свідомості світлошкірих американців, і з тривогою відносився до поширення теорії полікультуралізму. Її зворотною стороною, на його думку, було поглиблення розколу між расами та етносами. У якості протидії він вважав за необхідне сформулювати «американську мрію», яка об'єднувала б і утримувала разом всі раси та етноси країни. Однак, як свідчить всесвітній історичний досвід, сформулювати і внести у свідомість подібну ідею зверху, якщо її не приймає більшість населення, практично неможливо. Поки що расовий конфлікт залишається важким соціальним тягарем, який США принесли з собою у ХХІ століття.

Один з ранніх критиків полікультуралізму Е. Ренд (Rand A.) виявляв занепокоєння з приводу того, що відродження етнічних рухів у світовому масштабі призведе сучасні індустріальні держави до етнічної роздробленості. Полікультуралізм і монокультуралізм визначалися як культурно-детермінований колективізм, оскільки, на думку критика, індивіди не визначають своїх дій і їх місце наперед обумовлено в суспільстві. Е. Ренд заперечує цю форму колективізму, вважаючи, що полікультуралізм підриває основи концепції доброї волі.

Критика полікультуралізму в США отримала відгук у Європі: полікультуралізм підриває єдність держави, перешкоджає соціальній інтеграції і призводить до фрагментації суспільства на окремі етнічні фракції, що в подальшому отримало термін «балканізація».

У 1991 р. А. Шлесінгер, колишній радник Кеннеді, опублікував книгу під назвою «Розз'єднання Америки: відображення полікультурного суспільства». А.Шлесінгер висловив точку зору: підтримка культурних розбіжностей і заперечення асиміляції може замінити класичний імідж «плавильного котла», в якому розбіжності поєднуються у справжню демократію. Він підтверджує, що етнічна самосвідомість має багато позитивних наслідків для нації з «історією забобон», проте «культ етнічності», якщо зайде занадто далеко, може призвести до роздрібнення суспільства. Часто критика противників полікультуралізму спрямована на те, що вони вважають наслідками реалізації полікультурної політики; так, наприклад, твердження, що освітні реформи в США, завдяки яким стало можливим включення альтернативних теорій в учбові плани з історії і літератури, призвели до розколу американського суспільства і підриву основ західної цивілізації, є, на їх думку, однозначним наслідком змін навчальних програм і методів навчання [252; 253].

Критика полікультуралізму в США часто набуває співзвучності з протистоянням імміграції. П. Бачанен (Buchanan P.) визначила полікультуралізм як зарубіжну атаку на англо-американську культуру (1993). Вона характеризує це явище як «загрозу англо-американському спадку».

Один з критиків полікультуралізму в Америці останніх років – політолог Брайан Бері (Berry B.). У своїй книзі «Культура і рівність: егалітаристична критика полікультуралізму» (2002) він стверджує, що деякі форми полікультуралізму можуть роз'єднувати людей, хоча вони повинні, навпаки, об'єднувати їх у боротьбі за соціальну справедливість.

Отже, політика полікультуралізму неоднозначно сприймається в США. В основному критика стосується наступних аспектів:

- полікультуралізм асоціюється з розпадом держави, у ньому вбачають загрозу національній єдності; критики висловлюють побоювання про те, що він містить у собі загрозу серйозних етнічних конфліктів;
- держава надає суттєві фінансові витрати на підтримку етнічних груп;
- часто ідеї полікультурності використовуються для передвиборчої агітації (об'єднання виборців за етнічною ознакою);
- представники деяких етнічних груп вбачають у ньому загрозу знизити їх статус і прирівнювати їх до інших етнічних груп (позиція франко-канадців);
- полікультуралізм може діяти проти інтересів особистості, оскільки культурний детермінізм залишає мало місця для розвитку індивідуальних цінностей, визнаючи, що представники однієї етнічної групи мають спільні погляди.

Незважаючи на критику і неоднозначне сприйняття політики полікультуралізму, вона, тим не менш, отримує велику підтримку у суспільстві. У США склалася чітка уява, що полікультуралізм – це цілісна державна політика, спрямована на вирішення проблем культурного різноманіття суспільства.

### **3.2. Білінгвальне навчання в системі полікультурної освіти**

Однією зі складових полікультурної освіти є білінгвальне навчання. Педагогіка вивчає білінгвізм в контексті організації навчального процесу. Її цікавить полікультурна освіта, можливість пізнання світу, спеціальних знань за допомогою іноземної мови, вплив білінгвізму на загальний рівень освіченості.

Білінгвальна освіта розглядається багатьма дослідниками проблем національних меншин як необхідний інструмент досягнення рівності. Існує відчутний зв'язок між білінгвальною освітою і рівністю. Використання рідної мови в школі у якості мови пояснення і спілкування в школі

забезпечує право учням, рідною мовою яких не є англійська, отримувати освіту на тій мові, яку вони розуміють краще. Спеціалісти вважають, що без цього мільйони дітей не зможуть досягти успіху як в освіті, так і в майбутній професії.

Білінгвальне навчання не тільки сприяє формуванню мовної компетенції учнів, а й виявляється важливим засобом побудови освітнього процесу в руслі крос-культурного діалогу. У деяких країнах білінгвальне навчання є також одним з основних інструментів в адаптації та навчанні учнів, які належать до етномовних меншин. Така форма навчання стає ключем до побудови навчального процесу з урахуванням мовних і культурних особливостей і сприяє формуванню рівних освітніх можливостей, незалежно від етнічної приналежності [254; 255; 256].

Звертаючись до історії питання білінгвального навчання в США, цікаво відзначити, що основи того, що ми спостерігаємо кілька останніх десятиліть в області білінгвального навчання, стали закладатися в США ще в епоху колоніалізму. Уже в ХУІІ столітті, з появою в Новому Світі парафіяльних шкіл, які засновували приїжджі іммігранти, стало виникати питання про те, як вчити дітей з різних мовних спільнот. Навчання в той час здійснювалося як англійською, так і французькою, німецькою та іншими мовами. Проте ні про яку систему або законодавчу підтримку білінгвального навчання тоді мови не йшло – це були лише перші спроби створення прийнятних умов навчання дітей мігрантів, які прибувають в Новий Світ.

Просвітницька діяльність в США була тісно пов'язана з боротьбою за незалежність, зі становленням і зміцненням державності, і розвиток системи освіти, відповідно, відображала всі зміни, які відбуваються в країні. Ідеї освіти, що поширилися в другій половині ХVІІІ століття в Європі, були підхоплені в Північній Америці державними діячами. Декларація незалежності США 1776 року стала першою декларацією прав людини, яка проголошувала республіканські і буржуазно-демократичні свободи, в тому числі рівне право на безкоштовну освіту. Так як прийнята Конституція не закріплювала роль якої-небудь мови в якості офіційної, визнаючи всі мови, якими розмовляють громадяни США, рівнозначними, то, відповідно, кожна територія пристосовувала навчання під етномовний склад місцевого населення.

Після визнання незалежності США уряди штатів стали більше приділяти увагу розвитку нових форм навчання. Так, в 1839 році Огайо став першим штатом, який прийняв закон про білінгвальному освіту, який зобов'язував школи (на прохання батьків – в основному, німецьких іммігрантів) надавати можливість їх дітям навчатися з використанням як англійської, так і рідної, німецької, мови. Слідом за Огайо штат Луїзіана, Нью-Мексико і ін. прийняли аналогічні закони. Таким чином, з'явилися

перші англо-німецькі, англо-французькі та англо-іспанські школи. У деяких штатах, втім, білінгвальні школи з'являлися виключно з ініціативи місцевої влади або громадськості, виходячи із сучасних потреб громади, яка населяла ту чи іншу територію, часом задовго до того, як в штаті з'являвся відповідний закон. Таким чином, в переважній більшості американських школах в кінці XIX-го століття навчання здійснювалося багатьма мовами, серед яких були німецька, норвезька, польська, італійська, чеська та інші. До початку XX-го століття білінгвальні школи функціонували вже на території 12 штатів. Дані свідчать про те, що на початку XX-го століття за програмою використання двох мов у навчанні, зокрема, англійської та німецької, навчалося близько 600 000 учнів початкових державних загальноосвітніх і парафіяльних шкіл, що становило 4% всіх учнів початкової школи [257]. Слід зауважити, що німецька мова довго залишалася домінуючою мовою серед неанглійських мов США.

Тим не менш, терпимість американського уряду до спроб іншомовного населення зберегти свою соціокультурну ідентичність не завжди була на такому рівні і часто змінювалася різкою критикою і жорсткими заходами, спрямованими на тотальну американізацію і витіснення будь-яких інших мов, крім англійської. Так до кінця XIX-го століття зросли атаки на німців через їх релігійні та політичні погляди і, як наслідок, закон став зброєю проти католицьких і лютеранських шкіл, в яких викладання здійснювалося німецькою мовою. У Вісконсіні, Іллінойсі та інших штатах повсюдно вводилися мандати на використання виключно англійської мови в освітніх цілях.

З початком першої світової війни анти-німецькі настрою поклали край будь-яким формам білінгвального навчання. Деякі штати навіть прийняли закони, які повністю виключали іншомовне спілкування на публічних зборах, в школі, церкві. Америка стала асоціюватися з «плавильним казаном» (Melting Pot), який з часом мав стерти всі культурні та мовні бар'єри, перетворити всіх громадян в єдину згуртовану націю з однією мовою, однією культурою – американською. Культурні та мовні відмінності розглядалися виключно як перешкоди, що заважають іммігрантам стати повноцінними громадянами своєї нової батьківщини. Зі шкіл виключили все «неамериканське», за спроби говорити рідною мовою діти різко засуджувалися і навіть каралися.

Тільки через десятиліття політика по відношенню до мігрантів стала поступово пом'якшуватися. Друга половина XX-го століття стала новим етапом у розвитку білінгвального навчання. Початок його відродженню поклало рішення Верховного Суду від 1954 року про десегрегації шкільного середовища (тобто скасування поділу шкіл за расовою ознакою). Важливу роль у розвитку білінгвального навчання зіграло і прибуття кубинців, які втекли від режиму Ф.Кастро після кубинської революції.

Велика частина з них були вельми освіченими людьми, вони пишалися своєю історією, культурою і мовою. У цей час виникла перша майже за півстоліття повноцінна білінгвальна програма навчання, Two-Way Bilingual Program, програма двонаправленого двомовного навчання, розпочата в 1963 р Потрібно сказати, що вона повністю виправдала себе і була визнана досить ефективною.

Втім, у той час білінгвальні програми ще не набули широкого поширення, і така практика була радше винятком. В основному, школи як і раніше залишалися національно сегрегованого, і діти-мігранти навчалися в них за принципом sink-or-swim (впливи або втопись). Їх мова в шкільному середовищі розглядалася як перешкода, яка заважає нормальному сприйняттю навчального матеріалу. Спілкування однолітків, що належать до однієї мовної групи, рідною мовою було в більшості випадків заборонено і строго засуджувалося. Такі діти відчували себе пригноблені, маючи труднощі із засвоєнням безперервного потоку інформації на чужій для них мові, в середовищі, де повністю ігнорувалися їх особливості. Найчастіше таких учнів сприймали як представників нижчого класу, нижчої культури. Тому вони зазнавали труднощів, намагаючись інтегруватися в домінуюче співтовариство. Усвідомлення знецінення власної культури, рідної мови негативно впливало на самооцінку, на мотивацію. Багато учнів, зокрема хлопців, кидали школу, а ті, які все-таки закінчували її, мали дуже обмежені перспективи в майбутньому [258; 259; 260].

Переломний момент настав у 60-х роках, за часів активізації «кольорових» рухів, представники яких виступали за рівні права і свободи, в тому числі і за право отримувати освіту, що передбачало врахування національно-мовних особливостей учнів. Ці протести стали настільки масштабним явищем, що уряд, нарешті, пішов на поступки, визнавши громадянські права і свободи етномовних меншин. Закон про цивільні права, прийнятий у 1964р., свідчив, що відтепер расові, мовні, культурні, релігійні відмінності не можуть бути перешкодою для отримання освіти. У 1968 році із затвердженням розділу про білінгвальну освіту в рамках Закону про початкову та середню освіту (Elementary and Secondary Education Act, Title VII) уряд законодавчо закріпив легітимність білінгвального навчання і заклав основу для її подальшого законодавчого та інституційного розвитку. У цей період держава вперше взяла на себе зобов'язання по відношенню до учнів з обмеженим знанням англійської мови: новий закон зобов'язав фонди підтримувати освітні програми, навчати вчителів, поширювати навчальні посібники, заохочувати участь батьків в освітньому процесі і т.д., хоча він і не вирішив до кінця всіх проблем. Звичайно, він був недосконалий. По-перше, він торкався тільки дітей, що живуть за межею бідності. По-друге, вікові рамки дітей, що мали право на включення до

білінгвальних програм, були досить вузькими - від 3-х до 8 років. Так що більш старші учні не могли розраховувати на яку-небудь мовну підтримку під час навчального процесу. Участь шкіл у таких програмах була добровільна, і метою програм була мовна підтримка іншомовних учнів тільки до моменту досягнення ними необхідного рівня володіння мовою. Таким чином, основна маса білінгвальних програм була спрямована на якнайшвидший перехід учня-мігранта в клас «мейнстрім», а не на підтримку культурно-мовної спадщини. Тобто, по суті, білінгвальні програми своєю кінцевою метою ставили повний англомовний монолінгвізм. Такі програми називалися перехідними (transitional) [261].

Багато шкіл почали самі піднімати питання про освітні можливості учнів, які належать до мовних меншин. Вони говорили про те, що до дітей, які розмльвають на двох мовах не завжди ставляться справедливо. Батьки мексиканських, пуерто-риканських, китайських учнів почали подавати позови до суду, відстоюючи тим самим право своїх дітей на нормальну, повноцінне освіту, яка б враховувала їхні особливі потреби. Відповіддю на це став меморандум, спрямований 25 травня 1970 року міністерством з цивільних прав в школи, де як мінімум 5% дітей належало до національних меншин. У 1973 році і надалі закон про білінгвальне навчання знайшов широку підтримку в Конгресі. Було засновано більше фондів для фінансування нових інноваційних програм білінгвального навчання. Здійснювалася активна просвітницька робота.

У поправці до закону про білінгвальну освіту, яка була прийнята в 1974 р, було вперше сформульовано визначення білінгвальної освіти. А головною метою програм білінгвального навчання вже стало не тільки забезпечення якнайшвидшого та ефективного включення учня-мігранта в звичайний англомовний клас, але і сприяння збереженню його рідної мови і культури.

З кінця 1970-х років у розвитку білінгвального навчання настав новий етап - стало зростати число освітніх центрів, що пропонують спеціальну перепідготовку вчителів для участі в білінгвальних програмах. У педагогічних коледжах почали з'являтися окремі спеціальності (English as a second language (ESL) teacher, Bilingual teacher). У цей період створюються такі організації як Національна асоціація білінгвального освіти, Національна рада вчителів англійської мови, Асоціація педагогічних коледжів та ін. Серед низки організацій виділяється також Дослідницький центр полікультурної освіти при Університеті штату Колорадо, який основну увагу приділяє проблемам білінгвального навчання і впровадженню інноваційних методик і технологій у процес навчання іншомовних учнів.

Період 1980-1990 рр. характеризується розвитком і зростанням популярності імерсійних програм, мається на увазі використання двох мов

у навчанні в комбінованих класах, де учні-мігранти навчалися разом з англомовними - Two-way immersion programs (dual bilingual programs) і програм з пізнім виходом - Late-exit programs. Останні передбачають окреме навчання іншомовних учнів за програмою, розрахованою на тривале викладання предметів рідною мовою мігрантів з плавним збільшенням частки англійської мови. Але при цьому учень має можливість залишитися на такій формі навчання і після досягнення рівня, необхідного для навчання разом з англомовними однолітками.

Слід зауважити, що в період з 1968 по 2000 рр. фінансування білінгвального навчання неухильно зростало і до 2000 року склало 162 мільйони доларів, з яких найбільша кількість була виділено штатам Каліфорнія і Нью-Йорк.

Таким чином, підводячи підсумок вищесказаному, можна з упевненістю сказати, що період 1970-2000-х рр. був ключовим у розвитку білінгвального навчання. Держава визнала переваги та можливості, які в майбутньому може дати учням білінгвізм, і рішуче заявила про курс на поліетнічну і полікультурну освіту, що визнає право етносів на самовизначення, збереження своїх традицій та мови. Ці процеси означали те, що американське суспільство поступово підійшло до переосмислення концепції «плавильного котла» (Melting Pot). Ті погляди, які стали переважати серед прогресивного населення, більше знаходили відображення у назві «чаша з салатом» (Salad Bowl), що представляє США в образі великої чаші, де кожен з яскравих і специфічних інгредієнтів гармонійно доповнює інші і робить страву унікальною і неповторною. Більш того, всі заходи побічно підтверджували визнання урядом того факту, що за кожним черговим етапом економічного зростання США йде чергова хвиля міграції, що забезпечує приплив робочої сили і демографічний підйом в країні [262; 263; 264; 265; 266].

Однак, незважаючи на всі нововведення, до 2000 року в країні залишалися досить серйозні проблеми у сфері освіти. Вони полягали в наступному. Справа в тому, що в США, як і в Україні, галузь освіти вважається досить скромно оплачуваною сферою, тому є малопривабливою для молодих людей. В сферу освіти часто йдуть далеко не найбільш талановиті та здібні, часом зовсім навіть навпаки. У 90-х роках США активно залучали іноземців (часто вихідців з країн, які були згодні на «непрестижну» роботу). Вони, іноді навіть не мали педагогічної освіти, а були фахівцями в якійсь певній сфері, наприклад, економіці, хімії, біології. Після проходження прискорених курсів вони отримували ліцензію і йшли працювати в школу. Так, наприклад, у школі можна було зустріти вчителя-іммігранта, колишнього бухгалтера, який викладає, наприклад, математику. Зустрічалися і такі випадки, що інформатику могла викладати людина, яка мала тільки елементарні навички роботи на комп'ютері. Тому



проблема підготовки педагогічних кадрів була дуже серйозним завданням, про що свідчить низка наукових праць [267; 268; 269].

Проблему ускладнювала постійно зростаюча міграція, число дітей, які потребують спеціального навчання, збільшувалося. Через брак фахівців і низького професійного рівня вчителів, зростала і кількість відстаючих учнів, більшу частину з яких складали учні-мігранти. Результати тестувань з основних предметів показували, що американська школа відставала від лідируючих країн, а велика кількість учнів у школах не володіла навіть елементарними знаннями і навичками з предметів обов'язкового курсу. Величезна кількість іншомовних школярів, що навчаються за програмами лінгвістичної підтримки, все ж не мали можливості домогтися значних успіхів у навчанні та поповнювали список кандидатів на виключення зі школи.

Таким чином, уряд зіткнувся з необхідністю знайти нові шляхи для виходу з кризового становища, що в кінцевому підсумку втілювалося в новому законі, який замінив Акт про початкову та середню освіту. Новий закон *No Child's Left Behind Act (NCLB)*, підписаний Дж.Бушем в 2001 р, ознаменував початок розвитку нової концепції, і визначив пріоритети в розвитку освіти на найближчу перспективу. У чому ж полягала дана реформа?

По-перше, вона вводила нові установки на поповнення шкіл висококваліфікованими кадрами, в тому числі й вчителями – представниками етнічних меншин [270; 271; 272]. По-друге, встановлювала пряму залежність між результатами тестування учнів та фінансуванням школи, що безпосередньо відображалось і на зарплаті вчителів. Процес моніторингу успішності учнів кожної школи відображається в одному важливому показнику - *Adequate Yearly Progress, AYP* (адекватний щорічний прогрес), який являє собою середнє арифметичне з балів учнів декількох груп, сформованих окремо за віковими, статевими показниками, окремо по групі дітей з обмеженими здібностями, а також дітей з низьким рівнем володіння англійською мовою. Якщо результати тестів не відповідають мінімальним вимогам, школі присвоюється характеристика «*in Need for Improvement - Year 1*». Наступного року, якщо школа не покращує показники, то їй присвоюється характеристика «*in Need for Improvement - Year 2 Correction*». Якщо через 3 роки ситуація не змінюється, всі невстигаючі учні забезпечуються безкоштовними репетиторами, при цьому фінансування школи і, відповідно, зарплата вчителів суттєво знижуються. Ще через 2 роки в такій школі відбувається повна реструктуризація. Таким чином влада намагається матеріально зацікавити вчителів у підвищенні якості освіти, зниженні кількості неуспішних школярів, значна частина яких належить до тих, які недостатньо володіють англійською мовою.

Слід відзначити, що у вдосконаленні професійної підготовки вчителів у США значну роль відіграє педагогічне наставництво.

У загальнонауковому значенні, наставництво трактується як спосіб передачі досвіду, знань, умінь та навичок від однієї вікової групи до іншої, або від однієї особи до іншої. Наставництво передбачає підтримку або керівництво і ґрунтується на довірі, повазі та відповідальності наставника і його підопічного. Це форма професійної соціалізації, у межах якої більш досвідчений (зазвичай, старший) працівник виконує роль керівника, консультанта, вчителя і покровителя менш досвідченого працівника. Головною метою їх взаємовідносин є поглиблення знань, розвиток умінь та навичок підопічного [273; 274].

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено основні підходи до трактування педагогічного наставництва як: а) динамічної системи партнерської взаємодії досвідченого педагога і вчителя-початківця, спрямованої на взаємний професійний розвиток; б) форми психолого-педагогічного супроводу входження вчителя у професію; в) процесу, що сприяє адаптації вчителя-початківця до реальних умов праці, мотивації і формуванню позитивного ставлення до своєї професії, виникненню відчуття психологічного комфорту в нових умовах середовища навчального закладу, встановленню доброзичливих взаємин із суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямуванню на самовизначення й самореалізацію у професійній діяльності; г) методу передачі молодому вчителю певного набору знань і вмінь з їх практичним застосуванням [275; 276].

Наставництво вчителів у США здійснюється за такими напрямками: підготовка майбутніх учителів у процесі педагогічної практики; інтенсивна практична підготовка вчителів в умовах педагогічної резидентури (протягом 1 року); підготовка молодих фахівців до процедури сертифікації/ліцензування; професійна допомога і підтримка молодих учителів зі стажем роботи до 3-х років; підтримка новопризначених учителів, що прибули з іншого штату або шкільного округу; допомога вчителям, що приступають до роботи після довготривалої перерви (більше 3-х років); допомога вчителям, які працюють в школах, де навчаються діти різних етнічних груп.

Різноманітними є форми забезпечення наставництва : орієнтаційні зустрічі, семінари або уроки, регулярна очна та дистанційна взаємодія з іншими вчителями-початківцями (взаємовідвідування занять, робота в групах взаємодопомоги, динамічних групах, взаємне навчання молодих учителів, спілкування на професійних Інтернет-форумах, ), співпраця з наставником або групою наставників, спостереження вчителем-початківцем за уроками наставника, спостереження наставника за проведенням вчителем-початківцем власних занять, консультації, участь у

професійних об'єднаннях учителів, школах професійного розвитку, бесіди вчителів-початківців з адміністрацією школи, розробка професійного портфоліо. Активній участі молодого вчителя у програмі підтримки сприяють пільгові умови праці (зменшення навчального навантаження, кількості класів і предметів викладання, обмеження організаційно-виховної роботи з учнями, матеріальне стимулювання у вигляді стипендій та грантів). Виявлено, що найбільш ефективними є програми підтримки молодих учителів, адаптовані до місцевого контексту. Для забезпечення потреб конкретного навчального закладу у процесі розробки і реалізації програм підтримки молодих учителів беруть участь: робочі групи з розробки програм підтримки молодих учителів; спеціально призначений координатор; адміністрація школи; вчителі-лідери.

Програми підтримки молодих учителів, зазвичай, є партнерськими, тобто розробляються і реалізуються за участі: шкіл; шкільних округів, місцевих університетів, що займаються підготовкою педагогічних кадрів, шкіл професійного розвитку, професійних об'єднань учителів, місцевих державних і недержавних освітніх організацій; органів освіти штату, спонсорів (місцевих комерційних організацій).

В США дуже відповідально ставляться до питання наставництва. Критерії відбору потенційних наставників є досить серйозними (наявність досвіду успішної педагогічної діяльності – як мінімум, 5 років (у тому числі щонайменше 3 роки роботи у конкретному навчально-виховному закладі); високий рівень професіоналізму та мотивації до наставницької діяльності; готовність до часових витрат, пов'язаних з наставництвом; комунікабельність, спостережливість, щирість, емпатійність, оптимізм, відданість своїй роботі, організаторські здібності; високий рівень сформованості педагогічної рефлексії; вміння об'єктивно і толерантно оцінювати, здійснювати моніторинг професійної діяльності молодого вчителя; знання специфіки навчання дорослих, вміння застосовувати андрагогічний підхід до наставництва; бездоганна репутація, авторитет у педагогічному колективі).

Здійснивши короткий екскурс в історію розвитку білінгвального навчання в США, вважаємо за доцільне більш детально охарактеризувати сутність цього феномену з огляду на важливість його в Україні.

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел дає можливість стверджувати, що в офіційних документах США офіційна система білінгвальної освіти сформульована наступним чином: Білінгвальне навчання (виховання) – це використання двох мов, одна з яких є англійською, у якості засобу навчання для однієї й тієї ж групи учнів відповідно до чітко організованої програми, що охоплює весь навчальний план або ж його частину, включаючи викладання історії та культури рідної мови [277].

Дана програма покликана розвивати почуття власної гідності дітей та гордості за приналежність до обох культур. Як видно з визначення, акцент ставиться не тільки на функціональному вивченні мови, але і на культурному компоненті, що уможливорює трактування білінгвального навчання як бікультурного. Визнання етнічної культури дитини школою сприяє позитивній мотивації до навчання і створює додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі.

Під білінгвальною освітою розглядається така організація навчання, коли стає можливим використання більш ніж однієї мови як мови викладання. Друга мова, таким чином, є не тільки об'єктом вивчення, але одночасно засобом спілкування та мовою викладання. Основна відмінність білінгвальної освіти від традиційної полягає в тому, що мова викладання сама по собі є не тільки засобом для викладання та навчання, але і його метою [278; 279; 280; 281].

Існує багато моделей, програм і визначень білінгвального навчання. Особливо цінними в плані розуміння сутності білінгвального навчання в системі полікультурної освіти є праці С. Ніето [281–286], в яких в загальних рисах визначається білінгвальне навчання як навчальна програма, що має на меті використання двох мов пояснення у процесі отримання освіти. Це визначення доволі широке і включає в себе багато варіацій. Наприклад, дитина, що говорить в'єтнамською мовою, може вивчати зміст базових предметів рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську мову за програмою English as a Second Language (ESL). Даний підхід, названий білінгвальне (бікультурне) навчання, базується на ідеї, що мова і культура учня можуть стати вагомим внеском в їх освіту.

У США основною метою білінгвального навчання є розвиток компетенцій і письменності у сфері англійської мови. Виходячи з цього, програма ESL є необхідним компонентом усіх білінгвальних програм, оскільки має на меті пояснення рідною мовою змісту предметів. Однак, при ізольованому введенні програму ESL не можна віднести до білінгвального навчання, оскільки рідна мова учня не використовується для пояснення навчального матеріалу. Учні, що навчаються за цією програмою, можуть відставати з інших навчальних предметів, оскільки вони не розуміють пояснення повністю. Їх навчання може зводитися тільки до вивчення англійської мови до тих пір, поки вони не навчаться повноцінно використовувати її в житті.

Очевидно, що програма білінгвального навчання більш ефективна, аніж просто програма ESL, і не тільки в плані вивчення англійської мови. Даний висновок був підтверджений багатьма дослідженнями, включаючи спеціалістів Центру дослідження освіти, різноманіття та якості освіти. Подібний суперечливий висновок можна пояснити, якщо уявити, що учень

має тривалий час для вивчення змісту предметів паралельно з детальним поясненням на англійській мові.

Школярі будують свої знання, базуючись на попередньому досвіді письменності, але подібна ситуація не характерна для програм ESL, оскільки навчання, в основному, будується на вивченні англійської граматики, фонетики та інших аспектів лінгвістики, поза контекстом використання повсякденної мови. Навіть при білінгвальній політиці у 1998 році у Каліфорнії було виявлено цікаві результати. Аналіз навчальних досягнень (Сан Франциско, Сан Жозе) виявив, що результати навчання школярів, які відвідували білінгвальні програми, кращі, аніж результати школярів-носіїв мови з математики, читання, мов та орфографії. Сучасні дослідження підтвердили перевагу білінгвальних програм. (Wayne Thomas & Virginia Collier National)

С. Ніето відмічає, що наразі існує тенденція скорочення білінгвальних програм у школах, але, тим не менше, вони достатньо поширені в загальноосвітніх американських школах. Залежно від структури та мети білінгвальних програм, можна виділити "слабкі" та "сильні" форми білінгвального навчання. (Baker C. & Jones S. P., Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education Clevedon, Eng: Multilingual Matters, 1998).

До слабких форм автори (Baker C. & Jones S. P.) відносять *перехідні (transitional) програми*, що є найбільш поширеними в США. У випадку, коли метою білінгвальної програми є перехід на навчання тільки на другій мові, ті програми називаються перехідними. Навчаючи учнів у рамках даної моделі, їм пояснюють зміст навчальних предметів рідною мовою, в той же час вони вивчають англійську як іноземну мову. Як тільки їх вважають готовими до переходу на одномовну програму, їх негайно переводять з білінгвальних програм на основний потік (mainstream). До рідної мови вдаються лише з метою найшвидшого переходу до навчання англійською мовою. Крім того, існує й обмеження у часі, на білінгвальних програмах навчаються впродовж трьох років. Дане обмеження було встановлено у 1971 році у штаті Массачусетс (перший штат, який увів білінгвальне навчання).

Навіть при жорсткому формулюванні виявилось необхідним для збереження якості навчання підтримувати і в деякій мірі розвивати рівень володіння дитиною рідною мовою. Обмеження значимості першої мови уповільнювало загальний розвиток й засвоєння програми. Також перехідні програми є єдино можливими у випадку, коли загальною рисою аудиторії є слабе володіння мовою навчання (державною мовою), при чому перша мова у дітей може бути різною.

Вищезгадані програми впродовж певного періоду ( 2-5 років) готують дитину для переходу в так званий основний потік (mainstream), де

її вже будуть навчати виключно державною мовою. Для такої тимчасової програми характерна визначена мовна ієрархія, коли у свідомості дитини закріплюються поняття шкільної мови і домашньої (мови спільноти). Хоча школа частково в межах можливого звертає увагу на рідну культуру дитини, традиції та джерела, ці дії у кращому випадку зводяться до деякої підтримуючої теорії – розвиток рідної культури не спостерігається. У рамках перехідних програм зазвичай з класом працюють два вчителі, або є асистенти, які непомітно допомагають дітям долати чисто мовні проблеми.

*Розвиваюче або підтримуюче білінгвальне* навчання відноситься до "сильної" сторони, оскільки воно забезпечує більш довготерміновий і свідомий підхід. Так само, як і в перехідній моделі, учням пропонується засвоєння предметів рідною мовою, вивчаючи при цьому англійську як другу мову. Відмінність полягає в тому, що школярам і студентам не встановлюються часові рамки участі у програмі. Мета полягає у розвитку комунікативної компетенції на двох мовах шляхом використання обох мов для викладання предметів. Чим довше часу студенти залишаються у програмі, тим більш двомовними вони стають. Навчальний план є збалансованим і учні вивчають предмети у рівній пропорції як рідною, так й англійською мовою.

Ще одна "сильна" характеристика білінгвального навчання – це "*двостороння*" (*two-way bilingual model*) білінгвальна модель, метою якої є отримання учнями академічної освіти, принаймні, на двох мовах. При цьому якість освіти повинна бути настільки високою, щоб гарантувати випускнику повноцінне майбутнє у сучасному, принаймні, двомовному середовищі. Ця модель пропонує сумісне навчання школярів, рідною мовою яких є англійська, та учнів, які розмовляють іншою мовою. Мета цих програм – розвивати білінгвальну компетенцію, підвищити академічну успішність, позитивне крос-культурне сприйняття та поведінку учнів. Даний підхід передбачає спільне навчання, широке використання методів наставництва та тьюторства, оскільки вважається, що у кожного школяра є особливі знання й уміння, якими він повинен поділитися зі своїми однокласниками. Як правило, дані програми не мають часових обмежень, але іноді двосторонній підхід може бути частиною перехідної програми і, таким чином, набувати всі її характеристики. Двосторонні білінгвальні програми в США виконують функцію збереження мовного спадку й різноманіття держави, а також покращення відносин між представниками основної неосновних лінгвістичних груп.

Розробку цих програм було розпочато у канадській провінції Квебек, де більшість жителів є французами. Подібні програми також отримали поширення на півдні США з компактним проживанням іспаномовних креолів. У випадку паралельних програм мовна ієрархія виражена мінімально, а мови в основному слугують саме засобом для отримання

освіти. При цьому, завдяки регулярному застосуванню мов на предметних уроках досягається активізація словарного запасу і підвищується якість засвоєння усіх мов, які використовуються у процесі навчання. Впродовж уроків обидві мови замінюють і доповнюють одна одну. Учень, який отримав подібну освіту в американському навчальному закладі, у подальшому може її продовжити в іншій країні (у вищому навчальному закладі або спеціалізованому коледжі), не відчуваючи жодних мовних труднощів і не витрачаючи час на додаткове вивчення мови.

У рамках двосторонніх білінгвальних програм існує безліч варіацій, і ці відмінності пов'язані з умовами зарахування, структурою учбового плану та особливостями спільнот. Більшість двосторонніх програм надають різну роль рідній та англійській мовам на різних етапах навчання. Наприклад, іспано-англійська двостороння білінгвальна програма передбачає вивчення 90% предметів іспанською і 10% англійською, починаючи з дитячого садка до другого класу. З третього по шостий клас ті самі школярі вивчають половину предметів англійською і половину предметів іспанською мовами. С. Ніето вважає, що результати навчання за даною програмою є досить позитивними. Вивчивши досвід 160 шкіл, які використовують модель двостороннього білінгвального навчання, дослідники зробили висновок, що результати таких програм достатньо високі (переважна більшість таких програм є іспано-англійськими). Д. Крістіан (D. Christian) встановила, що подібні програми є корисні як для неангломовних, так і для англомовних школярів.

Ще одне вивчення двомовних програм виявило, що у більшості старшокласників, які навчалися за двосторонніми білінгвальними програмами з початкової школи, сформувалося позитивне ставлення до школи і бажання навчатися у коледжі. Багато іспаномовних школярів, які навчаються за даною програмою, не кинули школу. Дослідники Kathryn Lindholm-Leary & Graceila Borsato вказали на те, що у іспаномовних школярів розвивається відчуття гнучкості, адаптивності, задоволення навчальним процесом, що особливо спостерігається у школярів з сімей з низьким доходом (Kathryn Lindholm-Leary & Graceila Borsato *Impact of Two-Way Bilingual Education Programs on Students' Attitudes Toward School and College*).

Слід також згадати низку розроблених за останні роки так-званих *двомовних (dual-language) програм*, які широко застосовуються в США і описані в дослідженнях деяких вчених (Morison, Crawford, Christian & Whitcher). Дані програми, створені у центрі прикладної лінгвістики США (їх загальна кількість перевищує 200), завдяки Інтернету використовуються в школах 110 округів. Більша їх частина (184 програми) розроблена для паралельного навчання англійською та іспанською мовами. Цікавим є досвід школи Oyster, в якій одночасно навчаються діти, які

належать до іспанської культури, але проживають у США. Школа має багатий національний склад учнів. На думку вчителів школи Oyster, їм байдуже, який колір шкіри в учня – світлий, жовтий, темний. Вони всі навчаються в школі і повинні мати можливість реалізувати свої здібності. Важливим є той факт, що вчителі не наголошують на необхідності засвоїти певну програму, а роблять акцент на можливості кожного учня реалізувати свої здібності. Також підкреслюється, що програма для дітей, які не належать до англійської культури, не повинна бути примітивною – просто в загальну програму слід додавати елементи, збагачені культурним іспанським спадком [284].

Підтримуючі програми призначені в залежності від їх типу як для дітей етнічної більшості, так і для представників національних меншин. Основною особливістю аналізованих програм є бережливе відношення до рідної мови (language shelter), якій у перші роки навчання надається пріоритет, що перешкоджає втраті дітьми своєї національної та культурної ідентичності. Критики підтримуючих програм часто звинувачують їх у занадто пізньому знайомстві з другою мовою та іншомовною культурою, що суттєво ускладнює їхню інтеграцію у домінуюче соціокультурне середовище і подальшу взаємодію з соціумом в цілому.

*Підтримуючі (maintenance)* білінгвальні програми вводяться для того, щоб підтримувати в учнів здатність розмовляти, читати і писати рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську. Наприклад, учень, який розмовляє іспанською, може вступити до школи, знаючи англійську тільки задовільно. Знання іспанської мови не передбачає того, що дитина може читати і писати на ній, так само як і багато англійських дітей не можуть читати і писати, вступаючи до школи. На початковому етапі навчання всі уроки проводяться на рідній мові учнів, і паралельно вони вивчають англійську мову. Після того, як школярі отримують достатні знання з англійської мови, уроки проводяться як рідною, так і англійською мовами.

Одним із найсильніших аргументів, які наводяться спеціалістами на користь підтримуючих програм, – це той факт, що учні будуть краще навчатися англійській мові, якщо вони вже вміють читати і писати рідною мовою. С. Ніето стверджує, що діти, які вміють читати і писати рідною мовою, будуть більш успішними у навчанні, ніж діти, чия мова не визнається у школі і які не оволоділи основами письменності на рідній мові [284; 285]. Багато мексиканців, пуерторіканців, індіанців вважають, що підтримуючі білінгвальні програми відіграють значну роль у збереженні їхньої культури.

Навпаки, перехідні програми не мають на меті навчання основам письменності на двох мовах. Рідна мова учнів використовується до того часу, поки вони не оволодіють англійською мовою. Вчені (Wong-Fillmore, Valadez, 1986) наводять факти, які підтверджують, що в перехідних



програмах зміст навчальних предметів часто "вимивається", щоб учні з недостатніми знаннями з англійської мови могли сприймати її. Типовим у такій ситуації є підбір навчального матеріалу, який відповідає найнижчому рівню навчання, й очікування від школярів не сформованих вмінь та навичок, часто простого запам'ятовування (Chamet & O'Malley, 1989). Так, широке використання спрощеного навчального матеріалу впливає на розвиток когнітивних здібностей учнів (Ramirez, 1992). Крім того, перехід на повне навчання англійською мовою призводить до того, що діти перестають спілкуватися рідною мовою навіть у своїй спільноті (Cziko, 1992; Wong-Fillmore & Valadez, 1986).

Результати досліджень багатьох учених (Moll & Diaz, 1986) підтверджують, що вчителям рідко вдається так пояснити навчальний матеріал, щоб він був зрозумілий та доступний учням, які вивчають англійську мову (Long, 1983). Невміння адаптувати конкретний навчальний матеріал до рівня знань учнів часто призводить до невідповідності між поясненнями вчителя й розуміння учнів (Krashen & Terrell, 1983).

Метод *імерсії* став популярним в США у 1980-х як альтернатива перехідному. У цей період в Америку приїжджало багато іммігрантів з південно-східної Азії. У класах з'явилося багато учнів, які розмовляли на різних мовах. Забезпечити школи вчителями, які володіли цими мовами, було неможливо; перехідні програми виявилися неефективними в даних умовах.

Школи розпочали експерименти щодо впровадження програм імерсії або (sheltered language) (Northcutt & Watson, 1986). Школярі – представники лінгвістичної меншості вивчали англійську мову в процесі вивчення математики. Основою даного методу були особливі способи пояснення – зрозумілі і доступні для учнів. У цьому і полягала перевага програми "захисту мови" по відношенню до раніше існуючих методів субімерсії, які залишали школярів без будь-якої мовної підтримки.

Послідовники даного методу вважають, що інтенсивне використання англійської мови в учбовому процесі призведе до того, що діти почнуть з більшим бажанням спілкуватися англійською мовою – як у повсякденному спілкуванні з однолітками, так і в школі на заняттях.

Слід відзначити, що ранні версії програм імерсії передбачали або дуже незначне спрямування на рідну мову, або взагалі відмову від спрямування на неї (Gersten & Woodward, 1985). З цієї причини багато прихильників білінгвального навчання негативно відгукуються про програми імерсії (Castellanos, 1983; Crawford, 1989; Mackey, 1978).

У 1984 р. група вчених з Ель Пасо, штат Техас, розробила інноваційну форму білінгвального навчання спеціально для іспаномовних учнів. Даний підхід робить акцент на вивченні предметів англійською мовою, включаючи пояснення навчального матеріалу (читання, мови,

математика, суспільні та природничі науки). Головною метою є донести зміст предметів у зрозумілій і доступній для учнів формі. Білінгвальна імерсія передбачає інтенсивне введення англійської мови, в той час як знання іспанської підтримувалися як основа для загального розвитку, методу пояснення, розвитку культурної ідентифікації.

Вчителі та члени іспаномовної спільноти Ель Пасо прийшли до висновку, що перехідні програми не дають учням базові знання англійської мови. Учні засвоюють лише основи розмовної мови. Крім того, Ель Пасо є бікультурним містом, де функціонують дві мови, тому батьки та вчителі не переймаються, що акцент на англійську мову здійснить негативний вплив на формування етнічної ідентичності та самооцінки дітей.

Програми білінгвальної імерсії надають учням широкі можливості вираження думок та ідей англійською мовою. Вивчення мови також базується на вивченні дитячої літератури. Спектр набутих компетенцій достатньо широкий – написання заміток у шкільний журнал, вільні дискусії по оповіданнях, прочитаних у класах, та керовані дискусії з широкого кола питань.

Учні не виправляють, якщо вони задають питання іспанською мовою під час англійських занять. Тим не менш, проводячи заняття англійською, вчитель намагається не переходити на рідну мову учнів, він завжди говорить англійською. Якщо учні не розуміють пояснення, використовуються різноманітні прийоми – показують предмети, використовують невербальні засоби спілкування (жести, міміку), різні варіанти пояснень на англійській мові.

Компонент занять рідною мовою відіграє важливу роль у навчанні в класах. Заняття рідною мовою тривають близько 90 хвилин на день у першому класі і поступово скорочуються до 30 хвилин у четвертому класі. Метою даного блоку є розвиток когнітивних здібностей, письменності, критичного мислення учнів рідною мовою, при цьому пояснення і спілкування вчителя та учнів здійснюється рідною мовою.

Існують спеціальні вимоги до вчителів, які працюють за програмами білінгвального навчання : вчитель намагається включити в зміст інформацію, яка є значуща для учнів; він володіє якісною освітою, філософськи адекватним підходом до навчання, прогресуючими знаннями у галузі білінгвальної освіти і вмотивованим ставленням до роботи; він спроможний надати гетерогенній аудиторії учнів середньої школи якісний рівень освіти. Далі перераховуються деякі прийоми, якими користуються успішні білінгвальні вчителі: Учитель не акцентує мову як таку, але використовує різноманітні дії та особливості навчання. Учитель не перешкоджає учням у разі необхідності використовувати рідну мову. Викладаючи матеріал нерідною мовою, вчитель уникає ускладнень у лексиці й змісті, безперервно піклуючись про зворотний зв'язок. Учитель

включає в процес навчання учнів старших класів. Учитель залучає до співпраці вчителів-предметників та спеціалістів ззовні, організовує інтерактивні заняття. Учитель покладає великі надії на своїх учнів, закликаючи їх ставити достатньо високі цілі і допомагати їх досягати.

Класик білінгвальної освіти J. Cummins [287; 288] характеризує дану освіту як антирасистську за своєю природою. Діти у полікультурному середовищі демонструють неабияку здатність сприймати багатомовну інформацію, стаючи не просто білінгвами, а полілінгвами. Таким чином, розумне поєднання мов і змісту предмету, що доводить його сутність до повного сприйняття учнем, забезпечує рівні можливості отримання освіти.

Програми білінгвального навчання мають мотивуючий ефект і підштовхують школярів до успішного закінчення школи, роблячи школу для учнів більш значимою, а досвід навчання у ній більш приємним. Крім того, білінгвальна освіта дозволяє школярам підтримувати більш тісні відносини з батьками та членами їх сімей, ніж вони могли б бути, якби діти навчалися тільки на англійській мові і забули б власну мову. Опитування національного масштабу більш ніж 1000 сімей, для яких англійська була другою мовою, виявило ще одну перевагу. Там, де діти повністю переходили на англійську мову й забували рідну, спостерігалися серйозні проблеми у сімейних відносинах (The NABE No-Cost Study on Families. NABE News (February 1, 1991).

Білінвальне навчання – цілеспрямований процес долучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає у якості засобу пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн та народів. Тому дуже важливим є вивчення можливостей, які відкриває для становлення особистості білінгвальне навчання. У цьому плані особливу цінність являє собою досвід шкіл, що здійснюють білінгвальне навчання за принципом розширеного кола культур, які вивчаються, та з орієнтацією на діалог культур.

## ВИСНОВКИ

Сучасна система американської вищої освіти пройшла тривалий розвиток. На відміну від України, вона відзначається високим рівнем децентралізації. Федеральний уряд США не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику і навчальні програми для шкіл і вищих навчальних закладів. Рішення по цих питаннях приймаються на рівні влади штату чи округу. Роль федерального уряду в сфері освіти зводиться до загального керівництва. Розробку загальнонаціональної політики в сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США. Воно інтегрує плани розвитку вищої освіти та економічного зростання. Керівництво ВНЗ здійснюється Департаментами освіти штатів.

Вищі навчальні заклади США розрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані і неакредитовані), формою власності (державні і приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та ін. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво вирізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними.

В системі вищої освіти США існують три основні типи навчальних закладів: університети, коледжі та спеціалізовані інститути. Університети є ядром вищої школи США і презентують американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Особливе місце у вищій школі США належить дослідницьким університетам, які виконують три основні функції: здійснюють професійну підготовку фахівців, проводять наукові дослідження і впроваджують їх результати в практику. Найпоширенішим типом вищих навчальних закладів США є коледж. Сучасні коледжі забезпечують освіту різних рівнів – від середнього професійного до магістра і поділяються на три види: магістерські, старші (або чотирирічні) і молодші (або дворічні коледжі). Спеціалізовані інститути здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі на рівні початкової і середньої професійної освіти.

Період кінця ХХ – початку ХХІ століття вважається особливо значимим у розвитку освіти США, оскільки саме в цей час освіта стає одним із пріоритетних напрямів державної політики, в системі освіти відбуваються суттєві трансформаційні процеси. Для вдосконалення системи вищої освіти прийнято низку законодавчих актів і державних програм, які стосуються 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. Посилюється увага держави до питання наближення вищої школи до ринку праці, зміцнення її зв'язку з промисловістю, що виявляється у створенні навчально-науково-промислових об'єднань, так званих “парків”, “технополісів”, які поєднують завдання підготовки фахівців, здійснення наукових досліджень і запровадження їх результатів у промислове виробництво в найбільш наукоємних галузях.

В США запроваджено елективну систему формування навчальних програм, яка неодноразово зазнавала трансформації, проте і сьогодні є елективно-детермінованою і називається системою керованої і контрольованої факультативності. Ця система дає можливість студентам самостійно обирати дисципліни для вивчення. 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). Основний акцент у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент. Система кредитних годин постійно вдосконалюється з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не тільки часу, витраченого на виконання навчальних завдань.

Трансформаційні процеси в системі вищої освіти зумовили інтенсивний розвиток інноваційних форм і методів навчання (лекції-дискусії, узагальнюючі лекції, випереджувальна самостійна робота, модульна система навчання, «аудиторні дослідження», «кейс-метод», відео методи). Збільшується частка практичних занять, лабораторних робіт, самостійної роботи студентів. Актуалізується проблема доступності освіти, що зумовлює виникнення нетрадиційних ВНЗ формальної освіти, які забезпечують можливість 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 вищої освіти, а інші – післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації.

На основі аналізу наукової літератури здійснено типологію інституційних перетворень у вищій школі США (перетворення 1-го і 2-го порядку, еволюційні і революційні, адаптивні й генеративні, активні і реактивні) і виокремлено існуючі моделі управління інституційними перетвореннями (традиційна адміністративна, модель співучасті, кластерна, модель управління як відкрита система).

Трансформаційні процеси, які відбуваються в системі вищої освіти США впродовж останніх десятиліть, забезпечили певні якісні зрушення, проте підвищення якості освіти залишається пріоритетним завданням американської вищої школи. Основними тенденціями підвищення якості вищої освіти сьогодні 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 у процесі навчання.

Велика увага в США надається питанням полікультурної освіти, складовою частиною якої є білінгвальне навчання. Сьогодні полікультурна освіта в Америці має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні (Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act) (1968), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act) (1975), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) (1987) і ін.). Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies - NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association - NEA), Національною радою по акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) і ін. В 1990 році створена спеціальна професійна організація - Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education - NAME), діють дослідницькі інститути, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні форуми й конференції із проблем полікультурного розвитку; на багатьох підприємствах відкриті спеціальні тренінгові і консультативні центри для формування толерантного ставлення до культурних відмінностей колег.

Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття у суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти і має специфічні механізми втілення. Вона визнає демографічні й культурні реалії сучасного суспільства.

Полікультуралістична модель передбачає толерантне відношення політичної влади до питання пристосування різних етнічних груп до загальнодержавних норм і пропонує зняти історичну напруженість між громадянською культурою та етнічною культурою.

У США полікультуралізм асоціюється з політичною коректністю і з рухом за право на етнічну ідентичність. Незважаючи на певну критику окремих аспектів теорії полі культурності з боку деяких учених, полікультурна освіта в США досить ефективно функціонує і заслуговує на увагу вітчизняних дослідників.

## 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 образования и педагогики РАО, 2000. – Том 2. – С. 282 – 346.
8. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти : монографія / Г.О.Балл. – Рівне : Ліста – М., 2003. – 128 с.
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 University 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. Bok D. Universities in the marketplace / D. Bok – 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](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 вищого 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. Стойка О.Я. Державна політика США в сфері вищої освіти (друга половина ХХ століття) / О.Я.Стойка // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – 2012. – № 19 (254). – С.234–241.
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 / И. Г. Животовская // 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. – В.: 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. – 144 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, 2001. – 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. Ракизов А. И. Государственные приоритеты в науке и образовании / Ракизов 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. Стойка О.Я. Трансформаційні процеси в системі вищої освіти США : монографія / О.Я.Стойка, І.В.Козубовська. – Ужгород : УжНУ, 20014. – 228 с
106. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / Под науч. ред. Круглова Ю.Г. – 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. C. 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., 1<sup>st</sup> 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 / А. М. Белякин: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01: общая педагогика, история педагогики и образования – Казань, 2009. – 379 с.
134. Clark В. R. Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research / В. 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 В. Managing change: A strategic approach to organizational dynamics / В. Burnes. – London: Pitman, 1996. – 623 p.
138. Bums Н. Dual-Enrolled Students Perceptions of the Effect of Classroom Environment on Education Experience / Н. Bums, В. 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 21<sup>st</sup> 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*. – № 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 (Зарубежный 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. – № 24(6). – P. 649 – 670.
166. Floyd C. E. Faculty participation and shared leadership / C. E. Floyd // *Review of Higher Education*. – 1994. – № 17(2). – P. 67 – 72.
167. Basinger J. In evaluating the college president, governing boards assert more authority / J. Basinger // *Chronicle of Higher Education*. – №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. – №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 Cronicle of Higher Education. – 1996 – № 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. – 231p.
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. Ларионова М.В. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы / М. В. Ларионова . – 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. Krinsky S. Science in the Private Interest: Has the Lure of Profits Corrupted Biomedical research? / S. Krinsky. – 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. Morphey C. C. The realities of strategic planning: Program termination at East Central University / C. C. Morphey // *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. 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. 1 15. – № 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. 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.
231. Гуренко О.І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів : дис. ...доктора пед.наук : 13.00.04 / Ольга Іванівна Гуренко. – Бердянськ, 2015. – 586 с.
232. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Ян-Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.

233. Руссо Жан-Жак. Избранное / Жан-Жак Руссо; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова; коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. – М.: Терра, 1996. – 656 с.
234. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер; [пер. с нем. А. В. Михайлова]. – М.: Наука, 1977. – 705 с.
235. Кант И. Критика практического разума: соч. в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4 (1). – С. 311–501.
236. Herskovits M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. – New York, 1955 – 678. p.
237. Основы социальной работы / Отв.ред. П.Д.Павленок. – Москва: ИНФРА, 2002. – 395 с.
238. Социальная работа: Словарь-справочник / Под ред. В.И.Филоненко. – М.: Контур, 1998. – 480 с.
239. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
240. Stevenson D. K. American Life and Institutions / D.K.Stevenson. —N.Y. - Ernst Klett Verlag, 1996. — 176 p.
241. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? / E. Hu-DeHart // Academe. – 2000. – Vol. 86(5). – P. 39 .
242. Digest of Education Statistics: [Electronic resource]: Mode of access: [http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu\\_tables.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp).
243. Spring J. American Education / J.Spring. - New York: McGraw - HM Higher Education, 2002.- 172 p.
244. Colman A. M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / By A. M. Colman. - Oxford e.a.:Bergman Press, 1982. - XII. - 301 p.
245. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bilingual Classroom / C.Ballinger. - New York: Teachers College Press, 1999. - 137p.
246. 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.
247. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
248. Asante M.K. Afrocentricity, and knowledge / M.K.Asante. - Trenton, NJ: Africa World Press, 1990. – 179 p.
249. Ramsey P., Williams L. Multicultural Education: A Source Book / P.Ramsey, L.Williams. - RoutledgeFalmer, New York and London, 2003. – 295 p.

250. Banks J. *Educating Citizens in a Multicultural Society* / J.Banks. - New York: Teachers College Press, 1995. – 212 p.
251. Orfield G. *The reconstruction of Southern Education: The Schools and the 1964 Civil Rights Act* / G.Orfield. - New York: Wiley-Interscience, 1999. – 130p.
252. Darder, A. *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education*/ A.Darder. New York: Bergin & Garvey, 1991. - 509 p.
253. Sleeter, C. *An analysis of the critiques of multicultural education*/ J.Banks & C.A.M. Banks//*Handbook of research on multicultural education*. Old Tappan, NJ: Macmillan, 1995. - 558 p.
254. Kitano, M., Lewis, R., Lynch, E., & Graves, A. *Teaching in a multicultural classroom: Teacher educators' perspectives*/ M.Kitano, R.Lewis, E.Lynch & A.Graves / *Equity and Excellence in Education*. 1996.29(3).P.70-77.
255. Sleeter, C. *Multicultural education as social activism*/ C. Sleeter. Albany, NY: SUNY Press, 1996. - 367 p.
256. Ovando, C. J., & McLaren, P. *The politics of Multiculturalism and Bilingual Education*/ C.J. Ovando & P. McLaren. Boston: McGraw-Hill, 2000. - 258 p.
257. Garcia, G. *History of Bilingual Education*. [Электронный ресурс] [http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12\\_03/langhst.shtm](http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/langhst.shtm)
258. Lee, E. *Taking multicultural, antiracist education seriously* /D.P. Levine / *Rethinking schools: An agenda for change*. New York: New Press, 1995, P.10-16.
259. Lee, E., Menkart, D., & Okazawa-Rey, M. *Beyond heroes and holidays: a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* / E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey. Washington, DC: Network of Educators on the Americas, 1998. - 378p.
260. Sleeter, C.E., & Grant, C.A. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*/ C.E. Sleeter & C.A. Grant. New York: Wiley, 1999. - 339 p.
261. Crawford, J. *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice* / J.Crawford.- Los Angeles: Bilingual Education Services. 1991. P.15.
262. Earley, P. *Finding the culprit: Federal policy and teacher education* / P. Earley/*Educational Policy*. 2000. 14(1). P. 25-39.
263. Lee, S.M. *Using the new racial categories in the 2000 Census* / S.M. Lee.- Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation, 2001. - 316 p.
264. Sleeter, C. *Culture, difference and power* / C.Sleeter. New York: Teachers College Press, 2001.- 325 p.
265. Sleeter, C.E. & Grant, C.A. *Race, class, gender, and disability in current textbooks* / M.W. Apple & L.K. Christian-Smith // *The politics of the textbook*. New York: Routledge, 1991. P. 78-110.



266. Sleeter, C.E., & McLaren, P.L. Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference/ C.E. Sleeter, & P.L. McLaren. Albany: State University of New York Press, 1995. - 502 p.
267. King, J.E., Hollins, E., & Hayman, W. Preparing teachers for cultural diversity / J.E. King, E. Hollins, & W. Hayman. New York: Teachers' College Press, 1997. - 433 p.
268. Larke, P., Wiseman, D., & Bradley, C. The minority mentorship project: Changing attitudes of preservice teachers for diverse classrooms / P. Larke, D. Wiseman, & C. Bradley//Action in Teacher Education.1992.12(3).P.5-11.
269. Love, F. & Greer, R. Recruiting minorities into teaching / F. Love & R. Greer // Contemporary Education, 1995. 67(1).P. 30-32.
270. Lauer, P. A secondary analysis of a review of teacher preparation research / P. Lauer. Denver: Education Commission of the States, 2001. - 214 p.
271. Meacham, S. Black self-love, language, and the teacher education dilemma: The cultural denial and cultural limbo of African American preservice teachers/S. Meacham//Urban Education, 2000.34(5).P.571-596.
272. Southern Poverty Law Center: Teaching tolerance. Responding to hate at school: A guide for teachers, counselors and administrators. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center, 2006. – 115 p.
273. Mentoring Handbook. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://aslect.eu/documents/case1\\_Doing2learn/Doing2learn\\_Mentoring\\_Handbook.pdf](http://aslect.eu/documents/case1_Doing2learn/Doing2learn_Mentoring_Handbook.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
274. A Resource Handbook for Mentors. September 2010. Ontario Ministry of Education. New Teacher Induction Program. 52 p. Page 3. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/induction.html>
275. Зембицька М.В. Концептуальні підходи до здійснення наставництва молодих учителів у США // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, № 1 (79), 2015. – 275 с. С. 179–185.
276. Snow, C. The myths around bilingual education /S. Snow // NABE News. 1997.21(2).P.29.
277. Балицкая И.В. Мультикультурное образование в США, Канаде, Австралии : дис...доктор. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Валериановна Балицкая. – М., 2008.- 428 с.
278. Ukrainian Bilingual Education / Ed. By Manoly R.Lupul. - Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies, Univ. of Alberta, 1985. - XIV. - 268 p.
279. Siguan M., Mackey H. Education and Bilinguals / Beaurow of Education, London: Kagan Page, 1987. - 147 p.
280. Freeman R. Bilingual education and social change / R.Freemen. Multilingual Matters. Clevedon,1998. – 261 p.
281. Nieto, S. Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving beyond tolerance in multicultural education/ S. Nieto // Multicultural Education. 1994. 1. P. 912.

282. Nieto, S. Affirming diversity: Sociopolitical context of multicultural education/ S.Nieto. University of Massachusetts, 1996. - 423 p.
283. Nieto, S. The light in their eyes: Creating multicultural learning communities / S. Nieto. New York: Teachers College Press, 1999. - 457 p
284. Nieto, S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3<sup>rd</sup> ed.).New York: Longman, 2000. - 449p.
285. Nieto, S., & Rolon, C. Preparation and professional development of teachers:A perspective from two Latinos / J.Irvine // Critical knowledge for diverse teachers and learners. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education. 1997.P. 89-124.
286. Nieto, S. We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education/ C.F. Dias//Multicultural education for the twenty-first century. Washington, DC: National Education Association, - 2002. - 389 p.
287. Cummis J. Empowering minority students / J.Cummis. Sacramento, CA : California Association for Bilingual Education, 1998. – 298 p.
288. Cummins J. Negotiating Identity. Education for Empowerment in a Diverse Society / J.Cummins. - Ontario, Ca: California Association for Bilingual Education, 1996. – 202 p.

## Наукове видання

Козубовська Ірина Василівна,  
Стойка Олеся Ярославівна,  
Сідун Лариса Юріївна

# ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США (КІНЕЦЬ ХХ ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

## 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. Розглянуто особливості полікультурної освіти, зокрема білінгвального навчання.

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

УДК 378.126 (73)

Підписано до друку 26.12.2015. Формат 60x84/16.  
Умов.друк.арк. 7,14. 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 Зт №40 від 29 жовтня 2012 року