

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО В США (НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ)

Здійснено ретроспективний, порівняльно-історичний та історико-логічний аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Сполучених Штатів Америки (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття). Аналіз психолого-педагогічної літератури, історичних джерел, статистичних даних дозволив виявити соціально-економічні, ідейно-політичні й організаційно-педагогічні передумови, визначити чинники й етапи розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття в США. Також були схарактеризовані тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, особливості організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США, методи, форми й засоби їх навчання у визначених хронологічних межах. Аналіз історико-педагогічних джерел і статистичних даних зазначеного періоду дозволив з'ясувати, що, окрім державної фінансової підтримки, розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США, зокрема, сприяла адресна грантова підтримка держави, яка здійснювалася через різні освітні установи й центри, діяльність яких була спрямована на підвищення їх кваліфікації. Визначено, що основними формами організації процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти вважалися центри підвищення кваліфікації на базі закладів вищої освіти й загальнонаціональні центри підвищення кваліфікації. З'ясовано, що графік освітнього процесу мав варіативний характер і залежав від спрямованості обраної програми на підвищення кваліфікації як «молодих» науково-педагогічних працівників, так і «тимчасових» науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Консультації, які надавали фекульті-девелопери, не були регламентовані в часі й могли проводитися на будь-якому етапі процесу підвищення кваліфікації в межах обраної програми. Виявлено, що в системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США відбувалося формування індивідуалістичного підходу до науково-педагогічних працівників, зокрема в частині «свободи вибору» наставника чи консультанта під час роботи над тематикою власної наукової розвідки. Також уперше з'явилися практико-орієнтовані програми підвищення кваліфікації, спрямовані виключно на підвищення кваліфікації «молодих» науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, система підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, організація підвищення кваліфікації, центри підвищення кваліфікації, програми підвищення кваліфікації та їх типи.

Американська вища школа є індикатором сучасних освітніх світових тенденцій. Вона ефективно виконує поставлені завдання забезпечення освітою всіх категорій населення та задоволення потреб ринку праці у фахівцях різної кваліфікації. Вища освіта США – це пріоритетна сфера американської державної політики, адже від рівня освіти залежить економічне становище країни. Відповідно до рейтингу кращих університетів світу (Times Higher Education: THE World University Rankings), тільки до першої дюжини включено 8 університетів США.

Необхідність удосконалення процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (далі – НПП ЗВО) у вітчизняній практиці зумовило доцільність проаналізувати прогресивний зарубіжний досвід системи підвищення кваліфікації (далі – СПК) НПП ЗВО на прикладі США з метою використання його конструктивних елементів задля підвищення результативності СПК НПП ЗВО України.

Теоретичний аналіз зарубіжних джерел та історіографії показує, що проблеми розвитку підвищення кваліфікації НПП ЗВО в США викликає вагомий інтерес у таких дослідників, як Д. Аллен (J. Allen), П. Баєрс (P. Byers), В. Бергквест (W. Bergquist), Р. Бойс (R. Boice), М. Брунер (M. Bruner), Л. Вілсон (L. Wilson), О. Гордон (O. Gordon), П. Лейсі (P. Lacey), Д. Міллет (J. Millet), М. Ноулз (M. Knowles), Д. Робертсон (D. Robertson), К. Роджерс (C. Rogers), Ф. Сайтс (F. Seitz), Л. Сімор (L. Simor), М. Сорцінеллі (M. Sorcinelli), В. Стедтмен (W. Stadtman), Д. Тейлор (J. Taylor), Е. Торндайк (E. Thorndike), М. Фрідман (M. Friedman) і Р. Фрідман (R. Friedman) та інших.

Актуальне в наш час викладення та аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти США задля актуалізації американського позитивного досвіду в СПК НПП ЗВО України.

Мета статті – дослідити й проаналізувати розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття в США.

У розвитку СПК НПП ЗВО США нами буде умовно виділено два етапи: перший етап (70-ті роках ХХ століття) і другий етап (80-ті роках ХХ століття – початок ХХІ століття). Критеріями періодизації слугували: наявна нормативно-правова база, історико-педагогічні джерела, статистичні дані, архівні відомості, теоретико-методологічні дослідження, а також якісні й кількісні зміни в СПК НПП ЗВО США у визначених хронологічних межах.

Слід звернути увагу, що в практиці вищої школи США замість поняття “науково-педагогічні працівники” заведено використовувати поняття “Academic staff”, що трактується в США як викладачі ЗВО, які виконують безпосередньо навчальні й науково-дослідні функції на базі ЗВО (М. Шеймс) [11].

У 70-ті роках ХХ ст. в США посилювалася розробка й удосконалення наявної нормативно-правової бази СПК НПП ЗВО, структури й організації діяльності цієї системи. Нормативною основою були національні стандарти, які визначали його зміст, види й форми, що були розроблені Американською національною радою з розвитку персоналу США (National Staff Development Council). Наголошувалося на необхідності розробки концепцій наукового й культурного розвитку НПП, освітніх програм, відтворенні власних кадрів тощо.

Також у 70-х роках була збільшена фінансова підтримка федерального уряду, який, зокрема, спрямовував свою діяльність на агентства, що займалися підвищенням кваліфікації НПП. У меморандумі про “Зміцнення можливостей для академічної науки по всій країні” визначалися функції та обов’язки “Національного наукового фонду” (National Science Foundation, NSF), створеного на підтримку наукових досліджень у ЗВО з метою заохочення до підвищення кваліфікації НПП і надання можливостей для їхнього культурного й інтелектуального розвитку, а також зазначалося, що “NSF продовжує нести відповідальність за збільшення науково-дослідного потенціалу ЗВО в усіх наукових сферах за підтримки фундаментальних досліджень і науково-дослідних установ і шляхом вжиття заходів щодо підвищення якості освіти в галузі природничих і гуманітарних наук” [12].

Так, М. Фількенштейн (M. Finkelstein) наводить статистичні дані щодо значного зростання кількості НПП ЗВО в США в період 1965–1970 роках – їхня чисельність зросла на 150 тис. осіб [9].

У монографії Р. Мендела (R. Mandell) “Професорська гра / Гра професора” (The professor game) ми простежуємо, що політика адміністрації країни цього періоду була зосереджена на підвищенні національно-патріотичного духу населення, гордості за свою країну, бажанні її світового лідерства й тому надання державних коштів на наукову діяльність ЗВО сприяло розумінню НПП необхідності підвищувати власний рівень кваліфікації з метою розвитку наукового потенціалу США [14].

До середини 70-х роках у США були створені інституційні структури, які були зосереджені здебільшого на координації та цілеспрямованій діяльності центрів (курсів) із підвищення кваліфікації НПП. Серед головних критеріїв відбору й побудови програм підвищення кваліфікації виокремлювали: премії на наукові дослідження, можливість організації наукового або лабораторного дослідження, надання вільного від викладання часу, щоб навчатися за програмою. Також створювалися асоціації вчених, агентства з консультування та надання допомоги НПП у підвищенні їхньої кваліфікації.

О. Гордон (O. Gordon) доводить, що створення таких цілеспрямованих структурних організацій сприяло ефективній підтримці НПП, удосконаленню власних професійних наукових дослідницьких навичок, а отже, їхньому кар’єрному зростанню [10]. Згідно з П. Дресселом (P. Dressel), курси підвищення кваліфікації НПП ЗВО були двох видів: класичні й курси з правом вибору дисциплін. Класичні курси мали обов’язковий навчальний план із визначеними предметами, між якими існував логічний взаємозв’язок, і проводилися протягом усього навчального періоду (чотири роки). Курси з правом вибору дисциплін були гнучкішими, оскільки надавали НПП можливість вільного вибору навчальних предметів, освітніх модулів для навчання, не виключаючи вивчення обов’язкових дисциплін. Після завершення курсів необхідно було скласти заліки [7]. Курси з правом вибору дисциплін стали потрібніші в 70-х роках ХХ століття.

Усі вищенаведені факти свідчать про демократизацію навчальних планів і програм: зміст програм більше не визначався установою, в межах якої здійснювалося підвищення кваліфікації, оскільки НПП надавалося право вибору у визначенні змісту програм. Відтак, у 70-х роках ХХ століття з організацією курсів підвищення кваліфікації для НПП за вільним вибором дисциплін почала реалізовуватися “ідея вільного вибору”, зазначена вище.

Л. Вілсон (L. Wilson) уважав, що “результативність програм і курсів визначалася чотирма складовими досягненнями викладача: підвищення кваліфікації в рамках обраної наукової галузі; гарне знання деяких спеціальних галузей у цілому; знайомство зі сполученими галузями знання; готовність до подальшої продуктивної роботи” [20].

Точкою відліку процесу розвитку системи підвищення кваліфікації НПП ЗВО США першого етапу вважаємо 1972 р. – підписання угоди щодо координації тем докторських освітньо-наукових програм між усіма державними ЗВО для осіб, що вже працюють у своїй галузі або бажають удосконалити свою фахову компетентність. Прийняття цієї угоди сприяло структуризації процесу підвищення кваліфікації НПП ЗВО США на першому етапі (70-ті роках ХХ століття): питання організації цього процесу, оцінки змісту навчальних і підтримки дослідницьких програм розв’язувалися на рівні відповідних рад штатів із вищої освіти США [16].

Отже, в першому етапі простежується: проведення організаційних реформ у структурі СПК НПП ЗВО США – поява нових організаційних форм СПК НПП ЗВО (одночасно з радами штатів створювалися асоціації науковців, агентства й центри з консультування та надання допомоги НПП у підвищенні їхньої кваліфікації тощо). 1972 р. були внесені зміни до закону про вищу освіту, якими декларувалося створення Національного інституту освіти й Фонду розвитку освіти; часткове здійснення змістовних реформ у СПК НПП ЗВО США – прийняття угоди 1972 р., що сприяла структуризації змісту процесу підвищення кваліфікації НПП ЗВО США; поява “ідеї вільного вибору” завдяки організації курсів підвищення кваліфікації для НПП із вільним вибором дисциплін.

Аналіз історико-педагогічних джерел [20; 7] свідчить, що у визначених хронологічних межах першого етапу в системі підвищення кваліфікації НПП ЗВО США поєднувалися традиційні (індивідуальні консультації, семінари, конференції, симпозиуми тощо) й інноваційні (творчі відпустки – надавалися НПП за їх бажанням, зокрема для завершення наукових досліджень; майстерні – майданчики для спільного обговорення та обміну думками з колегами; наукові товариства – організації, що об'єднували фахівців-ентузіастів із певної наукової галузі й охоплювали як НПП з одного ЗВО, так і з різних ЗВО США; гранти тощо) форми підвищення кваліфікації. Активно використовувалися проблемні й особистісно орієнтовані методи навчання, які будуть проаналізовані на другому етапі; сучасні засоби навчання: візуальні (слайди, діапозитиви, діафільми, фліпчарти тощо), звукові (магнітофони тощо), аудіовізуальні (телебачення, відеокамери тощо).

Підсумовуючи все вище проаналізоване, ми можемо стверджувати, що перший етап розвитку СПК НПП ЗВО США характеризувався: модернізацією та удосконаленням вищої, післядипломної освіти й СПК, підґрунтям яких стала оновлена нормативно-правова база; покращенням соціальних і фінансових умов праці НПП (надається пропозиція щодо розширення федеральних програм допомоги ЗВО, усунення фінансових бар'єрів та інших перешкод для стимулювання підвищення кваліфікації НПП); відбувається зростання потреби у висококваліфікованих наукових кадрах через швидкий розвиток наукомістких технологій; простежується збільшення кількості ЗВО й НПП у них.

З метою виявлення найважливіших проблем у сфері освіти загалом і СПК зокрема 1981 р. за наказом міністра освіти США Т. Белла було створено Національну комісію з досягнення досконалості в освіті ("The National Commission on Excellence in Education"), що й вважаємо початком другого етапу розвитку СПК НПП ЗВО США (80-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття).

Метою роботи цієї комісії було надання рекомендацій у сфері освітніх реформ, спрямованих на підвищення якості навчання здобувачів вищої освіти та якості академічної діяльності НПП. До роботи комісії залучалися видатні науковці, державні діячі, представники стейкхолдерів, Фонду Карнегі, учасники відповідних конгресів, симпозиумів, конференцій тощо. Найбільш значущими подіями в роботі цієї комісії були доповіді: "Нація в небезпеці; імператив для освітніх реформ" ("A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform", 1983 р.), "Нація підготовлена: викладачі для ХХІ століття" ("A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century", 1986 р.) Фонду Карнегі (форум із проблем освіти й економіки), "Час отримання результатів" (Time for Results, 1986 р.) конференції губернаторів штатів. Проаналізувавши зміст вище наведених документів, можемо зробити висновок, що впровадження освітніх реформ планувалося на всіх рівнях освіти, в тому числі в СПК НПП, і на всіх рівнях управління нею (федеральному (державному), на рівні штатів (обласному), місцевому, на рівні закладів освіти).

Ми вважаємо, що ключовим чинником, який сприяв розвитку СПК НПП ЗВО США, в досліджуваній період була 1989 р. зустріч президента Дж. Буша з губернаторами США щодо питань розвитку освіти в країні. Результатом цієї зустрічі стала розроблена стратегія "Америка – 2000" – "Національні освітні цілі" ("The National Education Goals"), що визначила пріоритети розвитку освіти США до початку нового століття та рамки національних зусиль щодо її поліпшення. Відповідно до теми наукової розвідки наведемо зміст п'ятої мети – розвиток національної освіти має бути спрямованим на посилення державної безпеки й лідерства у світовій економіці через підвищення конкурентоспроможності американської освіти. На розв'язання цих завдань, у тому числі на післядипломну освіту, включаючи процес підготовки й перепідготовки НПП ЗВО США, тільки 1992 р. були надані величезні на той час асигнування (803 млн доларів).

Аналіз історико-педагогічних джерел і статистичних даних зазначеного періоду дозволив з'ясувати, що, окрім національної фінансової підтримки розвитку ЗВО загалом, розвитку СПК НПП ЗВО США сприяла адресна грантова підтримка держави, яка здійснювалася через різні освітні установи й центри, діяльність яких була спрямована на підвищення їхньої кваліфікації.

Так, наприклад, у штаті Вірджинія 1980–1982 роках був створений Фонд для фінансування програм підвищення кваліфікації НПП ЗВО у формі грантів, які могли отримати як групи НПП, так і адресно – окремі науковці. У наступні роки ним було профінансовано 120 проєктів, спрямованих на формування організаційних підрозділів (академічних рад), метою діяльності яких була наукова, методична, організаційна, фінансова допомога НПП ЗВО; оновлення технічного обладнання ЗВО; вдосконалення їхніх професійно-педагогічних компетентностей; результативність міжнародної співпраці на суму понад 10 млн доларів [3].

Виконанню завдань щодо розвитку СПК НПП ЗВО США, які були сформульовані в стратегічно важливому для освіти документі "Національні освітні цілі" ("The National Education Goals", мета № 5), сприяло посилення взаємодії різноспрямованих профілей підготовки здобувачів освіти у ЗВО, в яких діяли центри підвищення кваліфікації НПП. Підтвердження вище зазначеного знаходимо в науковій роботі "Ефективні практики в науково-дослідних університетах: продуктивна співпраця в науково-викладацькій діяльності" ("Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching") К. Кука (С. Cook) і М. Марінковича (М. Marincovich), які наводять приклади позитивного досвіду партнерської взаємодії центрів підвищення кваліфікації університетів штату Айова з різних спеціалізацій – інженерних, фармацевтичних, гуманітарних, медичних тощо [6].

Як стверджують М. Слоуей (М. Slowey) і Д. Хенсен (G. Hans) у роботі "Вища освіта дорослих" [19], уже з початку 1980-х років провідні науковці ЗВО почали цілеспрямовану роботу над розробкою та удосконаленням змісту програм підвищення кваліфікації НПП на базі свого навчального закладу.

Д. Робертсон (D. Robertson), здійснивши аналіз наявних у цей проміжок часу (80-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття) програм, виявив чотири їхні основні цілі: “навчальна (допомога НПП ЗВО викладати свою дисципліну ефективно); особистісна (допомога викладачам у всіх сферах їхньої діяльності для подальшого кар’єрного зростання); освітня (сприяння в розробці навчальних програм, починаючи від планування розділів курсу до створення програм на весь семестр, навчальний рік або курс); організаційна (відбиття в програмах специфіки діяльності ЗВО)” [17].

В. Лі (V. Lee) у статті “Типи програм та їх прототипи” визначила п’ять основних типів організаційних структур центрів підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: самостійний централізований навчальний центр; індивідуальний співробітник факультету “з” або “без” фізичного центру; комітет, який займається підвищенням кваліфікації; центр із розробки програм і пропозицій; спеціальні структури як загальносистемні відомства [13].

Р. Бойс (R. Voice) у праці “Підтримка й сприяння професійного розвитку” визначив чотири обов’язкових складових частини кожної програми підвищення кваліфікації: залучення, режим, самостійне управління та соціальні зв’язки. У США ці компоненти скорочуються аббревіатурою IRSS [4]. Водночас спостерігаємо поширення можливостей вільного вибору викладачами: окрім складових частин програм та їх обсягу, на цьому етапі вони мали можливість “свободи вибору” консультанта із числа “фекульті-девелоперів” для допомоги в розв’язанні конкретних професійних прогалин і “свободи вибору” програм державної підтримки (фінансова підтримка НПП, як правило, здійснювалася у вигляді грантів, що, окрім грошової допомоги, забезпечувала мотивованість слухачів цих програм).

Н. Чізм (N. Chism) у своєму виступі на засіданні Міжнародного консорціуму з розвитку освіти зазначив: “Підвищення кваліфікації НПП повинно йти в ногу з інтернаціоналізацією та глобалізацією ЗВО. Зусилля з підтримки й збагачення досвіду викладацької роботи, особливо в мінливих умовах, дуже важливе для НПП ЗВО, керівників освітніх організацій і вищої освіти в усьому світі. Основною метою для ЗВО США й за кордоном є необхідність надання підтримки НПП ЗВО з питань розробки ширших навчальних матеріалів і методів викладання для підготовки учнів до світової глобалізації. З огляду на швидкі технологічні досягнення, НПП уже розвивають освітні програми в нових форматах, які сприяють міжнародній участі через вебсайти, короткі модулі й перелік сертифікованих програм” [5].

Найпоширенішими в досліджуваних хронологічних межах були самостійні (основний бюджет складався здебільшого шляхом отримання зовнішніх грантів) централізовані навчальні центри, які працювали при науково-дослідних і загальноосвітніх ЗВО.

Проведений порівняльно-аналітичний аналіз психолого-педагогічних джерел зазначеного хронологічного періоду дозволив виявити, що саме з 1980-х років кожен ЗВО, в якому функціонували програми підвищення кваліфікації, розпочав організаційну роботу щодо систематизації та координації їхнього змісту.

Наведемо приклад діяльності спеціалізованого центру, який займається питаннями підвищення кваліфікації в Массачусетському технологічному інституті, – “Ресурсного центру з підготовки й підвищення кваліфікації” (“Resource center for training and professional development”) [15]. Кількість фекульті-девелоперів у центрі нараховує дванадцять осіб, що спеціалізуються в різних галузях освіти, науки й промисловості. “Ресурсний центр з підготовки й підвищення кваліфікації” пропонує два види підвищення кваліфікації: очне, яким займається “Навчальний центр” – передбачає вибір і проходження різних курсів, максимальна тривалість яких становить три місяці й тільки для НПП Массачусетського технологічного інституту, й онлайн – самостійне опанування знаннями в рамках обраного онлайн курсу навчання, якщо виникають труднощі, то з фекульті-девелопером можна зв’язатися за допомогою електронної пошти. Також “Ресурсний центр з підготовки й підвищення кваліфікації” має в наявності програми підвищення кваліфікації НПП, які розраховані на довший термін, ніж курси: лідер-лідеру, коректність процесів менторингу й коучингу, педагогічної майстерності, адміністративного керівництва, міжнародного співробітництва, розробки й написання освітницьких проєктів тощо.

Вагомою, відповідно до теми дослідження, вважаємо монументальну працю Р. Бойса (R. Voice) “Підтримка й сприяння професійного розвитку” [4], в якій представлено перелік і здійснено аналіз діяльності провідних освітніх установ з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: “Мережа професійного й організаційного розвитку у вищій освіті (POD), Національна рада підвищення кваліфікації НПП із професійного й організаційного розвитку (NCSPOD), а також Американська асоціація з вищої освіти (ААНЕ) і американська Асоціація досліджень у галузі освіти (АЕРА)” [4].

“Мережа професійного й організаційного розвитку у вищій освіті” (POD) – всесвітньо відома організація з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США, метою діяльності якої є фаховий та особистісний розвиток слухачів і підтримка фекульті-девелоперів. POD також спеціалізується в наданні допомоги створення потужних альянсів зі спорідненими установами, розробці науково-дослідних проєктів, академічній мобільності, підтримці розвитку мікроцентрів підвищення кваліфікації НПП ЗВО на місцевому, регіональному, національному й міжнародному рівнях.

Співробітники цієї організації постійно організовують конференції та грантові програми, проводять семінари й майстер-класи для викладачів ЗВО, випускають одні з престижних і широко відомих збірок статей – “Удосконалення викладання” (“To Improve the Academy”) і “Керівництво щодо підвищення кваліфікації у вищій школі” (“A Guide to Faculty Development”) [2].

Також всесвітньо відомою є “Національна рада підвищення кваліфікації НПП із професійного й організаційного розвитку” (NCSPOD), заснована за сприяння Фонду щодо поліпшення вищої освіти. Основними принципами діяльності NCSPOD є забезпечення якості освітнього процесу; доступності до вдосконалення своїх професійних і фахових компетентностей у людей із різним економічним становищем, розвиток їхніх креативних здібностей. Членами NCSPOD є НПП США й Канади.

Спеціалізацією наступної провідної освітньої установи з підвищення кваліфікації НПП ЗВО США “Американської асоціації з вищої освіти” (ААНЕ), створеної 1996 р., є зосередження на процесі підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США. Серед форм підвищення кваліфікації ААНЕ використовує не тільки традиційні аудиторні форми (семінари, майстерні, індивідуальні бесіди), але й онлайн навчання та дистанційне навчання. ААНЕ надає фінансову допомогу викладачам через отримання грантів на їхні проекти й надаючи бекграунд із грантів інших організацій [1].

Проаналізувавши провідні освітні організації в СПК НПП ЗВО США, вважаємо за доцільне розглянути типи програм підвищення кваліфікації, які використовувалися на другому етапі розвитку СПК НПП ЗВО США. Л. Хаворф (L. Haworth) [12] розробив типологію програм, яка значно відрізнялася від програм попередніх часів:

1. Програми на основі проєктної технології.
2. Програми на основі технологій навчання та виховання.
3. Стипендіальні програми на основі національного конкурсу з можливістю вибору єдиного критерію для отримання стипендії.
4. Програми Національного Наукового Фонду для підвищення кваліфікації за межами стандартів звичайної компетенції.
5. Програми розвитку науки.
6. Стажувальні програми.
7. Грантові програми.

Головною метою програм з організації навчання є допомога “молодим” НПП ЗВО в розробці або перегляді наявних навчальних програм, пошуку відповідного бекграунду тощо.

У методичному посібнику “Практичні пропозиції щодо програм і заходів” Д. Еллі (D. Ellis) і Л. Ортквіст-Ехрен (L. Ortquist-Ahrens) [8] визначили перелік програм, які безпосередньо можна було використовувати для підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США (Assistant Professor, Instructor, Lecturer, Senior Lecturer): сертифікаційні, консультаційні, електронні й програми з організації навчання, а також менторинг.

Сертифікаційні програми спрямовані на “молодих” НПП, які прагнуть отримати сертифікат, що підтверджує розвиток їхніх фахових здібностей. Прикладом сертифікаційних програм є “Майстерня навчальних навичок” (ISW), яка була реалізована в Технологічному інституті Британської Колумбії, та “Сертифікаційна програма з підвищення кваліфікації” Університету Британської Колумбії.

Д. Сеймор (D. Seymor) запропонував такі шляхи підвищення ефективності програм із підвищення кваліфікації НПП ЗВО США: створювати й підтримувати сприятливий клімат у вищій школі для інноваційних програм; запрошувати досвідчених у галузі підвищення кваліфікації людей до ЗВО; уникати тенденції до посилення фрагментації (не створювати ЗВО спеціалізованих програм); інтегрувати інституційні дослідження щодо всіх процедур для розробки програм; ставитися до розробки нових програм як до тривалого, динамічного процесу; розробляти селективну стратегію, визначати пріоритети; поєднувати планування діяльності програм із плануванням із фінансів і можливостей [18].

Таким чином, проаналізувавши особливості розвитку організаційних форм СПК НПП ЗВО США й змісту підвищення їхньої кваліфікації на другому етапі (1980-ті роки ХХ століття – початок ХХІ століття), ми визначили, що: основними формами організації процесу підвищення кваліфікації в СПК НПП ЗВО США були центри підвищення кваліфікації на базі власних ЗВО й загальнонаціональні центри підвищення кваліфікації (POD, NCSPOD, ААНЕ, АЕРА); вперше в СПК НПП ЗВО США введено професію фекульті-девелоперів – висококваліфікованих науковців і викладачів, які мали багатий досвід роботи й відповідні педагогічні здібності; формування індивідуалістичного підходу в НПП у системі підвищення кваліфікації, зокрема в частині “свободи вибору” наставника чи консультанта під час роботи над тематикою власної наукової розвідки; вперше з’явилися практико-орієнтовані програми підвищення кваліфікації, спрямовані виключно на підвищення кваліфікації “молодих” НПП ЗВО США.

Висновки. На підставі проведеного ретроспективного, порівняльно-історичного й історико-логічного аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО США у визначених хронологічних межах було виявлено такі тенденції цього процесу: гнучкість і варіативність діяльності СПК НПП ЗВО США, що характеризувалася оновленням або розробкою нових освітніх програм підвищення кваліфікації; диверсифікація спеціальних створених освітніх установ як у ЗВО, так і за його межами з метою підвищення кваліфікації НПП; глобалізація транснаціонального й міжнародного досвіду в СПК НПП ЗВО США – інтегрування в СПК інноваційних досягнень провідних країн світу; формування індивідуалістичного підходу в кожного НПП через подальший розвиток “ідеї вільного вибору”; особистісна орієнтація – формування та розвиток компетентностей НПП і забезпечення саморозвитку особистості за сприянням “фекульті-девелоперів” через індивідуалізацію освітніх програм, адресну підтримку їхньої наукової діяльності; покращення соціальних і фінансових умов праці НПП.

Використана література:

1. American Academics and Higher Education : web-site. AAHE. URL: <http://www.aahe.org/>.
2. A Guide to Faculty Development / Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, William H. Bergquist. 2nd ed. San Francisco : Jossey Bass, 2010. 439 p.
3. Bogue E. G., Saunders R. L. The evidence for quality. Strengthening the test of academic and administrative effectiveness. San Francisco : Jossey Bass, 1992. 313 p.
4. Boice R. The new Faculty Member. Supporting and Fostering Professional Development. San Francisco, 1992. 378 p.
5. Chism N. V. N. POD connections: Faculty development theories. *NEFDC Exchange*. 2006. No. 17 (1). P. 8.
6. Cook C. E., Marincovich M. Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco : Jossey Bass, 2010. P. 277–292.
7. Dressel P. L. Improving degree programs. San Francisco, 1980. 319 p.
8. Ellis D. E., Ortquist-Ahrens L. Practical Suggestions for Programs and Activities. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 117–132.
9. Finkelstein M. J. The American academic profession. A synthesis of social scientific inquiry since World War II. Columbus, 1984. 290 p.
10. Gordon O. Profess or Perish. Corvallis, Oregon, 1968. 111 p.
11. Handbook of Academic Titles by Michael I. Shamos, Ph.D., J. D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University. Pittsburgh, 2002. URL: <http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm>.
12. Haworth L. J. Some problems and trends in the support of academic science. Science, government and the universities. Seattle and London, 1966. P. 42–61.
13. Lee V. S. Program Types and Prototypes. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 21–35.
14. Mandell R. D. The professor game. Doubleday and Company, Inc., Garden city. New York, 1977. 275 p.
15. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://sutd.mit.edu/fdp.html>.
16. Millet J. D. Politics and higher education. University Alabama, 1974. 147 p.
17. Robertson D. L. Establishing an Educational Development Program. *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 35–53.
18. Seymour D. T. Developing academic programmes. *Ashe-Eric higher education*. 1988. № 3. 130 p.
19. Slowey M. S., Hans G. S. Adults in higher education. Washington, D. C., 1987. 200 p.
20. Wilson L. American Academics Then and Now. New York, 1979. 309 p.

References:

1. AAHE. URL: <http://www.aahe.org/>.
2. A Guide to Faculty Development: Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, William H. Bergquist (2nd ed.). San Francisco: Jossey Bass, 2010. 439 p.
3. Bogue E. G., Saunders R. L. The evidence for quality. Strengthening the test of academic and administrative effectiveness. – San Francisco: Jossey Bass, 1992. 313 p.
4. Boice R. The new Faculty Member. Supporting and Fostering professional Development. San Francisco, 1992. 378 p.
5. Chism, N. V. N. POD connections: Faculty development theories // NEFDC Exchange, 2006. 17 (1), 8.
6. Cook C. E. and Marincovich M. Effective Practices at Research Universities: The Productive Pairing of Research and Teaching // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco: Jossey Bass, 2010. P. 277–292.
7. Dressel P. L. Improving degree programs. San Francisco, 1980. 319 p.
8. Ellis D. E., Ortquist-Ahrens L. Practical Suggestions for Programs and Activities // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 117–132.
9. Finkelstein M. J. The American academic profession. A synthesis of social scientific inquiry since World War II. Columbus, 1984. 290 p.
10. Gordon O. Profess or Perish. Corvallis, Oregon, 1968. 111 p.
11. Handbook of Academic Titles by Michael I. Shamos, Ph.D., J. D. Distinguished Career Professor, School of Computer Science Carnegie Mellon University. Pittsburgh, 2002. URL: <http://euro.ecom.cmu.edu/titles/titlebook.htm>.
12. Haworth L. J. Some problems and trends in the support of academic science. Science, government and the universities. Seattle and London, 1966. P. 42–61.
13. Lee V. S. Program Types and Prototypes // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 21–35.
14. Mandell R. D. The professor game. Doubleday and Company, Inc., Garden city. New York, 1977. 275 p.
15. Massachusetts Institute of Technology. URL: <http://sutd.mit.edu/fdp.html>.
16. Millet J. D. Politics and higher education. University Alabama, 1974. 147 p.
17. Robertson D.L. Establishing an Educational Development Program // *A Guide to Faculty Development*. San Francisco, 2010. P. 35–53.
18. Seymour D. T. Developing academic programmes // *Ashe-Eric higher education*. 1988. № 3. 130 p.
19. Slowey M. S., Hans G. S. Adults in higher education. – Washington, D. C., 1987. 200 p.
20. Wilson L. American Academics Then and Now. New York, 1979. 309 p.

Babakina O. O. Advancing the system of professional teacher development at universities in the USA from the last quarter of the 20th to the early 21st century

The article provides a retrospective, comparative-historical and historical-logical analysis of improving the system of professional teacher development at universities in the United States (from the last quarter of the 20th to the early 21st century). The analysis of psychological and pedagogical literature, historical references and statistical data allowed to reveal socio-economic, ideological-political and organizational-pedagogical preconditions, to define factors and stages of advancing the system of professional teacher development at universities in the United States in the period from the last quarter of the 20th to the early 21st century. Also, the tendencies of advancing the system of professional teacher development at universities in the United States, features of organizing professional teacher development at universities in the USA, methods, forms and means

of their training within certain chronological limits were characterized. The analysis of historical and pedagogical literature and statistical data of this period revealed that, in addition to state financial support, targeted grants were available to numerous educational institutions and centers aimed at professional teacher development at universities in the United States. It is determined that the main forms of organizing the process of professional teacher development at universities in the USA were considered the centers of professional development on the basis of universities and national centers of professional development. It was found that the schedule of the educational process was variable. It depended on the selected program of professional development of both "young" and "temporary" university teachers. The consultations by faculty developers were not time regulated and could be conducted at any stage of the in-service training process within the selected program. It was revealed that in professional teacher development there was an individualistic approach to university teachers, in particular choosing a mentor or consultant of scientific researches is optional. For the first time, the practice oriented training programs appeared, aimed exclusively at improving the skills of "young" university teachers in the US.

Key words: professional teacher development, system of professional university teacher development, organizing professional teacher development, centers of professional teacher development, programs of professional teacher development and their types.

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.02>

Батрун І. В.

ПАТРІОТИЧНЕ І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗА В. СУХОМЛИНСЬКИМ

Розглядається взаємозв'язок патріотичного й морального виховання. Автор вивчає діяльність В. Сухомлинського в цих галузях виховання. Водночас стаття містить пропозиції щодо використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського в діяльності Нової української школи. У статті побіжно розглянуто вивчення виховної діяльності українськими педагогами. Автор згадує про засади державної політики у сфері освіти. Основна увага в статті приділяється творчості В. Сухомлинського, який розробив цілісну виховну систему. Зазначається, що ідеї В. Сухомлинського не втратили актуальності в незалежній Україні. У статті показано, як за допомогою патріотичного й морально-етичного виховання сформувати особистість патріота. Ця проблема – одна з найважливіших у сучасній педагогіці. Зауважено, що ідеї В. Сухомлинського були гуманістичними. У статті описуються твори В. Сухомлинського, в яких викладені його погляди на патріотичне й морально-етичне виховання. Автор стверджує, що патріотичне виховання не можливе без морально-етичного. Звертається увага не те, що патріотичне виховання є провідною частиною виховання школярів для сучасного періоду існування України. Вихованню школярів не приділяється необхідна увага в Новій українській школі. Тому виникають проблеми з вихованням дітей шкільного віку. Під час написання статті встановлено, що патріотичне й морально-етичне виховання можливе лише в разі партнерських відносин між учителем та учнем. Автор підкреслює значущість закономірностей духовного життя: якщо людина закриває очі на щось одне, то скоро вона буде закривати їх на все. Ніщо її не турбуватиме, ніщо він не буде сприймати близько до серця. Байдужість спустошує душу, збіднює і без того убогий світ моральних цінностей егоїста. Тому важливо уберегти дитячу душу від байдужості, знайти в кожній людині найпершу грань людяності.

Ключові слова: педагогіка партнерства, національні цінності, освітній простір, особистісно орієнтоване навчання, принципи освітньої діяльності, науковий спадок В. Сухомлинського, соціалізація, патріотизм.

Процес навчання та виховання в Україні у XXI століття, впровадження концепції "Нова українська школа" (далі – НУШ) зумовлює формування особистості патріота на засадах педагогіки партнерства, утвердженні національних цінностей, технологія особистісно орієнтованого й інклюзивного навчання. Українські науковці О. Бандура, Н. Волошина, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Пентиліук, Б. Степанишин доводять, що педагогіка партнерства передбачає гуманізацію навчання та морально-етичне, естетичне, патріотичне виховання учнів.

Метою статті є розгляд патріотичного й морально-етичного виховання за В. Сухомлинським.

У Законі України "Про освіту" в статті 6 визначено засади державної політики у сфері освіти й принципи освітньої діяльності. "Засадами державної політики у сфері освіти й принципами освітньої діяльності є: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, в тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, в тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну й розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) й функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, куль-