

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**КЛОНЦАК ОРЕСТА ІГОРІВНА**

УДК 378.091.2:005.591.1/.3]:303.4](73)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ**  
**У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

---

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

**Науковий керівник:**  
Равчина Тетяна Василівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент

Львів – 2018

## АНОТАЦІЯ

*Клонцак О. І.* Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, 2018.

**Актуальність дослідження.** Сьогодні в Україні реалізується реформа вищої освіти відповідно до глобалізаційних процесів, сучасних міжнародних тенденцій розвитку освіти, потреб українського суспільства та вимог ринку праці щодо підготовки висококваліфікованих фахівців. Необхідність пошуку нових шляхів підвищення рівня якості освітніх послуг, забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, залучення майбутніх фахівців до активної громадської діяльності задекларована у положеннях «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту». Участь здобувачів вищої освіти у громадській діяльності, пов'язаній зі змістом освітнього процесу, дає їм змогу не лише здобувати професійні знання, але й досліджувати реальні проблеми суспільства, шукати та пропонувати власні шляхи їх вирішення, бути відповідальними громадянами своєї держави, формувати особистісну позицію. Студенти не тільки вивчають теоретичні засади демократії, права й обов'язки громадянина, але й водночас служать громаді, роблять значний внесок у розвиток суспільства.

Інтеграція навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів, відома як академічно-громадське навчання, набула широкої популярності та стала складовою системи вищої освіти США, університети яких щорічно очолюють рейтинги найкращих університетів світу. Організація академічно-

громадського навчання в американських закладах вищої освіти спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями, вміннями й навичками у процесі виконання соціально-значущої діяльності, сприяє забезпеченню ефективності освітнього процесу, а також підготовки майбутніх фахівців різних галузей економіки, формуванню їхньої професійної компетентності.

Академічно-громадське навчання у системі вищої освіти США характеризується тривалою історією розвитку та набуло значного поширення в практиці американських університетів. Різні аспекти цієї проблеми відображені в напрацюваннях сучасних американських дослідників. Зокрема, філософські засади, особливості розвитку академічно-громадського навчання є предметом вивчення С. Ароновітца (S. Aronowitz), Г. Дейнеса (G. Daynes), Д. Джайлза (D. Giles), Дж. Ейлер (J. Euler), Дж. Хатчер (J. Hatcher). Організаційні аспекти академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США знайшли своє відображення у працях американських науковців К. Бартоломій (K. Bartholomew), Д. Букко (D. Bucco), Б. Джейкобі (B. Jacoby), Е. Злотковські (E. Zlotkowski), Ч. Мінен (Ch. Meenan) та ін. Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості досліджують Е. Айкіда (E. Ikeda), А. Астін (A. Astin), Дж. Єй (J. Yee), Дж. Педерсен (J. Pedersen). Особливості організації академічно-громадського навчання на міжнародному рівні студіюють С. Амплбі (S. Umpleby), М. Ларсен (M. Larsen), Д. Хартман (D. Hartman), Б. Робертс (B. Roberts). Зазначену проблему також вивчають Г. Голм (G. Holm) (Швеція), Д. Віттон (D. Whitton) (Австралія), Т. Пачо (T. Pacho) (Німеччина).

Система вищої освіти США є предметом наукових розвідок низки вітчизняних науковців. Суть, головні ідеї, принципи американської філософії освіти досліджували Н. Акініна, В. Андрущенко, Н. Вяткіна, В. Громовий, Т. Кошманова, О. Мисечко, О. Мілова та ін. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти США висвітлюють Н. Гуляєва, О. Ігнатюк, О. Кобрій, Т. Кучай, І. Литовченко, О. Локшина, Н. Мукан, М. Нагач, А. Чучалін.

Упродовж останніх років в Україні зростає інтерес до проблематики академічно-громадського навчання. Зокрема І. Брандибура, Н. Залізник, О. Зарва, Ю. Топоркова, С. Федоренко досліджують організаційні аспекти поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у вищій школі. Витоки розвитку та особливості громадської діяльності вітчизняних студентів були об'єктом системного аналізу й висвітлені у наукових працях Ю. Вінтюка, О. Кіна, С. Посохова та ін.

Аналіз джерельної бази дослідження уможливив виявлення суперечностей між: суспільною потребою у підготовці фахівців з високим рівнем розвитку професійної компетентності й громадянської позиції та якістю організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; сучасними вимогами до поєднання освітнього процесу з суспільно корисною діяльністю студентів та недостатнім представленням інструментарію його забезпечення; наявним зарубіжним досвідом налагодження співпраці між університетами та громадами, організації навчання студентів у процесі виконання громадської діяльності та недостатнім його вивченням й адаптацією в освітньому просторі України.

Здійснений аналіз результатів наукових розвідок українських та американських учених засвідчує відсутність цілісного й системного дослідження розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Актуальність теми, недостатність висвітлення наукової проблеми у вітчизняних наукових працях, а також виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США»**.

**Мета дослідження** – виявити особливості розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США та окреслити можливості використання американського досвіду в сучасному освітньому просторі України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США;
- 2) проаналізувати історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.);
- 3) охарактеризувати напрями реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку ХХІ ст.;
- 4) окреслити можливості використання продуктивних ідей американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України.

**Об’єкт дослідження** – система університетської освіти США.

**Предмет дослідження** – теорія та практика розвитку академічно-громадського навчання студентів в умовах університетської освіти США.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* виявлено особливості розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США (цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю студентів відповідно до мети і завдань вищої освіти; заснування громадських організацій, що сприяють залученню студентів до суспільно корисних справ; активне впровадження академічно-громадського навчання у навчальний план і програми навчальних дисциплін; зростання інтересу науковців до різних аспектів цієї стратегії; виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні); *обґрунтовано* теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, в основу яких покладено філософію прагматизму, критичну педагогіку, експериментальне навчання, конструктивізм, соціальний конструктивізм, постмодернізм; *проаналізовано* історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.), що дало змогу здійснити його періодизацію та виокремити чотири періоди: I період (1961 – 1969 рр.) – налагодження

співпраці між університетами та громадами міст; II період (1970 – 1983 рр.) – стагнації у розвитку академічно-громадського навчання; III період (1983 – 1993 рр.) – впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у системі університетської освіти США; IV період (1994 р. – дотепер) – удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США); *досліджено* шляхи реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку XXI ст. (застосування широкого спектру форм та методів організації академічно-громадського навчання; функціонування спеціалізованих відділів, що сприяють реалізації програм академічно-громадського навчання; партнерство університетів та громадських організацій; спеціальна підготовка педагогічних працівників до реалізації академічно-громадського навчання); *окреслено* можливості використання продуктивних ідей американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України.

*Уточнено* зміст понять «академічно-громадське навчання», «міжнародне академічно-громадське навчання», «рефлексія».

*Подальшого розвитку* набули положення щодо організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти; окреслення перспектив удосконалення змісту вищої освіти на підставі творчого застосування американського досвіду.

*У науковий обіг введено* нові факти, терміни, ідеї, що формують цілісне уявлення про становлення та розвиток академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у тому, що його матеріали (фактичні дані, періодизація розвитку академічно-громадського навчання, форми й методи організації), теоретичні положення, висновки, обґрунтовані у дослідженні, можуть використовувати вітчизняні дослідники для студіювання актуалізованих у дослідженні проблем. Результати дослідження, висвітлені у праці «Реалізація академічно-громадського навчання студентів в університетах США: методичні рекомендації до курсу «Педагогіка

вищої школи» можуть бути використані здобувачами вищої освіти у процесі виконання курсових, магістерських і дисертаційних робіт з дослідження різних аспектів системи університетської освіти США; викладачами закладів вищої освіти під час розробки навчальних курсів з педагогіки, спецкурсів з питань модернізації вищої освіти України, для підготовки підручників, наукових праць та посібників; керівниками структурних підрозділів університетів, працівниками Міністерства освіти і науки України, науково-педагогічними працівниками, зацікавленими у вдосконаленні освітнього процесу.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (265 найменувань, з них 188 – іноземними мовами), 14-ти додатків. Загальний обсяг дисертації становить 312 сторінок, з них 201 сторінка основного тексту, який містить 2 таблиці та 4 рисунки на 3-х сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет і методи дослідження; подано хронологічні межі дослідження; зазначено джерельну базу; викладено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; наведено відомості про апробацію та впровадження результатів дослідження; відображено структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США»** обґрунтовано теоретичні засади розвитку (філософія прагматизму, критична педагогіка, експериментальне навчання, конструктивізм, соціальний конструктивізм, постмодернізм) та охарактеризовано психолого-педагогічні особливості (посилення відчуття особистої значущості молодих людей; підвищення рівня обізнаності студентів про навколишній світ; розвиток особистісних, національних та загальнолюдських цінностей студентів, формування їхньої громадянської позиції; активне залучення до освітнього процесу; налагодження позитивної мотивації до навчання; формування загальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців; виховання

почуття відповідальності за результати навчання; розвиток критичного мислення; формування уміння міжособистісного спілкування) академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

У другому розділі **«Історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)»** визначено історико-педагогічні передумови розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; здійснено періодизацію розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина XX ст. – початок XXI ст.); виявлено особливості організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку XXI століття.

У третьому розділі **«Реалізація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США на поч. XXI ст.»** охарактеризовано особливості застосування програм академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти досліджуваної країни; розглянуто специфіку підготовки педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання в закладах вищої освіти США; окреслено можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання студентів у системі вищої освіти України. Запропоновано напрями удосконалення змісту вищої освіти України відповідно до вивченого американського досвіду: організація соціально-значущої діяльності студентів у межах програм навчальних дисциплін; залучення студентів-майбутніх фахівців до вирішення реальних проблем у суспільстві; виокремлення конкретної кількості годин на теоретичне опанування матеріалу і навчання у процесі виконання суспільно корисної роботи; налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями; організація практики студентів як соціально-значущої діяльності; встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін; створення структурного підрозділу університету, який виконував би функцію посередника



між викладачами, студентами та представниками громадських організацій; урізноманітнення форм і методів освітнього процесу; застосування рефлексивних видів діяльності; удосконалення професійної майстерності педагогів; внесення змін і доповнень в окремі розділи Закону України «Про вищу освіту», що стосуються забезпечення якості вищої освіти та практичного навчання студентів.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

**Ключові слова:** академічно-громадське навчання, університетська освіта США, навчально-пізнавальна діяльність, громадська діяльність, громадські організації.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*

*Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав:*

1. Клонцак О. Філософські засади академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. T. XXII / Pod redakcją Kazimierza Rędzińskiego, Mirosława Łapota. – Częstochowa, 2013. – S. 97 – 104.
2. Клонцак О. Організація міжнародного академічно-громадського навчання майбутніх фахівців : досвід американських університетів / О. Клонцак // European Humanities Studies : State and Society. – Kyiv, Krakow : East European Institute of Psychology, 2017. – № 4 (IV). – С. 61 – 72.

*Публікації у наукових фахових виданнях України:*

3. Клонцак О. І. Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості студентів у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Т. 1. Вип. 104. – С. 134 – 136.

4. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спецвип. 11. – Ч. II. – Слов'янськ : ДВНЗ ДДПУ, 2012. – С. 33 – 41.
5. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складова професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 3 (25). – С. 40 – 48.
6. Клонцак О. І. Роль громадських організацій в організації навчального процесу у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2016. – № 4. – С. 5 – 10.
7. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складової курикулуму в університетах США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 32. – С. 332 – 338.
8. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. – № 4. – С. 12 – 17.

***Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

9. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі ступеневої підготовки фахівців у США / О. Клонцак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти». (м. Тернопіль, 13-14 листопада 2012 р.) – Тернопіль : ТНТУ, 2012. – С. 272 – 274.
10. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання в університетах США як освітня стратегія / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 12. – С. 90 – 95.

11. Клонцак О. Технологія організації процесу академічно-громадського навчання в університетах США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 14. – С. 69 – 74.
12. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США : структура, моделі / О. Клонцак // Університетська педагогічна освіта : історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11 вересня 2015 р.) / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – С. 16 – 20.
13. Клонцак О. Шляхи організації академічно-громадського навчання в системі сучасної університетської освіти США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 1. – С. 163 – 166.
14. Клонцак О. І. Тенденції розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Братислава, 15-18 березня 2016 року). – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. – С. 118 – 120.
15. Клонцак О. Особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (1961-2015) / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика – 2016 : освітні реформи та інновації у глобалізованому світі : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 червня 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 144 – 148.
16. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складової змісту вищої освіти в університетах США / О. І. Клонцак // Ідея університету у європейському і національному вимірах : традиції, сьогодення перспективи: Збірник тез науково-практичної конференції. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. – С. 36 – 37.

17. Клонцак О. Підготовка педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2. – С. 197 – 200.
18. Клонцак О. Сучасний стан розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017 : освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей І Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 15-16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 48 – 49.
19. Клонцак О. Перспективи застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – Вип. 3. – С. 205 – 208.
20. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складова підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах США / О. І. Клонцак // Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 19 квітня 2018 р.) / За ред. канд. іст. наук С. О. Лозинської, канд. псих. наук Р. І. Климків. – Львів : ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛІМ», 2018. – С. 81 – 87.
21. Клонцак О. Організація громадської діяльності студентів в університетах США та України : спільні та відмінні риси / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018 : трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі : матеріали ІІ Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 7-8 червня 2018 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. – С. 157 – 160.

22. Клонцак О. Становлення та зміст академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2012. – Вип. 28. – С. 187 – 194.
23. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в США як інноваційна педагогічна технологія / О. Клонцак // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 466 – 473.
24. Клонцак О. Розвиток академічно-громадського навчання в сучасній системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 29. – С. 173 – 180.
25. Клонцак О. Організація взаємозв'язку навчальної і громадської діяльності студентів у системі вищої освіти США / О. Клонцак // Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність : наук. альм. Ч. 7. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – С. 152 – 161.
26. Клонцак О. І. Реалізація академічно-громадського навчання студентів в університетах США : методичні рекомендації до курсу «Педагогіка вищої школи». – Львів : ВД «Панорама». – 2018. – 48 с.

## ANNOTATION

*Klontsak O. I.* The Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy (011 –Educational, Pedagogical sciences). – Ivan Franko National University of Lviv, Ministry of Education and Science of Ukraine, Lviv, 2018.

**Research topicality.** Nowadays the reform of higher education is being implemented in Ukraine according to the globalization processes, contemporary international tendencies in the development of education, needs of Ukrainian society, and labor market requirements for the training of highly-skilled specialists. The urgency of finding new ways for improving the quality level of educational services, ensuring the connection of higher education with the development of civil society, involving future specialists in active social activities are declared in the provisions of the “National Doctrine of the Development of Education in Ukraine in the 21<sup>st</sup> century”, “National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021”, the Laws of Ukraine “On Education”, “On Higher Education”. Students’ participation in social activities related to the content of the educational process provides them with the opportunity not only to acquire professional knowledge, but also to explore the real problems of society, to look for and offer their own ways of solutions, to be responsible citizens of their country, to form a personal position. Students not only study the theoretical foundations of democracy, rights and duties of a citizen, but at the same time they serve the community, make a significant contribution to the development of society.

The integration of students’ educational and cognitive activity and social activities, known as academic service-learning, has gained widespread popularity and has become a component of the system of higher education of the USA, which universities annually top the best universities in the world. The organization of academic service-learning in American institutions of higher education is aimed at acquiring scientific, professional knowledge and skills in the process of fulfilling socially significant activities, contributes to ensuring the effectiveness of educational process, as well as training of future specialists of various branches of economy, the formation of their professional competence.

Academic service-learning in the system of higher education of the USA is characterized by a long history of its development and has become widespread in the practice of American universities. Various aspects of this problem are represented in scientific works of contemporary American scholars. In particular, the philosophical

foundations, peculiarities of the development of academic service-learning are the research subjects of S. Aronowitz, G. Daynes, D. Giles, J. Eyler, J. Hatcher. Organizational aspects of academic service-learning in the US higher education system are reflected in the writings of American scholars K. Bartholomew, D. Bucco, B. Jacoby, E. Zlotkowski, Ch. Meenan and others. The influence of academic service-learning on the development of a personality has been investigated by E. Ikeda, A. Astin, J. Yee, J. Pedersen. The peculiarities of the organization of academic service-learning at the international level have been studied by S. Umpleby, M. Larsen, D. Hartman, B. Roberts. This problem has also been explored by G. Holm (Sweden), D. Whitton (Australia), T. Pacho (Germany).

The system of higher education of the USA is the research subject of a number of contemporary Ukrainian scientists. The essence, main ideas, principles of American philosophy of education have been studied by N. Akinina, V. Andrushchenko, N. Viatkina, V. Gromovyi, T. Koshmanova, O. Mysechko, O. Milova and others. The issues of the professional training of future specialists in the system of higher education of the USA have been highlighted by N. Gulyaeva, O. Ignatiuk, O. Kobriy, T. Kuchai, I. Lytovchenko, O. Lokshyna, N. Mukan, M. Nagach, A. Chuchalin.

In recent years, interest in academic service-learning has grown in Ukraine. In particular, I. Brandybura, N. Zalizniak, O. Zarva, Yu. Toporkova, S. Fedorenko are investigating the organizational aspects of combining students' educational, cognitive and social activities in higher education. The origins of the development and peculiarities of social activities of Ukrainian students have been the subjects of systematic analysis and have been highlighted in scientific works of Yu. Vintyuk, O. Kin, S. Posohov and others.

The analysis of the research reference base enabled revealing contradictions between: the public need for training specialists with a high level of professional competence and civic position and the quality of the organization of educational process at institutions of higher education; modern requirements for combining the educational process with students' socially useful activities and insufficient

representation of tools for its provision; available foreign experience of establishing cooperation between universities and communities, organizing students' training in the process of performing social activities and its insufficient study and adaptation in the educational space of Ukraine.

The analysis of the results of scientific studies conducted by Ukrainian and American scholars confirms the lack of a coherent and systematic research on the development of academic service-learning in the system of university education of the USA. The research topicality, insufficient coverage of the scientific problem in Ukrainian scientific works as well as the defined contradictions have determined the choice of the research theme: **“The Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA”**.

**The research aim** is to identify peculiarities of the development of academic service-learning of students in the system of university education of the USA and to outline the possibilities of using American experience in contemporary educational space of Ukraine.

According to the research aim the following **objectives** have been defined:

- 1) to justify theoretical foundations of the development of academic service-learning in the system of university education of the USA;
- 2) to analyze historical, organizational and pedagogical aspects of the development of academic service-learning in the system of university education of the USA (second half of the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21<sup>st</sup> century);
- 3) to characterize the directions of realization of academic service-learning in the system of university education of the USA at the beginning of the 21st century;
- 4) to outline the possibilities of using progressive ideas of American experience of organization of academic service-learning in the system of higher education of Ukraine.

**The research object** is the system of the university education of the USA.

**The research subject** is theory and practice of the development of academic service-learning of students in terms of university education of the USA.



**Scientific novelty of the obtained results** lies in the fact that *for the first time* the peculiarities of the development of academic service-learning in the system of University education of the USA have been revealed (purposeful combination of educational process with students' social activities in accordance with the goal and objectives of higher education; foundation of public organizations promoting students' involvement in socially useful activities; active implementation of academic service-learning in the curriculum and programs of academic disciplines; increasing interest of scientists in various aspects of this strategy; implementation of academic service-learning programs at international level); theoretical foundations of the development of academic service-learning in the system of university education of the USA, which are based on the philosophy of pragmatism, critical pedagogy, experimental learning, constructivism, social constructivism, postmodernism *have been substantiated*; the historical, organizational and pedagogical aspects of the development of academic service-learning in the system of university education of the USA (second half of the 20<sup>th</sup> – beginning of the 21<sup>st</sup> century) *have been analyzed*, according to which its periodization has been carried out and four periods have been defined: the first period (1961 – 1969) – the establishment of cooperation between the universities and communities; the second period (1970 – 1983) – stagnation in the development of academic service-learning; the third period (1983 – 1993) – implementation of academic service-learning as a new strategy in the system of university education of the USA; the fourth period (1994 – nowadays) – improvement of the system of academic service-learning in the universities of the USA; the ways of realization of academic service-learning in the system of university education of the USA at the beginning of the 21<sup>st</sup> century *have been investigated* (implementation of a wide range of forms and methods of organization of academic service-learning; functioning of specialized offices which are responsible for the realization of academic service-learning programs; partnership between universities and community organizations; special training of pedagogical staff preparing them for implementation academic service-learning); the possibilities of using progressive

ideas of American experience of organization of academic service-learning in the system of higher education of Ukraine *have been outlined*.

The meaning of the notions “academic service-learning”, “international service-learning”, “reflection” *has been clarified*.

The provisions on the organization of academic service-learning in the system of university education, outlining the prospects for improving the content of Ukrainian higher education on the basis of the creative application of American experience *have been further developed*.

New facts, terms and ideas forming a holistic view of the establishment and development of academic service-learning in the system of university education of the USA *have been introduced to scientific circulation*.

**The practical value of research** lies in the fact that its materials (actual data, periodization of the development of academic service-learning, forms and methods of its organization), theoretical positions, conclusions substantiated in the research can be used by Ukrainian scholars for studying problems actualized in the thesis. The results of the research highlighted in the publication “The Realization of Academic Service-Learning of Students in the Universities of the USA: Methodical Recommendations for the Course “Pedagogy of the High School” can be used by students during preparing course, master’s papers and theses on studying various aspects of the system of university education of the USA; pedagogical staff of higher education institutions during the development of academic courses in pedagogy, special courses on the modernization of higher education in Ukraine, for preparation of textbooks, scientific papers and manuals; heads of departments of universities, representatives of the Ministry of Education and Science of Ukraine, scientific and pedagogical staff who are interested in improving the educational process.

**The structure and volume of the thesis.** The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to each chapter, general conclusions, references (265 items, 188 of them are in foreign languages), 14 appendices. Total volume of the thesis is 312 pages, main content containing 201 pages, which includes 2 tables and 4 figures on 3 pages.

In the **introduction** the topicality of the research has been justified; the correspondence of the thesis with scientific programs, plans, themes has been indicated; the aim, the objectives, the object, the subject and the methods of the research have been determined; chronological boundaries of the research have been identified; the source base of the research has been indicated; the scientific novelty and practical value of the obtained results have been disclosed; the approbation and the implementation of the research results have been highlighted; the structure and volume of the thesis have been presented.

In the first chapter **“Theoretical Foundations of the Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA”** theoretical foundations of the development of academic service-learning (philosophy of pragmatism, critical pedagogy, experimental learning, constructivism, social constructivism, postmodernism) have been substantiated as well as psychological and pedagogical peculiarities (increasing the sense of personal significance of young people; raising students’ awareness about the outworld; development of students’ personal, national and human values, formation of their civic position; active involvement in educational process; establishing positive motivation for learning; formation of general and professional competences of future specialists; raising a sense of responsibility for learning results; development of critical thinking; formation of interpersonal communication skills) of academic service-learning in the system of university education of the USA have been characterized.

In the second chapter **“Historical, Organizational and Pedagogical Aspects of the Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA (second half of the 20<sup>th</sup> century– beginning of the 21<sup>st</sup> century)”** the historical and pedagogical preconditions for the development of academic service-learning in the system of university education of the USA have been determined. The periodization of the development of academic service-learning in the system of university education of the USA (second half of the 20<sup>th</sup> century – beginning of the 21<sup>st</sup> century) has been carried out. The peculiarities of the

organization of academic service-learning in the system of university education of the USA at the beginning of the 21<sup>st</sup> century have been revealed.

In the third chapter “**The Realization of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA at the Beginning of the 21<sup>st</sup> Century**” the peculiarities of the application of academic service-learning programs in the modern system of university education of the studied country have been characterized. The specificity of pedagogical staff preparation for the organization of academic service-learning at institutions of higher education of the USA has been considered. The possibilities of using American experience of organization of academic service-learning of students in the system of higher education of Ukraine have been outlined. The directions for improving the content of higher education of Ukraine according to the studied American experience have been offered, namely: organization of socially significant student’ activity within the programs of academic disciplines; involving students-future specialists in solving real problems in society; allocation a specific number of hours for students’ theoretical studying and for studying in the process of performing socially useful work; establishing partnerships between universities and community organizations; organization of students’ practice as socially significant activity; establishing correspondence between the problems of local communities and programs of academic disciplines; creation of a structural unit at university, which would serve as an intermediary between faculties, students and members of public organizations; application of various forms and methods of educational process; using reflective activities; improving professional skills of pedagogical staff; making changes and additions to some capters of the Law of Ukraine “On Higher Education” concerning the quality assurance of higher education and students’ practical training.

The prospects of further pedagogical researches have been defined.

**Keywords:** academic service-learning, University education of the USA, educational and cognitive activities, social activities, community organizations.

## LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

### *Publications representing the main scientific results of the thesis*

#### *Publications in periodical journals of foreign countries:*

1. Klontsak O. Philosophical Foundations of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA / O. Klontsak // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. T. XXII / Under ed. of Kazimierz Rędziński, Mirosław Łopot. – Częstochowa, 2013. – P. 97 – 104.
2. Klontsak O. Organization of International Service-Learning for Future Specialists : Experience of American Universities / O. Klontsak // European Humanities Studies : State and Society. – Kyiv, Krakow : East European Institute of Psychology, 2017. – № 4 (IV). – P. 61 – 72.

#### *Publications in scientific professional journals of Ukraine:*

3. Klontsak O. I. Influence of Academic Service-Learning on the Development of Students' Personality in the System of the USA University Education / O. I. Klontsak // Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Series : Pedagogical Sciences. – Chernihiv : ChNPU, 2012. – Vol.1. Issue. 104. – P. 134 – 136.
4. Klontsak O. Peculiarities of Academic Service-Learning in the System of the USA University Education / O. Klontsak // Humanization of the Educational Process: a Collection of Scientific Works / [Under gen. ed. of prof. V. I. Sypchenko]. – Special Issue 11. – Part. II. – Slovyansk : State Higher Educational Institution “DSPU”, 2012. – P. 33 – 41.
5. Klontsak O. Organization of Academic Service-Learning as a Part of Students' Professional Training in the System of University Education of the USA / O. Klontsak // Studies in Comparative Education. – 2015. – № 3 (25). – P. 40 – 48.
6. Klontsak O. I. The Role of Community Organizations in the Educational Process of Higher Education of the USA / O. I. Klontsak // Ukrainian Educational Journal. – Kyiv : Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, 2016. – № 4. – P. 5 – 10.

7. Klontsak O. The Organization of Academic Service-Learning as a Component of Curriculum in the Universities of the USA / O. Klontsak // Visnyk of Lviv University. Series Pedagogics. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2017. – Issue. 32. – P. 332 – 338.

8. Klontsak O. I. Organization of Academic Service-Learning in the Modern System of University Education of the USA / O. I. Klontsak // Ukrainian Educational Journal. – Kyiv : Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, 2017. – № 4. – P. 12 – 17.

***Publications confirming the approbation of the thesis materials:***

9. Klontsak O. Organization of Academic Service-Learning in the System of Gradual Preparation of Specialists in the USA / O. Klontsak // Materials of International Scientific Conference “Actual Issues of Theory and Practice of Continuous Gradual Preparation of Specialists in Higher Education System”. (Ternopil, November, 13<sup>th</sup> – 14<sup>th</sup>, 2012) – Ternopil : TNTU, 2012. – P. 272 – 274.

10. Klontsak O. Peculiarities of Academic Service-Learning in Universities of the USA as an Educational Strategy / O. Klontsak // Materials of Reporting Scientific Conference of the Department of General and Social Pedagogy. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2013. – Issue. 12. – P. 90 – 95.

11. Klontsak O. Technology of the Organization of Academic Service-Learning Process in Universities of the USA / O. Klontsak // Materials of Reporting Scientific Conference of the Department of General and Social Pedagogy. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2015. – Issue. 14. – P. 69 – 74.

12. Klontsak O. Organization of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA : Structure, Models / O. Klontsak // University Pedagogical Education : History, Theory and Prospects of the Development in the Context of Globalization: Materials of International Scientific Conference (Odesa, September 11<sup>th</sup>, 2015) / under ed. of prof. L. M. Golubenko, prof. O. S. Tsokur. – Odesa : FOP Bondarenko M.O., 2015. – P. 16 – 20.

13. Klontsak O. Ways of the Organization of Academic Service-Learning in the System of Modern University Education of the USA / O. Klontsak // Materials of

Reporting Scientific Conference of the Faculty of Pedagogical Education. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2016. – Issue. 1. – P. 163 – 166.

14. Klontsak O. I. Tendencies of the Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA / O. I. Klontsak // Modern Scientific Researches and Developments : Theoretical Value and Practical Results : Materials of International Scientific and Practical Conference (Bratislava, March 15<sup>th</sup> – 18<sup>th</sup>, 2016). – K. : LLC “NVP “Interservice”, 2016. – P. 118 – 120.

15. Klontsak O. Peculiarities of the Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA (1961-2015) / O. Klontsak // Comparative Education – 2016: Education Reforms and Innovations in Globalized World: Materials of Scientific and Practical Seminar (Kyiv, June 6<sup>th</sup>, 2016) / Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine / Under gen. ed. of O. I. Lokshyna. – Kyiv : Pedagogical Thought, 2016. – P. 144 – 148.

16. Klontsak O. I. Organization of Academic Service-Learning as a Part of the Content of Higher Education in Universities of the USA / O. I. Klontsak // The Idea of the University in European and National Dimensions : Traditions, Nowadays, Prospects: Collection of Abstracts of Scientific Conference. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2016. – P. 36 – 37.

17. Klontsak O. Preparation of Pedagogical Personnel for the Organization of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA / O. Klontsak // Materials of Reporting Scientific Conference of the Faculty of Pedagogical Education. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2017. – Issue. 2. – P. 197 – 200.

18. Klontsak O. The Current State of Development of Academic Service-Learning in the System of University Education of the USA / O. Klontsak // Comparative and International Education – 2017 : Educational Transformations in the Context of European Integration and Globalization: Book of Abstracts of the 1<sup>st</sup> International Conference (Kyiv, June 15<sup>th</sup> – 16<sup>th</sup>, 2017) / Institute of Pedagogy of the NAES of

Ukraine / Under gen. ed. of O. I. Lokshyna. – Kyiv : Pedagogical Thought, 2017. – P. 48 – 49.

19. Klontsak O. Prospects of Using the American Experience of the Organization of Academic Service-Learning in the System of Ukrainian University Education / O. Klontsak // Materials of Reporting Scientific Conference of the Faculty of Pedagogical Education. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2018. – Issue. 3. – P. 205 – 208.

20. Klontsak O. I. Organization of Academic Service-Learning as a Part of the Training of Future Specialists in Higher Education Institutions of the USA / O. I. Klontsak // Modern Forms of Organization of Educational Process. Studying the Experience of Higher Education Institutions : Materials of Ukrainian Scientific Conference (Lviv, April 19<sup>th</sup>, 2018) / Under ed. of S. O. Lozynska, R. I. Klymkiv. – Lviv : “LINandLM”, 2018. – P. 81 – 87.

21. Klontsak O. Organization of Students’ Social Activities at Universities of the USA and Ukraine: Common and Distinctive Features / O. Klontsak // Comparative and International Education – 2018 : Transformations and Innovations in Education in the Globalized World : Materials of the 2<sup>nd</sup> International Conference (Kyiv, June 7<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup>, 2018) / Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine / Under gen. ed. of O. I. Lokshyna. – Kyiv-Drogobych : Ltd. “Treck-LTD”, 2018. – P.157 – 160.

22. Klontsak O. Formation and Content of Academic Service-Learning in the System of the USA University Education / O. Klontsak // Visnyk of Lviv University. Series Pedagogics. – Lviv, 2012. – Issue. 28. – P. 187 – 194.

23. Klontsak O. Organization of Academic Service-Learning in the USA Universities as an Innovative Educational Technology / O. Klontsak // Pedagogical Science and Education in Terms of Classical University: Traditions, Problems, Perspectives : in 3 Volumes. Vol. 1. Preparation of Pedagogical Personnel in High School: Challenges, Problems, Dynamics of Changes : Collection of Scientific Works / Ed. by M. Yevtuh, D. Gertsyuk, K. Schmyd. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2013. – P. 466 – 473.



24. Klontsak O. Development of Academic Service-Learning in the Modern System of University Education of the USA / O. Klontsak // Visnyk of Lviv University. Series Pedagogics. – Lviv : Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv, 2013. – Issue. 29. – P. 173 – 180.
25. Klontsak O. Organization of Students' Educational and Social Activities in the System of Higher Education of the USA / O. Klontsak // Society "Native School" : History and Modernity : Scientific Almanac. P. 7. / Under ed. of D. Gertsyuk, P. Sikorskyi. – Lviv : Publishing Center of Lviv Regional Society "Native School", Dep. of General and Social Pedagogy of LNU, 2014. – P. 152 – 161.
26. Klontsak O. I. The Realization of Academic Service-Learning of Students in the Universities of the USA : Methodical Recommendations for the Course "Pedagogy of the High School". – Lviv : "Panorama". – 2018. – 48 p.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	28
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США</b> .....	38
1.1. Науково-педагогічні теорії академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.....	38
1.2. Психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.....	59
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	75
<b>РОЗДІЛ 2 ІСТОРИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)</b> .....	78
2.1. Історико-педагогічні передумови розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.....	78
2.2. Періодизація розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).....	94
2.3. Організація академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на поч. ХХІ ст.....	106
2.3.1. Форми, методи і зміст академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.....	106
2.3.2. Взаємодія університетів та громадських організацій у системі вищої освіти США.....	133
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	146
<b>РОЗДІЛ 3 РЕАЛІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США НА ПОЧ. ХХІ СТ. .</b>	149
3.1. Застосування програм академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.....	149

3.2. Підготовка сучасних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США .....	162
3.3. Можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України .....	170
<b>Висновки до третього розділу .....</b>	<b>193</b>
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>196</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>202</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>231</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сьогодні в Україні реалізується реформа вищої освіти відповідно до глобалізаційних процесів, сучасних міжнародних тенденцій розвитку освіти, потреб українського суспільства та вимог ринку праці щодо підготовки висококваліфікованих фахівців. Необхідність пошуку нових шляхів підвищення рівня якості освітніх послуг, забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, залучення майбутніх фахівців до активної громадської діяльності задекларована у положеннях «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.» [64], «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [70], Законі України «Про освіту» [19], «Про вищу освіту» [18]. Участь здобувачів вищої освіти у громадській діяльності, пов'язаній зі змістом освітнього процесу, дає їм змогу не лише здобувати професійні знання, але й досліджувати реальні проблеми суспільства, шукати та пропонувати власні шляхи їх вирішення, бути відповідальними громадянами своєї держави, формувати особистісну позицію. Студенти не тільки вивчають теоретичні засади демократії, права й обов'язки громадянина, але й водночас служать громаді, роблять значний внесок у розвиток суспільства.

Інтеграція навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів, відома як академічно-громадське навчання, набула широкої популярності та стала складовою системи вищої освіти США, університети яких щорічно очолюють рейтинги найкращих університетів світу. Організація академічно-громадського навчання в американських закладах вищої освіти спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями, уміннями й навичками у процесі виконання соціально-значущої діяльності, сприяє забезпеченню ефективності освітнього процесу, а також підготовки майбутніх фахівців різних галузей економіки, формуванню їхньої професійної компетентності.

Академічно-громадське навчання у системі вищої освіти США характеризується тривалою історією розвитку та набуло значного поширення в практиці американських університетів. Різні аспекти цієї проблеми відображені в напрацюваннях сучасних американських дослідників. Зокрема, філософські засади, особливості розвитку академічно-громадського навчання є предметом вивчення С. Ароновітца (S. Aronowitz) [88], Г. Дейнеса (G. Daynes) [123], Д. Джайлза (D. Giles) [91; 149; 150], Дж. Ейлер (J. Euler) [91; 136-139], Дж. Хатчер (J. Hatcher) [159-161; 104-107]. Організаційні аспекти академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США знайшли своє відображення у працях американських науковців К. Бартоломій (K. Bartholomew) [93], Д. Букко (D. Вуссо) [111], Б. Джейкобі (B. Jacoby) [173; 174], Е. Злотковські (E. Zlotkowski) [263-265], Ч. Мінен (Ch. Meenan) [236] та ін. Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості досліджують Е. Айкіда (E. Ikeda), А. Астін (A. Astin), Дж. Єй (J. Yee) [168], Дж. Педерсен (J. Pedersen) [207]. Особливості організації академічно-громадського навчання на міжнародному рівні студіюють С. Амплбі (S. Umpleby) [251], М. Ларсен (M. Larsen) [184], Д. Хартман (D. Hartman), Б. Робертс (B. Roberts) [158]. Зазначену проблему також вивчають Г. Голм (G. Holm) [10] (Швеція), Д. Віттон (D. Whitton) [259] (Австралія), Т. Пачо (T. Pacho) [206] (Німеччина).

Система вищої освіти США є предметом наукових розвідок низки вітчизняних науковців. Суть, головні ідеї, принципи американської філософії освіти досліджували Н. Акініна [1], В. Андрущенко [2], Н. Вяткіна [8], В. Громовий [12], Т. Кошманова [54], О. Мисечко [59], О. Мілова [60; 61] та ін. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти США висвітлюють Н. Гуляєва [13], О. Ігнатюк [22; 171], О. Кобрій [181], Т. Кучай [56], І. Литовченко [189], О. Локшина [58], Н. Муқан [62], М. Нагач [63], А. Чучалін [78].

Упродовж останніх років в Україні зростає інтерес до проблематики академічно-громадського навчання. Зокрема І. Брандibuра [4], Н. Залізник [20],

О. Зарва [21], Ю. Топоркова [75], С. Федоренко [76] досліджують організаційні аспекти поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у вищій школі. Витоки розвитку та особливості громадської діяльності вітчизняних студентів були об'єктом системного аналізу й висвітлені у наукових працях Ю. Вінтюка [7], О. Кіна [23; 24], С. Посохова [69] та ін.

Аналіз джерельної бази дослідження уможливив виявлення суперечностей між: суспільною потребою у підготовці фахівців з високим рівнем розвитку професійної компетентності й громадянської позиції та якістю організації освітнього процесу в закладах вищої освіти; сучасними вимогами до поєднання освітнього процесу з суспільно корисною діяльністю студентів та недостатнім представленням інструментарію його забезпечення; наявним зарубіжним досвідом налагодження співпраці між університетами та громадами, організації навчання студентів у процесі виконання громадської діяльності та недостатнім його вивченням й адаптацією в освітньому просторі України.

Здійснений аналіз результатів наукових розвідок українських та американських учених засвідчує відсутність цілісного й системного дослідження розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Актуальність теми, недостатність висвітлення наукової проблеми у вітчизняних наукових працях, а також виявлені суперечності зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка «Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз» (державний реєстраційний номер 0113U000879). Тема дисертації затверджена вченою радою Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 36/2 від

29.02.2012) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 3 від 27.03.2012).

**Мета дослідження** – виявити особливості розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США та окреслити можливості використання американського досвіду в сучасному освітньому просторі України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) обґрунтувати теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США;
- 2) проаналізувати історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.);
- 3) охарактеризувати напрями реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку ХХІ ст.;
- 4) окреслити можливості використання продуктивних ідей американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України.

**Об’єкт дослідження** – система університетської освіти США.

**Предмет дослідження** – теорія та практика розвитку академічно-громадського навчання студентів в умовах університетської освіти США.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період з 1961 р. дотепер. Нижня межа (1961 р.) зумовлена заснуванням організації «Корпусу миру» (*англ.* The Peace Corps), метою діяльності якої було пропагування суспільно корисної діяльності серед молоді, що дало початок співпраці закладів вищої освіти з громадами в США. Верхня межа дослідження фіксує сучасний стан розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

**Методологічну основу** дослідження становлять положення теорії наукового пізнання явищ об’єктивної дійсності; філософські положення про

взаємозв'язок загального та характерного; єдності теорії і практики; положення про взаємозалежність освітніх та суспільних процесів; про динамічність розвитку освіти на основі принципів універсальності, цілісності, фундаментальності, компетентності й професійності, гуманізації та гуманітаризації; положення про різнобічний та гармонійний розвиток особистості; застосування сучасних технологій і стратегій у системі вищої освіти; тенденції розвитку громадянського суспільства; глобалізації, інтернаціоналізації, демократизації, транснаціоналізації.

**Методи дослідження.** Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема *теоретичні*: порівняльно-історичний метод для вивчення офіційних документів в галузі освіти США та України, законів про освіту, науково-педагогічної літератури, навчальних планів і програм; індукція та дедукція – для виявлення особливостей розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США; структурно-системний – для аналізу особливостей організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; логіко-системний аналіз з метою здійснення періодизації розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; зіставлення та порівняння, що дало змогу визначити спільні і відмінні риси організації громадської діяльності студентів в університетах США та України; вивчення документації (навчальних планів, програм, довідників університетів США), систематизації та узагальнення з метою виявлення особливостей змісту, форм та методів організації академічно-громадського навчання, формулювання суджень і висновків; прогностичний метод – для окреслення можливостей використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України; *емпіричні* – он-лайн опитування та бесіда з Д. Еммерлінгом (D. Emmerling), викладачем Дюкського університету (*англ.* Duke University), штат Північна Кароліна (*англ.* North Carolina), відповідно до наставницької програми Міжнародної асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад (*англ.* “The



International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement”, IARSLCE mentorship program).

**Джерельну базу дослідження** формують нормативно-правові акти США та України (Закон Моррілла «Про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів» (1862 р.) (*англ.* Morrill Land-Grant College Act of 1862); Закон «Про права військовослужбовців» (1944 р.) (*англ.* Servicemen’s Readjustment Act); Закони «Про національну та суспільно корисну діяльність» (1990 р.), (1993 р.) (*англ.* National and Community Service Act of 1990; National and Community Service Trust Act of 1993); Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.); Закон України «Про освіту» (2017 р.); офіційні документи в галузі освіти США та України: «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (*англ.* Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform), «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», Указ президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»; словники, навчальні посібники з педагогіки вищої школи, наукові статті з бібліотечних фондів України (Національна наукова бібліотека ім. В. Вернадського, Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника, наукова бібліотека Львівського національного університету ім. Івана Франка); матеріали американських і українських періодичних видань: «Мічиганський журнал академічно-громадського навчання» (*англ.* Michigan Journal of Community Service Learning), «Партнерство: журнал академічно-громадського навчання та залучення до громад» (*англ.* Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement), «Журнал з питань вищої освіти» (*англ.* Journal of Higher Education), «Журнал з питань залучення до громад та надання стипендій» (*англ.* Journal of Community Engagement and Scholarship), «Журнал кооперативної освіти» (*англ.* Journal of Cooperative Education), «Журнал академічно-громадського навчання у вищій освіті» (*англ.* Journal of Service-Learning in Higher Education); «Вища освіта України», «Філософія освіти», «Педагогіка та психологія», «Витоки педагогічної майстерності», «Педагогічні

науки» тощо; офіційні веб-сайти університетів і громадських організацій США та України.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що: *вперше* виявлено особливості розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США (цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю студентів відповідно до мети і завдань вищої освіти; заснування громадських організацій, що сприяють залученню студентів до суспільно корисних справ; активне впровадження академічно-громадського навчання у навчальний план і програми навчальних дисциплін; зростання інтересу науковців до різних аспектів цієї стратегії; виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні); *обґрунтовано* теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, в основу яких покладено філософію прагматизму, критичну педагогіку, експериментальне навчання; конструктивізм, соціальний конструктивізм, постмодернізм; *проаналізовано* історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (друга половина XX – початок XXI ст.), що дало змогу здійснити його періодизацію та виокремити чотири періоди: I період (1961 – 1969 рр.) – налагодження співпраці між університетами та громадами міст; II період (1970 – 1983 рр.) – стагнації у розвитку академічно-громадського навчання; III період (1983 – 1993 рр.) – впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у системі університетської освіти США; IV період (1994 р. – дотепер) – удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США); *досліджено* шляхи реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку XXI ст. (застосування широкого спектру форм та методів організації академічно-громадського навчання; функціонування спеціалізованих відділів, що сприяють реалізації програм академічно-громадського навчання; партнерство університетів та громадських організацій; спеціальна підготовка педагогічних працівників до

реалізації академічно-громадського навчання); *окреслено* можливості використання продуктивних ідей американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України.

*Уточнено* зміст понять «академічно-громадське навчання», «міжнародне академічно-громадське навчання», «рефлексія».

*Подальшого розвитку* набули положення щодо організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти; окреслення перспектив удосконалення змісту вищої освіти на підставі творчого застосування американського досвіду.

*У науковий обіг введено* нові факти, терміни, ідеї, що формують цілісне уявлення про становлення та розвиток академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у тому, що його матеріали (фактичні дані, періодизація розвитку академічно-громадського навчання, форми й методи організації), теоретичні положення, висновки, обґрунтовані у дослідженні, можуть використовувати вітчизняні дослідники для студіювання актуалізованих у дослідженні проблем. Результати дослідження, висвітлені у праці «Реалізація академічно-громадського навчання студентів в університетах США: методичні рекомендації до курсу «Педагогіка вищої школи» можуть бути використані здобувачами вищої освіти у процесі виконання курсових, магістерських і дисертаційних робіт з дослідження різних аспектів системи університетської освіти США; викладачами закладів вищої освіти під час розробки навчальних курсів з педагогіки, спецкурсів з питань модернізації вищої освіти України, для підготовки підручників, наукових праць та посібників; керівниками структурних підрозділів університетів, працівниками Міністерства освіти і науки України, науково-педагогічними працівниками, зацікавленими у вдосконаленні освітнього процесу.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-13/411/1 від 11.06.2018), Центральноукраїнського

державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 260-н від 22.06.2018), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 2834-В від 23.06.2018), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/50-1 від 25.06.2018), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 709 від 25.06.2018).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2012); «Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти» (Тернопіль, 2012); «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи» (Львів, 2013); «Historia. Społeczeństwo. Edukacja» (Ченстохова, 2013); «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації» (Одеса, 2015); «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава, 2016); «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016); «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації» (Київ, 2017), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2017), «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі» (Київ, 2018); *всеукраїнських*: «Треті Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2012), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (Київ, 2016), «Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів» (Львів, 2018); наукових конференціях факультету педагогічної освіти, наукових семінарах кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка та кафедри соціально-

гуманітарних дисциплін ВНКЗ ЛОР «Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрея Крупинського» (Львів, 2012-2018 рр.).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 26-ти одноосібних працях: 6 статей у наукових фахових виданнях України, 2 статті у наукових періодичних виданнях інших держав, 17 праць апробаційного характеру, 1 методичні рекомендації.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (265 найменувань, з них 188 – іноземними мовами), 14-ти додатків. Загальний обсяг дисертації становить 312 сторінок, з них 201 сторінка основного тексту, який містить 2 таблиці та 4 рисунки на 3-х сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

У розділі «Теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США» обґрунтовано теоретичні засади розвитку та охарактеризовано психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

#### 1.1. Науково-педагогічні теорії академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США

На сучасному етапі розвитку освіти, зокрема університетської, залучення молодих людей, майбутніх фахівців, до громадської роботи є одним із засобів забезпечення «здорової» демократії у державі. Поєднання громадської та навчально-пізнавальної діяльності у системі вищої освіти сприяє формуванню професійної компетентності та громадянської позиції молоді. Залучення студентів до суспільно корисної діяльності допомагає наблизити їх до проблем оточуючого середовища, залучити майбутніх фахівців до розвитку суспільства на засадах демократії. З цієї причини академічно-громадське навчання набуло значної популярності у США та починає розвиватися у країнах Європи, Австралії, Азії та Африки [179].

Поняття «академічно-громадське навчання» (див. Додаток А) походить від англійського терміну “academic service-learning” (ASL) і означає навчання, що обслуговує суспільство. В американській педагогічній науці поряд із цим терміном також часто зустрічаються терміни “community service learning” (CSL), або “service learning” (SL), що перекладаються як «громадське навчання»

та позначають взаємозв'язок навчально-пізнавальної та суспільно корисної діяльності у системі вищої освіти США.

Аналіз результатів американських досліджень засвідчує певні відмінності у трактуванні поняття академічно-громадського навчання. Одні науковці вважають, що академічно-громадське навчання – це вид неформальної навчальної діяльності; інші розглядають його як стратегію, метод навчання у системі освіти, зокрема вищої. Деякі американські науковці зазначають, що академічно-громадське навчання є суспільно корисною, волонтерською роботою, у процесі якої молодь неформально навчається, здобуває певний новий досвід та оволодіває новими знаннями, вміннями. Проте такий вид навчання не належить до системи освіти та має індивідуальний характер залежно від особистих уподобань студента [179; 91; 174; 190].

Дж. Ейлер (J. Eyler) та Д. Джайлз (D. Giles) стверджують, що в американській науковій літературі налічують майже 150 визначень поняття «академічно-громадське навчання» [139]. Незважаючи на незначні відмінності у дефініціях, академічно-громадське навчання розглядають як освітню стратегію, що передбачає навчання молоді шляхом залучення до суспільно корисної діяльності у громаді або громадської роботи відповідно до змісту освіти у закладах вищої освіти [67; 190; 264]. Загалом академічно-громадське навчання застосовують у системі університетської освіти США з метою формування громадянської позиції студентів, їхнього розуміння культурних відмінностей і соціальної справедливості, а також для ефективного оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, підвищення їхньої пізнавальної й соціальної активності, що сприяє позитивним змінам у розвитку особистості та водночас вирішенню певних проблем громади [211; 115; 263].

Відповідно до міркувань Р. Брінгла (R. Bringle) та Дж. Хатчер (J. Hatcher) академічно-громадське навчання – це активна навчальна стратегія, яку застосовують у процесі вивчення навчальної дисципліни та яка передбачає одержання академічного кредиту, сприяє залученню студентів до громадської діяльності з метою задоволення потреб громади, а також глибшого розуміння

студентами змісту навчального курсу, підвищення рівня громадської відповідальності. Завдяки набутому досвіду студенти мають змогу брати участь у ретельно організованій громадській діяльності, яка задовольняє конкретні потреби суспільства, а також допомагає краще усвідомити суть навчальної дисципліни, зрозуміти наукові поняття, теорії й опанувати уміння, навички, що складають зміст вивченого курсу, а також підвищити рівень громадської відповідальності. Оскільки суть академічно-громадського навчання полягає у поєднанні суспільно корисної діяльності з освітньою метою певної навчальної дисципліни, то для ефективної організації програм академічно-громадського навчання необхідно брати до уваги як мету та завдання навчальної дисципліни, так і потреби громади [104; 107; 108].

І. Брандбура розглядає також поняття академічно-громадського навчання, опираючись на досвід Дж. Аннетт (J. Annette), яка вважає, що «навчання через суспільно корисну працю – це форма емпіричного навчання, де студенти навчаються шляхом виконання роботи для покращення добробуту громади. Воно охоплює рефлексивні види діяльності, що дозволяє студентам розвинути необхідні навички, підвищити рівень громадянської свідомості і сформувати активну громадянську позицію» [4, с. 62].

Значна частина зарубіжних науковців, серед яких Р. Брінгл (R. Bringle), Г. Голм (G. Holm), А. Мун (A. Moon), Дж. Хатчер (J. Hatcher), відстоює думку, що академічно-громадське навчання – це сучасна освітня стратегія, спосіб навчання та складова частина навчального плану підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Дидактична мета застосування такого підходу до освітнього процесу у вищій школі – надати студентам змогу застосовувати наукові знання у різних видах громадської діяльності, що водночас визначається соціальною значущістю, та набувати практичний досвід для ефективного, продуктивного оволодіння навчальним матеріалом. Оскільки академічно-громадське навчання поєднує теоретичні знання з реальним життєвим досвідом студентів, його вважають ланкою, що з'єднує процес



наукового пізнання із зовнішнім світом і розширює його до рівня задоволення потреб громад [10; 104; 196].

А. Керінс (A. Kerins) переконаний, що «академічно-громадське навчання – це метод навчання, застосування якого дозволяє поєднати теоретичні знання з реальним життєвим досвідом з метою кращого засвоєння матеріалу» [179, с. 19].

К. Бартоломій (K. Bartholomew), Н. Бесінгер (N. Basinger), Д. Джайлз (D. Giles), Б. Джейкобі (B. Jacoby), Дж. Ейлер (J. Euler), К. Флекі (K. Flecky) розглядають академічно-громадське навчання як форму експериментальної освіти, що допомагає залучити молодь до соціально значущої діяльності з метою задоволення потреб громади, а також сприяє навчанню та різнобічному розвитку студента [142; 174; 150; 93].

Е. Ейбс (E. Abes), Г. Джексон (G. Jackson), С. Джоунз (S. Jones) розглядають академічно-громадське навчання як «навчальну стратегію, що ґрунтується на взаємних стосунках між університетом та громадською організацією, а також як інноваційний педагогічний підхід, який дозволяє усвідомити студентам особисті громадянські обов'язки під час навчання у закладах вищої освіти» [80, с. 5].

Як бачимо, існують різні підходи до трактування поняття академічно-громадського навчання, проте значна кількість американських учених використовує термін «стратегія» для позначення взаємозв'язку навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти США. В англійській мові термін «стратегія» визначається як запланована послідовність дій, спрямована на досягнення конкретних довгострокових цілей [205]. У Словнику іншомовних слів (за редакцією Л. Пустовіт) зазначено: «Стратегія – це мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах» [72, с. 863]. Важливо зазначити, що цей термін вживається у різних сферах людської діяльності і, відповідно, має різні тлумачення. Економічні й політологічні стратегії становлять комплекс компонентів, до яких належать мета, зміст, обсяг інформації, яку необхідно

використати, щоб досягнути мети, причиново-наслідкові зв'язки та план дій, а також засоби забезпечення реалізації стратегії [52]. Дж. Рубін (J. Rubin), одна з перших, хто використав термін «стратегія» у контексті навчання, тлумачить його як «прийоми чи методи, що їх можуть використовувати студенти задля оволодіння знаннями» [216, с. 43]. У широкому значенні поняття «навчальні стратегії» характеризують як сукупність свідомих дій, процедур чи підходів у процесі взаємодії з навчальним матеріалом, що спрямовані на підвищення позитивних результатів навчальної діяльності студентів й на полегшення самого процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками [5, с. 47]. Т. Коса стверджує, що «змістовий характер стратегії проектує зміст, методи і форми становлення і розвитку необхідних рис особистості студента. Мета і дидактичні завдання при цьому приймаються як об'єктивно задані. Педагог шляхом залучення таких стратегій шукає способи впливу на особистість згідно з поставленими навчальними та виховними цілями» [52, с. 42]. На підставі вищезазначеного робимо висновок, що академічно-громадське навчання студентів у системі вищої освіти США виконує функції освітньої стратегії, оскільки визначає зміст, методи, форми організації навчально-пізнавального процесу студентів.

На підставі аналізу результатів американських наукових досліджень можемо визначити, що академічно-громадське навчання – це сучасна стратегія у системі освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема університетської, що передбачає активне залучення студентів до виконання навчального плану через служіння громадам і цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю відповідно до мети і завдань вищої освіти; забезпечує формування професійно компетентних фахівців з критичним, творчим мисленням і виховання активних громадян держави; слугує розвитку демократичного суспільства.

Методологічне підґрунтя педагогічної стратегії складає відповідна філософська теорія. Ідеї, принципи академічно-громадського навчання формувалися у системі освіти США протягом тривалого часу на засадах різних

філософських течій. Аналіз результатів американських наукових досліджень засвідчує, що на розвиток академічно-громадського навчання в університетах США значною мірою вплинули головні ідеї прагматизму та критичної педагогіки, які вважаємо за доцільне детально охарактеризувати. Окрім цього, в процес організації академічно-громадського навчання втілено також принципи та положення експериментального навчання, конструктивізму, соціального конструктивізму, постмодернізму, які розглянемо дещо поверхнево.

Сучасні зарубіжні педагоги Б. Джейкобі (B. Jacoby) [174], Д. Джайлз (D. Giles) [149, 150], Дж. Ейлер (J. Eyler) [139], Т. Дінс (T. Deans) [124], А. Керінс (A. Kerins) [179], Г. Ліу (G. Liu) [187], Т. Пачо (T. Pacho) [206] та інші виокремлюють філософію прагматизму як методологічне підґрунтя академічно-громадського навчання. Засновником цієї філософської течії вважають Дж. Дьюї (J. Dewey), відомого американського філософа та педагога, реформатора початку ХХ століття. Його погляди на процес навчання як набуття пізнавального досвіду важливі у педагогічному сенсі для розуміння суті академічно-громадського навчання у системі університетської освіти.

Ще в ранніх працях «Як ми думаємо» (англ. “How We Think”) та «Досвід та освіта» (англ. “Experience and Education”) Дж. Дьюї визначає головні ідеї філософії прагматизму, які базуються на таких поняттях, як досвід, дослідження та рефлексія, що водночас є головними елементами теорії пізнання в академічно-громадському навчанні [128; 127].

Американські дослідники підтримують погляди Дж. Дьюї, згідно з якими освіта є виявом активності студентів, охоплює виконання практичних дій, набуття відповідного досвіду, корисного для подальшого життя й застосування поза стінами закладу вищої освіти [113; 160; 187; 217; 150; 124].

Водночас теорія освіти й організації навчання Дж. Дьюї пов'язана з процесом формування демократії та громадянського суспільства. Філософ переконаний, що саме освіта і демократія повинні бути засобом зміни суспільства [125; 129]. Згідно з його теорією залучення студентів до суспільно корисних, громадських справ є необхідною умовою набуття умінь

життєдіяльності в демократичному суспільстві та розуміння соціального контексту освіти. На думку Дж. Дьюї, головне завдання освіти становить зосередження уваги студентів на нагальних проблемах суспільства, особливо розвитку демократичної спільноти; залучення молодих людей до громадської діяльності, підготовка їх до виконання громадських обов'язків протягом усього життя. Отож освіта США ґрунтується на принципах демократичної участі кожної особистості у суспільному житті, експериментальному дослідженні у процесі навчання, рефлексії власних навчально-пізнавальних дій та міркуванні, що визначають головні ідеї академічно-громадського навчання [121].

Аналіз праць американських науковців засвідчує, що вони ретельно досліджують ідеї прагматизму, обґрунтовані Дж. Дьюї, які визначають підвалини сучасної освіти США та актуальні для академічно-громадського навчання. Головна увага американських дослідників звернена до ролі досвіду студента, набутого у процесі навчальної і громадської діяльності, що виконує навчальну й виховну функцію. За Дж. Дьюї, у процесі організації діяльності студентів доцільно дотримуватися двох важливих принципів – неперервності та взаємодії. Принцип неперервності означає, що досвід студента повинен базуватися на попередньому та постійно збагачуватися. Принцип взаємодії передбачає співпрацю особистості з навколишнім середовищем для досягнення ефективних результатів навчання. Отож, на думку американського науковця, ситуаційне, контекстуальне навчання сприяє розвитку досвіду студентів. Для того, щоб знання стали складовою досвіду студентів і засобом практичної діяльності, їх треба здобувати у конкретних ситуаціях, наближених до реальних умов. Інакше знання стають формальними і не слугують набуттю нового досвіду [149; 150; 206].

Американські дослідники підтримують думку Дж. Дьюї про необхідність організації зворотного зв'язку в освітньому процесі для підвищення його ефективності. Вони наголошують на рефлексії як цілеспрямованому налагодженні зв'язку між завданнями, які студенти виконують, й результатом, який вони одержують. У широкому розумінні рефлексія – це міркування,

осмислення, самоаналіз, саморегулювання своєї діяльності в системі взаємин зі світом, у якому живе особистість [6; 113; 121; 124; 150; 217; 206].

В американській педагогічній теорії та практиці поширений термін «рефлексивне мислення» (*англ.* reflective thinking), обґрунтований Дж. Дьюї, який означає «аналітичне та ґрунтовне осмислення припущення, що передбачає уточнення причин його виникнення та очікуваних результатів» [128, с. 9]. Важливо зазначити, що Дж. Дьюї використовує термін «рефлексивна діяльність» (*англ.* reflective activity) для позначення усіх видів діяльності, що охоплюють рефлексію, однак виокремлює та надає важливе значення саме рефлексивному мисленню [150]. Відповідно до тверджень Дж. Дьюї американські науковці розглядають рефлексивну діяльність як дослідницьку діяльність (експериментування), що охоплює такі складові:

- аналіз різнобічних чинників, що уточнюють проблему;
- гіпотетична інтерпретація зазначених чинників;
- ретельне дослідження фактів, що поглиблюють розуміння проблеми;
- успішний розвиток гіпотези щодо вирішення проблеми;
- виконання запланованих дій, які сприяють досягненню очікуваного результату, зокрема перевірка гіпотези [121, с. 101-102].

На нашу думку, рефлексивна діяльність в американських наукових дослідженнях, відповідно до ідей Дж. Дьюї, відтворює головні риси навчання, базованого на вирішенні проблем.

Вагомою думкою Дж. Дьюї в контексті проблематики академічно-громадського навчання є інтерпретація дослідницької діяльності особистості як форми адаптації до соціального середовища та взаємодії з ним. Як зазначалося вище, для Дж. Дьюї важливо поєднати знання молодої людини з практичною діяльністю, а розвиток особистості – із суспільним життям. Отож він розглядає дуалізм знання-діяльність як підвалини теорії експерименталізму, а дуалізм особистість-суспільство, як відображення принципів демократії та участі у житті громади. Дж. Дьюї виокремлює досвід та експериментування особистості як підґрунтя теорії навчання. На його думку, освіта – це форма розвитку

особистості на підставі її активного експериментування та формування рефлексивної думки. Оскільки Дж. Дьюї наголошує на значущості активної участі студентів у житті суспільства, він обґрунтовує теорію активного навчання, безпосередньо пов'язаного з соціальною діяльністю [125; 124].

У контексті взаємозв'язку особистості та суспільства Дж. Дьюї вважає, що «єдиний спосіб підготувати її до суспільного життя – це залучити до нього» [126, с. 116]. На його думку, «головне завдання закладу освіти – допомогти студентам стати свідомими і відповідальними громадянами та залучити їх до активного громадського життя» [124, с. 17-19]. У трактаті «Демократія й освіта» (англ. “Democracy and Education”) Дж. Дьюї пояснює, що освіта повинна сприяти соціальним перетворенням, розвитку суспільства, в якому кожна особа займається справою, що покращує життя інших людей та об'єднує їх, допомагає долати дистанції та бар'єри у міжособистісних взаєминах. Відомий американський філософ вірить у формування демократичної культури, носієм якої є громада. Для нього демократія – передусім спільне життя громади, змога спілкуватися та ділитися досвідом, вияв поваги до прав кожного громадянина, задоволення його потреб. Відповідно до теорії демократичної освіти Дж. Дьюї, студентам варто допомогти продумати власне навчання, скласти індивідуальний навчальний план та осмислити цінність цього процесу. Студентів необхідно скеровувати до усвідомлення особистісного сенсу участі у громадській діяльності, власних моральних обов'язків, а також набутого навчального і соціального досвіду [125].

Отож філософська концепція Дж. Дьюї, яка проголошує взаємозв'язок освіти молоді з її участю у суспільному житті, обґрунтовує головні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі американської університетської освіти.

У контексті філософії прагматизму американські дослідники розглядають знання як конкретну, цілеспрямовану та контекстуально сформовану відповідь на певну проблему, чи спробу вирішити конкретну проблемну ситуацію, чи засіб задовольнити потреби та інтереси [118; 121; 124; 257; 150]. Знання

виникають не завдяки проникненню в об'єктивну сутність реальності, а формуються під час бесіди людей з певними зацікавленнями та потребами. Знання розглядається як функція бесіди. Прагматизм передбачає, що немає жодних остаточних критеріїв; єдиний критерій, яким можна керуватись – це внутрішнє розмірковування. Прагматизм переносить епістемологічне прагнення від знаходження об'єктивної істини до підтримання значущої бесіди [187]. У межах цієї філософії вони виокремлюють такі вагомні педагогічні чинники, що взаємодіють у процесі навчання, як громада (*англ.* community), різноманітність і своєрідність учасників (*англ.* diversity) та залучення до певних видів діяльності (*англ.* engagement). Громада виступає як педагогічний чинник: по-перше, це місце, де виникає спілкування, дискурс (наприклад, спільнота науковців); по-друге, дискурс відбувається завдяки громаді (дух спільноти). Отож освітній процес неможливий без дискурсу, спілкування, а вони, зі свого боку, неможливі без громади. Різноманітність дискурсу, спілкування сприяють формуванню знань студентів, оскільки породжують плюралізм думок, творчий конфлікт, що зумовлює організацію нового спілкування та освоєння нових знань [187]. Отож різноманітність спілкування стимулює поглиблення знань. З метою пізнання об'єктивного світу студентів необхідно залучати до аналізу суті проблеми чи реальної ситуації, тому заклад вищої освіти і громада, освіта та довкілля тісно взаємопов'язані під час освітнього процесу.

Згідно з вищенаведеними твердженнями доходимо висновку, що ідеї філософії прагматизму відображені в освітній стратегії академічно-громадського навчання, яка передбачає єдність громади та закладу вищої освіти (навчання здійснюється завдяки спільній діяльності студентів та представників громад), різноманітність думок (дискурс сприяє породженню різних нових і нетрадиційних ідей) та залученість студентів до різних видів діяльності (поєднання знань з діяльністю під час освітнього процесу).

На підставі аналізу педагогічних поглядів Дж. Дьюї, американські науковці виокремлюють головні параметри академічно-громадського навчання:

- поєднання освіти з досвідом (*англ. linking education to experience*) – за Дж. Дьюї, теорія взаємопов’язана з практикою, діяльність закладу вищої освіти - з життям громади, знання особистості - з її власною етичною поведінкою; навчання – активний процес, в якому студент є дослідником, творцем;
- залучення кожної особистості до демократичної спільноти (*англ. democratic community*) – участь у громадському житті дає змогу навчитися демократії, поєднати власні інтереси з соціальними та працювати задля суспільного добробуту;
- громадська діяльність (*англ. social service*) – на думку Дж. Дьюї, участь у громадській діяльності розширює можливість для розвитку, спонукає до власного вибору, формує суспільну відповідальність та соціальні потреби; особистість, яка залучена до роботи у громаді, несе відповідальність за задоволення суспільних потреб;
- рефлексивне дослідження (*англ. reflective inquiry*) – рефлексія як спосіб дослідження є головною умовою експериментального навчання та поєднує виконання громадської діяльності з відповідним навчанням; суть рефлексивного дослідження становить здатність поєднувати різну інформацію для аналізу проблемної ситуації і прийняття рішень, логічно узгоджувати мету та очікуваний результат громадського навчання;
- освіта для соціальних змін (*англ. education for social transformation*) – освіта та громадська діяльність виконують посередницьку роль між різними соціальними групами населення та суспільними інтересами. Поєднання громадської діяльності з освітнім процесом сприяє залученню студентів до розбудови громадянського суспільства [150; 160; 217; 206; 218].

Отож філософія прагматизму, обґрунтована Дж. Дьюї, переконує в необхідності налагодження взаємозв’язку між діяльністю громадських організацій та закладу вищої освіти як невід’ємної умови розвитку демократичного суспільства. Академічно-громадське навчання поєднує набуття студентами особистого досвіду у пізнавальній та суспільно корисній діяльності;



створює умови для рефлексії набутого досвіду; базується на власному дослідженні студентів; сприяє їхньому міжособистісному спілкуванню; наближує їх до громади. На підставі зазначеного можна стверджувати, що академічно-громадське навчання є прикладом реалізації філософії освіти Дж. Дьюї.

Теоретичним підґрунтям академічно-громадського навчання у закладах освіти США вважають також модель навчання Д. Колба (D. Kolb), що є варіантом експериментального навчання, обґрунтованого представником філософії прагматизму Дж. Дьюї. За Д. Колбом, освітній процес в університетах США охоплює чотири складові:

- абстрактна концептуалізація (*англ.* abstract conceptualization) – визначення теорій, концептуальних схем, що дають змогу студентам оволодіти змістом академічно-громадського навчання й організувати експериментальну діяльність на когнітивному рівні; проведення зазначених дій на початку навчального року з метою ефективно розробки програми академічно-громадського навчання та виокремлення спеціальних коштів на її реалізацію;
- активне експериментування (*англ.* active experimentation) – спроби виконання запланованих дій на підставі інтерпретації досягнутих теоретичних висновків;
- набуття безпосереднього досвіду (*англ.* concrete experience) – організація різних видів діяльності відповідно до визначеного змісту академічно-громадського навчання;
- рефлексивне спостереження (*англ.* reflective observation) – ретельне обмірковування результатів виконаної діяльності, освоєних знань, умінь відповідно до поставленої мети, порівняння набутого досвіду з попереднім, прийняття рішень щодо удосконалення діяльності [182; 107].

За моделлю Д. Колба, студентів залучають до роботи в громадах, яку вони виконують під керівництвом викладача й представника громади та аналізують шляхом рефлексії в усній чи письмовій формі. Завдяки рефлексії студент формує абстрактні поняття та гіпотези, що становлять підвалини

набуття подальшого досвіду. Модель навчання Д. Колба центрована на студентів, дає змогу молодим людям розвинути особистісні вміння. Американські науковці вважають, що ця модель допомагає освітянам усвідомити роль рефлексії у процесі узгодження конкретного досвіду з абстрактним теоретичним матеріалом. На їхню думку, мета її застосування – продемонструвати, що експериментальний підхід до освітнього процесу краще відповідає різноманітним навчальним можливостям студента, ніж традиційна дидактична методологія [116].

Підґрунтям освітньої стратегії академічно-громадського навчання також вважають критичну педагогіку, теоретичні засади якої обґрунтував бразильський освітянин та педагог другої половини ХХ ст. П. Фрейре (P. Freire). Він, як і Дж. Дьюї, зосереджує власне філософське бачення освітнього процесу на таких головних поняттях, як досвід, розвиток, дослідження, спілкування, суспільна свідомість, громадська діяльність, трансформація суспільства [124; 88; 97; 232].

У праці «Педагогіка пригноблених» (англ. “Pedagogy of the Oppressed”) бразильський педагог представляє концепцію освіти як практику свободи, що базується на усвідомленні, осмисленні та критичному мисленні студентів у процесі пізнавальної діяльності. П. Фрейре вважає, що «освітній процес – це діалог, взаємодія суб’єктів пізнання, що передбачає відкрите, довірливе спілкування тих, хто навчає, і тих, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження» [144, с. 54-55]. Важливо зазначити, що П. Фрейре наголошує на антропологічному підході до студентів у навчальному процесі, що означає уважне ставлення до їхньої культури, раси, національності, соціального статусу, гендеру тощо. Він вважає, що процес навчання повинен розвивати допитливість студентів, їхнє критичне мислення, а також бажання брати участь у житті громади. П. Фрейре підтримує думку Дж. Дьюї про взаємозв’язок теорії та практики у системі освіти [88; 144].

На підставі аналізу наукових праць П. Фрейре і дослідників, що вивчають погляди бразильського педагога, виокремимо головні аспекти освіти у контексті критичної педагогіки:

- проблемно-орієнтована освіта. Викладач не може бути лише розповідачем і транслятором знань; він завжди пізнає, проводячи власні дослідження та спілкуючись зі студентами. Викладач вважає пізнавальні об'єкти не «приватною власністю», а радше об'єктами рефлексії як для нього самого, так і для студентів. Викладач, який використовує проблемний метод, завжди співвідносить свою критичну думку з думкою студентів;
- антропологічне тлумачення культури. П. Фрейре має на увазі культуру, яка ґрунтується на власному досвіді людей і є результатом їхньої діяльності, поведінки у суспільстві. З метою розвитку культури викладач максимально наближує мету, завдання, зміст навчальних дисциплін до досвіду та інтересів студентів, відповідно змінює методи й форми навчання;
- концепція людської гуманності. П. Фрейре розвиває концепцію людської гуманності, відповідно до якої людина – недосконала істота. На його думку, людина формує світ навколо себе, а трансформуючи його, змінює та формує себе; трансформація себе і світу веде не до індивідуалізму, а до солідарності. У поняття гуманності П. Фрейре вкладає прагнення свободи та рівності, а також здатність до критичного мислення;
- критична свідомість. Виявом критичної свідомості є усвідомлення, що супроводжує проблемне навчання. Усвідомлення розглядають як акт пізнання, що відкриває реальність. Усвідомлення означає розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дій для вирішення суперечливих питань, проблем дійсності;
- моделювання ідеалу викладача. Справжньому викладачеві притаманні такі якості, як толерантність, стриманість, сміливість, емоційна відданість своєму покликанню, оптимізм, здатність приймати рішення та радіти життю. П. Фрейре зосереджує особливу увагу на усвідомленні того, що відбувається,

на здатності володіти собою. Викладач завжди має перебувати у стані рефлексії щодо себе як особистості й професіонала [144; 9; 88; 124; 97].

Висвітлені положення критичної педагогіки дають змогу окреслити принципи організації академічно-громадського навчання студентів, що перегуковуються з ідеями прагматизму:

- активна участь студентів в освітньому процесі (залучення у різні види навчально-пізнавальної діяльності, інтерактивні та кооперативні форми навчання);
- ситуаційність, контекстуальність змісту освіти (формування знань, релевантних до досвіду студентів, а також пов'язаних з реальним життям);
- демократичність і мультикультурність освітнього процесу (залучення до освітнього процесу різних верств населення та сприяння рівності усіх учасників цього процесу);
- урізноманітнення освітнього процесу (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання, перехід до діалогу);
- зорієнтованість освіти на дослідження (студенти досліджують реальні об'єкти, науковий пошук);
- взаємозв'язок освіти з суспільно значущою діяльністю студентів (залучення студентів до громадських робіт, під час виконання яких вони усвідомлюють реальні проблеми суспільства та шукають шляхи їх вирішення).

Отже, положення критичної педагогіки у єдності з філософією прагматизму обґрунтовують головні ідеї академічно-громадського навчання: зорієнтованість освітнього процесу на досвід студентів; взаємозв'язок між діяльністю та рефлексією в освітньому процесі студентів; наголос на діалогічне навчання; досягнення суспільних змін шляхом поєднання освіти з діяльністю студентів у громадах.

На підставі аналізу наукової літератури вважаємо, що методологічне підґрунтя академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США становить як філософія прагматизму, заснована Дж. Дьюї, так і критична педагогіка, представлена П. Фрейре.

В кінці 1970-х – на початку 1980-их рр. у США набула популярності теорія під назвою конструктивізм, що ставила наголос на самостійному конструюванні студентами власних знань під керівництвом викладача. Ця теорія базується на ідеї, що знання не можна передати в «готовому вигляді», проте їх можна творити на підставі власного досвіду. Конструктивізм – це педагогічна теорія, що цінує процес руху до істини більше, ніж саму істину. Згідно з конструктивізмом, людину неможливо навчити, оскільки вона саморозвивається, самонавчається. Однак педагог може допомогти студентам формувати нові знання, переконання на засадах пошуку власного розуміння наукових понять шляхом усвідомлення їхнього особистісного сенсу на підставі власного досвіду. Отож конструктивістська пізнавальна парадигма визначає навчальну діяльність особистості як активний процес конструювання знань (на відміну від одержання їх у готовому вигляді) [12].

У контексті конструктивізму американські науковці трактують знання як соціальну і культуровідповідну категорію; особистість розглядають як самостійний суб'єкт творення власних знань на підставі поєднання нової інформації з набутим досвідом; вважають, що «індивідуальний досвід людини, її уявлення, культура й світогляд мають безпосередній вплив на розуміння й тлумачення нових ідей, подій»; наголошують, що «нові знання виникають не шляхом нав'язування їх ззовні, а завдяки конструюванню у процесі взаємодії з довкіллям» [242, с. 43].

У межах конструктивізму розвиваються такі інноваційні ідеї: спрямованість на студента в освітньому процесі; виконання викладачами функцій фасилітатора (того, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися); зменшення значення готової інформації на користь засвоєння студентами способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності; конструювання особистістю шляхів соціальної поведінки як засобу її адаптації до постійних змін у суспільстві; дотримання принципу діалогу культур; застосування інтерактивних методів навчання, які формують у студентів уміння соціального спілкування; впровадження технологій навчального

співробітництва (*англ.* co-operative learning), що розвивають уміння колективної роботи студентів у малій групі, прийняття спільного рішення при максимальному збереженні індивідуальної відповідальності; моделювання реальних подій засобами методу “case-study” з метою навчити студентів приймати рішення у проблемних ситуаціях з опорою на особистий досвід; аналіз проблеми та пошук власних шляхів її вирішення тощо [59].

На підставі систематизації висвітлених вище ідей та аналізу наукових досліджень окреслимо головні положення конструктивістського підходу до організації освітнього процесу:

- особистість активно конструює знання, а не пасивно одержує їх ззовні;
- у процесі конструювання знань особистість адаптує їх і модифікує відповідно до набутого досвіду;
- викладач повинен застосовувати цілісний підхід до розуміння суті освітнього процесу;
- навчання є пошуком значення, особистісного сенсу, тому навчання починається за умови виникнення потреби у конструюванні значення та апелювання до власного досвіду;
- пошук значення означає усвідомлення як цілого, так і його частин, оскільки частини повинні розглядатися в контексті цілого. Тому освітній процес фокусується на головних поняттях у взаємозв'язку, а не на окремих фактах;
- навчання відбувається у певному контексті, соціальному, професійному: особистість не засвоює роздрібнені факти й теорії в ізольованому просторі, окремо від життя;
- щоб успішно навчати, викладач повинен розуміти когнітивні моделі, схеми, за якими студенти пізнають реальність, а також логіку їхньої побудови;
- метою навчання для кожної особистості є конструювання власних знань, а не запам'ятовування правильних відповідей чи відтворення ідей інших осіб [242, с. 53-58].

Т. Кошманова зазначає, щоб стати активними суб'єктами громадянської дії, студенти повинні розуміти шляхи конструювання знань у соціальному, політичному та економічному контекстах суспільства. Для розвитку громадянського суспільства найважливішими є базові академічні (охоплюють концепції, парадигми, теорії та пояснення, ґрунтовані на засадах об'єктивної істини, на яку не впливають інтереси та цінності людини) та трансформаційні знання (складаються з концепцій, парадигм, тем і пояснень, що ставлять під сумнів базові академічні знання, розширюючи історичні й літературні канони). Якщо головною метою базових академічних знань є побудова наукової теорії, то головне завдання трансформаційних знань – використати академічні базові знання для зміни суспільства, його гуманізації та демократизації. Беручи участь у конструюванні знань, майбутні фахівці піддають сумніву академічні метанаративи, створюючи ліберальні, трансформативні шляхи концептуалізації національного та світового досвіду, що сприяє осмисленню та розвитку культурної, національної, глобальної приналежності та їхньому становленню як активних громадян демократичного суспільства [53].

На підставі аналізу результатів американських наукових досліджень спостерігаємо також вплив соціального конструктивізму на розвиток академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Соціальний конструктивізм – соціологічна теорія пізнання, розвинена П. Бергером (P. Berger) і Т. Лукманом (Th. Luckmann) у праці «Соціальне конструювання реальності. Трактат з соціології знань» (англ. “The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge”, 1966) [94]. Мета соціального конструктивізму – виявлення способів, за допомогою яких індивіди і групи людей беруть участь у створенні соціальної реальності. Ця теорія розглядає шляхи створення людьми соціальних явищ, які інституціоналізуються і перетворюються в традиції. Соціальне конструювання реальності – це постійний динамічний процес; реальність відтворюється людьми під впливом її інтерпретації та знань про неї [94]. Теорія соціального конструктивізму безпосередньо розкриває етапи процесу засвоєння знань і

умінь або сутність освітнього процесу. У контексті організації академічно-громадського навчання важливим є те, що учені П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціальну реальність як суб'єктивну й об'єктивну водночас. Вона відповідає вимогам об'єктивності, оскільки незалежна від індивіда. Проте соціальну реальність можна розглядати як суб'єктивний світ, оскільки вона повсякчас створюється людиною. Особистість постійно формує власне бачення соціального світу, засвоює досвід, ніби «пропускає через себе» об'єктивну реальність буденності, конструюючи власне бачення навколишнього життя, формуючи відповідні картини світу [54; 72; 74].

На засадах визначених положень теорії конструктивізму виокремимо принципи академічно-громадського навчання студентів в університетській освіті США:

- самоконструювання знань (студенти не засвоюють знання у готовому вигляді; за наявності належних педагогічних умов вони здобувають їх самостійно шляхом конструювання власного розуміння їхнього об'єктивного значення);
- повага до індивідуальності (студенти усвідомлюють свою самобутність, якщо викладачі підсилюють інтелектуальну гідність особистості та виявляють увагу до її позиції; культивують особистісно-центровані підходи; ставлять за мету розвиток індивідуального стилю мислення тощо);
- опора на самомотивацію (мотивація до навчання формується не за умови застосування зовнішніх стимулів, а шляхом залучення студентів до процесу дослідження та вирішення особистісно значущих проблем, що мають безпосередній стосунок до реалій їхнього життя) [242].

Зазначимо, що окреслені ідеї є визначальними в організації академічно-громадського навчання в університетській освіті США, оскільки ця педагогічна стратегія передбачає самостійне конструювання студентами власних знань в освітньому процесі, розвиток у них уміння критично мислити, виокремлювати актуальні соціальні проблеми в умовах реальної ситуації та пропонувати альтернативні шляхи розв'язку.



Постмодерністська педагогічна теорія розвивається у США в період 60 – 90-х років ХХ ст. Вона базується на ознаках культури постмодерного суспільства та відображає вимоги молодого покоління і реальних умов життя. Характерною ознакою моделі освіти епохи постмодернізму є перехід від педагогоцентристських тенденцій до навчання, що фокусується на учнях чи студентах (*англ.* learner-centered learning). Таке особистісно орієнтоване навчання передбачає розкриття індивідуальних здібностей студентів, особливостей їхнього інтелектуального, емоційного розвитку, професійних схильностей і прагнень, ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності [51]. Я. Пелікан (J. Pelikan) у своїй праці «Ідея університету: переосмислення» (*англ.* “The Idea of the University: A Reexamination”) наголошує на тому, що «покликання учителя чи викладача полягає не у тому, щоб вкладати знання в студента, а дозволити уже наявним знанням проявитися» [208, с. 59].

У цьому контексті навчальні плани та програми у закладах вищої освіти США загалом визначаються наявністю культурного та мультикультурного компонентів, міждисциплінарних зв’язків, застосуванням інноваційних освітніх методів і технологій, багатоаспектним оцінюванням навчальних досягнень студентів, акцентом на діалозі між учасниками педагогічного процесу та відкритості взаємин між громадськими суспільними організаціями й закладами вищої освіти [60].

Результати наукових досліджень свідчать, що головні завдання вищої школи у контексті теорії постмодернізму полягають у формуванні спільноти студентів нового типу, здатних до самонавчання, саморозвитку та самовизначення навчальних цілей; посиленні відповідальності за освітній процес як викладачів, так і студентів; формуванні поваги, довіри між учасниками педагогічного процесу та толерантного ставлення до культурних цінностей кожної особистості; розвитку в студентів здібностей, мислення, зокрема критичного, проблемного й творчого [101]. Зазначені завдання реалізуються у системі університетської освіти США шляхом застосування активних, інтерактивних та творчих методів, наприклад, методу навчання у

співпраці (*англ.* cooperative learning), методу проектів (*англ.* project-based learning), методу проблемного навчання (*англ.* problem-solving learning) та навчання методом відкриттів (*англ.* discovery learning) [61].

Ідеї постмодерністської педагогічної теорії втілені в організації академічно-громадського навчання в університетській освіті США, оскільки ця стратегія спрямована на підсилення ролі студентів в освітньому процесі, розвиток їхніх здібностей, критичного, проблемного та творчого мислення.

Отож, проаналізувавши наукові праці американських учених, ми зробили висновок, що академічно-громадське навчання – це сучасна стратегія у системі освіти США, зокрема університетської, що передбачає активне залучення студентів до виконання навчального плану через служіння громадам і цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю відповідно до мети і завдань вищої освіти та забезпечує формування професійно компетентних фахівців з критичним, творчим мисленням і виховання активних громадян держави; слугує розвитку демократичного суспільства. З'ясовано, що академічно-громадське навчання ґрунтується на засадах різних науково-педагогічних теорій. Головні педагогічні положення, завдання, принципи у контексті філософії прагматизму, критичної педагогіки, експериментального навчання, конструктивізму, соціального конструктивізму, постмодернізму втілені в процес організації академічно-громадського навчання в університетах Сполучених Штатів Америки. Ці теоретичні засади спрямовані на посилення ролі студентів в освітньому процесі та в суспільному житті, підвищення їхньої внутрішньої мотивації, формування у них почуття відповідальності за власну навчально-пізнавальну, суспільно значущу, громадську діяльність.

## **1.2. Психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США**

Університетська освіта США спрямована на підготовку студентів до майбутнього життя, формування належного рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, виховання їх як відповідальних громадян своєї держави. З метою професійного становлення студентів відповідно до суспільних вимог у системі сучасної університетської освіти США запроваджено академічно-громадське навчання, що сприяє формуванню у майбутніх фахівців умінь застосовувати теоретичний матеріал на практиці, щоб вирішувати складні соціальні проблеми [56; 100]. Ця стратегія базується на партнерських відносинах між університетами та громадами, становить інноваційний педагогічний підхід до реалізації вищої освіти в університетах США, допомагає формувати у студентів відповідальне ставлення до виконаних громадських обов'язків під час освітнього процесу. Незважаючи на активне посилення інтересу щодо застосування академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти США, ця стратегія ще не цілком інтегрована у навчальний план коледжів та університетів [80].

Як засвідчують результати наукових досліджень, практика діяльності університетів США, академічно-громадське навчання сприяє ефективному навчанню студентів, оскільки дає змогу поглибити наукові теоретичні знання шляхом виконання практичної діяльності, яка актуалізує ці знання. Водночас залучення студентів до різних видів громадської діяльності, пов'язаної з їхнім навчанням, позитивно впливає на розвиток їхньої особистості. Академічно-громадське навчання сприяє формуванню громадянської позиції молоді у демократичному суспільстві, кращому розумінню культурних відмінностей і соціальної справедливості. Відповідно до такого підходу молоді люди не лише здобувають освіту, але й водночас досліджують актуальні проблеми суспільства, співпрацюючи з членами громад; шукають шляхи вирішення цих проблем, що привчає їх до усвідомлення особистої відповідальності в будь-якій

соціальної діяльності та сприяє їхньому вихованню як активних громадян своєї держави. Навчаючись шляхом виконання громадських справ, студенти мають змогу усвідомити особистісний сенс наукових знань, критично мислити та розвивати громадську свідомість [153; 91; 96; 99; 105; 109; 133; 137; 168; 174; 191; 209; 255].

Дж. Кан (J. Kahne) і Дж. Вестхаймер (J. Westheimer) стверджують, що «формування громадянської позиції в демократичному суспільстві передбачає більше ніж виховання доброти і порядності, воно передбачає спрямованість зусиль на вирішення складних суспільних проблем» [258, с. 237]. Студенти повинні працювати з метою розбудови демократичної спільноти, критичного оцінювання нагальних проблем та внесення відповідних змін у громадських інституціях. Прихильники академічно-громадського навчання переконані, що успішне демократичне суспільство потребує активних громадян, для формування яких необхідні нові форми навчання. Залучення майбутніх фахівців до розвитку громадянського суспільства характеризується такими вимірами, як значення (почуття суспільної відповідальності, усвідомлення студентом власної значимості), наявність відповідних знань (включаючи когнітивну здатність приймати правильні рішення, що передбачає розуміння суспільних проблем), володіння необхідними уміннями (усвідомлення студентом, як потрібно діяти, щоб вирішити проблему), дієвість (переконання молодій людині у здатності змінити ситуацію на краще), зобов'язання (готовність студента діяти) [254].

Р. Брінгл та Дж. Хатчер визначають академічно-громадське навчання як «освітній досвід, який передбачає залучення студентів до громадської діяльності, що нерозривно поєднана з освітнім процесом». Науковці переконані, що «ретельно організована громадська діяльність студентів, з одного боку, задовольняє конкретні потреби громади, а з іншого – допомагає їм краще усвідомити суть навчальної дисципліни, зрозуміти наукові поняття, теорії й опанувати уміння, навички, що складають зміст вивченого курсу, а також підвищити рівень громадянської відповідальності» [107, с. 112].

О. Зарва зазначає, що громадська діяльність студентів в університетах США спрямована на формування активного громадянина американського суспільства, який виконує місію «служіння соціуму» та керується такими моральними цінностями, як добро, совість, правда, чесність, справедливість, прагнення до соціальної гармонії, висока повага до закону, толерантність, терпимість, патріотизм, готовність захищати Батьківщину, єдність поколінь на основі віри в національну ідею, прагнення до національної єдності [21, с. 132].

Аналіз наукових досліджень американських науковців дає змогу окреслити засади організації академічно-громадського навчання:

- узгодження особистого досвіду студентів з академічним навчанням, його безперервна реконструкція та розвиток;
- стимулювання студентів до рефлексії власного процесу пізнання, освоєних знань, передумов формування понять, висновків, як кінцевого результату, а також переконань, сформованих унаслідок участі в громадській діяльності;
- організація студентських досліджень (*англ. inquiry-based education*), що дає їм змогу застосовувати теоретичні знання на практиці, усвідомлювати, що знання – це не результат накопичення фактів, а засіб вирішення проблем, що існують у суспільстві;
- сприяння безпосередньому спілкуванню студентів у навчанні як умови морального розвитку та формування цінностей особистості;
- налагодження зв'язків із громадою, набуття соціального досвіду та досвіду співпраці, що розвиває індивідуальні здібності студентів, уміння взаємодії з іншими громадянами [124; 128; 154; 160].

Отож навчальні програми в сучасних університетах США передбачають залучення студентів до роботи в громадах. Партнерство університетів та громад у Сполучених Штатах Америки відбувається у процесі позанавчальної (*англ. extracurricular*) та навчальної (*англ. curricular*) видів діяльності. Для нашого дослідження актуальною є організація академічно-громадського навчання як складової професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США, що відбувається в межах навчальної діяльності.

Застосування цієї освітньої стратегії передбачає співпрацю студентів, працівників факультету та представників громадської організації, інтеграцію академічно-громадського навчання до навчальної програми відповідної дисципліни, а також міждисциплінарну інтеграцію, одержання студентами академічного кредиту [174; 91; 111; 133; 139].

Багато сучасних американських науковців та педагогів, які досліджують суть й особливості академічно-громадського навчання та застосовують цю освітню стратегію на практиці, вбачають її численні переваги. Наприклад, вищезгадані учені Дж. Хатчер та Р. Брінгл переконані, що різноманітні види громадської діяльності, у процесі якої студенти навчаються, дають їм змогу усвідомлювати зворотний зв'язок щодо одержаних результатів. Студенти, які беруть участь у навчально-громадській діяльності, глибше сприймають й осмислюють процес навчання, який стає реальним, конкретним, практичним для них, більш наближеним до професійної діяльності; розвивають уміння критичного мислення. Дж. Хатчер та Р. Брінгл також вважають, що «громадське навчання збагачує їхній професійний, життєвий досвід та забезпечує наближеність до громади» [161, с. 157].

Г. Голм зазначає, що академічно-громадське навчання допомагає формувати знання й уміння студентів шляхом залучення їх до суспільно корисної діяльності у громаді або до громадської роботи, що відповідає змісту освіти у вищій школі. Перевагою такого підходу є те, що молодь вчиться піклуватися про свої громади, розуміти проблеми, які існують у них, співпрацювати з представниками громадських організацій, допомагати громадянам вирішувати суперечності, що існують у суспільстві. Співпрацюючи з членами громад, студенти краще усвідомлюють реальні потреби та інтереси суспільства і шукають власні шляхи задоволення цих потреб. Водночас представники громад також отримують користь від діяльності студентів. Г. Голм наголошує, що громадське навчання забезпечує ефективне навчання студентів, формує у них пізнавальну мотивацію, а також сприяє вихованню активних громадян своєї держави [10, с. 174-175].

Результати наукових досліджень засвідчують, що в сучасних американських університетах зростає тенденція організації громадського навчання в академічному середовищі, що скеровує студентів допомагати громадським організаціям, які потребують надійних молодих людей, спроможних брати активну участь у їхніх програмах. А. Мун, яка протягом багатьох років застосовує академічно-громадське навчання у власній викладацькій діяльності, стверджує, що робота студентів у громаді як складова системи вищої освіти в університеті сприяє їхній активній пізнавальній діяльності, розвиває внутрішню мотивацію до навчання. Згідно з її судженнями академічно-громадське навчання розвиває у студентів потребу в активній участі в громадських справах для збереження демократії, відчуття суспільної відповідальності та турботи за інших; формує їхні загальнолюдські цінності; допомагає підготувати майбутніх фахівців як активних, освічених, зрілих, турботливих громадян [196, с. 117-118].

Д. Віттон (D. Whitton) наголошує на важливості застосування академічно-громадського навчання в системі університетської освіти. На її думку, ця стратегія сприяє зміцненню знань та умінь студентів, а також формує у них почуття обов'язку перед громадою, оскільки вони набувають досвід надання цінних освітніх послуг громадським організаціям та тим, хто цього потребує. Вона вважає, що великою перевагою академічно-громадського навчання є його вплив на виховання активних громадян держави. Студенти практично застосовують свої знання й водночас пізнають потреби своїх громад; окреслюють суспільні наміри; розвивають здатність розуміти інтереси, бажання різних громадян, виявляти співчуття до їхніх проблем [259].

Б. Джейкобі (B. Jacoby), С. Інос (S. Enos), М. Троп (M. Tropp) переконані, що завдяки досвіду поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності студенти не лише навчаються, відвідують заняття, але й мають змогу практично виконувати певні види діяльності у громадах, після якої вони із захопленням обговорюють набутий досвід, що ще більше заохочує їх до навчання. Вони виконують значний обсяг пошукової роботи для виконання

конкретного завдання. Студенти вчаться аналізувати та критично оцінювати подану у підручниках та інших джерелах наукову інформацію; обмірковують, як застосувати теоретичний матеріал у реальних життєвих ситуаціях, та вирішувати практичні завдання. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, моральному вихованню студентів, а також підвищує рівень їхньої обізнаності із проблемами навколишнього світу. Завдяки цьому динамічному педагогічному процесу особистісне та соціальне збагачення студентів тісно переплітаються з їхніми навчальними успіхами та когнітивним розвитком. Американські науковці вважають, що у процесі академічно-громадського навчання набутий досвід студентів сприяє поглибленню їхнього розуміння наукових явищ та ефективності навчально-пізнавальної діяльності [174].

Дослідженням впливу академічно-громадського навчання на розвиток особистості студентів у системі університетської освіти США займаються також такі науковці, як А. Астін (A. Astin), Л. Вогельгесанг (L. Vogelgesang), Е. Айкіда (E. Ikeda), Дж. Єй (J. Yee). Заслугою цих вчених є проведення дослідження, у якому взяло участь 22236 студентів з різних американських університетів, а саме: Університету штату Флорида (*англ.* Florida State University), Джорджтаунського університету (*англ.* Georgetown University), Університету Пеппердін (*англ.* Pepperdine University), Університету Каліфорнії (*англ.* University of California), Мічиганського університету (*англ.* University of Michigan), Університету Сан-Дієго (*англ.* University of San-Diego) та інших. Перебіг та результати дослідження описано в науковій праці «Як академічно-громадське навчання впливає на студентів» (*англ.* “How Service Learning Affects Students”). Зазначене дослідження підтвердило, що окреслені вище складові академічно-громадського навчання, зокрема організація студентами діяльності у громаді, обговорення одержаних результатів, оцінювання набутого досвіду, одержання емоційної підтримки від викладачів факультету позитивно впливають як на якість навчання, так і на розвиток особистості молодих людей [168].



Отже, на підставі аналізу тверджень американських науковців та педагогів, які застосовують цю освітню стратегію на практиці, окреслимо переваги застосування академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США, порівнюючи з традиційними підходами до освітнього процесу:

- поєднує досвід суспільно корисної діяльності студентів у громадах з їхньою навчально-пізнавальною діяльністю в університеті;
- визначається цілеспрямованою організацією та систематичним керівництвом викладачів;
- охоплює рефлексію одержаних результатів, оцінювання, осмислення успіхів і прогалин;
- сприяє пізнанню студентами справжніх людських цінностей, формуванню громадянської позиції;
- є дієвим стимулом ефективного навчання, розвиває професійний та життєвий досвід майбутніх фахівців.

На сучасному етапі розвитку освіти академічно-громадське навчання застосовується у більшості закладів вищої освіти США та становить предмет дослідження багатьох науковців, які засвідчують позитивний вплив цієї освітньої стратегії на розвиток особистості студентів. Проаналізувавши наукові праці американських дослідників, виокремимо напрями формування особистості студентів під впливом академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США:

- посилює відчуття особистісної значущості молодих людей. Студенти усвідомлюють, що вони не лише навчаються, вивчаючи теоретичні курси, але й роблять певний внесок у розвиток суспільства. Це додає молодим людям впевненості у своїх силах, сприяє розвитку власних професійних умінь та навичок, зокрема організаторських, дослідницьких, пошукових. Зазвичай розширення функцій та можливостей студентів в освітньому процесі сприяє розвитку у них відчуття громадянської відповідальності. Отож академічно-

громадське навчання допомагає вихованню активних громадян своєї держави, формуванню у них почуття обов'язку перед громадою [168; 116; 121];

– підвищує рівень обізнаності студентів про навколишній світ. Завдяки співпраці з громадами студенти мають змогу вийти за межі закладу вищої освіти, студентського містечка та дізнатись про рівень життя інших людей, їхні потреби тощо. Майбутні фахівці одержують досвід суспільно корисної й навчально-пізнавальної діяльності [104; 179; 80; 204];

– розвиває особистісні цінності студентів, виховує національні й загальнолюдські цінності, формує громадянську позицію студентів. Виконання суспільно корисної діяльності у громаді допомагає студентам виявити свої здібності та визначити власні цінності [109; 217; 142; 179; 80; 192; 105];

– сприяє активному залученню кожної особистості до освітнього процесу та формує позитивну мотивацію до навчання. Студенти не лише навчаються, відвідують заняття, але й одержують змогу практично виконувати певні види діяльності, після якої вони із захопленням обговорюють набутий досвід, що підсилює їхній інтерес до навчання. Студенти виконують значний обсяг пошукової роботи для виконання конкретних завдань. Вони вчаться аналізувати та критично оцінювати поданий у підручниках та інших джерелах навчальний матеріал; обмірковують, як застосувати теоретичні знання у реальних життєвих ситуаціях, вирішуючи практичні завдання [80; 156; 109; 196];

– формує професійні знання, уміння, компетентності, а також професійні інтереси майбутніх фахівців. Студенти краще усвідомлюють сферу майбутньої професійної діяльності, пов'язані з нею норми поведінки та їхню значущість для власного фахового й соціального розвитку [109; 142; 190];

– виховує почуття відповідальності за навчання. Виконуючи реальну громадську роботу, студенти відчують особисту відповідальність за результати діяльності, тому вони намагаються докласти всіх зусиль, щоб гідно виконати завдання [131; 179; 196];

– розвиває уміння критичного й творчого мислення. Аналізуючи складні суспільні проблеми, студенти шукають способи їхнього вирішення,

застосовуючи теоретичний матеріал, здійснюють доцільний вибір, що сприяє розвитку критичного мислення. Такий тип мислення стимулює здатність особистості оцінювати й інтерпретувати інформацію, висувати припущення і робити висновки, виходячи з наявних даних [51; 190; 93; 159];

– формує уміння міжособистісного спілкування. Завдяки академічно-громадському навчанню студенти співпрацюють з громадами щодо уточнення їхніх потреб, прагнень та вибору шляхів їхнього задоволення. Це відбувається завдяки партнерському спілкуванню молодих людей з членами громад, студентським і професорсько-викладацьким складом університетів та обговоренню результатів своєї діяльності [142; 179; 196; 93; 105].

Отже, академічно-громадське навчання є важливою складовою системи освітнього процесу у вищій освіті США, зокрема університетській, оскільки сприяє не лише ефективному формуванню знань, умінь майбутніх фахівців, але й забезпечує їхній когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток.

Е. Ейбс (E. Abes), Г. Джексон (G. Jackson), С. Джоунз (S. Jones), К. Хамонд (C. Hammond), Г. Хессер (G. Hesser) на базі закладів вищої освіти, що входять до організації «Кампус Компакт», спілки університетів штату Огайо (*англ.* Ohio Campus Compact), досліджували чинники, які мотивують та гальмують застосування академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США. В опитуванні брали участь викладачі із 43 закладів вищої освіти. З них 49% викладачів повідомили, що застосовують академічно-громадське навчання у своїй педагогічній діяльності (*англ.* service-learning faculty), а інші 51% зазначили, що ще не застосовували академічно-громадського навчання (*англ.* non-service-learning faculty). Серед викладачів, що не застосовують академічно-громадське навчання, 27% відповіли, що ніколи раніше не чули про цю освітню стратегію [80, с. 7]. Одержані результати проаналізовано відповідно до п'яти критеріїв: тип навчального закладу, навчальна дисципліна, наукове звання та посада викладача, стать викладача. До найбільш вагомих чинників, що мотивують заклади вищої освіти до застосування академічно-громадського

навчання, належать: ґрунтовне розуміння студентами навчального матеріалу завдяки застосуванню теоретичних положень на практиці; спрямованість освітнього процесу на здібності й можливості студента, чим підвищується його особистісний розвиток; покращення результатів навчання, а саме: удосконалення аналітичних умінь, навичок вирішувати проблеми, оскільки академічно-громадське навчання охоплює активні способи навчання та експериментальної освіти; глибше усвідомлення студентами суспільних проблем; надання студентами корисних послуг громаді; налагодження партнерства між університетами і громадами [80; 156; 162].

Чинники, які гальмують застосування академічно-громадського навчання в межах навчального плану, залежать від розподілу часу, фінансування, матеріально-технічних засобів; забезпечених педагогічних умов та можливостей навчального плану; особливостей закладу вищої освіти чи професійних компетентностей, педагогічного персоналу; можливих наслідків для студентів та громад. Отож до зазначених чинників відносять: проблеми, пов'язані з координуванням роботи студента у громаді під час виконання навчальної програми; недостатня обізнаність викладачів щодо ефективного застосування академічно-громадського навчання; невідповідність цієї освітньої стратегії з деякими навчальними дисциплінами; недостатність виокремленого часу на розробку та організацію академічно-громадського навчання [80, с. 11].

На підставі дослідження діяльності американських університетів було виявлено дисципліни, навчальні програми яких передбачають застосування академічно-громадського навчання (медичні дисципліни, соціальна робота, педагогіка, екологія, аграрні дисципліни), а також дисципліни, під час вивчення яких зазвичай не застосовують академічно-громадське навчання (фізичні та біологічні науки, математика, інженерія, комп'ютерні науки, бізнес) [80].

З метою поширення академічно-громадського навчання Е. Ейбс, Г. Джексон, С. Джоунз запропонували наступні стратегічні кроки [80, с. 15-16]:  
– залучати представників громад і студентів до академічно-громадського навчання на факультетах, наголошуючи на його значущості;

- забезпечити умови для застосування академічно-громадського навчання під час вивчення різних дисциплін на усіх кафедрах, а також надати студентам відповідні стипендії;
- оцінити результати навчання студентів за програмами академічно-громадського навчання відповідно до навчальних дисциплін;
- розвинути інфраструктуру в межах закладу вищої освіти, що сприятиме підтримці програм академічно-громадського навчання, налагодити партнерські стосунки з громадами, надати відповідне фінансування, забезпечити підтримку викладачів факультетів, допомагати створювати нові програм академічно-громадського навчання.

Отож інтеграція академічно-громадського навчання до навчального плану є пріоритетом закладу вищої освіти, оскільки допомагає коледжам та університетам виховувати соціально свідомих та відповідальних перед суспільством громадян.

Д. Коун (D. Cone) та С. Харріс С. (S. Harris) представили системну модель академічно-громадського навчання, яка охоплює індивідуальний, психологічний, міжособистісний та соціокультурний аспекти. Структурними складовими цієї моделі вчені розглядають особистість студента; визначення / чітку постановку завдання; досвід; критичну рефлексію; опосередковане навчання; формування студентом інтегрованих понять [116].

Охарактеризуємо особистість студента як вагому складову вищезгаданої моделі. Під час запровадження певної програми академічно-громадського навчання необхідно брати до уваги особистісні риси студента, оскільки для кожної особистості характерні різні стилі навчальної діяльності, власне бачення, попередній досвід, цінності, очікування та перспективи розвитку. Модель академічно-громадського навчання створена з метою забезпечення систематичної допомоги студентам у використанні попередньо здобутого досвіду під час виконання значущої громадської роботи, кращому оволодінні вмінням критичного мислення, оцінюванні та використанні попередньо освоєних знань та відповідному інтелектуальному розвитку.

Наступним елементом моделі академічно-громадського навчання є визначення / чітка постановка завдання. Під час програм академічно-громадського навчання важливо поєднати здобуття нового досвіду з певним набором концептуальних засобів – визначення проблеми, формулювання попередніх запитань, опрацювання необхідної літератури. Роль викладача під час академічно-громадського навчання полягає у тому, щоб допомогти студентові чітко визначити проблему, сформулювати запитання, знайти необхідну інформацію. Для кращого сприйняття академічно-громадського навчання необхідно спочатку підготувати студентів, провести тренінг, забезпечити студентів відповідним теоретичним підґрунтям, яке вони повинні використати під час подальшої діяльності у спільноті, оскільки, з психологічної точки зору, студенти краще сприйматимуть ті речі, до яких вони будуть морально готові. Залучення студентів до академічно-громадського навчання охоплює відповідну підготовку. Мета підготовки – з'ясувати очікування і наміри студента, що базуються на попередньому досвіді, та допомогти подолати розчарування і занепокоєння.

Д. Коун та С. Харріс виокремлюють досвід як складову розробленої ними моделі. Виконання програм академічно-громадського навчання передбачає переосмислення (*англ.* reconceptualization) студентами власного досвіду, формування нових гіпотез дослідження та їх перевірку. Ефективне академічно-громадське навчання означає набуття студентами нового досвіду та формування позитивних взаємин з представниками громад.

Ключовим елементом моделі академічно-громадського навчання є критична рефлексія. З метою продуктивної організації програм академічно-громадського навчання студентів стимулюють до когнітивної діяльності засобами теоретичних запитань (*англ.* academic questions) та запитань в індивідуальних журналах студентів (*англ.* journal questions), на які вони дають відповіді, на підставі власних спостережень у процесі виконання різноманітних громадських робіт [110]. Запитання в індивідуальних журналах допомагають визначити та вирішити проблеми, що створюють посилені труднощі у навчанні,

подолання яких сприяє підвищенню ефективності навчання студентів. Рефлексія виконаної діяльності може здійснюватись як у письмовій формі (написання есе чи інших видів робіт допомагає студентам створити ретельно розроблені критичні аргументи; застосовувати відповідну професійну лексику з певної дисципліни), так і в усній формі (представлення власних ідей перед численною публікою; оперування професійними поняттями у процесі соціальної взаємодії). Рефлексія сприяє розвитку абстрактних аналітичних умінь, формує критичну самосвідомість, підвищує рівень професійного та соціокультурного навчання.

Охарактеризуємо наступний елемент системної моделі академічно-громадського навчання – опосередковане навчання. Спостереження, інтерпретація, формулювання студентами запитань, відповідей та гіпотез є частиною критичного дискурсу й підґрунтям формування нових знань. Викладач виконує роль фасилітатора, посередника; допомагає студентам усвідомити поняття, необхідні для дослідження; стимулює студентів до критичного мислення; допомагає їм вирішувати проблеми, які виникають у процесі діяльності; сприяє глибшому осмисленню навчального матеріалу [197].

Останнім елементом системної моделі академічно-громадського навчання є формування студентом інтегрованих понять. Успішне виконання програм академічно-громадського навчання визначається не кількістю чи якістю виконаної громадської роботи, а здатністю студентів брати участь у критичному дискурсі на абстрактному чи концептуальному рівні, робити узагальнення, визначати перспективи подальшої діяльності в громаді [116].

На базі Університету Пердью в Індіанapolisі, штат Індіана (*англ.* Indiana University – Purdue University Indianapolis), розроблено процесуальну модель організації академічно-громадського навчання [109]. Ця модель охоплює планування процесу, інформування студентів про зміст і процедуру навчально-громадської діяльності, ознайомлення студентів з організацією подальшої діяльності на основі конкретних прикладів, підготовку необхідних ресурсів, участь у дискусіях та конференціях, визнання успіхів студентів (одержання

стипендій, публікації у наукових журналах), регулювання процесу навчання й громадської діяльності шляхом моніторингу, оцінювання результатів (одержаних знань, умінь, вражень) [183]. Зазначена модель академічно-громадського навчання визначає також чотири вагомні суб'єкти, які взаємодіють у процесі: заклад вищої освіти, факультет, студенти, громада [107].

Аналіз наукових джерел, навчальних планів американських університетів засвідчує, що організація академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США передбачає виконання певної послідовності дій. Як зазначено вище, початковим елементом є планування діяльності, визначення її загальної структури, конкретних дій студента на кожному етапі. Ознайомлення студентів з прототипом чи конкретним прикладом допомагає полегшити організацію освітнього процесу. Після цього відділ з питань організації академічно-громадського навчання займається збором ресурсів та підготовкою певних видів діяльності. Цей відділ також повинен забезпечити належне виконання програми академічно-громадського навчання засобами моніторингу та оцінки його результатів з метою удосконалення. Результати виконання програми повинні набути розголосу через засоби масової інформації, публікації статей у наукових журналах [109; 133; 140; 163; 174; 193; 219; 229].

Як зазначено в наукових дослідженнях, на етапі планування академічно-громадського навчання необхідно визначити очікувані результати для студентів, громади та закладу вищої освіти. Результати, які повинні досягнути студенти, охоплюють глибше розуміння навчального матеріалу, розвиток професійного критичного мислення, удосконалення лідерських навичок, формування вмінь прийняття професійних рішень, а також виховання громадської та соціальної відповідальності. Очікувані результати для громади передбачають краще розуміння потреб громади, розширення її можливостей, якісне надання послуг, доступ до ресурсів закладу вищої освіти, надання допомоги менш захищеним групам населення. Заклади вищої освіти вбачають такі переваги академічно-громадського навчання: кращі відносини з громадами, визнання громадою цінності вищої освіти, можливість для факультетів



вдосконалити навчальну та дослідну роботу, покращити якість навчання студентів [111].

Завдяки застосуванню академічно-громадського навчання в університетах для громад стають доступними такі академічні ресурси, як аудиторії, бібліотеки, технічні засоби, а також вони налагоджують контакти зі студентами, викладацьким персоналом, факультетами. Навчаючись в громадах, студенти мають змогу здійснювати вплив на економічний розвиток регіону, задовольняти освітні й медичні потреби громади та робити внесок у її культурне життя [109].

У науковій літературі з окресленої проблематики наголошено, що працівники педагогічного колективу закладу вищої освіти здійснюють контроль за належним виконанням програми академічно-громадського навчання на початку та під час курсу, а також оцінюють кінцеві досягнення студентів. Для того, щоб об'єктивно оцінити здобуті студентом знання, уміння під час навчання та виконання громадської роботи, викладач ще на початку курсу зобов'язаний визначити конкретні цілі навчальної та громадської видів діяльності, а також умови виконання програми академічно-громадського навчання (окреслена кількість годин, планування процесу, знання й уміння студента). Протягом семестру та в кінці пройденої програми академічно-громадського навчання викладач оцінює зміни у рівнях професійного розвитку студента та якість дослідницької роботи, виконаної у процесі громадської діяльності. Для належного оцінювання студент зобов'язаний представити портфоліо з відповідними навчальними матеріалами, зокрема індивідуальним планом навчальної та громадської видів діяльності, списком опрацьованої літератури, вимогами щодо проходження програми, критеріями оцінювання, інформацією про виконання громадської роботи, підготовленими есе з власними міркуваннями щодо організованої діяльності тощо. Портфоліо містить цінну інформацію про проходження програми академічно-громадського навчання: засвідчує професійний розвиток студента; демонструє результати навчання; показує, як зазначена програма академічно-громадського навчання

вплинула на якість навчання в університеті. Організація академічно-громадського навчання в університетах США засвідчує, що оволодіння теоретичним курсом шляхом виконання соціально значущої практичної діяльності становить вагомий внесок у підвищення ефективності освітнього процесу та професійного розвитку студентів як майбутніх фахівців [107; 86; 130; 162; 165; 207; 229].

Проаналізовані дослідження засвідчують, що студенти, які взяли участь у програмах академічно-громадського навчання, підвищували власну успішність з відповідної навчальної дисципліни; здобули цінний досвід для майбутньої професійної діяльності; сформували позитивне ставлення до роботи у громадах, а також досягнули значних успіхів на проміжних та випускних екзаменах [146; 137; 138; 191].

Отже, психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США охоплюють посилення відчуття особистої значущості молодих людей; підвищення рівня обізнаності студентів про навколишній світ; розвиток особистісних, національних та загальнолюдських цінностей студентів, формування їхньої громадянської позиції; активне залучення до освітнього процесу; налагодження позитивної мотивації до навчання; формування загальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців; виховання почуття відповідальності за результати навчання; розвиток критичного мислення; формування уміння міжособистісного спілкування. Досліджено, що в науковій літературі представлені різні моделі академічно-громадського навчання. Ми розглянули системну та процесуальну моделі академічно-громадського навчання. Виявлено, що системна модель охоплює індивідуальний, психологічний, міжособистісний та соціокультурний аспекти, а процесуальна модель передбачає виконання чіткої послідовності дій, а саме: планування процесу; організацію навчально-громадської діяльності; визнання успіхів студентів; регулювання процесу навчання й громадської діяльності шляхом моніторингу, оцінювання результатів.

## Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США» обґрунтовано теоретичні засади розвитку та охарактеризовано психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

Здійснено аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджують проблематику академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Розглянуто різні підходи зарубіжних вчених до трактування поняття «академічно-громадське навчання».

На підставі аналізу наукових праць американських дослідників визначено, що академічно-громадське навчання – це сучасна стратегія у системі освіти США, зокрема університетської, що передбачає активне залучення студентів до виконання навчального плану через служіння громадам і цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю відповідно до мети і завдань вищої освіти та забезпечує формування професійно компетентних фахівців з критичним, творчим мисленням і виховання активних громадян держави, слугує розвитку демократичного суспільства.

З'ясовано, що теоретичними засадами розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США є філософія прагматизму, критична педагогіка, експериментальне навчання, конструктивізм, соціальний конструктивізм, постмодернізм. У науковому дослідженні обґрунтовано головні педагогічні положення, завдання, принципи у контексті визначених науково-педагогічних теорій, що втілені в процес організації академічно-громадського навчання в університетах США. Аналіз науково-педагогічних теорій засвідчив, що теоретичні засади академічно-громадського навчання обґрунтовують активну роль студентів в освітньому процесі та суспільному житті; важливість формування внутрішньої мотивації, почуття відповідальності за власну навчально-пізнавальну, соціально значущу, громадську діяльність.

На підставі аналізу наукових праць американських дослідників охарактеризовано психолого-педагогічні особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, зокрема посилення відчуття особистої значущості молодих людей; підвищення рівня обізнаності студентів про навколишній світ; розвиток особистісних, національних та загальнолюдських цінностей студентів, формування їхньої громадянської позиції; активне залучення до освітнього процесу; налагодження позитивної мотивації до навчання; формування загальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців; виховання почуття відповідальності за результати навчання; розвиток критичного мислення; формування уміння міжособистісного спілкування.

Розглянуто різні моделі академічно-громадського навчання, зокрема системну модель, яка охоплює індивідуальний, психологічний, міжособистісний та соціокультурний аспекти. Структурними складовими цієї моделі є особистість студента; визначення / чітка постановка завдання; досвід; критична рефлексія; опосередковане навчання; формування студентом інтегрованих понять. У дослідженні представлено також процесуальну модель академічно-громадського навчання, яка охоплює планування процесу, інформування студентів про зміст і процедуру навчально-громадської діяльності, ознайомлення студентів з організацією подальшої діяльності на основі конкретних прикладів, підготовку необхідних ресурсів, участь у дискусіях та конференціях, визнання успіхів студентів (одержання стипендій, публікації у наукових журналах), регулювання процесу навчання й громадської діяльності шляхом моніторингу, оцінювання результатів (одержаних знань, умінь, вражень).

З'ясовано, що академічно-громадське навчання є важливою складовою університетської освіти, оскільки сприяє не лише ефективному формуванню знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, але й забезпечує їхній когнітивний, емоційний, соціальний та особистісний розвиток.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [26; 27; 28; 29; 30; 31; 35; 36].

## РОЗДІЛ 2

### **ІСТОРИЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)**

У розділі «Історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.)» визначено історико-педагогічні передумови розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; здійснено періодизацію розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.); виявлено особливості організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку ХХІ століття.

#### **2.1. Історико-педагогічні передумови розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США**

Історія застосування академічно-громадського навчання у навчально-виховних закладах США та її вплив на освіту молоді сягає ще часів Т. Джефферсона (Th. Jefferson, 1743-1826) – визначного політичного діяча, філософа епохи Просвітництва, який вважав, що етичний обов'язок кожної людини – зробити внесок у суспільство через громадську діяльність. Т. Джефферсон був переконаний, що необхідно із ранніх років формувати

моральні цінності молоді за допомогою волонтерської діяльності, служіння громаді, які залишатимуться з ними упродовж усього їхнього життя [113].

У Сполучених Штатах Америки багато закладів вищої освіти, зокрема університетів та коледжів, були засновані з метою служіння своїм громадам та виховання громадян. Філософські корені академічно-громадського навчання були закладені у рухах за соціальну реформу 1800-их років (Дж. Аддамс, «Халл Хаус» (*англ.* J. Addams, Hull House), рухах за освітню реформу 1900-их років (Дж. Дьюї та інші, Університет Чикаго (*англ.* J. Dewey and others, University of Chicago) [142; 87].

Аналіз результатів американських наукових досліджень засвідчує, що першим кроком до зародження академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США було прийняття Закону Моррілла «Про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів» від 2 липня 1862 р. (*англ.* Morrill Land-Grant College Act of 1862) [80]. Відповідно до цього закону, підписаного президентом А. Лінкольном (A. Lincoln), кожному штату було надано федеральні землі для заснування коледжів, які б спеціалізувалися на підготовці фахівців аграрного та технічного профілю. Це було зроблено з метою поширення професійної та практичної освіти серед населення, зайнятого у промисловості [87; 15; 118; 178]. Цей період в історії США характеризується розвитком економіки, сільського господарства, інженерії, а наука стає підґрунтям розвитку індустріальної економіки; університети у США починають функціонувати як важливі соціальні інститути, що сприяють економічному зростанню суспільства. Приміром, з метою підвищення ефективності оволодіння професійними знаннями, уміннями, студентів залучають до проведення різних досліджень в галузі сільського господарства й інженерії, результати яких фермери та бізнесмени застосовують у власній фаховій діяльності [251; 193].

У становленні й розвитку академічно-громадського навчання чимала роль належить Дж. Аддамс (J. Addams, 1860-1935), американському філософу, соціологу, письменниці, громадській діячці та лауреату Нобелівської премії

(1931 р.). Вона одна з перших ініціювала запровадження у систему освіти США педагогічної стратегії, відомої сьогодні як академічно-громадське навчання. Програми, які вона розробила, та обґрунтовані ідеї стали основою поєднання навчальної і громадської діяльності. Разом з Е. Гейтс Стар (E. Gates Starr) Дж. Аддамс заснувала в м. Чикаго (Chicago) у 1889 р. освітній заклад під назвою «Халл Хаус» (Hull House), що нагадував сучасний університет. Головною метою функціонування цієї інституції було залучення студентів до різних видів громадських робіт для набуття соціального й навчального досвіду, що сприяє розвитку демократичного суспільства. При «Халл Хаусі» функціонували вечірня школа, різні секції для молоді, музична школа, театральний гурток, бібліотека, спортзал, галерея тощо [83; 198]. Однак на той час визначальну роль у процесі поєднання навчальної та суспільно корисної діяльності відіграла громада чи громадська організація, тоді як освітній заклад виконував допоміжну функцію. Дж. Аддамс була переконана, що саме особистий досвід, який студенти одержують під час навчальної та громадської діяльності, є основою демократичного суспільства [225]. Хоча «Халл Хаус» вважали центром соціальної роботи, великою була і його освітня роль. Окрім того, що у цьому освітньому закладі проводили заняття з різних дисциплін, він також виконував призначення посередника між навчанням і громадською діяльністю. Працівники «Халл Хаусу» допомагали громаді у співпраці зі школами, коледжами, університетами [123].

Дж. Аддамс, як головний ідеолог академічно-громадського навчання, розглядала поняття освіти, суспільства, демократії як такі, що можна усвідомити лише на основі власного досвіду. Вона не лише обґрунтувала засади, але й визначила найпроблемніші питання цієї освітньої стратегії [123; 253]:

– часу – скільки годин необхідно для академічно-громадського навчання з метою одержання успішного результату у зв'язку з обмеженими часовими межами у системі університетської освіти (для одержання певного кредиту, вивчення дисципліни тощо);



- місця – де студенти повинні виконувати навчально-практичні завдання: в університетах чи громадських організаціях;
- активності – чи повинні викладачі заохочувати студентів до волонтерської діяльності та політичної активності;
- громадської діяльності – чи виконання громадських робіт, надання послуг громаді має професійну спрямованість та є перевагою, аніж недоліком.

Важливо зазначити, що саме Дж. Аддамс вказала Дж. Дьюї (J. Dewey, 1859–1952), який є основоположником академічно-громадського навчання, на значущість цієї освітньої стратегії. Вперше Дж. Дьюї відвідав «Халл Хаус» у 1891 році та, вражений побаченим, відразу передбачив, що дослідно-емпіричний підхід до навчання згодом широко застосовуватимуть в інших громадах. Дж. Дьюї почав регулярно відвідувати цей заклад, згодом працював викладачем цієї установи [123]. Відомим педагогам Дж. Аддамс і Дж. Дьюї належить значна роль в обґрунтуванні філософських засад академічно-громадського навчання, оскільки обоє працювали над спільною проблемою та впливали один на одного [218]. Однак їхні ідеї, педагогічна концепція організації навчання шляхом набуття досвіду в громадській діяльності не були реалізовані в системі університетської освіти США до освітньої реформи 80-х років XX ст.

Через два роки після заснування «Халл Хаусу» у США налічувалося 6 закладів такого типу; у 1897 році – 74; у 1900 році – 100; у 1905 році – 200. До 1910 року їхня кількість зростає до 400 [123, с. 9; 122, с. 157]. Ці заклади вищої освіти займалися вирішенням таких важливих на той час суспільних проблем, як швидка індустріалізація, урбанізація, підтримка неангломовних іммігрантів з Європи, бідність, дитяча праця, корупція.

Згодом університети та коледжі продовжували задовольняти потреби регіональних та місцевих громад за допомогою студентського волонтерства та програм кооперативної освіти, що передувала академічно-громадському навчанню у системі університетської освіти США. Кооперативна освіта (*англ.* cooperative education) – форма навчання, що поєднує аудиторне навчання (*англ.*

classroom-based education) з досвідом практичної роботи (*англ.* practical work experience) на виробництві. Кооперативну освіту запропонував у 1906 році Г. Шнайдер (H. Schneider) в Університеті Цинциннаті, штат Огайо (*англ.* The University of Cincinnati, Ohio). Працюючи спочатку у Ліхайському університеті (*англ.* Lehigh University), Г. Шнайдер зробив висновок, що звичайних аудиторних занять недостатньо для студентів, які вивчають технічні науки. Введення кооперативної освіти отримало чималий успіх та почало активно застосовуватися в інших університетах США. Найширша програма кооперативного навчання пропонується у Північно-Східному університеті (*англ.* Northeastern University) [87]. Така форма організації освітнього процесу наближує навчання у закладах вищої освіти до вирішення практичних завдань виробництва. Навчаючись в університеті чи коледжі, студенти переконуються у необхідності набуття тих чи інших якостей для своєї спеціальності завдяки тісному співробітництву закладів професійної освіти з виробництвом. Таке співробітництво має на меті практично спрямовувати професійне навчання студентів, дає змогу не тільки вивчати технологічні процеси, але й стимулює розвиток комунікативних навичок майбутнього спеціаліста, сприяє розвитку професійного творчого мислення, ознайомлює з професійним етикетом, переконує в необхідності вивчення тих чи інших дисциплін, розвиває навички лідерства, ініціативності, роботи в колективі, співробітництва, прийняття рішень, оцінки результатів своєї діяльності тощо [22; 189].

У 1900-их роках у закладах вищої освіти США, особливо у коледжах, заснованих на наданих державою землях (*англ.* land-grant colleges), впроваджували програми, які були зосереджені на потребах місцевих фермерських громад та управлінні робочими проектами (*англ.* Work Projects Administration) під час Великої депресії (1929 - 1933), найбільшої та найтривалішої економічної кризи у США, що супроводжувалася зниженням обсягів промислового виробництва та підвищенням рівня безробіття [142].

На початку ХХ ст. засобом суспільних змін стало поєднання громадської діяльності з освітнім процесом у системі вищої освіти. У цей період була

запроваджена масштабна програма для молоді з надання робочих місць. У 1935 р. Національною молодіжною адміністрацією (*англ.* National Youth Administration) було створено робочі та навчальні можливості для 700 000 громадян віком від 16 до 25 років. Мета програми полягала у наданні змоги студентам навчатися на конкретних прикладах, у процесі практичної діяльності, що сприяло вихованню в молодих людей почуття відповідальності. Згодом створювались інші програми, метою яких було залучити молодь у таке середовище, де б вони могли вчитись та виконувати різні види суспільно корисних робіт одночасно [234, с. 35-36].

Після Другої світової війни федеральний уряд США згідно із Законом «Про права військовослужбовців» (*англ.* Servicemen's Readjustment Act), прийнятим у 1944 р., налагодив партнерські відносини із закладами вищої освіти, надавши умови та кошти колишнім військовослужбовцям для здобуття вищої освіти [82]. Завдяки цьому вища освіта ставала більш доступною для середнього класу, а поєднання навчальної та суспільно корисної діяльності у системі вищої дало змогу представникам різних громад обмінюватися один з одним своїм освітнім досвідом.

У ХХ ст. коледжі та університети відігравали важливу роль у розбудові демократичного громадянського суспільства США. Першим університетом, де було розроблено модель залучення студентів до здійснення реформ з метою підтримки демократії, вважають Університет Вісконсин-Медісон, штат Вісконсин (*англ.* University of Wisconsin-Madison, Wisconsin). Ректор університету Ч. ван Гайс (Ch. van Hise) запровадив проект «Вісконсинська ідея» (*англ.* the Wisconsin Idea), який сприяв проведенню реформ та покращенню громадянського суспільства, залучаючи студентів університетів та їх випускників до діяльності в громадах. «Вісконсинська ідея» базувалася на переконанні, що студенти та кваліфіковані фахівці, які працюють в університетах, можуть долучитись до вирішення проблем сучасного суспільства і сприяти розвитку ефективної демократії [234]. Таким чином у кінці другої половини ХІХ – на початку ХХ ст. в університетах та коледжах

США поширюється виховання активних громадян, які служитимуть церкві, громаді та нації [235; 207].

Поява «Руху за громадські права» (*англ.* Civil Rights Movement), який відбувся у 1960-их роках, створення урядового агентства «Корпус миру» (*англ.* The Peace Corps) у 1961 р. та заснування організації «Громадська діяльність волонтерів Америки» (*англ.* Volunteers in Service to America – VISTA) у 1964 р. сприяли розвитку національної свідомості студентів та збільшенню громадської діяльності у закладах вищої освіти, підвищували рівень мотивації молодих людей, надаючи їм реальні можливості змінити щось у світі [164].

Заснування урядової організації «Громадська діяльність волонтерів Америки», яка діяла на території усієї країни, також вплинуло на розвиток академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти США. Для ефективного впровадження громадських проектів ця організація співпрацювала з освітніми закладами, іншими організаціями, громадами та окремими особами. Волонтери, які належали до цієї організації, спрямовували свою діяльність на боротьбу з неграмотністю, поганим станом здоров'я та життя, безробіттям, низьким економічним розвитком. Волонтерам, які приєднувались до організації «Громадська діяльність волонтерів Америки», надавали стипендію на витрати під час виконання певних громадських робіт упродовж року. Ця організація була створена президентом Дж. Кеннеді (J. Kennedy) як локальна версія створеної ним раніше міжнародної організації «Корпус миру». Наступник Дж. Кеннеді президент Л. Джонсон (L. Johnson) продовжив діяльність свого попередника, розвиваючи цю організацію з метою боротьби з бідністю. У 1964 р. після підписання Закону «Про економічні можливості» (*англ.* Economic Opportunity Act) організація «Громадська діяльність волонтерів Америки» розпочала офіційну діяльність. У січні 1965 р. ця організація налічувала 20 волонтерів, до кінця 1965 р. кількість волонтерів зросла до 2000, а у 1966 р. – до 3600 [256].

У 1969 р. відбулась конференція в м. Атланта, штат Джорджія (*англ.* Atlanta, Georgia), на якій ініціатори академічно-громадського навчання та

представники сфери вищої освіти і громад обговорили переваги та недоліки поєднання громадської діяльності з освітнім процесом, важливість реалізації програм академічно-громадського навчання в університетах та коледжах США. Організаторами конференції були Південна регіональна рада освіти (*англ.* The Southern Regional Education Board), представники владних структур м. Атланта, представники агентства «Корпус Миру», організації «Громадська діяльність волонтерів Америки», а також Департаменту охорони здоров'я, освіти та добробуту США (*англ.* The United States Department of Health, Education, and Welfare). У постанові конференції було визначено вимоги до закладів вищої освіти:

- коледжі та університети повинні заохочувати студентів до участі у громадській роботі, переконувати їх, що навчання є частиною цієї діяльності, а також поєднувати навчально-пізнавальну та громадську діяльність у системі вищої освіти;
- коледжі та університети, приватні організації, а також федеральні, регіональні і державні уряди повинні забезпечити студентів, які бажають брати участь в академічно-громадському навчанні, відповідними умовами та засобами;
- студенти, представники громадських та приватних організацій, працівники коледжу чи університету повинні брати спільну участь у плануванні та проведенні програм академічно-громадського навчання [164].

Після цієї конференції науковці почали відстоювати втілення рекомендацій щодо впровадження академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США, проте дискусії з проблеми вибору ефективних шляхів, методів та форм організації академічно-громадського навчання тривають до сьогоднішнього часу.

В американській педагогічній теорії поняття «академічно-громадське навчання» почали застосовувати у 1970-их роках. Академічно-громадське навчання як новітня стратегія організації освіти молоді зародилося у Північній Америці. Вперше термін «академічно-громадське навчання» був

запропонований у 1967 р. Р. Сігмоном (R. Sigmon) і В. Рамзеєм (W. Ramsey) у Південній регіональній раді освіти (*англ.* The Southern Regional Education Board) [20; 150; 178]. У той час це поняття використовували для опису й обґрунтування проекту, який був запроваджений в університетах м. Оук-Рідж, штат Теннессі (*англ.* Oak Ridge, Tennessee). Згідно з цим проектом студенти та педагоги одержали змогу співпрацювати з громадськими організаціями, які знаходяться поблизу цих закладів вищої освіти. До освітньої реформи 80-их років з метою підвищення рівня якості вищої освіти США прихильниками цього проекту була лише невелика група осіб. Проте після реформи зріс інтерес до волонтерської діяльності студентів, що сприяло залученню їх до виконання громадських робіт [179].

У кінці 70-их – на початку 80-их рр. ХХ ст. унаслідок економічної кризи в США спостерігається занепад розвитку освіти, зокрема вищої. Це також негативно вплинуло на налагодження взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності у системі університетської освіти США. Отож відбувається стагнація розвитку академічно-громадського навчання [207].

Аналіз результатів наукових досліджень засвідчує, що освітня реформа 80-их років вагомо вплинула на розвиток академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США. В умовах глобалізаційних змін проблема якості освіти, зокрема вищої, стала ключовою у США. Освітні ініціативи були спрямовані на підвищення якості освітніх послуг з метою підготовки належного рівня майбутніх фахівців [58]. Початок цієї освітньої реформи в США пов'язують із опублікуванням у 1983 р. звіту Національної комісії з удосконалення освіти «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (*англ.* Nation at Risk: The imperative for educational reform). Відповідно до цього програмного документу було виокремлено мету освіти, що охоплювала високу якість навчання та рівність можливостей у здобутті освіти для всіх американців, незалежно від кольору шкіри, культурних й національних традицій, вірувань, соціального статусу. У ній відзначалося, що справедливість і висока якість навчання мають особливе практичне значення для розвитку суспільства та

економіки, і в жодному разі не можна дозволити одній з них поступитися місцем іншій [199, с. 13].

Отож після 1983 р. у системі університетської освіти США спостерігаємо відродження академічно-громадського навчання. На території усієї країни створювались організації, які сприяли розвитку цієї освітньої стратегії. Серед них «Спілка з розширення можливостей кампуса» (*англ.* Campus Outreach Opportunity League, 1984), яка допомагала мобілізувати програми академічно-громадського навчання у галузі вищої освіти; «Національна асоціація з надання послуг та збереження навколишнього середовища» (*англ.* National Association of Service and Conservation Corps, 1985), яка сприяла розвитку молодіжного руху у штатах та містах; «Національна рада молодіжного лідерства» (*англ.* National Youth Leadership Council, 1982), що займалася підготовкою майбутніх лідерів; «Молодіжна служба Америки» (*англ.* Youth Service America, 1985), завдяки якій багато молодих людей одержали змогу особисто долучатись до виконання громадських робіт. У 1985 р. Комісією у справах освіти США було засновано національну організацію «Національний кампус компакт» (*англ.* The National Campus Compact) [164]. Метою створення вищезгаданих організацій було залучення студентів університетів та коледжів США до виконання громадських робіт та виховання у молодих людей почуття громадянської відповідальності.

В кінці 80-их – на початку 90-их рр. ХХ ст. у США посилився інтерес до академічно-громадського навчання, оскільки науковці, а також педагоги середніх й вищих освітніх закладів, почали усвідомлювати, що завдяки цій освітній стратегії можна покращити якість навчання учнів та студентів. Спочатку академічно-громадське навчання застосовували у деяких закладах вищої освіти. Викладачі цих установ переконалися на власному досвіді, що якісну освіту студенти здобувають саме шляхом аналізу сучасних суспільних проблем та активної участі в їхньому вирішенні. Вони також помітили, що поєднання академічного навчання і громадської діяльності стали незалежними й водночас взаємозв'язаними складовими інтелектуального й професійного, соціального розвитку студентів [179, с. 27].

Перші об'єднання викладачів, які почали застосовувати академічно-громадське навчання у закладах вищої освіти, по-різному трактували цей підхід до організації підготовки фахівців. Одні досліджували академічно-громадське навчання як засіб формування суспільної мотивації до здобуття вищої освіти. Інші вважали, що завдяки академічно-громадському навчанню молоді люди мають змогу надавати послуги різним верствам населення і таким шляхом можна досягнути соціальної справедливості. Деякі викладачі розглядали академічну науку у закладах вищої освіти як засіб заохочення студентів до активної участі в розвитку громадянського суспільства [179]. Попри відмінності у трактуванні науковцями суті академічно-громадського навчання, слід зазначити виокремлені ними спільні ознаки академічно-громадського навчання, що застосовується в університетах США:

- побудоване на співпраці, а не на конкуренції; сприяє розвитку в студентів умінь і навичок роботи в команді у процесі діяльності в громадах;
- сприяє розвитку наукових, соціокультурних знань, практичних, організаційних умінь студентів у процесі виконання суспільно корисних, громадських справ та вирішень проблем громади;
- стимулює глибше вивчення науково-теоретичних дисциплін у процесі аналізу студентами одержаних результатів навчально-громадської діяльності, рефлексії власних почуттів, дій, висловлення особистих думок, шляхом формування самостійних висновків замість застосування готової інформації з підручників;
- спрямоване на вирішення актуальних суперечливих проблем, а не окремих простих завдань;
- розвиває у студентів вміння критичного мислення, виокремлення студентами найважливіших проблем у межах реальної ситуації та пропонування альтернативних нестандартних способів розв'язку;
- підсилює емоції, формує цінності студентів, оскільки ґрунтується на їхньому безпосередньому досвіді [91; 67; 161; 196; 170].



Аналіз результатів наукових досліджень засвідчує, що у 1990-их рр. відбувалося постійне збільшення кількості організацій, які підтримували налагодження зв'язку освітніх закладів з громадами за допомогою навчання, дослідження проблем місцевих громад та виконання суспільно корисних робіт. Е. Боєр (E. Boyer), експерт у галузі вищої освіти, стверджував, що «головна роль закладів вищої освіти повинна полягати у підтримці місцевих громад шляхом надання студентам змоги застосовувати здобуті знання на благо суспільства, поєднуючи дослідницьку, навчально-пізнавальну види діяльності та служіння громаді» [102, с. 18].

У кінці 80-их – на початку 90-их рр. ХХ ст. академічно-громадське навчання викликало інтерес педагогів освітніх закладів різного рівня акредитації. Проте лише незначна група викладачів, які вбачали численні переваги цієї освітньої стратегії, застосовували її у закладах вищої освіти [179].

Для того, щоб викладачі мали змогу осмислити ідеї академічно-громадського навчання та активно застосовувати його на практиці, на науково-практичній конференції у Вінгспреді, штат Вісконсин (*англ.* Wingspread, Wisconsin), у 1989 р. були розроблені й затверджені головні вимоги до організації академічно-громадського навчання у закладах освіти, зокрема вищої [174; 179; 255]. До них належать:

- залучення молодих людей до відповідальної діяльності заради загального блага;
- визначення спільно зі студентами чітких навчальних та громадських цілей;
- встановлення відповідності між послугами, що надають студенти, та потребами громад;
- з'ясування обов'язків студентів та представників громад, які беруть участь в академічно-громадському навчанні;
- стимулювання інтересу студентів до навчально-громадської діяльності, забезпечення гнучкого часу;
- спонукання студентів до належного виконання громадських обов'язків;

- з метою досягнення навчальних та громадських цілей організація тренінгів для навчання студентів, спостереження за їхніми діями в громадах, моніторинг діяльності, підтримка й визнання кожної особистості та оцінювання одержаних результатів;
- забезпечення умов для розвитку критичного мислення студентів під час виконання громадських робіт;
- залучення до участі у програмах академічно-громадського навчання різних верств населення.

Отже, академічно-громадське навчання поєднує освітній процес з різними видами громадської діяльності з метою надання студентам змоги вдосконалити здобуті знання, уміння й навички, підвищити загальний рівень розвитку та сформуванню громадянську позицію.

Відродження академічно-громадського навчання, яке почалось у ранніх 1980-их рр., набуло феноменального поширення у системі вищої освіти на всій території США у 1990-их рр. Програми академічно-громадського навчання почали системно запроваджувати у системі формальної університетської освіти США після підписання у 1990 р. президентом Дж. Бушем (G. Bush) Закону «Про національну та суспільно корисну діяльність» (*англ.* National and Community Service Act of 1990) [200]. Відповідно до цього закону в рамках урядової програми «Навчайся та служи Америці» (*англ.* Learn and Serve America) кожному штату було виділено кошти на організацію академічно-громадського навчання в університетах США. У 1993 р. президент Б. Клінтон (B. Clinton) підписав Закон «Про національну та суспільно корисну діяльність» (*англ.* National and Community Service Trust Act of 1993) [201], який не лише забезпечував фінансування громадської діяльності студентів під час освітнього процесу, але й створив умови для налагодження співпраці університетів та громадських організацій. Ці закони дали змогу державним органам освіти поєднати громадську роботу і студентське волонтерство з освітнім процесом відповідно до навчальних програм в закладах вищої освіти [98; 142; 196].

Згідно із Законом «Про національну та суспільно корисну діяльність» академічно-громадське навчання визначається як інноваційна стратегія, метод в освіті, що активно залучає молодь до виконання навчального плану освітнього закладу шляхом виконання різних видів громадської та соціальної діяльності з метою служіння громаді. Відповідно до головних положень цього закону академічно-громадське навчання у системі вищої освіти, зокрема університетської, має такі особливості:

- поєднання освітнього процесу у вищій школі з ретельно організованою громадською діяльністю студентів, що відповідає реальним потребам суспільства, координується як представниками закладу вищої освіти, так і спільноти, а також сприяє різносторонньому розвитку молоді;
- інтегрування громадської діяльності з академічним навчальним планом студентів; забезпечення їм умов для осмислення, обговорення та опису здобутих під час виконання громадської діяльності результатів та вражень;
- надання студентам змоги застосовувати нещодавно освоєні знання, уміння й навички в реальних життєвих ситуаціях у своїх громадах;
- орієнтування майбутніх фахівців на співпрацю, а не на конкуренцію; розвиток у них умінь і навичок роботи в команді та громадах;
- розвиток у студентів умінь критичного мислення, здатності виокремлювати найважливіші проблеми в межах реальної ситуації та пропонувати альтернативні шляхи розв'язку [196; 200].

Отож прийняття Закону «Про національну та суспільно корисну діяльність», а також створення під його впливом урядової програми «Навчайся та служи Америці», заснування організації «Кампус компакт» сприяли формуванню національної структури вищої освіти, яка дала змогу підтримати ініціативу розвитку академічно-громадського навчання.

Як засвідчують наукові дослідження, поєднання академічного навчання з громадською діяльністю ґрунтується на концепції рефлексії, що розвиває творче й критичне мислення студентів для розуміння й оцінки результатів

виконаних пізнавальних і практичних дій, осмислення та значущості виконаних справ для розвитку громади, суспільства загалом [98].

Дж. Говард (J. Howard) у 1993 р. розробив головні принципи організації академічно-громадського навчання у системі вищої, зокрема університетської освіти, до яких належать:

- одержання студентами академічного кредиту за навчання, а не за виконану громадську роботу (якщо студент успішно виконав важливу громадську роботу, але не здобув нових знань, він не одержує бали, оскільки оцінювання засвідчує результат навчання, а не якість чи кількість виконаних громадських робіт);
- встановлення критеріїв розподілу громадської роботи між студентами;
- забезпечення такого навчального механізму, який сприяє розвитку академічно-громадського навчання, допомагає усвідомленню студентами його мети, значущості;
- організація рівноцінного навчання студентів як у закладах вищої освіти, так і в громадах;
- переосмислення виховного призначення спільноти викладачів, визначення прийомів їхнього впливу на свідомість, почуття, поведінку студентів;
- усвідомлення викладачами ймовірності різних результатів навчання студентів, як позитивних, так і негативних; визначення ними конкретних педагогічних дій для вдосконалення цього процесу;
- орієнтування громад на відповідальне ставлення до участі в програмах академічно-громадського навчання [169; 174; 179].

Розповсюдженню академічно-громадського навчання як нової стратегії організації освітнього процесу у системі вищої освіти США, зокрема університетської, сприяло проведення наукових досліджень, науково-методичних і практичних конференцій, налагодження співпраці університетів та громадських організацій. На розвиток цієї освітньої стратегії в університетах вплинуло також застосування активних методів, різних форм експериментального навчання. Важливу роль відіграло поширення

волонтерства, добровільної участі американської молоді у громадській діяльності. Слід зазначити зростання зацікавлення університетів щодо поєднання академічного навчання майбутніх фахівців з соціально значущими справами, їхньою участю в роботі громад. Розвитку академічного навчання шляхом організації відповідних громадських справ сприяло також переконання викладачів, що застосування такої стратегії у системі вищої освіти ефективно [179; 156; 204; 245; 250; 255].

Підсумовуючи вище сказане, формулюємо висновок, що розвиток академічно-громадського навчання має тривалу історію. Історико-педагогічними передумовами розвитку цієї освітньої стратегії у системі університетської освіти США було прийняття низки законів, а саме: Закону Моррілла «Про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів», Закону «Про права військовослужбовців», Закону «Про національну та суспільно корисну діяльність»; діяльність таких визначних постатей, як Т. Джефферсона, Дж. Аддамс, Дж. Дьюї; поєднання аудиторного навчання з досвідом практичної діяльності в межах кооперативної освіти; запровадження проекту «Вісконсинська ідея» з метою залучення студентів університетів та їх випускників до діяльності в громадах; проведення освітньої реформи 1980-их рр. з метою підвищення рівня якості вищої освіти США; створення численних громадських організацій, що сприяли залученню студентів до суспільно корисної діяльності; проведення перших науково-практичних конференцій, на яких обговорювались принципи, ідеї, переваги запровадження академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; практичне застосування цієї освітньої стратегії у деяких університетах та досягнення вагомих результатів для розвитку студентів, громади, закладів вищої освіти.

## **2.2. Періодизація розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)**

Розвиток вищої освіти США охоплює три головні напрямки діяльності університетів – освітню, дослідницьку та громадську. Співпраця університетів з громадами в США має тривалу історію. Однією з функцій співробітництва є залучення студентів до суспільно корисної роботи з метою задоволення потреб, інтересів громади. Важливо наголосити на тому, що незважаючи на те, що активний розвиток академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США починається з другої половини XX ст., зародження та формування головних ідей цієї освітньої стратегії відбувалося протягом тривалого часу, а саме з 1862 р. до 1960 р. У цей час спостерігаємо перші практичні спроби налагодження взаємозв'язку освітнього процесу в закладах вищої освіти та діяльності громад, на що вказує підписання відповідних законів (Закону Моррілла «Про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів», Закону «Про права військовослужбовців»); функціонування освітнього закладу «Халл Хаусу», метою діяльності якого було залучення студентів до різних видів суспільно корисної роботи; запровадження кооперативної освіти, що передбачала поєднання навчання з діяльністю студентів на виробництві, а також наближення вищої освіти до громад; впровадження проекту «Вісконсинська ідея» з метою залучення студентів та кваліфікованих фахівців до вирішення проблем суспільства. Як зазначено вище, вагомий вплив на зародження та формування головних ідей, принципів академічно-громадського навчання має діяльність відомих освітян та громадських діячів США Дж. Аддамс та Дж. Дьюї, педагогічні ідеї яких стали підґрунтям сучасної освітньої стратегії. Головна ідея академічно-громадського навчання, а саме навчання на підставі набуття студентами особистого досвіду, співзвучна з філософією Дж. Дьюї. На розвиток університетської освіти, зокрема академічно-громадського навчання, вплинув також післявоєнний період в історії США, оскільки у цей час завдання університетів полягало у

вихованні патріотичних національно зорієнтованих молодих американців, які б усвідомлювали істинне значення демократії. З цієї причини після 1945 р. федеральний уряд США спрямував державні кошти на підтримку програм, що передбачали поєднання навчальної та суспільно корисної діяльності у системі вищої освіти. Отож упродовж 1862-1960 рр. спостерігаємо тенденцію поєднання навчальної та суспільно корисної діяльності студентів; наближення університетів до громад; організацію навчання студентів шляхом здобуття власного досвіду, що вагомо вплинуло на розвиток академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

Проаналізуємо особливості розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США в хронологічних межах від другої половини ХХ ст. і дотепер. Нижня хронологічна межа розвитку академічно-громадського навчання відповідає 1961 р., коли було засновано організацію «Корпус миру» (*англ.* The Peace Corps), метою діяльності якої було пропагування суспільно корисної діяльності серед молоді, що дало початок співпраці закладів вищої освіти з громадами в США.

У 1960-их роках у США відбувся політичний та суспільний переворот, наслідком якого було налагодження взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності в системі університетської освіти. Важливу роль відіграв Рух за громадянські права. Протягом 1960-их рр. федеральний уряд США спрямовує свої сили на боротьбу з бідністю у світі, а також на захист прав громадян. У межах національної кампанії боротьби з бідністю значна роль належала університетам. 1 березня 1961 р. президентом США Дж. Кеннеді засновано урядове агенство «Корпус миру», а згодом також відповідні програми, що передбачали взаємозв'язок університетів з громадськими організаціями, які організовували суспільно корисну діяльність. Учасниками цих програм були студенти-волонтери, які відвідували бідні країни з метою надання допомоги мешканцям у будівництві житла та шкіл, ознайомлення їх із способами очищення води, надання фермерам консультації щодо питань сільського господарства тощо. В університетах почали застосовувати експериментальні

форми організації освітнього процесу з метою створення демократичного навчального середовища [87; 164; 188; 195].

Результатом цих подій у системі вищої освіти стало впровадження експериментального підходу до освітнього процесу, метою якого було зосередити увагу студентів на процесах пізнання, а не на відвідуванні лекційних занять. Протягом цього періоду завдання університетів полягало у поєднанні навчальної та суспільно корисної діяльності студентів. З метою ефективної організації громадської діяльності для досягнення навчальних цілей були також створені такі організації, як «Початкова перевага» (*англ.* Head Start, 1965), «Громадська діяльність волонтерів Америки» (*англ.* Volunteers in Service to America – VISTA, 1965), «Корпус волонтерів старшого віку» (*англ.* The Retired Senior Volunteer Corps – RSVC, 1969). Завдяки організації «Громадська діяльність волонтерів Америки» тисячам молодим американцям було надано змогу виконувати громадські роботи повний робочий день [256]. Отож протягом 1961–1969 рр. у США було створено низку громадських організацій, які підтримували розробку та реалізацію програм організації взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності майбутніх фахівців.

У цей період ініціатори руху за академічно-громадське навчання робили спроби поєднати громадську і навчальну діяльність у безпосередній та ефективній спосіб. У 1967 р. вперше запропоновано термін «академічно-громадське навчання» для позначення проекту, що передбачав співпрацю студентів та педагогів з громадськими організаціями, які знаходилися поблизу закладів вищої освіти. У 1969 р. проведено конференцію в м. Атланта, під час якої обговорювали переваги та недоліки академічно-громадського навчання, а також важливість впровадження відповідних програм академічно-громадського навчання в коледжах та університетах США [87; 142; 164; 174; 234].

Отож нижня межа першого періоду розвитку академічно-громадського навчання починається з 1961 р. – року заснування урядового агенства «Корпус миру», метою якого було пропагування суспільно значущої діяльності серед молоді. Верхня межа цього періоду відповідає 1969 р., коли було проведено



першу конференцію у м. Атланта, присвячену обговоренню позитивних та негативних аспектів академічно-громадського навчання і важливості введення цієї стратегії в освітній процес у системі університетської освіти США. Перший період розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США характеризується налагодженням співпраці університетів і громад з метою покращення якості вищої освіти та задоволення потреб громади унаслідок активного залучення студентів до вирішення соціальних проблем під час виконання суспільно значущих справ. Проте в цей час відповідні програми діяли на волонтерських засадах і не входили до навчального плану й програм дисциплін вищої школи. У цей період спостерігаємо тенденцію визнання і відстоювання ідеї впровадження академічно-громадського навчання у практику діяльності університетів.

У 70-их рр. та на початку 80-их рр. в історії США відбулася чергова економічна криза, зростав дефіцит федерального бюджету, збільшувалося безробіття. Як результат в кінці 70-их – початку 80-х рр. ХХ ст. у системі освіти США склалася кризова ситуація. Зниження рівня конкурентоспроможності вищої освіти у країні погіршує стан самої Америки на світовому ринку [1]. У системі вищої освіти США спостерігається зниження інтересу до поєднання навчальної та громадської діяльності. Цей період визначається тенденцією до розмежування навчальних потреб закладів вищої освіти та соціальних потреб громадських організацій, що, зі свого боку, призвело до зменшення підтримки програм академічно-громадського навчання, скорочення бюджетних коштів на їхню реалізацію. В університетській освіті повернулись до застосування традиційних методів навчання. Значна кількість студентів не усвідомлювала значущість академічно-громадського навчання, що могло б призвести до успіху в майбутній кар'єрі, подальшому працевлаштуванні чи одержанні матеріальних винагород. Педагоги не вважали ефективним поєднання навчальної та громадської діяльності в освітньому процесі [207; 195].

На думку американського уряду, виходом з цієї кризової ситуації було проведення національної освітньої реформи. Як зазначалося вище, у 1983 р.

було опубліковано звіт Національної комісії з удосконалення освіти часів президентства Р. Рейгана (R. Reagan) «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (*англ.* Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform), висновки якого отримали широкий розголос в американському суспільстві [199]. Констатуючи низьку якість національної освіти, комісія запропонувала 38 рекомендацій, структурованих за п'ятьма категоріями: зміст освіти, стандарти й очікування, час, викладання, лідерство і фінансова підтримка [58, с. 74]. Згідно з цим програмним документом, за мету ставили досягнення високої якості навчання та справедливості для всіх американців, незалежно від кольору шкіри, культурних й національних традицій, вірувань, соціального статусу, що відповідало вимогам розвитку суспільства та економіки [59, с. 5-6]. Представлення цього звіту спонукало освітян до пошуку інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Отож у 1970-их та на початку 1980-их рр. у системі вищої освіти США спостерігаємо зниження інтересу до поєднання навчальної та громадської діяльності, що призвело до зменшення підтримки урядом програм академічно-громадського навчання, скорочення бюджетних коштів на їхню реалізацію. У розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США відбувається стагнація.

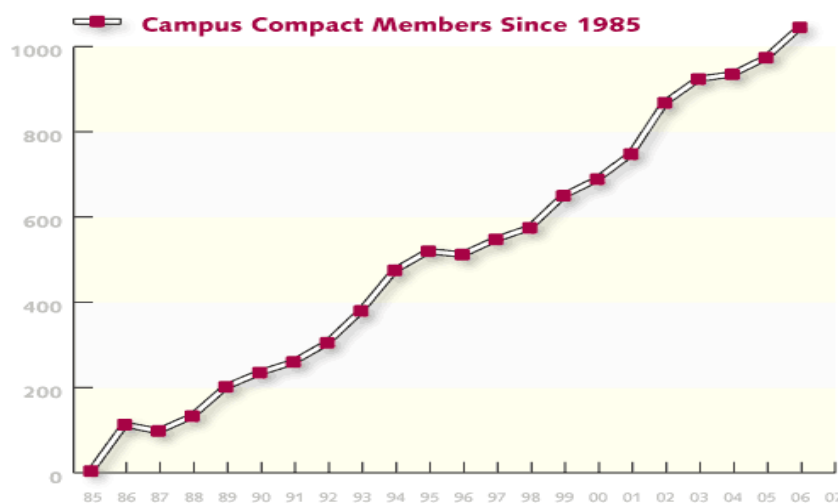
Після представлення звіту Національної комісії з удосконалення освіти «Нація в небезпеці: імператив освітньої реформи» (1983 р.) у 1980-их рр. поширився Рух за проведення освітніх реформ, пошук ефективних шляхів підвищення якості освітнього процесу у системі освіти США, зокрема університетської. Один з таких шляхів освітяни вбачали у поєднанні навчальної та громадської діяльності студентів. У 80-их рр. термін «громадське навчання» (*англ.* service learning) з'являється в освітньому просторі США на позначення зв'язку академічних досягнень студентів і результатів їхньої громадської діяльності та волонтерської роботи. Уряд сприяє та надає фінансову підтримку розвитку партнерських взаємовідносин між громадськими організаціями та закладами вищої освіти [207].

Цей період відзначається створенням численних громадських організацій у різних штатах США, що співпрацюють з університетами та сприяють активному застосуванню академічно-громадського навчання в системі вищої освіти. До таких організацій належать: «Спілка розширення можливостей кампусу» (*англ.* Campus Outreach Opportunity League, 1984), «Національна асоціація з надання послуг та збереження навколишнього середовища» (*англ.* National Association of Service and Conservation Corps, 1985), «Національна рада молодіжного лідерства» (*англ.* National Youth Leadership Council, 1982), «Молодіжна служба Америки» (*англ.* Youth Service America, 1985), а також «Кампус Компакт» (*англ.* Campus Compact, 1985) [164; 174].

Ознакою поширення академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США є постійне зростання кількості представників національної організації «Кампус компакт», яка була заснована у 1985 р. ректорами трьох університетів: Браунського (*англ.* Brown University), Джорджтаунського (*англ.* Georgetown University) і Стенфордського (*англ.* Stanford University). Метою цієї організації було залучити ректорів інших університетів до співпраці у напрямі організації громадської діяльності за участю педагогів та студентів. З часу створення цієї організації відбулося різке зростання кількості університетів, які долучились до організації «Кампус Компакт» і взяли зобов'язання налагоджувати зв'язки з громадами. Ця динаміка протягом 1985–2007 рр. продемонстрована на Рис. 2.1. У 2009 р. до цієї організації долучилося більш ніж 1100 закладів вищої освіти США [112; 204, с. 19; 251, с. 43].

У 1990-их рр. відбулися значні позитивні зрушення у розвитку академічно-громадського навчання як освітньої стратегії на законодавчому рівні. Відповідно до Законів «Про національну та суспільно корисну діяльність», що були прийняті у 1990 р. та 1993 р. (*англ.* National and Community Service Act of 1990; National and Community Service Trust Act of 1993), виділено кошти на реалізацію програм академічно-громадського

навчання, що входять до навчального плану та програм різних дисциплін у системі університетської освіти США [200; 201].



**Рис. 2.1. Кількість університетів, що належать до організації «Кампус компакт» [251]**

Організації «Корпус літніх людей» (*англ. Senior Corps*), «Амері-Корпус» (*англ. AmeriCorps*), «Громадська діяльність волонтерів Америки» (*англ. VISTA*), «Служи Америці» (*англ. Serve America*) на законодавчому рівні було об'єднано в одне незалежне федеральне агентство «Навчайся та служи Америці» (*англ. Learn and Serve America*), яке займалось підтримкою співпраці університетів та громад [87; 234; 256].

Отож характерною рисою третього періоду розвитку академічно-громадського навчання є підписання законодавчих документів, відповідно до яких програми академічно-громадського навчання входять до формальної системи університетської освіти США.

У сучасній системі університетської освіти США спостерігаємо тенденцію активного впровадження академічно-громадського навчання у навчальні програми різних дисциплін. В університетах діють відділи, які спеціалізуються з питань академічно-громадського навчання та відповідають за організацію відповідних освітніх програм на належному рівні та створенні відповідних умов для взаємодії викладачів, студентів і громадських організацій, з якими співпрацює той чи інший університет [109; 114; 120; 132; 134; 135; 140; 152; 155; 173; 227; 231].

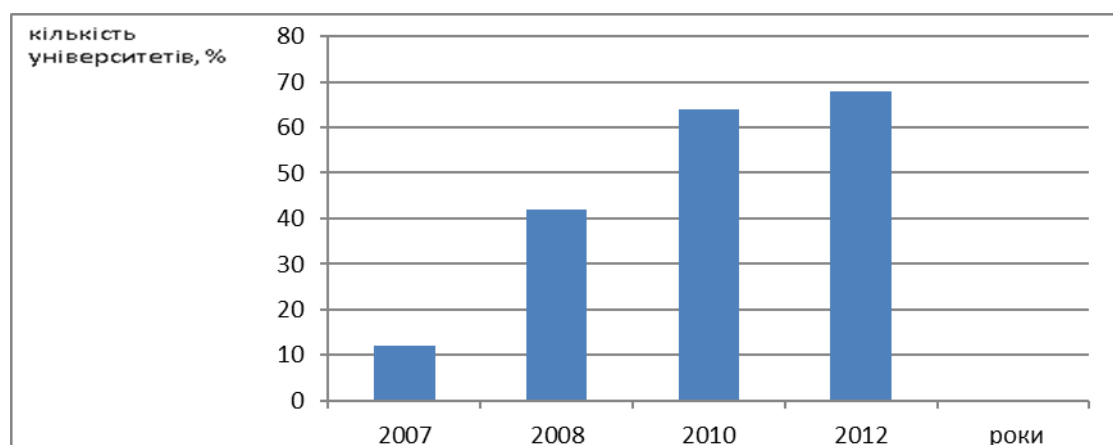
Результати наукових досліджень засвідчують, що у 2012 р. відбулись зміни в організації академічно-громадського навчання в університетах США: збільшено фінансування зазначених освітніх програм; покращено умови перевезення студентів університетів до місць виконання громадської роботи; налагоджено контроль обов'язків студентів під час виконання суспільно корисної діяльності; продовжено час, необхідний для підготовки й виконання громадської роботи; зріс показник додаткових винагород студентів за участь в академічно-громадському навчанні [119].

У цей період спостерігаємо зростання інтересу американських та зарубіжних науковців до питань академічно-громадського навчання. Зазначене засвідчує участь учених у наукових конференціях, зокрема у Щорічній національній конференції з проблематики академічно-громадського навчання (*англ.* Annual National Service-Learning Conference), Міжнародній конференції з сучасних досліджень академічно-громадського навчання (*англ.* International Conference on Advances in Service-Learning Research) тощо, на яких обговорюються теоретико-методологічні засади й підходи до практичної реалізації цієї стратегії.

У США видаються спеціалізовані журнали, присвячені дослідженням різних аспектів академічно-громадського навчання. До таких журналів належать: «Мічиганський журнал академічно-громадського навчання» (*англ.* Michigan Journal of Community Service Learning), що видається з 1994 р. і нараховує 22 випуски до кінця 2015 р.; «Журнал з питань вищої освіти» (*англ.* Journal of Higher Education), що видається з 1930 р.; «Лідерство в освіті» (*англ.* Educational Leadership), що видається з 1943 р. і має 73 випуски на 2015–2016 рр.; «Навчання та освіта педагога» (*англ.* Teaching and Teacher Education), видається з 1985 р. і охоплює 55 випусків на 2015–2016 рр. Сучасні наукові дослідження спрямовані на вивчення таких аспектів академічно-громадського навчання, як: методів впровадження зазначеної стратегії в освітній процес вищої школи; шляхів організації співробітництва між університетами та громадами; переваг застосування академічно-громадського навчання для

студентів, факультетів, закладів вищої освіти, громад; формування інтересу викладачів і студентів до участі у програмах академічно-громадського навчання; особливостей та результатів навчання студентів у громадах тощо.

У період демократичних освітніх змін зростає кількість університетів, які застосовують академічно-громадське навчання. У 2007 р. у Північній Америці 12% коледжів та університетів впроваджували академічно-громадське навчання у систему професійної підготовки фахівців. У 2008 р. академічно-громадське навчання застосовували в педагогічній практиці 42% коледжів та університетів США [179, с. 36]. У 2010 р. цей показник зріс до 64%, а у 2012 р. становив 68% (у дослідженні брали участь 557 коледжів та університетів США) [119, с. 3] (див. Рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Кількісний показник університетів США, що застосовують академічно-громадське навчання (%)**

Важливо зауважити, що 51% університетів США у 2010 р. залучили академічно-громадське навчання до навчального плану в процесі вивчення принаймні однієї з дисциплін. У 2012 р. цей показник зріс до 62%. У цьому ж році участь у громадській діяльності як складової освітнього процесу стала необхідною вимогою для закінчення закладу вищої освіти у 15% університетів [119, с. 3].

Зазначений період також визначається створенням нових організацій, що займаються підтримкою програм академічно-громадського навчання, а також залученням нових університетів до участі в організації «Кампус компакт». У

2007 р. до цієї організації долучилось 950 освітніх закладів з-понад 30 штатів [142, с. 6].

Поширенню академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти США сприяло проведення наукових досліджень, науково-методичних і практичних конференцій. Застосування практичних методів навчання, різних форм експериментальної освіти також вплинуло на розвиток академічно-громадського навчання в університетах. Важливу роль відіграло поширення волонтерства, добровільної участі молоді у громадській діяльності. Слід відзначити зростання інтересу університетів до поєднання академічного навчання майбутніх фахівців з соціально значущими справами, їхньою участю в роботі громад. Розвитку академічного навчання шляхом організації відповідних громадських справ сприяло також переконання викладачів у ефективності застосування такої стратегії у системі вищої освіти [179].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти академічно-громадське навчання застосовують більш як 1100 університетів США [120]. У кожному з них діють центри, які спеціалізуються на питаннях поєднання академічного навчання і громадської діяльності та відповідають за організацію програм цієї стратегії на належному рівні, створення відповідних умов для викладачів та студентів, а також для громадських організацій, з якими співпрацює той чи інший університет [114; 132; 155; 229; 231].

Четвертий період розвитку академічно-громадського навчання характеризується також тенденцією активного застосування цієї стратегії не лише в університетах США, а й також у закладах вищої освіти інших країн. Американські викладачі й студенти співпрацюють з представниками освітніх закладів та громадських організацій різних держав, які застосовують і розвивають американський досвід академічно-громадського навчання у системі національної вищої освіти [106; 118; 158; 226; 261].

Отже, з другої половини ХХ ст. і до сьогодні відбувається процес розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. На підставі аналізу історії становлення та розвитку академічно-

громадського навчання відповідно до історичного контексту, законодавчих змін у системі вищої освіти США, налагодження взаємодії університетів і громад, взаємозв'язку освітнього процесу з суспільно корисною діяльністю студентів, а також результатів дослідження теоретико-методологічних основ академічно-громадського навчання виокремлено чотири періоди розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США у хронологічних межах від другої половини ХХ ст. і дотепер: період I (1961–1969 рр.) – налагодження співпраці між університетами та громадами міст; період II (1970–1983 рр.) – стагнації у розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; період III (1983–1993 рр.) – впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у систему університетської освіти США; період IV (1994 р. – дотепер) – удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США.

На підставі аналізу наукової літератури виокремлено ключові характерні риси періодів розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (див. Табл. 2.1):

*Таблиця 2.1*

### **Характеристика періодизації академічно-громадського навчання в університетській освіті США**

<b>Назва періоду</b>	<b>Хронологічні межі періоду</b>	<b>Ключові характеристики періоду</b>
Період I. Налагодження співпраці між університетами та громадами міст	1961–1969 рр.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– підсилення ролі університету в розбудові громадянського суспільства США;</li> <li>– Рух за громадянські права 1960-их рр.;</li> <li>– заснування громадських організацій для налагодження взаємозв'язку університетів та громад (60-ті роки);</li> <li>– запровадження терміну «академічно-громадське навчання» (1967 р.);</li> <li>– проведення першої конференції щодо ефективності впровадження програм академічно-громадського навчання в університетах США (1969 р.).</li> </ul>
Період II. Стагнації у розвитку академічно-громадського навчання у системі	1970–1983 рр.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– зменшення підтримки програм академічно-громадського навчання з боку уряду;</li> <li>– скорочення бюджетних коштів на</li> </ul>



університетської освіти США		реалізацію програм академічно-громадського навчання; – кризова ситуація у системі освіти США.
Період III. Впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у систему університетської освіти США	1983–1993 рр.	– Рух за проведення освітніх реформ 80-их рр.; – надання урядом фінансової підтримки програм академічно-громадського навчання; – створення громадських організацій, що сприяють розвитку академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США; – прийняття Закону «Про національну та суспільно корисну діяльність» (1990 р., 1993 р.).
Період IV. Удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США	1994 р. – дотепер	– зростання інтересу науковців до вивчення питань академічно-громадського навчання; – проведення тематичних конференцій з проблематики академічно-громадського навчання; – видання спеціалізованих журналів з метою моніторингу одержаних результатів; – збільшення кількості університетів, що застосовують академічно-громадське навчання; – виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні.

Кожний з вищенаведених періодів розвитку академічно-громадського навчання характеризується провідними тенденціями, що визначають загальні особливості формування зазначеної освітньої стратегії. Під час першого періоду розвитку академічно-громадського навчання спостерігаємо залучення студентів до вирішення соціальних проблем під час виконання суспільно значущих справ; активне обговорення перспектив впровадження експериментального підходу до навчання; проведення першої конференції, присвяченої обговоренню важливості впровадження програм академічно-громадського навчання у систему освіти в коледжах та університетах США. Встановлено, що в цей час відповідні програми діяли на волонтерських засадах і не входили до навчальних планів та програм дисциплін вищої школи.

Провідною тенденцією цього періоду є визнання й відстоювання ідеї впровадження академічно-громадського навчання у практику діяльності університетів. Другий період характеризується тенденцією розмежування навчальних потреб закладів вищої освіти та соціальних потреб, зниженням рівня фінансової і соціальної підтримки уряду. Провідною тенденцією третього періоду визначено ухвалення програм академічно-громадського навчання на законодавчому рівні у системі освіти США, зокрема університетської. Головна тенденція четвертого періоду – активне впровадження академічно-громадського навчання у навчальні плани і програми різних дисциплін; зростання інтересу науковців до різних аспектів нової стратегії; виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні.

### **2.3. Організація академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на поч. XXI ст.**

#### **2.3.1. Форми, методи і зміст академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США**

Головне завдання університетської освіти – професійна підготовка фахівців належного наукового рівня, які здатні приймати творчі рішення, володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності. Відповідно провідною діяльністю в університетах є навчально-професійна, мета якої – формування у майбутніх фахівців наукових знань, теоретичних понять і практичних умінь та навичок застосування їх у процесі розв’язання професійних завдань [68, с. 147].

В. Сулліван (W. Sullivan) у праці «Робота та цілісність: криза та перспектива професіоналізму в Америці» (*англ.* “Work and Integrity: The Crisis and Promise of Professionalism in America”) [241] досліджує поняття

«професіоналізм», «професійна освіта», «професійна педагогіка» в історичному та сучасному контекстах. Професійна підготовка фахівців будь-якої галузі передбачає освоєння професійних знань, умінь та навичок, що становлять своєрідну професійну культуру. Окрім цього, учений наголошує не лише на важливості професійної підготовки фахівців, але й на вмінні розкрити свій потенціал у сучасному суспільстві, сприяти формуванню ключових суспільних цінностей. В. Сулліван переконаний, що стати професіоналом у певній галузі означає не тільки приєднатися до конкретного виду зайнятості, але й зайняти громадянську позицію. Автор наголошує на важливості співпраці між університетами та громадськими і спеціальними групами, що організовується з метою просування соціальних цінностей серед студентів, в інтересах тих, кому вони служать. Отож науковець підкреслює значимість так званого громадянського виміру професіоналізму [241].

У науковій літературі зазначено, що результатом професійної підготовки, спрямованої на становлення майбутнього фахівця, є професійна компетентність, що передбачає сформованість теоретичних знань, головних умінь і навичок, здатність до розв'язку проблем, вибору і прийняття доцільних рішень, аналізу соціальних і економічних умов, в яких здійснюється професійна діяльність, адаптацію до нового середовища [78, с. 85-86].

Науковці стверджують, що головне призначення університетів в усі часи полягало в збагаченні наукового знання, залученні до культури формування інтелектуальної еліти держави та суспільства, підтримці наукових академічних традицій. Ф. Ньюмен, керівник американського «Проекту майбутнього: політика в галузі вищої освіти у мінливому світі» (зі штаб-квартирою в Університеті Брауна), виокремлював три атрибути, необхідні для збереження за університетами служіння потребам суспільства: 1) соціалізація студентів – підготовка до їхньої ролі в житті суспільства; 2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність; 3) захист університету як домівки для безкорисливої наукової дискусії [2, с. 6].

З метою формування у студентів професійної компетентності, а також громадянської позиції у системі університетської освіти США педагоги активно застосовують академічно-громадське навчання у викладанні різних навчальних дисциплін.

Аналіз результатів наукових досліджень засвідчує, що протягом останніх десятиліть у системі університетської освіти США стратегія академічно-громадського навчання активно застосовується у процесі академічної діяльності (*англ.* *curricular activity*), оскільки вона спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями й уміннями у процесі виконання соціально значущої діяльності та є ваговою складовою професійної підготовки студентів. Академічно-громадське навчання входить до навчальної програми різноманітних дисциплін: антропології, біології, комп'ютерних наук, економіки, історії, педагогіки, психології, соціології, медицини, літератури тощо для усіх ступенів підготовки майбутніх фахівців, зокрема молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів. Майбутніх фахівців активно залучають до виконання важливої громадської діяльності, внаслідок чого вони опановують, вдосконалюють професійні, соціальні знання, уміння, а також здобувають досвід пізнання, розв'язання навчальних, суспільних проблем [134; 140; 227; 229; 231; 263].

Програми академічно-громадського навчання відрізняються залежно від мети та особливостей діяльності того чи іншого університету і застосовуються як у державних, так і у приватних університетах США. З метою ефективної організації та реалізації цих програм у системі вищої освіти США створено спеціалізовані відділи, які функціонують як структурні підрозділи закладу вищої освіти. Працівники цих відділів разом із педагогічним персоналом різних факультетів розробляють програми академічно-громадського навчання відповідно до потреб громад. Зокрема у Стенфордському університеті (*англ.* *Stanford University*) таку функцію виконує «Гааський центр з питань громадських робіт» (*англ.* *Haas Center for Public Service*). Щоквартально кожна з кафедр Стенфордського університету пропонує студентам курс академічно-

громадського навчання, надаючи їм змогу співпрацювати з місцевими школами, територіальними громадськими організаціями та державними органами [155]. У Мічиганському університеті (*англ.* University of Michigan) за належне проведення програм академічно-громадського навчання відповідає «Центр громадського навчання Едварда Гінсберга» (*англ.* The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning), який допомагає студентам здобути професійні уміння та навички у процесі виконання громадських доручень у відповідних галузях [132]. У Західномічиганському університеті (*англ.* Western Michigan University) працює відповідний «Відділ громадського навчання» (*англ.* Office of Service Learning) [231]. В Університеті Міннесоти (*англ.* University of Minnesota) залученням студентів до академічно-громадського навчання з метою професійного вдосконалення займається «Центр громадсько-залученого навчання» (*англ.* Center for Community-Engaged Learning) [114]. Отже, у системі університетської освіти США студенти мають змогу обирати програму академічно-громадського навчання, інтегровану до тієї чи іншої навчальної дисципліни, що входить у навчальний план професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз наукової літератури, а також навчальних програм університетів США засвідчує, що академічно-громадське навчання має чітку структуру й охоплює виконання послідовних дій, що відповідають структурним елементам цілісної організації. Початковим елементом є планування, що передуює виконанню певної громадської діяльності та визначає її структуру, мету, конкретні дії на кожному етапі для підвищення рівня розуміння студентами загальної суті й процедури організації академічно-громадського навчання. На етапі планування визначають мету та очікувані результати для усіх учасників програми академічно-громадського навчання, а саме: студентів, представників громади та закладу вищої освіти. Очікування студентів охоплюють глибше розуміння навчального матеріалу, розвиток професійного критичного мислення, вдосконалення лідерських навичок, формування вмінь прийняття професійних рішень, розуміння потреб громади, виховання громадської та

соціальної відповідальності. Очікувані результати для громади передбачають пошук шляхів задоволення потреб громади, розширення можливостей її діяльності, надання якісних послуг населенню, одержання доступу до ресурсів освітнього закладу, надання допомоги менш захищеним групам населення тощо. Очікувані результати для закладів вищої освіти: налагодження і розвиток взаємин з громадами, визнання громадою цінності вищої освіти, розвиток навчально-пізнавальної та дослідної діяльності на факультетах, покращення якості навчання студентів [139; 152; 153; 156; 174; 219; 229; 230].

Працівники педагогічного колективу закладу вищої освіти організують належне планування програм академічно-громадського навчання, здійснюють контроль за виконанням цілісної програми та окремих елементів на початку та під час курсу, а також оцінюють досягнення студентів у кінці пройденого курсу. Для того, щоб об'єктивно оцінити здобуті особою знання, уміння під час виконання громадської діяльності, викладач разом зі студентами на початку курсу визначає конкретні цілі й етапи дій учасників навчання під час виконання громадської роботи, умови проходження програми академічно-громадського навчання (виділена кількість годин, планування, очікувані знання, вміння) [107; 174; 229].

Відділ з питань організації академічно-громадського навчання (наприклад, «Гааський центр з питань громадських робіт» у Стенфордському університеті; «Центр громадського навчання Едварда Гінсберга» у Мічиганському університеті) займається збором ресурсів та підготовкою діяльності студентів у громадах. Цей відділ також забезпечує належне виконання академічно-громадського навчання засобами моніторингу та оцінювання одержаних результатів з метою удосконалення цього процесу. Результати виконання програм академічно-громадського навчання повинні набути розголосу завдяки засобам масової інформації, публікацією статей студентів у наукових журналах, а також наданням їм стипендій [109].

Протягом семестру та в кінці пройденого курсу академічно-громадського навчання викладач оцінює зміни у рівні професійного розвитку студента та

якість дослідницької роботи, виконаної у процесі громадської діяльності. Для належного оцінювання студент повинен представити портфоліо з відповідними навчальними матеріалами, зокрема навчальним планом, списком опрацьованої літератури, вимогами, розробленими для курсу, методами оцінювання, інформацією про виконання громадської роботи тощо. Портфоліо містить цінну інформацію про проходження курсу академічно-громадського навчання: документує професійний ріст та розвиток студента; демонструє результати навчання; показує, як курс академічно-громадського навчання вплинув на якість навчання в університеті [107]. Оцінювання здійснюється відповідно до численних аспектів, а саме: рівень обізнаності у проблематиці громадськості; розуміння змісту курсу навчальної дисципліни та професійний розвиток; підвищення самосвідомості, відчуття особистої значущості. Американські науковці визначають такі методи оцінювання програм академічно-громадського навчання: опитування; інтерв'ю; групові дискусії; спостереження; огляд наявної документації; звітування про критичні випадки; оцінювання журналів. Належне оцінювання вимагає високого рівня комунікації та тісної співпраці викладачів і членів громадських організацій, вміння досягати консенсусу щодо навчального процесу, знання критеріїв оцінювання. Власне оцінювання демонструє демократичність в освітньому процесі під час програм академічно-громадського навчання та є своєрідним викликом для представників академічної спільноти та громади [89; 260; 130, 78].

Вивчення документів, пов'язаних з організацією академічно-громадського навчання в університетах США, засвідчує, що оволодіння теоретичним матеріалом шляхом виконання соціально значущої діяльності становить вагомий внесок у підвищення ефективності освітнього процесу та професійного розвитку студентів як майбутніх фахівців. На підставі аналізу досліджень американських наукових джерел та досвіду діяльності деяких університетів виокремимо чотири головні етапи організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США:

- планування (детальна розробка програми громадської діяльності студента, що передбачає визначення чіткої мети, завдань, очікуваних результатів, конкретних дій студентів на кожному етапі, критеріїв поточного та кінцевого оцінювання);
- виконання певної громадської діяльності відповідно до визначених навчальних, соціальних, професійних цілей (охоплює також спостереження студентами впливу програми академічно-громадського навчання на усіх учасників освітнього процесу, обмін думками з членами громадських об'єднань, аналіз студентами значимості власної діяльності тощо);
- рефлексія студентами навчально-громадської діяльності (письмовий опис чи усне обговорення проектів навчально-громадської діяльності з критичною оцінкою одержаних результатів);
- оцінювання освоєних професійних і соціальних знань, умінь і навичок студента (відображає результат навчання, а не кількість чи якість виконаних громадських робіт. Часто оцінювання є доволі суб'єктивним та обмежується перевіркою ведення студентами рефлексивних журналів чи іншої документації. Б. Холланд (B. Holland) пропонує застосовувати комплексну модель оцінювання, що включає рівень опанування навчального матеріалу; зростання суспільної відповідальності студента; вплив таких програм на розвиток особистості та громади тощо) [111; 114; 120; 133; 135; 140; 153; 165; 219; 227; 228; 231].

У науковій літературі подається також дещо інша структура взаємодії студентів з громадою у процесі організації академічно-громадського навчання, відповідно до якої виокремлюють такі етапи цієї взаємодії:

- 1) аналітично-дослідницький (шляхом застосування різних методів соціального аналізу студенти вивчають потреби, інтереси громади, її призначення, мету, цінність і діяльність у контексті інтересів суспільства; визначають доцільність відповідної програми; аналізують наявні проблеми громади);



2) планувально-підготовчий (під керівництвом викладача або самостійно студенти обговорюють здобуті у процесі академічно-громадського навчання знання та вміння, необхідні для виконання суспільно значущої діяльності; розробляють план дій, розподіляють ролі й обов'язки);

3) практично-діяльнісний (студентів залучають до виконання громадської діяльності відповідно до визначеного плану та забезпечують необхідні умови для їхнього професійного, соціального й особистісного саморозвитку);

4) рефлексивний (студентів залучають до рефлексії суспільно корисної діяльності, що охоплює осмислення, самоаналіз студентами виконаної діяльності в контексті задоволення суспільних потреб та налагодження взаємин з представниками громади та іншими громадянами);

5) демонстраційно-підсумковий (студенти засвідчують і показують, чого та в який спосіб вони навчилися, які вміння і навички розвинули, які результати одержали шляхом усних і письмових доповідей, звітів, написання статей до місцевих періодичних видань, створення веб-сторінок з описом-аналізом набутого досвіду, презентацій і постановок та різноманітних тематичних виставок) [177; 76].

Американські науковці, викладачі вищої школи, звертають значну увагу на роль рефлексії студентів у процесі організації академічно-громадського навчання. Вони розглядають рефлексію як процес осмислення студентами досвіду роботи в громадах; постійне проникливе обдумування кожного етапу виконаної громадської діяльності відповідно до конкретних цілей навчання. На їхню думку, рефлексія є інструментом організації академічно-громадського навчання; розвиває творче й критичне мислення; дає змогу студентам зрозуміти й оцінити, що вони зробили, чому навчилися, і як їхня діяльність вплинула на розвиток суспільства загалом. У процесі осмислення та обговорення власного досвіду студенти вчаться заглиблюватися у сутність проблеми, окреслювати її зміст у ширшому соціальному контексті. Результати досліджень засвідчують, що рефлексія позитивно впливає на моральний розвиток студентів, стимулює до критичного мислення під час виконання комплексних завдань, сприяє

глибшому усвідомленню покликання служіння на користь суспільства [10; 159; 99; 104; 139].

Дж. Ейлер (J. Euler), Д. Джайлз (D. Giles) та А. Шміде (A. Schmiede) стверджують, що критична рефлексія у програмах академічно-громадського навчання характеризується відповідними ознаками: безперервність (рефлексія здійснюється протягом усього навчального курсу, а не епізодично чи нерегулярно); спорідненість (рефлексивні види діяльності є ретельно проструктуровані та безпосередньо пов'язані з навчальними завданнями); складність (рефлексія охоплює високі очікування, вимагаючи значних зусиль студента, та стимулює подальше навчання); контекстуальність (рефлексивні види діяльності доречно застосовувати у процесі вивчення конкретного навчального курсу на відповідному етапі як доповнення до інших видів діяльності) [136; 152; 117].

Рефлексивні види діяльності (*англ.* reflection activities) утворюють так званий місток між виконаною громадською роботою та змістом курсу навчальної дисципліни і спрямовують увагу студента на власну інтерпретацію певних подій, а також є засобом особистісного трактування виконаної громадської роботи [104; 224]. Рефлексивні види діяльності визначають такі критерії: поєднання студентами здобутого досвіду з навчанням; систематична організація рефлексії під педагогічним керівництвом; налагодження викладачем зворотного зв'язку й оцінювання; сприяння подальшому дослідженню студентів та переосмисленню ними цінностей [107]. Оскільки рефлексія є вагомим елементом академічно-громадського навчання, у процесі організації цієї освітньої стратегії застосовують різні форми рефлексивної діяльності (читання, письмова, усна тощо). Однак найпоширенішим видом рефлексивної діяльності є виконання письмових робіт, оскільки ця форма навчальної діяльності дає змогу студентам краще осмислити і зрозуміти окреслену відповідно до мети проблематику, сприяє пошуку нових шляхів її вирішення, допомагає їм в усвідомленні взаємозв'язку між вивченим матеріалом, досвідом роботи у громаді та подальшими діями. Під час рефлексії

академічно-громадського навчання застосовують такі види письмових робіт: виконання та написання науково-дослідної роботи; підготовка рефлексивного есе; виконання конкретних письмових завдань у вигляді відповідей на запитання; метод ситуаційних вправ; створення блогів. Науково-дослідна робота полягає зазвичай у визначенні конкретного аспекту досвіду суспільно корисної діяльності та аналізі цього аспекту у межах ширшого контексту. На основі теорії, аналізу та дослідження студент має змогу висловити свої міркування щодо відповідної теми та запропонувати рекомендації для подальшої діяльності. Такий вид рефлексивної діяльності особливо доцільно застосовувати для виявлення й усвідомлення міждисциплінарних зв'язків чи аналізу теоретичного матеріалу в контексті виконаної громадської діяльності. Застосування методу ситуаційної рефлексії полягає у детальному описі студентом досвіду суспільно корисної діяльності в конкретній ситуації, під час якої було виявлено певні розбіжності, що призвели до полеміки. Цей вид письмової роботи може використовуватися як стартова точка для подальшої письмової чи усної дискусії та обговорення [136; 152; 190].

Серед інших способів рефлексії можна виокремити організацію викладачем дискусій у невеликих групах, підготовку й представлення студентами презентацій перед аудиторією, здійснення рефлексії засобами електронного зв'язку, читання певних книг та написання есе відповідно до прочитаного та виконаної громадської діяльності, підготовка мультимедійної презентації чи есе, здійснення інтерв'ю тощо.

Під час виконання програми академічно-громадського навчання у контексті відповідного освітнього курсу студент зобов'язаний вести рефлексивний журнал, записуючи свої думки щодо виконаної громадської діяльності. Викладач чи представник громадської організації періодично переглядає журнал, виставляючи оцінку, якщо це передбачено вимогами навчального плану закладу вищої освіти. Згодом на підставі зібраної в журналі інформації студенти виконують інші рефлексивні види діяльності: аналіз науково-дослідної роботи чи презентація своєї діяльності з власними оцінками

судженнями, думками щодо вибору способу вирішення проблеми, пропозиціями [104].

Вищезазначені твердження засвідчують, що процес академічно-громадського навчання протилежний традиційному вивченню теорії різних дисциплін; надає змогу студентам осмислено оволодівати науковими, професійними знаннями й уміннями шляхом активної участі у суспільно корисних проектах, самостійно вирішувати соціальні проблеми, що водночас сприяє формуванню у них громадянських й особистісних цінностей.

Результати американських наукових досліджень засвідчують, що на сьогодні академічно-громадське навчання застосовують понад 1100 університетів США, серед яких можна виокремити Американський університет у Вашингтоні (*англ.* American University, Washington), Університет Вісконсин-Медісон (*англ.* University of Wisconsin-Madison), Джорджтаунський (*англ.* Georgetown University), Університет штату Каліфорнія (*англ.* California State University), Університет штату Мічиган (*англ.* Michigan State University), Принстонський (*англ.* Princeton University), Стенфордський університети (*англ.* Stanford University), Міжнародний університет Флориди (*англ.* Florida International University), Університет штату Огайо (*англ.* Ohio State University), Мерілендський університет (*англ.* University of Maryland), Університет Небраски (*англ.* University of Nebraska) тощо [120; 79; 140; 155; 174].

Успіх організації освітнього процесу значно залежить від форм організації цього процесу, що визначають, яким шляхом виконувати роботу відповідно до того, хто, де, коли і з якою метою навчається [17, с. 193]. Форми організації навчання у вищій школі – це способи керування навчально-пізнавальною діяльністю для розв’язання визначених дидактичних завдань [77, с. 163]. Важливо зазначити, що в американській літературі існує декілька класифікацій форм організації академічно-громадського навчання. Одна з класифікацій запропонована Б. Джейкобі (B. Jacoby) та співавторами М. Маккарті (M. McCarthy), С. Шоерман (C. Scheuermann), С. Інос (S. Enos) і М. Троп (M. Tropp) у колективній праці «Академічно-громадське навчання у

вищій освіті» (*англ.* “Service-Learning in Higher Education”). Ці вчені виокремлюють такі форми організації взаємозв’язку навчальної та громадської діяльності у системі університетської освіти США [174]:

- академічно-громадське навчання як одноразовий та короткотривалий досвід (*англ.* one-time and short-term service-learning experience);
- академічно-громадське навчання як обов’язкова позааудиторна форма навчання (*англ.* cocurricular service-learning);
- академічно-громадське навчання як складова основного навчального плану (*англ.* curricular service-learning).

Заклади вищої освіти США, серед яких Державний університет Гранд Уоллей (*англ.* Grand Valley State University), Університет Маркетт (*англ.* Marquette University), Університет штату Колорадо (*англ.* Colorado State University), Вермонтський університет (*англ.* University of Vermont), Університет штату Канзас (*англ.* Kansas State University), Сент-Луїський університет (*англ.* Saint Louis University), пропонують одноразовий та короткотривалий досвід академічно-громадського навчання. Таку форму організації академічно-громадського навчання здебільшого застосовують для студентів-першокурсників [145]. Метою таких програм є надання студентам можливості удосконалити набутий раніше досвід виконання громадських робіт, дослідити особливості громади, в якій розташований їхній освітній заклад, допомогти їм визначитися з особистісними, професійними інтересами, переосмислити та сформуванати власну життєву позицію, встановити партнерські взаєностосунки зі своїми одногрупниками. Завдяки такому досвіду академічно-громадського навчання студенти вчаться розуміти та відповідально ставитись до виконання потреб громади, піклуватись про людей, які потребують певних соціальних послуг. Одноразовий та короткостроковий досвід академічно-громадського навчання допомагає оцінити рівень мотивації студентів та їхні потреби, а також потреби громади. У цьому випадку громадська робота студентів пов’язана з вирішенням проблем навколишнього середовища, безпритульності, захворюваності на СНІД, писемності, розширення перспектив

розвитку молоді. Така форма організації академічно-громадського навчання дозволяє сформуванню у студента відчуття значущості власної діяльності, оскільки молода особа, залучена до певного проекту, бачить ефективність своєї роботи. Успішні програми академічно-громадського навчання як одноразового та короткотривалого досвіду стимулюють студентів до подолання труднощів, що виникають перед ними (співпраця із людьми з різними потребами, досвід роботи у новому середовищі) та забезпечують підтримку (ретельне планування, участь у групових видах діяльності, розвиток лідерських навичок). Під час одноразового та короткотривалого досвіду академічно-громадського навчання необхідно ретельно продумати завдання для рефлексії, які необхідно виконувати студентові перед безпосередньою громадською діяльністю (*англ.* reflection in pre-service activities), під час виконання соціально значущої роботи (*англ.* in-service activity) та після виконання цієї роботи (*англ.* post-service activity). Рефлексія на усіх цих етапах дає змогу підвищити рівень обізнаності студента в академічно-громадському навчанні, розвинути особистісний потенціал у навчанні, створити позитивні умови для навчальної та громадської діяльності. Оцінювання такої форми академічно-громадського навчання відбувається відповідно до сформованих у студента нових знань, умінь, поглядів та світосприйняття [194].

Програми академічно-громадського навчання як обов'язкової позааудиторної форми навчання є найдавнішими у системі університетської освіти США. Ця форма організації академічно-громадського навчання застосовувалася вже протягом виокремленого нами у попередньому підрозділі першому періоді розвитку цієї освітньої стратегії (1961-1969 рр.), а також збереглася до сьогодні. До таких програм належать програми розвитку лідерських навичок; релігійні програми; університетські братства та жіночі клуби; програми, які підтримують розвиток студентських гуртожитків; міжуніверситетські спортивні програми; програми, спрямовані на задоволення потреб громади. Завдяки участі у таких програмах студенти мають змогу ознайомитися з життям громади за межами свого студентського містечка,

розширити кругозір, виявити свої здібності. У процесі розробки програм академічно-громадського навчання як обов'язкової позааудиторної форми навчання виокремлюють шість етапів: визначення можливостей для діяльності студентів у громадах; вибір студентом подальшого місця перебування; допомога студентові в адаптації до нових соціальних умов; підготовка студента до безпосередньої громадської діяльності; залучення студентів до рефлексії; оцінювання результатів виконання програми. Академічно-громадське навчання як обов'язкову позааудиторну форму навчання застосовують у таких американських університетах, як Університет Огайо (*англ.* Ohio University), Вермонтський університет (*англ.* University of Vermont), Каліфорнійський університет в Лос-Анджелесі (*англ.* University of California at Los Angeles), Університет штату Флорида (*англ.* Florida State University), Університет штату Мічиган (*англ.* Michigan State University), Джорджтаунський університет (*англ.* Georgetown University) та інші [222].

Розглянемо особливості застосування програми академічно-громадського навчання як позааудиторної форми навчання на прикладі «Програми формування лідерів» (*англ.* The Emerging Leader Program) в Університеті Огайо (*англ.* Ohio University). Відповідно до цієї програми було визначено чотири завдання: представити учасникам модель ефективного лідерства; надати змогу студентам оцінювати власну діяльність і підвищити рівень самосвідомості студентів; окреслити ідею та значущість академічно-громадського навчання; забезпечити студентам умови застосовувати теорію лідерства на практиці. Студенти вивчали теорію лідерства та громадського навчання протягом дев'яти тижнів. Заняття проводили викладачі й громадські представники по 2 години щотижня. Кожного тижня студентам надавали змогу провести один день на фермі, що знаходиться на заболоченій території та належить приватній неприбутковій корпорації «Індустрія повторного використання» (*англ.* “ReUse Industries”). Завданням студентів було відновити ділянку шляхом створення лінії огорожі. Директор цієї корпорації розповідав студентам про важливість діяльності місцевих неприбуткових установ та роль молоді як членів громад.

День перед здійсненням соціально значущої діяльності був присвячений обговоренню ідеї громадського навчання та подальшої діяльності. Наступного дня після виконання громадських робіт студенти під час аудиторних занять обговорювали набутий досвід та мали можливість для рефлексії [222].

Іншою формою організації академічно-громадського навчання, яка застосовується у більшості університетів США, є академічно-громадське навчання, що інтегроване в основний навчальний план різних дисциплін. Незважаючи на те, що у закладах вищої освіти США існує давня традиція залучення студентів до громадської діяльності, впровадження академічно-громадського навчання у навчальний план як обов'язкової форми навчання у системі університетської освіти США відбулося після 1990 р., коли були ухвалені відповідні закони.

Академічно-громадське навчання, що інтегроване в основний навчальний план різних дисциплін, реалізують різними шляхами залежно від законів, що діють на території певного штату, чи особливостей університету [173] (див. Додаток Б).

С. Інос (S. Enos), М. Троп (M. Troppe) та Е. Злотковські (E. Zlorkowski) виокремлюють такі види програм академічно-громадського навчання: програма суспільно корисної діяльності, що передбачає одержання додаткового кредиту з певної дисципліни; застосування академічно-громадського навчання як вступної частини навчальної програми; академічно-громадське навчання як складова курсу навчальної дисципліни [265; 171]. Така форма організації навчання вперше стала необхідною вимогою для закінчення закладу вищої освіти у 1992 р. у Столітньому коледжі Луїзіани (*англ.* Centenary College of Louisiana). Згодом ця вимога поширилася на інші заклади вищої освіти США, а саме: Вейнсбургський коледж у Пенсильванії (*англ.* Waynesburg College in Pennsylvania), Центральний університет Північної Кароліни (*англ.* North Carolina Central University), Портлендський державний університет (*англ.* Portland State University) [134].



Схожі форми організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США виокремлює А. Тінклер (A. Tinkler), як-от: академічно-громадське навчання як позааудиторна робота, включаючи волонтерську та громадську діяльність, та академічно-громадське навчання, що входить у навчальний план з метою досягнення навчальних цілей [248].

Американські дослідники пропонують класифікацію, відповідно до якої виділяють чотири головні форми академічно-громадського навчання:

- пряма громадська діяльність (*англ. Direct Service*) – передбачає безпосереднє залучення студентів (наприклад, робота з дітьми або людьми похилого віку);
- непряма громадська діяльність (*англ. Indirect Service*) – орієнтована не на конкретних людей, а загалом на користь громади (до прикладу, збір книжок та іграшок для дитячих будинків);
- пропагування (*англ. Advocacy*) – охоплює просвітництво, заклик до дій на благо суспільства або тематичні публічні виступи, постановку п'єс тощо; полягає у відкритості роботи студентів для загального ознайомлення й обговорення, оскільки забезпечення повноти інформації про виконану суспільно корисну діяльність сприяє її популяризації в суспільстві й формуванню виконавця як суб'єкта соціальної роботи;
- дослідницька діяльність у громаді (*англ. Community-Based Research*) – спрямована на збір та аналіз певної інформації щодо нагальних для громади питань (наприклад, огляд та аналіз проблем забруднення навколишнього середовища в тій чи іншій місцевості) [238; 185; 203; 252; 212; 237; 177].

Ш. Білліг (Sh. Billig) розрізняє такі форми організації академічно-громадського навчання, як прямі та непрямі. Прямі форми служіння (наприклад, догляд за людьми похилого віку чи дітьми) допомагають сформувати у студентів моральні та особистісні якості, як-от: відповідальність, залученість до проблем рідного міста та прагнення вирішити їх. Студенти, залучені до непрямих форм служіння (наприклад, дослідницька діяльність),

розвивають такі риси, як наполегливість, ретельність, уміння аналізувати пропонований матеріал [96].

Отже, у науковій літературі запропоновано різні класифікації форм організації академічно-громадського навчання (див. Рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Класифікація форм організації академічно-громадського навчання в університетах США**

Дослідження американських науковців засвідчують, що для досягнення студентами успіхів під час академічно-громадського навчання викладачі застосовують різні методи, спрямовані на організацію освітнього процесу та засвоєння студентами змісту вищої освіти. Зокрема, це методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, серед яких варто зазначити індивідуальні бесіди студентів з викладачем; групові дискусії; усні доповіді студентів перед групою; дискусії студентів з представниками громади чи фахівцями; тематично-цільове читання, на основі якого студенти пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок із певною соціально значущою діяльністю; публічні виступи з певним проектом.

Американські науковці наголошують, що застосування методу проектів під час академічно-громадського навчання сприяє ефективній професійній підготовці майбутнього конкурентоспроможного фахівця, який завдяки виконанню соціально значущих завдань на основі критичного та креативного мислення формує відповідальну громадянську позицію, розвиває здатність будувати конструктивний діалог з іншими учасниками проекту та виробляє уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в сучасному соціумі. Цінність проектної діяльності полягає, насамперед, у зміцненні впевненості студентів, формуванні їхньої відповідальності за власне навчання, розвиток їхньої самоповаги та стимулювання до застосування комунікативних умінь [76].

З метою досягнення ефективного результату у процесі академічно-громадського навчання майбутніх фахівців американські педагоги застосовують також різні методи контролю ефективності навчально-дослідної роботи: підготовка есе чи наукового дослідження, курсової, дипломної роботи; підготовка студентами звіту про виконання проекту у письмовій формі; регулярне ведення рефлексивного журналу; оцінка певної програми; написання та опублікування газетних чи журнальних статей у місцевих ЗМІ з метою висвітлення нагальних проблем громади; індивідуальні та колективні презентації з подальшим їх обговоренням; електронні форми звітності, що передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо. У процесі академічно-громадського навчання студенти виконують різні види творчої діяльності, що охоплюють створення фото чи слайд-шоу; малювання картин, рисунків, колажів; виконання музичних творів, танцювальних композицій чи театральних виступів. Для того, щоб окреслені діяльності були успішними, викладач заохочує студентів до креативних та конструктивних бесід, вільного вислову думок. Науковці вважають, що викладачі повинні ставити студентам запитання, які б заохочували їх до роздумів та сприяли зворотному зв'язку. Ці методи є водночас дієвими для стимулювання мотивації навчання студентів [98].

Важливо зазначити, що програми академічно-громадського навчання можуть змінюватись залежно від особливостей діяльності закладу вищої освіти США. Галузь, у якій допомога майбутніх фахівців є бажаною, визначає сама громада. Наприклад, навчаючи студентів – майбутніх учителів, викладачі часто обирають для застосування академічно-громадського навчання школи з великою кількістю проблем, але певну ділянку для суспільно корисної діяльності студентів громада або колектив школи обирає самостійно. Застосовуючи здобуті знання, студенти мають змогу брати участь у вирішенні реальних проблем суспільства. Вагомою умовою академічно-громадського навчання є відведення майбутнім професійним фахівцям відповідного часу для підготовки до виконання громадської діяльності, а також для осмислення, обговорення чи письмового опису виконаної роботи. Обговорюючи та осмислюючи власний досвід, студенти ефективно вчаться знаходити вирішення поставлених проблем. Як зазначалось вище, згідно з принципами організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти, які були розроблені Дж. Говардом у 1993 р., студент отримує академічний кредит не за час, проведений у громаді, а за отримані там знання. Якщо студент успішно виконав роботу у громаді, проте не здобув нових навичок та знань, він не отримує позитивної оцінки, оскільки оцінювання відображає результат навчання, а не кількість чи якість виконаних громадських робіт [169].

Деякі заклади вищої освіти США, зокрема університети штатів Пенсильванії (*англ.* Pennsylvania State University) та Меріленд (*англ.* University of Maryland), Джорджтаунський університет (*англ.* Georgetown University), пропонують, окрім трьох обов'язкових академічних кредитів, одержання додаткового четвертого за участь у програмах академічно-громадського навчання з власної ініціативи студентів. У цьому разі майбутні бакалаври та магістри самостійно обирають проблемну ділянку діяльності у громаді, що має стосунок до певної навчальної дисципліни. Протягом семестру студенти проводять у громаді 40-45 годин, навчаючись та допомагаючи у вирішенні важливих проблем. Для одержання додаткового четвертого академічного

кредиту студенти повинні обґрунтувати, чому вони обрали конкретну проблемну ділянку, який зв'язок вона має з навчальною дисципліною; продемонструвати рівень сформованих у процесі діяльності знань. Такий досвід допомагає майбутнім фахівцям краще осмислити, як конкретні навчальні дисципліни застосовуються за межами освітнього закладу та яку роль академічно-громадське навчання відіграє у системі неперервної ступеневої підготовки. Важливо зазначити, що протягом перших років навчання в університеті студенти, окрім теоретичних знань, розвивають уміння працювати в громаді та навички застосовувати теоретичні знання на практиці. У подальшому соціальна мета навчання у громаді на кожному наступному освітньому рівні (бакалавра, магістра) ускладнюється, і майбутні фахівці мають змогу застосовувати власний досвід у вирішенні конкретних суспільних проблем [134].

Для кращого розуміння змісту й процесу академічно-громадського навчання розглянемо досвід застосування цієї стратегії у контексті університетської освіти США на прикладах Колорадського університету в Боулдері (*англ.* The University of Colorado at Boulder), Мічиганського університету (*англ.* University of Michigan), Західномічиганського університету (*англ.* Western Michigan University), Стенфордського університету (*англ.* Stanford University). В рамках програми академічно-громадського навчання в Колорадському університеті в Боулдері було залучено 60 студентів для участі у програмі «Курс президентського лідерства» (*англ.* President Leadership Class). Вони брали участь у різних видах громадської діяльності. Студентам надавалась додаткова стипендія у розмірі 500 доларів на семестр. Впродовж трьох семестрів вони щотижня відвідували лекції, які охоплювали важливі питання організації академічно-громадського навчання в межах даної програми (розвиток лідерських навичок; етика лідерства; вирішення громадських, глобальних проблем тощо), за що одержували три академічні кредити. Упродовж останнього четвертого семестру студенти проводили 12-15 годин на тиждень у різних громадських організаціях, де навчали студентів з фізичними

вадами кататись на лижах; проводили заняття з маркетингу для новостворених некомерційних організацій; надавали юридичні послуги. Під час виконання цих завдань студенти змогли проявити свої знання, особисті лідерські риси, вміння працювати в спільноті, а також одержали додатковий четвертий академічний кредит [134].

У Мічиганському університеті (*англ.* University of Michigan) академічно-громадське навчання інтегроване у процес вивчення таких дисциплін:

- медицина – студенти надають професійні послуги різним громадським організаціям з метою вияву впливу довкілля на здоров'я населення, а також чинників, що покращують здоров'я людей;
- стоматологія – студенти надають професійні послуги, а після завершення роботи обговорюють в академічному середовищі соціальну значущість своєї професії;
- педагогіка – студенти співпрацюють з учнями в державних школах для підвищення своєї майстерності як майбутніх педагогів;
- іспанська мова як іноземна – студенти проводять заняття з іноземної мови в латиноамериканському середовищі, вдосконалюючи водночас рівень власних знань та вивчаючи культурні особливості іншої нації;
- соціологія – студенти вивчають соціологічні теорії та поняття, співпрацюючи з дітьми, ув'язненими та іншими особливими групами населення;
- психологія – студенти виконують різні види діяльності у громадських організаціях, вивчаючи вплив спільноти на розширення прав та можливостей сімей, громад;
- механічна інженерія – працюючи в невеликих групах, студенти самостійно або від імені громадської організації розробляють певний механічний продукт тощо [135].

Академічно-громадське навчання є також важливою складовою освітнього процесу в Західномічиганському університеті (*англ.* Western

Michigan University), у якому організацією програм академічно-громадського навчання займається створений при університеті відділ академічно-громадського навчання (*англ.* Office of Service Learning) [231]. Цей відділ розробив критерії організації програм академічно-громадського навчання у Західномічиганському університеті, а саме: сприяння глибшому розумінню студентами курсу навчальної дисципліни; проведення щонайменше 15 годин для виконання громадських робіт; стимулювання студентів до критичної рефлексії після виконання громадських робіт; розробка програм відповідно до потреб громад; налагодження взаємного партнерства між представниками громад, студентами, працівниками університету; затвердження навчальних програм викладачами університету; залучення усіх студентів до громадської діяльності [244]. Зазначені критерії слугують підґрунтям для налагодження взаємозв'язку навчальної та громадської діяльності студентів у Західномічиганському університеті.

Процес організації академічно-громадського навчання як складової навчальних дисциплін у Західномічиганському університеті передбачає виконання певної послідовності дій. Отож з метою успішної організації проекту академічно-громадського навчання, який входить до програми певної навчальної дисципліни, викладач Західномічиганського університету подає до відділу академічно-громадського навчання спеціальну аплікаційну форму (*англ.* Service-Learning course designation request form), яка вміщує такі показники: назва та мета навчального курсу; власне бачення проекту; кількість годин, необхідних для громадської діяльності студента; кількість бажаних громад-партнерів, з якими заплановано співпрацювати кожного семестру; метод рефлексії, який буде застосовано; опис попереднього досвіду надання послуг громадам; потреба у виборі фахівця з питань громадського навчання (див. Додаток В).

Важливою умовою участі студента у проекті академічно-громадського навчання є особисте підписання ним згоди (*англ.* Student participation agreement), у якій чітко зазначено початок та кінець проекту, кінцевий термін

виконання завдання, особистий розклад студента, перелік нещасних випадків, у разі виникнення яких діятиме медичне страхування тощо (див. Додаток Г) [239].

Під час співпраці з громадською організацією та виконання соціально значущих робіт відповідно до проекту академічно-громадського навчання студент кожного разу після того, як виконав завдання у громаді, заповнює документ у формі таблиці (*англ.* Time log with partner evaluation of student), що охоплює таку інформацію: дату і час виконання громадських доручень; кількість годин громадської діяльності (загалом повинна становити 15 годин); вид громадської діяльності та короткий опис виконаної роботи; перелік колег, які співпрацювали зі студентом. Представник громадської організації, відповідальний за виконання проекту академічно-громадського навчання, кожного разу своїм підписом засвідчує об'єктивність записаної студентом інформації та виставляє йому свою оцінку за шкалою від 1 до 5 відповідно до таких критеріїв, як пунктуальність, надійність, ввічливість, відкритість до навчання тощо (див. Додаток Д) [220].

Проаналізувавши програму академічно-громадського навчання з дисципліни «Здоров'я та добробут» (*англ.* Health and Wellbeing) у Західномічиганському університеті, формулюємо висновок, що освітній процес у вищій школі досягає ефективності внаслідок поєднання аудиторних занять та громадської діяльності студентів. У програмі чітко визначено кількість балів, які студент може одержати за різні види завдань, а також передбачено зменшення кількості балів за пропуски занять. Відповідно до програми навчальної дисципліни «Здоров'я та добробут» на виконання академічно-громадського навчання студентам виокремлено 10 тижнів (з третього по дванадцятий); загальна кількість годин громадської діяльності повинна становити не менш ніж 15. Оскільки необхідним елементом успішного академічно-громадського навчання є рефлексія, то протягом зазначеного часу студент повинен заповнити 10 рефлексивних журналів (*англ.* reflection journals), кожен з яких оцінюють у 20 балів.



Програма навчальної дисципліни «Здоров'я та добробут» у Західномічиганському університеті охоплює розроблені конкретні щотижневі завдання для студентів, термін їхнього виконання та кількість балів, яку студент може одержати. Наприклад, максимальна сума балів за аудиторні заняття та академічно-громадське навчання відповідно до програми зазначеного курсу становить 800 балів, з яких 150 студент може одержати за роботу під час аудиторних занять та 650 – за виконання завдань у процесі академічно-громадського навчання (виконання громадської діяльності, яке повинно становити 15 годин; ведення рефлексивних журналів; виконання індивідуального плану; презентацію результатів та висновків навчання у громадах; відвідуваність та участь у проекті). Навчальна програма дисципліни «Здоров'я та добробут» охоплює також питання, які скеровують студента під час написання письмової роботи, та рефлексії виконаної громадської діяльності; вимоги до роботи у громаді (сумлінне ставлення до виконання завдань, досягнення мети діяльності; усвідомлення власної відповідальності за результати діяльності; продуманий вибір доцільних методів; правильний розподіл годин; належний зовнішній вигляд тощо); вимоги до оформлення студентом індивідуального плану, презентації змісту й результатів виконаної діяльності перед іншими студентами в аудиторії. У кінці кожної секції таких вимог подана шкала оцінювання (наприклад, презентацію громадської діяльності студента максимально оцінюють у 50 балів, з яких 15 становить релевантність та повне розкриття теми; 15 балів – за креативність студента, використання різних методів, засобів у презентації; 10 – за вміння працювати у команді; 10 – за тривалість презентації, яка повинна становити від 15 до 20 хв) (див. Додаток Е) [219].

Як засвідчують практичні матеріали, організація процесу академічно-громадського навчання у Стенфордському університеті (*англ.* Stanford University) відбувається іншим шляхом. У цьому університеті діє спеціальний відділ «Гааський центр з питань громадських робіт» (*англ.* Haas Center for Public Service), заснований у 1985 р., що відповідає за належне застосування

програм академічно-громадського навчання [79]. Щоквартально кожна з кафедр Стенфордського університету пропонує студентам курс академічно-громадського навчання, надаючи їм змогу співпрацювати з місцевими школами, громадськими організаціями та державними органами. Студентам, які проходили програми академічно-громадського навчання, пропонують окремі курси, які дають їм змогу вдосконалювати власні здобутки у соціально значущій діяльності, а також можливість ознайомлювати інших студентів з інформацією щодо роботи у громадах. Теоретичні курси охоплюють короткострокові курси, інтенсивні семінари, лекції, проте обов'язково супроводжуються дискусіями та практичною діяльністю студентів. Розробкою курсів академічно-громадського навчання займається «Гааський центр з питань громадських робіт» з урахуванням таких критеріїв:

- зв'язок університету з громадською організацією, партнерство з якою передбачає підписання протоколу про співпрацю, з'ясування умов співпраці та очікуваних результатів;
- належний рівень теоретичних знань студента, який дозволяє виконувати певну громадську роботу;
- реальні потреби суспільства, громади, що визначають зміст соціально значущої діяльності й необхідну для неї кількість годин;
- залучення громадської діяльності до навчального плану дисциплін, передбачаючи виконання необхідних завдань, що означає інтеграцію громадської роботи у зміст навчальної дисципліни;
- забезпечення рефлексії студентами, громадського, етичного аспектів виконаної роботи, а також рівня оволодіння навчальною дисципліною та власних досягнень [209].

Станом на 2013–2014 н.р. центр, який займається організацією академічно-громадського навчання в Стенфордському університеті, пропонує такі курси з навчальних дисциплін:

- педагогіка (студенти розробляють навчальні плани дисциплін для різних закладів середньої освіти відповідно до тематики програм, різноманітності

особливостей студентів тощо; навчання дітей дошкільного віку, організація додаткових занять з математики відповідно до знань дітей, рівня їхнього пізнавального та соціального розвитку, досягнення доступності та зрозумілості навчальної теми для конкретної аудиторії);

- медицина (студенти досліджують проблему харчування на території затоки та навчають місцевих мешканців правил здорового харчування);
- історія (дослідження проблеми іміграції населення, зокрема у Сполучених Штатах Америки, та вплив цього процесу на формування американської нації та національної ідентичності в ХХ ст.);
- інженерія (вивчення рівня розвитку та шляхів застосування допоміжних технологій, які покращують життя осіб з особливими потребами та літніх людей) [155].

Студенти не лише навчаються, відвідують заняття, але й мають змогу практично виконувати певні види діяльності, після якої вони із захопленням обговорюють набутий досвід, що щебільше заохочує їх до навчання. Студенти виконують велику кількість пошукової роботи для того, щоб виконати конкретне завдання. Вони вчаться аналізувати та критично оцінювати поданий у підручниках та інших джерелах навчальний матеріал; обмірковують, як застосувати теоретичний матеріал у реальних життєвих ситуаціях, під час вирішення практичних завдань. Це сприяє розвитку критичного мислення, моральному вихованню, а також підвищує рівень усвідомленості студентами проблем довкілля. Отож академічно-громадське навчання не лише сприяє зміцненню знань та умінь студентів, а також формує у них почуття обов'язку перед громадою, відповідальність за свої вчинки.

Аналіз досліджень переконує, що завдяки стратегії академічно-громадського навчання, такі цінні академічні ресурси, як аудиторії, бібліотеки, технічні засоби, а також студенти, викладацький персонал, факультети стають доступними для громад. Навчаючись в громадах, студенти мають змогу зміцнити економічний розвиток регіону, задовольнити освітні й медичні

потреби громади та зробити внесок у її культурне життя [109; 115; 134; 156; 174; 192].

Проаналізовані результати досліджень засвідчують, що студенти, які брали участь у програмах академічно-громадського навчання, одержали вищі оцінки з відповідної навчальної дисципліни; здобули цінний досвід для майбутньої професійної діяльності; сформуvalи позитивне ставлення до роботи у громадах, а також досягнули значних успіхів на проміжних та випускних екзаменах [138; 168; 170; 190; 207].

Отож на підставі зазначених вище ідей доходимо висновку, що академічно-громадське навчання у системі університетської освіти США допомагає студентам здобути цінний досвід для майбутньої професійної діяльності; сформуvalи позитивне ставлення до роботи у громадах; розвинути особистісні цінності та громадську свідомість; виховати активних громадян демократичної держави. Ефективні програми академічно-громадського навчання передбачають дотримання чіткої структури. На підставі аналізу навчальних програм організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США виокремлено чотири головні етапи цього процесу: планування громадської діяльності; виконання студентами громадської діяльності відповідно до навчальних, соціальних, професійних цілей; рефлексія студентами навчально-громадської діяльності; оцінювання освоєних професійних і соціальних знань, умінь і навичок студента.

Наведено також класифікації форм організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Відповідно до класифікації за ступенем інтеграції в освітній процес, запропонованої Б. Джейкобі, М. Маккарті, С. Шоєрманом, С. Інос та М. Троп, виокремлено такі форми організації академічно-громадського навчання: академічно-громадське навчання як одноразовий та короткотривалий досвід; академічно-громадське навчання як обов'язкова позааудиторна форма навчання; академічно-громадське навчання як складова основного навчального плану. На підставі аналізу досліджень окреслено класифікацію форм організації цієї стратегії за

способом дії, а саме: пряма громадська діяльність; непряма громадська діяльність; пропагування; дослідницька діяльність у громаді.

Визначено методи, що застосовують під час реалізації програм академічно-громадського навчання, серед яких методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи контролю ефективності навчально-дослідної роботи, методи стимулювання мотивації навчання.

У системі вищої освіти США, зокрема університетської, студенти мають змогу обирати певну програму академічно-громадського навчання, інтегровану до програми конкретної навчальної дисципліни, що входить у навчальний план професійної підготовки майбутніх фахівців. Програми академічно-громадського навчання розробляють відповідно до потреб громад, мети курсу навчальної дисципліни та особливостей діяльності університетів. З метою розуміння змісту академічно-громадського навчання розглянуто досвід організації цієї стратегії на прикладах Колорадського університету в Боулдері, Мічиганського університету, Західномічиганського університету, Стенфордського університету. За належний рівень організації програм академічно-громадського навчання відповідають спеціалізовані відділи, що функціонують як структурні підрозділи університетів. Ці відділи опрацьовують критерії розробки програм академічно-громадського навчання в їхньому університеті; налагоджують ефективну співпрацю викладачів, представників громадських організацій та студентів; розробляють програми академічно-громадського навчання, які становлять складову курікулуму навчальних дисциплін в університеті.

### **2.3.2. Взаємодія університетів та громадських організацій у системі вищої освіти США**

Науковці переконані, що командна робота, партнерство, співпраця стали невід'ємними аспектами сучасного життя у всіх сферах – бізнесі, політиці, освіті. Необхідність партнерської співпраці зумовлена реаліями сьогодення –

загальноосвітніми процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації культурного життя людства, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. В останні десятиріччя у нормативно-правовому полі освіти з'явилися положення щодо сприяння розвитку співробітництва між різними ланками системи освіти [63, с. 128].

Для організації та реалізації програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США важливу роль відіграє партнерство та співпраця закладів вищої освіти з громадськими організаціями. Таке співробітництво інтегроване як в академічні програми, так і в позааудиторну діяльність студентів [90; 105; 236]. В американській педагогічній науці партнерські взаємозв'язки між університетами та громадськими організаціями трактують, як своєрідний вид взаємин, що характеризуються наближеністю один до одного, рівноправністю, цілісністю відносин, наявністю спільних інтересів [103; 236].

Взаємодія університетів та громад у контексті впровадження академічно-громадського навчання має численні переваги як для закладів вищої освіти, студентів, так і для самих організацій. Як зазначалося вище, студенти одержують змогу поєднувати теоретичний матеріал із практичною діяльністю, розвивати критичне й творче мислення, вдосконалювати комунікативні вміння, а також бути постійно залученими до вирішення проблем суспільства. Окрім цього, студенти одержують змогу поглибити професійні знання, удосконалити практичні навички виконання певної діяльності, що буде корисним для подальшого зростання молоді як фахівців у конкретній галузі. Перед громадами, в свою чергу, відкривається перспектива допомагати студентам у навчанні, виховувати свідомих і відповідальних молодих людей, які беруть активну участь у розбудові громадянського суспільства, а також спроможні виконувати різні види соціально значущих робіт на належному рівні без оплати праці. Громадські організації, які співпрацюють з університетами під час програм академічно-громадського навчання, мотивовані забезпечити студентам умови для набуття навчального досвіду та водночас одержати користь від

їхньої суспільно значущої діяльності. Зокрема студенти роблять позитивний внесок у розвиток суспільства, співпрацюючи з різними верствами населення: людьми похилого віку, людьми з обмеженими можливостями чи безхатченками. Останнім часом багато організацій практикують так звану проектну модель академічно-громадського навчання (*англ.* project-based service-learning model), залучаючи студентів до роботи з веб-сторінками, базами даних, проведенням опитувань та виконання інших проектів, які члени громадських організацій не спроможні виконувати через нестачу можливостей чи відповідних умінь. Окрім цього, співпраця з університетами сприяє підвищенню потенціалу громад, боротьбі за соціальну справедливість, зміцненню соціально значущих цінностей. Таким чином програми академічно-громадського навчання розробляють та організують відповідно до потреб як студентів, так і громадських організацій [93; 221; 250; 92].

На сьогодні в Сполучених Штатах Америки існує розвинена мережа організацій, які сприяють розвитку громадянського суспільства та різносторонньо допомагають застосовувати академічно-громадське навчання на практиці. У науковій літературі для визначення діяльності таких організацій застосовують терміни: неприбуткові організації, недержавні організації, громадські організації.

У науковій літературі неприбуткову організацію (*англ.* nonprofit organization – NPO) визначають як організацію, мета діяльності якої не одержання прибутку, а надання благодійної допомоги та культурних, просвітніх, освітніх, наукових та інших послуг, необхідних для суспільного споживання; створення системи соціального самозабезпечення громадян для різноманітних цілей, передбачених статутними документами, укладеними на підставі норм відповідних законів про неприбуткові організації [172].

Недержавна організація (*англ.* non-governmental organization – NGO) – добровільна група осіб або окремих громадських організацій, не пов'язана з урядом; створена з метою надання послуг та захисту громадської думки. Більшість таких організацій є неприбутковими. Питання, якими займаються

недержавні організації охоплюють весь діапазон людських проблем: захист прав людини, охорона довкілля, ліквідація наслідків стихійних лих тощо, а межі їх діяльності можуть бути локальними, національними або міжнародними. Незважаючи на те, що недержавні організації відрізняються кількістю членів, сферою діяльності, їхні представники поділяють спільну думку, що особистості, які працюють разом, можуть вагомо впливати на вирішення людських проблем та проблем довкілля. Фінансування цих організацій здійснюється з приватних пожертвувань, міжнародними організаціями або з інших джерел [175].

Громадську організацію (*англ.* community organization) в американській науковій літературі розглядають як об'єднання громадян, що функціонує на певній географічній території, створене з метою колективної діяльності громади на благо суспільства. Заснування таких організацій передбачає появу нових лідерів для створення нових позитивних зв'язків з урядом та іншими закладами, що впливають на прийняття важливих для суспільства рішень [151].

У системі вищої освіти США діяльність вищеназваних організацій відіграє значну роль. Недержавні та неприбуткові організації забезпечують студентів технічними й електронними ресурсами, навчальними матеріалами, надають фінансові гранти на реалізацію програм академічно-громадського навчання. Громадські організації, які розташовані поблизу університетів, надають вищим освітнім закладам інформацію про актуальні соціально значущі проблеми, що беруть до уваги під час створення проекту навчання у громаді. Громадські організації забезпечують студентів місцем та необхідними умовами для виконання соціально значущої роботи, а представник такої організації здійснює контроль за діяльністю студента та оцінює її.

На основі аналізу наукових джерел розглянемо приклади неприбуткових, недержавних, громадських організацій, які функціонують на території Сполучених Штатів Америки, та визначимо, як їхня діяльність впливає на систему вищої освіти США. «Громадська діяльність молоді Америки» (*англ.* Youth Service America) – неприбуткова організація, створена з метою підтримки



соціально значущої та навчальної діяльності молоді, виховання у них лідерських рис, що необхідні для вирішення проблем громад. Представники цієї організації переконані, що саме молодь повинна вирішувати важливі суспільні питання. Ця організація стимулює пізнавальну діяльність студентів та їхню громадську активність, забезпечуючи їх необхідними технічними ресурсами та надаючи фінансові гранти студентам та громадським організаціям на реалізацію проектів академічно-громадського навчання, а також бере участь у проведенні щотижневого брифінгу з питань громадського навчання, організації національних конференцій та публікації матеріалів щодо ефективної організації навчальної та громадської діяльності студентів [174; 262].

«Кампус компакт» (*англ.* Campus Compact) – як зазначено вище, це неприбуткова організація, що об'єднує президентів коледжів та університетів (приблизно 1100 вищих навчальних закладів), які переконані, що мета закладів вищої освіти – сприяти розвитку в студентів почуття громадянської відповідальності та прагнення вносити власний внесок у добробут своєї громади. «Кампус компакт» функціонує на національному рівні з метою ефективної організації та підтримки громадської діяльності студентів; забезпечує викладачів університетів та студентів сучасними навчальними матеріалами щодо організації академічно-громадського навчання; проводить навчальні семінари, тренінги, забезпечуючи професійний розвиток викладачів та адміністрації університетів; інформує з питань налагодження ефективного співробітництва між університетами та громадськими організаціями; розробляє пілотні програми вдосконалення навчального процесу та громадської діяльності студентів, а також забезпечує заклади вищої освіти необхідною фінансовою підтримкою. Представники організації «Кампус компакт» визначають успішних студентів та факультети, а їхні численні публікації щодо покращення суспільного життя, розвитку громадянської відповідальності тощо доступні як для членів організації, так і для широкого кола читачів [112; 174; 163].

«Американська асоціація з питань вищої освіти та акредитації» (*англ.* American Association for Higher Education and Accreditation – ААНЕА) – незалежна недержавна неприбуткова організація, яка займається створенням сучасних стандартів вищої освіти США відповідно до потреб суспільства. Представники цієї організації, до яких належать студенти, викладачі, керівники закладів вищої освіти, займаються розробкою навчальних програм, найбільш ефективними для вдосконалення педагогічної діяльності викладачів та навчально-пізнавальної активності студентів, а також забезпечують підвищення рівня акредитації викладачів більш ніж з 20 навчальних дисциплін. Ця асоціація сприяє проведенню наукових досліджень студентів та викладачів; пропагує цінність роботи в команді для вирішення соціально значущих проблем; надає успішним студентам стипендії на навчання; працює над системним, довготривалим, економічно вигідним покращенням системи вищої освіти [84].

«Рада незалежних коледжів» (*англ.* The Council of Independent Colleges - CIC) – головна національна організація, що налічує представників з-понад 620 приватних коледжів та університетів США і забезпечує підтримку їхніх керівників; сприяє вдосконаленню приватних вищих освітніх закладів шляхом проведення конференцій та семінарів з питань удосконалення навчального процесу; надає інформацію та рекомендації щодо впровадження у практику інноваційних освітніх стратегій, зокрема й академічно-громадського навчання; допомагає у розробці навчальних програм з метою підвищення рівня якості вищої освіти; підвищує рівень обізнаності громадськості щодо внеску приватної вищої освіти у розвиток суспільства [243].

«Національна Рада молодіжного лідерства» (*англ.* National Youth Leadership Council – NYLC) – національна неприбуткова організація, метою якої є розвиток справедливого і мирного світу за допомогою молодих людей, їхніх освітніх закладів та громад через громадське навчання. З 1993 року організація стала основним центром з надання навчальних матеріалів, технічних ресурсів, організації тренінгів, семінарів та конференцій щодо впровадження громадської діяльності в навчальний процес. Представники

«Національної ради молодіжного лідерства» визначають академічно-громадське навчання як такий підхід до освітнього процесу у вищій школі, за яким студенти використовують академічні знання та уміння для вирішення реальних проблем громад. Наприклад, збирання сміття на берегах річки – це вид громадської діяльності; вивчення зразків води під мікроскопом – це приклад навчально-пізнавальної діяльності. Однак, якщо студент в межах природничих дисциплін бере проби води на аналіз, документує результати та представляє одержані результати місцевому органу з питань забруднення навколишнього середовища – це зразок академічно-громадського навчання [202].

Організація «Національний інформаційний центр з громадського навчання» (*англ.* National Service-Learning Clearinghouse – NSLC) забезпечує університети значною кількістю навчальних та інформаційних матеріалів, електронними ресурсами, необхідними для організації програм академічно-громадського навчання, а також пропонує різні види необхідної суспільно корисної роботи. Ця організація підтримує такий підхід до навчання по всій території США, а також надає змогу понад мільйону студентів долучитися до своїх громад і водночас опанувати академічні знання та уміння соціально значущої діяльності. Стимулюючи молодих людей до участі в громадському навчанні, ця організація сприяє формуванню у студентів етики довічного служіння громаді, вирішення проблем суспільства [174].

У процесі організації програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США вагоме значення має взаємодія університетів з територіальними громадськими організаціями, які розташовані поблизу закладів вищої освіти, де студенти безпосередньо виконують соціально значущу діяльність. Отож важливим аспектом реалізації програм академічно-громадського навчання є пошук відповідних громадських організацій та залучення їх до співпраці з університетом [180]. Зазвичай цю функцію виконує відділ громадського навчання, що діє при університеті (наприклад, «Центр громадського навчання та громадянської активності» (*англ.* Center for Service-

Learning and Civic Engagement) в Університеті штату Мічиган), який надає закладам вищої освіти інформацію щодо потреб громадських організацій і видів значущої для них діяльності. Часто факультети університетів мають підписані угоди про співпрацю з громадськими організаціями в межах певних програм, стажування чи науково-дослідної діяльності. Це полегшує процес створення партнерських відносин між університетом та громадською організацією для співпраці у проектах академічно-громадського навчання. У деяких випадках студентам надається можливість самостійного пошуку громадських організацій, де вони бажають здобути досвід соціально значущої діяльності. Така можливість надає студентам свободу вибору громадської організації для подальшої співпраці, що відповідає їхнім освітнім чи професійним інтересам [229].

Важливу роль у створенні успішних програм академічно-громадського навчання відіграє розвиток партнерських взаємовідносин між університетом та громадськими організаціями (*англ.* campus-community partnerships). Оскільки громадська організація, яка співпрацює з університетом, фактично є місцем виконання програм академічно-громадського навчання, представники цієї організації виконують низку функцій: допомагають обрати для студентів соціально значущі види діяльності, які відповідають потребам громади; виконують роль педагогів, полегшують набуття студентами досвіду навчання у громадській діяльності та сприяють створенню зв'язків між аудиторним та громадським навчанням; для підтримки студентів та проектів академічно-громадського навчання представники громадської організації призначають керівника, з яким студент співпрацює протягом семестру чи іншого визначеного терміну, виконуючи соціально значущу роботу у цій організації [176; 229].

Оскільки у процесі реалізації програм академічно-громадського навчання представники громадських організацій виконують роль педагогів, роблять власний внесок у процес навчання й формування досвіду студентів, відділ

громадського навчання відповідально ставиться до налагодження партнерських стосунків з ними і послідовно виконує такі дії:

- детальний збір інформації щодо діяльності місцевих громадських організацій (вивчення мети, особливостей діяльності, цінностей, якими керується організація; громадські потреби, які задовольняє певна організація; обговорення переваг спільної діяльності; вивчення попереднього досвіду партнерських відносин, зокрема успіхів та невдач);
- визначення очікувань (розгляд часу, ресурсів, необхідних факультету, студентам та представникам громадської організації для здійснення успішної програми академічно-громадського навчання);
- обговорення усіх аспектів співпраці (відповідність навчальних цілей та завдань потребам громадської організації; час і тривалість перебування студентів у місці виконання соціально значущої діяльності; знання, уміння й навички студентів, необхідні для відповідної громадської діяльності; можливості організації координувати та контролювати діяльність студентів протягом навчального семестру);
- надання достатньої кількості часу для розвитку партнерських взаємин (регулярне спілкування представників громадських організацій із педагогами з метою обговорення різних аспектів академічно-громадського навчання, кращого розуміння змісту курсу навчальної дисципліни, задоволення очікувань студентів та потреб громад);
- визначення ролі представника громадської організації як педагога (co-educator) (обговорення навчальної програми; визначення обов'язків представника громадської організації та факультету під час підготовки студентів до участі в громадській діяльності; навчання за допомогою набуття практичного досвіду, наставництва, рефлексії);
- розробка деталей суспільно значущої діяльності (узгодження з представниками університету конкретних видів діяльності студентів, спрямованих на задоволення потреб громади та пов'язаних з метою і завданнями навчального курсу);

- постійна підтримка спілкування (визначення стратегії підтримки зв'язку перед, під час та після академічно-громадського навчання, не зважаючи на підписання угоди про співпрацю, де чітко визначено обов'язки усіх сторін);
- визначення критеріїв вимірювання успіху (оскільки представники громадської організації та університету вступають у партнерство з метою досягнення конкретних цілей, на початковій стадії необхідно визначити критерії оцінювання досягнутого успіху);
- обговорення шляхів підтвердження кінцевого результату [229; 148; 114; 132; 133; 140; 147; 152].

На основі дослідження, проведеного американськими ученими в Університеті штату Вермонт (*англ.* University of Vermont) у 2010 р., було визначено шість вагомих чинників налагодження успішного співробітництва між університетом та громадською організацією з позиції представників громадських об'єднань з метою успішної організації програм академічно-громадського навчання. До цих чинників належать [247; 248; 167; 141]:

- ретельне вивчення мети та завдань діяльності громадської організації (змога студентам гідно оцінити роботу партнерської громадської організації та її внесок у розвиток громади);
- врахування людської значущості у діяльності партнерської громадської організації (важливість усвідомлення значущості кожного індивідуального здобутого досвіду громадської діяльності);
- наявність відповідних ресурсів (складання програм з урахуванням того, що часові та фінансові ресурси є обмеженими);
- усвідомлення відповідальності за ефективну організацію соціально значущої діяльності (усвідомлення учасниками, що академічно-громадське навчання, на відміну від традиційного, потребує додаткового часу та зусиль, а недотримання вимог організації навчальної та громадської діяльності зумовлює набуття студентами неефективного досвіду);

- аналіз попереднього досвіду співробітництва з конкретною громадською організацією (створення довгострокового співробітництва між університетом та громадською організацією, а не лише на час виконання програми академічно-громадського навчання з метою розвитку гуманного, справедливого суспільства, привчання студентів до служіння своїй громаді);
- наголос на важливості процесу (вплив організації процесу на розвиток співробітництва та взаєностосунків між університетом та громадською організацією).

Обов'язки, які беруть на себе учасники академічно-громадського навчання, відіграють вирішальну роль у процесі створення, підтримки та розвитку відносин. Вагоме підґрунтя ефективних програм академічно-громадського навчання становить формування взаємин, побудованих на принципах довіри та поваги, що дає змогу налагодити взаємовигідне партнерство відповідно до потреб, інтересів учасників.

Ефективна співпраця між університетом та громадською організацією характеризується такими ознаками, як перебування у постійному контакті (чітке визначення обов'язків та функцій); розуміння партнерських перспектив (досягнення взаємних цілей та вигод); налагодження зв'язків (підписання угоди про співпрацю); спільне планування, навчання (узгодження працівників університету та членів громадських організацій щодо організації навчального процесу); відповідальність та лідерство [221].

Можливими партнерами для співпраці під час програм академічно-громадського навчання можуть бути місцеві громадські об'єднання, некомерційні соціальні служби, школи, національні та міжнародні організації, сфера діяльності яких включає допомогу безпритульним громадянам; гендерні питання; захист навколишнього середовища; питання раси та етнічності; розвиток місцевих громад; поширення здорового способу життя та харчування; підтримка молоді. Залежно від навчальних цілей партнером може бути одна або декілька громадських організацій. Співпраця із однією організацією спрощує матеріально-технічні аспекти програм академічно-громадського навчання і

дозволяє краще регулювати процес. Така форма співпраці може сприяти побудові довгострокових партнерських відносин. Співпраця одночасно з кількома організаціями передбачає залучення декількох студентів до програми академічно-громадського навчання. Ця форма співпраці дозволяє дослідити різні аспекти певної проблеми. Наприклад, досліджуючи питання дитячої бідності в рамках вивчення курсу економіки, студенти можуть надавати послуги у місцевих державних школах, неприбуткових організаціях, зокрема в іспанському освітньому центрі, масштабних національних організаціях, до прикладу Фонд захисту дітей [140].

Отож взаємодія університетів та громадських організацій з метою проведення ефективних програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США відіграє значну роль, тому обидві сторони ретельно відносяться до створення партнерських відносин. Американські дослідники вказують на виклики, які постають перед членами громадських організацій під час співробітництва з університетами в рамках академічно-громадського навчання. Серед найбільших викликів є пошук способів безпосередньої взаємодії між громадською організацією та представниками факультетів і підтримка постійних взаємовідносин; спільна розробка програми навчальної дисципліни, що передбачає академічно-громадське навчання; створення умов для тіснішої співпраці з викладачами факультетів щодо їх спільної діяльності; виділення достатньої кількості годин для соціально значущої діяльності; належний рівень професійної підготовки студентів; психологічна неготовність студентів до співпраці з різними верствами населення. М. Сенді (M. Sandy) та Б. Холленд (B. Holland) зазначають, що часто на практиці членам громадських організацій доводиться мати справу лише з координаторами відділу, що займається підтримкою програм академічно-громадського навчання в певному університеті, та студентами, а безпосередня співпраця з викладачами факультетів відсутня. Важливим викликом є також недостатня кількість годин для виконання громадських робіт, оскільки короткострокові програми академічно-громадського навчання, що передбачають менше ніж 20 годин у



місяцях виконання соціально значущих робіт, можуть мати навіть негативний вплив, особливо під час роботи з такими верствами населення, як діти чи біженці. Представники громадських організацій надають перевагу співпраці зі студентами старших курсів, оскільки у них вищий рівень професійних знань та вмінь, ніж у студентів перших курсів. Як засвідчують представники громадських організацій, студенти, які беруть участь у програмах академічно-громадського навчання, походять із привілейованих сімей і часто є психологічно неготовими до співпраці з іншими верствами населення, через що нерідко виникають проблеми [221; 250]. Ш. Гелмон (Sh. Gelmon) та її однодумці стверджують, що члени громадських організацій та представники факультетів повинні бути більш обізнані щодо потреб громад; співпрацювати та давати чіткі вказівки студентам; спільно створювати програми соціально значущої діяльності відповідно до знань, здобутих студентами під час аудиторних занять; постійно співпрацювати протягом усього проекту академічно-громадського навчання; чітко визначати обов'язки, очікування та суть соціально значущої діяльності студентів. Представників факультетів необхідно наблизити до діяльності спільнот для того, щоб вони мали змогу краще зрозуміти культуру, умови та практику своїх партнерів [147].

Налагодження ефективного співробітництва між університетом і громадською організацією та успішність програм академічно-громадського навчання визначається такими чинниками: рівнем виконання обов'язків з обох сторін (виділення достатньої кількості часу для розробки проектів; постійна підтримка студентів викладачами; створення умов для довготривалої співпраці); ефективністю спільної комунікації між представниками факультету, студентами та членами громадської організації; відповідністю програми академічно-громадського навчання, підготовкою студента до мети та завдань громадської організації [166; 249; 250].

Отож на основі викладеного вище матеріалу формулюємо висновок, що взаємодія університетів і неприбуткових, недержавних, громадських організацій у системі вищої освіти США сприяє підвищенню якісного рівня

навчального процесу. Участь цих організацій у реалізації програм академічно-громадського навчання в університетах США охоплює: забезпечення необхідними технічними й електронними навчальними ресурсами; надання фінансових грантів для навчання і стажування студентів та викладачів, організації науково-дослідної роботи; допомогу в проведенні національних конференцій та публікацію наукових матеріалів; розробку інформаційних матеріалів щодо ефективної організації програм академічно-громадського навчання; проведення навчальних семінарів та тренінгів; допомогу в розробці програм академічно-громадського навчання; а також створення місця та відповідних умов для навчання студентів під час виконання важливої соціально-значущої діяльності.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі «Історичні та організаційно-педагогічні аспекти розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США (друга половина XIX ст. – початок XXI ст.)» визначено історико-педагогічні передумови розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; здійснено періодизацію розвитку академічно-громадського навчання (друга половина XX ст. – початок XXI ст.); виявлено особливості організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на поч. XXI століття.

З'ясовано, що історико-педагогічними передумовами розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США було прийняття відповідного законодавства, а саме: Закону Моррілла «Про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів», Закону «Про права військовослужбовців», Закону «Про національну та суспільно корисну діяльність»; активна діяльність відомих освітян та громадських діячів Т. Джефферсона, Дж. Адамс, Дж. Дьюї; використання потенціалу

кооперативної освіти, що передбачала поєднання теоретичного та практичного навчання; впровадження проектів, спрямованих на залучення студентів та кваліфікованих фахівців до вирішення нагальних проблем суспільства; запровадження освітніх реформ 1980-их рр. з метою підвищення рівня якості вищої освіти США; активізація діяльності громадських організацій, спрямована на залучення студентів до суспільно корисної праці; проведення науково-практичних конференцій з метою висвітлення академічно-громадського навчання як стратегії, якій притаманна наявність власної мети, завдань, принципів, ідей, переваг; успішність освітньої стратегії академічно-громадського навчання, запровадженої деякими університетами, та її вплив на розвиток студентів, громад, закладів вищої освіти.

Виокремлено чотири періоди розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США у хронологічних межах від 1961 р. і до сьогодні: I період (1961–1969 рр.) – налагодження співпраці між університетами та громадами міст; II період (1970–1983 рр.) – стагнації у розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; III період (1983–1993 рр.) – впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у систему університетської освіти США; IV період (1994 р. – дотепер) – удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США.

Розглянуто декілька класифікацій форм організації академічно-громадського навчання. За ступенем інтеграції в освітній процес виокремлюють академічно-громадське навчання як одноразовий та короткотривалий досвід; академічно-громадське навчання як обов'язкова позааудиторна форма навчання; академічно-громадське навчання як складова основного навчального плану. Відповідно до способу дії виокремлюють такі форми організації академічно-громадського навчання: пряма громадська діяльність; непряма громадська діяльність; пропагування; дослідницька діяльність у громаді.

З'ясовано, що з метою досягнення студентами успіху під час виконання програм академічно-громадського навчання викладачі університетів США

застосовують широкий спектр методів, зокрема методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю за ефективністю навчально-дослідної роботи; методи стимулювання та мотивації до навчання.

Проаналізовано структуру організації академічно-громадського навчання в університетах США, відповідно до якої виокремлено чотири етапи: планування громадської діяльності; виконання студентами громадської діяльності відповідно до навчальних, соціальних, професійних цілей; рефлексія студентами навчально-громадської діяльності; оцінювання освоєних професійних і соціальних знань, умінь і навичок студента. Акцентовано увагу на рефлексії, яка є вагомим інструментом організації академічно-громадського навчання. Виявлено, що з метою ефективної реалізації програм академічно-громадського навчання в системі вищої освіти в університетах США створено спеціалізовані відділи, які функціонують як структурні підрозділи університету.

Вивчено шляхи взаємодії університетів та неприбуткових, недержавних, територіальних громадських організацій у США. З'ясовано, що налагодження партнерських відносин та забезпечення умов для ефективної співпраці між університетами та громадськими організаціями є ваговою складовою реалізації програм академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [25; 26; 28; 29; 32; 33; 34; 35; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 48].

## РОЗДІЛ 3

### РЕАЛІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США НА ПОЧ. ХХІ СТ.

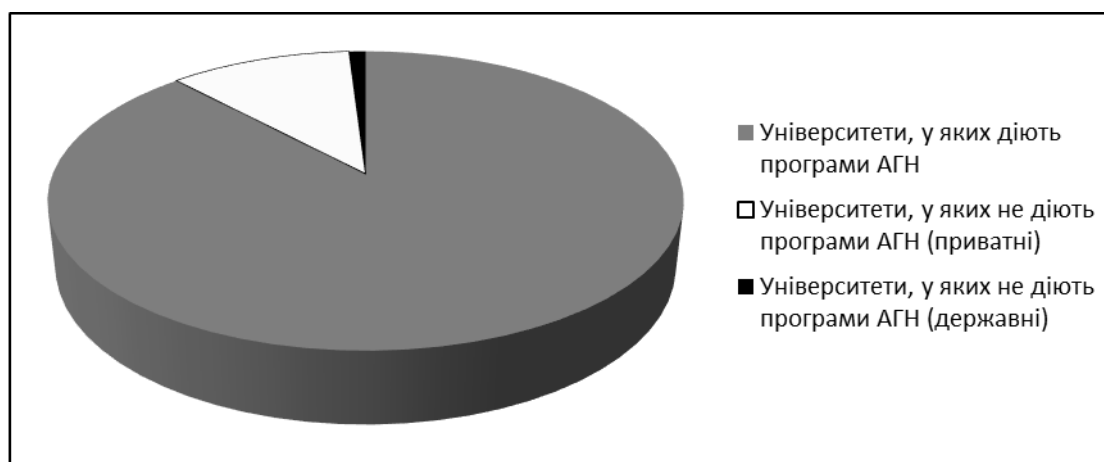
У розділі «Реалізація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США на поч. ХХІ ст.» охарактеризовано особливості застосування програм академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти досліджуваної країни; розглянуто специфіку підготовки педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання в закладах вищої освіти США; окреслено можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання студентів у системі вищої освіти України.

#### 3.1. Застосування програм академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США

Керівництво вищою освітою у США є децентралізованим; діяльність університетів підпорядкована органам управління освітою окремих штатів. Питаннями надання освіти населенню опікуються також неурядові організації, а саме: «Американська асоціація державних коледжів та університетів» (*англ.* American Association of State Colleges and Universities, AASCU); «Національна рада з питань акредитації педагогічної освіти» (*англ.* National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE); «Американська рада з питань освіти» (*англ.* American Council on Education, ACE); «Американські ради за міжнародну освіту» (*англ.* American Councils for International Education); «Служба тестування в освіті» (*англ.* Educational Testing Service, ETS) [1].

Аналіз джерельної бази дослідження засвідчує, що в університетах США на території усіх штатів запроваджують програми академічно-громадського навчання, що охоплюють залучення студентів до громадської діяльності в процесі вивчення конкретної дисципліни з метою виховання активних громадян держави, формування у них професійної компетентності та критичного мислення.

З метою виявлення рівня популярності застосування академічно-громадського навчання в університетах США станом на 2017 р. ми опрацювали офіційні веб-сайти університетів, що знаходяться у різних територіальних частинах США. Загалом ми дослідили сайти 307 університетів, які розташовані у 16 штатах на північному сході (штати Коннектикут, Массачусетс, Мен, Нью-Гемпшир, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Пенсильванія), півдні (штати Алабама, Вашингтон, Флорида), заході (штати Арізна, Каліфорнія, Невада) та середньому заході США (штати Індіана, Міннесота, Мічиган). Виявлено, що програми академічно-громадського навчання активно застосовуються у 270 університетах із 307 досліджених, що становить 88 % (див. Додаток Ж). Важливо зазначити, що із 37 університетів, які не застосовують програми академічно-громадського навчання, 34 університети належать до приватної форми власності (11%) та 3 університети державної форми власності (1 %) (див. Рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Рівень застосування програм академічно-громадського навчання в сучасних університетах США**

У більшості університетів, а саме 171 (63%), діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних кадрів для реалізації цих програм та виконують роль посередника між університетом та громадськими організаціями. Прикладами таких відділів є: «Центр обслуговування громад» (*англ.* Community Service Center) у Бостонському університеті (*англ.* Boston University); «Центр громадського навчання і дослідницької діяльності у громаді» (*англ.* The Center for Service Learning and Community-Based Research) в Університеті штату Пенсильванія (*англ.* Pennsylvania State University); «Центр залучення до громад та громадської діяльності» (*англ.* Center for Community Engagement and Service) в Американському університеті (*англ.* American University); «Центр лідерства та громадської діяльності» (*англ.* The Center for Leadership and Service) в Університеті Флориди (*англ.* University of Florida); «Центр громадського навчання та громадянської активності» (*англ.* Center for Service-Learning and Civic Engagement) в Університеті штату Мічиган (*англ.* Michigan State University) тощо (див. Додаток Ж). Слід також зазначити, що програми академічно-громадського навчання інтегровані до навчальної програми різних дисциплін, зокрема антропології, біології, економіки, історії, педагогіки, психології, соціології, медицини, правознавства, журналістики тощо [223; 114; 132; 135; 155; 229].

Отож на підставі аналізу офіційних веб-сайтів університетів США можна зробити висновок, що в сучасній системі університетської освіти США програми академічно-громадського навчання активно застосовують у процесі підготовки майбутніх фахівців різних галузей; програми академічно-громадського навчання застосовують в американських державних та приватних закладах вищої освіти, хоча більш активно цю освітню стратегію використовують у державних університетах.

Особливості організації академічно-громадського навчання відрізняються залежно від університету та специфіки навчальних дисциплін. Однак можна

виокремити деякі спільні ознаки: спільне складання програм викладачами та представниками громадських організацій відповідно до потреб спільноти та мети, завдань, змісту дисципліни; інтеграція програми академічно-громадського навчання до навчального плану (*англ.* curriculum), а також міждисциплінарна інтеграція; забезпечення студентів місцем та відповідними умовами для виконання соціально значущої роботи, яку вони здійснюють під постійним контролем представника громадської організації та викладача університету; рефлексія майбутніми фахівцями виконаної громадської роботи відповідно до завдань навчальної дисципліни; ведення студентами рефлексивних журналів; одержання студентами додаткового кредиту з навчальної дисципліни за належний рівень виконання програми академічно-громадського навчання.

Отож участь майбутніх фахівців у програмах академічно-громадського навчання має численні переваги для них, а також для закладів вищої освіти та громадських організацій. Студенти одержують змогу набувати та вдосконалювати теоретичні знання шляхом практичного їх застосування у реальних життєвих ситуаціях, водночас розвиваючи особисті, професійні та лідерські вміння й навички; поглиблювати розуміння навчального матеріалу; формувати вміння професійного та міжособистісного спілкування, роботи в команді, критичного мислення та рефлексії; аналізувати та усвідомлювати особистісні цінності й переконання; здобувати практичний досвід роботи у спільноті; осмислювати проблеми та потреби громад; встановлювати професійні контакти, що можуть бути корисні для подальшого стажування чи працевлаштування. Викладачі, які застосовують програми академічно-громадського навчання, відзначають такі переваги цієї освітньої стратегії, як: стимулювання активного навчання майбутніх фахівців; урахування різних навчально-пізнавальних стилів студентів у процесі організації діяльності; застосування інтерактивних методів навчання, що дають змогу студентам і партнерам з громадських організацій робити власний внесок у навчальний процес; розвиток громадської активності майбутніх фахівців у процесі



вивчення навчального курсу; розширення можливостей міждисциплінарної інтеграції. Члени громад, які співпрацюють зі студентами під час виконання ними програм академічно-громадського навчання, одержують користь від такої діяльності, оскільки зазначені програми спрямовані на задоволення потреб громад. Водночас члени громадських об'єднань мають право брати участь у навчальному процесі та підтримувати партнерські взаємозв'язки із університетами та коледжами; одержувати доступ до університетських ресурсів та інноваційної практики завдяки співпраці з вищими освітніми закладами, викладачами та студентами; залучати енергійну, перспективну, мотивовану молодь до їхньої організаційної роботи [93; 96; 103; 133; 139; 152; 156; 174; 229].

У сучасній системі університетської освіти США спостерігаємо також тенденцію до виконання програм академічно-громадського навчання на міжнародному рівні завдяки співпраці університетів та громадських організацій різних держав. Зокрема, такі американські заклади вищої освіти, як Університет штату Пенсильванія (*англ.* Pennsylvania State University), Кларіонський університет у Пенсильванії (*англ.* Clarion University of Pennsylvania), Ратгерський університет штату Нью-Джерсі (*англ.* Rutgers University, New Jersey), Університет Південного Коннектикуту (*англ.* Southern Connecticut State University), Університет Флориди (*англ.* University of Florida), Університет Аризони (*англ.* University of Arizona), Університет Каліфорнії (*англ.* University of California), Державний університет Сан-Дієго (*англ.* San Diego State University), Університет Мічигану – Флінт (*англ.* University of Michigan – Flint), Північномічиганський університет (*англ.* Northern Michigan University) та інші пропонують студентам програми академічно-громадського навчання за кордоном (*англ.* service-learning abroad). Міжнародне академічно-громадське навчання (*англ.* international service-learning) організовують з метою інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізації; передбачає поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю на міжнародному рівні з метою підвищення глобальної обізнаності студентів, розвитку у них гуманістичних

цінностей, формування міжкультурного порозуміння та спілкування, підвищення громадянської свідомості та розвитку лідерських здібностей [118; 95; 158; 167; 184]. Дж. Хатчер та Р. Брінгл стверджують, що саме «міжнародне академічно-громадське навчання має перспективи сприяти підготовці майбутніх випускників як активних громадян світу (*англ.* global citizens) у XXI ст.» [106, с. 3]. Окрім цього, науковці вважають, що досвід міжнародного академічно-громадського навчання сприятиме розвитку міжкультурних умінь (*англ.* intercultural skills), усвідомленню глобальних питань, підвищить рівень зацікавленості глобальними проблемами протягом усього життя, а також матиме позитивний вплив на життя студентів та їх подальшу професійну діяльність [106; 184].

Функції міжнародного академічно-громадського навчання охоплюють: розвиток громадянської освіти; сприяння налагодження взаємозв'язків і стосунків університетів та громад на міжнародному рівні; організацію діяльності, спрямованої на розвиток громад інших держав та співпрацю з ними; формування у студентів прагнення до змін та вирішення суспільних проблем; надання їм змоги набувати досвід навчання, що базується на критичній рефлексії [106; 118; 158; 167; 184].

Університети США застосовують різні форми організації міжнародного академічно-громадського навчання: короткострокове надання студентами суспільно корисних послуг в інших країнах під керівництвом членів факультету вітчизняного університету; проходження курсу навчальної дисципліни, що охоплює набуття досвіду громадської діяльності за кордоном; застосування програм навчання за кордоном з елементами громадської діяльності; організація міжнародних програм цілісного академічно-громадського навчання впродовж семестру [118]. Програми академічно-громадського навчання на міжнародному рівні відрізняються тривалістю, навчальними цілями та завданнями, обсягом громадських робіт тощо. Серед навчальних цілей та завдань можна виокремити такі: забезпечення активного, спільного, прикладного, експериментального навчального процесу; розвиток

міжкультурної свідомості; удосконалення вміння критично мислити; підвищення рівня співпраці між університетом та громадою з метою вирішення соціальних питань; створення спільноти свідомих громадян, що беруть активну участь у діяльності громади. Участь у програмах міжнародного академічно-громадського навчання забезпечує також умови для дослідницької діяльності відповідно до навчальної програми дисциплін [210]. Незважаючи на численні переваги програм міжнародного академічно-громадського навчання, Р. Крабтрі (R. Crabtree) також наводить певні виклики, що постають перед учасниками таких програм, а саме: «відстань, відсутність технологій та інші обмеження» [118, с. 26].

До прикладу, при Ратгерському університеті штату Нью-Джерсі функціонує відділ «Центр глобального розвитку та міжнародних відносин» (*англ.* Centers for Global Advancement and International Affairs), який пропонує студентам участь у різних програмах за кордоном, зокрема в програмах академічно-громадського навчання у країнах Європи (Великобританія, Греція, Ірландія, Іспанія, Італія, Німеччина, Польща, Португалія, Туреччина, Угорщина, Франція, Чехія), Азії (Індія, Китай, Південна Корея, Японія), Африки (Гана, Південна Африка), Південної Америки (Аргентина, Бразилія, Чилі), що входять у навчальну програму таких дисциплін, як соціологія, економіка, екологія, статистика, культурологія, журналістика, міжнародні відносини, юридичні та медичні дисципліни тощо. Важливо зазначити, що міжнародне академічно-громадське навчання передбачає також міждисциплінарну інтеграцію та може бути складовою програм декількох навчальних дисциплін [186; 240].

«Центр глобального розвитку та міжнародних відносин» надає змогу студентам Ратгерського університету брати участь у численних програмах міжнародного академічно-громадського навчання. Однією із таких програм є «Академічно-громадське навчання у м. Кейптаун» (*англ.* Cape Town Service Learning), що передбачає комплексний підхід до навчання та активну участь у діяльності місцевих громад. Завдяки співпраці між Ратгерським університетом

та Університетом Кейптауна (*англ.* University of Cape Town) за сприяння організації «Рада з питань міжнародних освітніх обмінів» (*англ.* Council on International Educational Exchange) студенти Ратгерського університету одержують змогу набуття досвіду суспільно корисної діяльності у м. Кейптаун (Південна Африка) Тривалість програми академічно-громадського навчання становить 20 тижнів протягом одного семестру. Програмою передбачено вивчення мови місцевої спільноти (кхоса чи африкаанс), опанування навчальних дисциплін: «Проблеми бідності та розвитку у Південній Африці»; «Партнерські відносини у громаді»; «Методи соціальних досліджень», а також виконання головного проекту академічно-громадського навчання. Метою програми є задоволення потреб місцевих громад, формування громадянської відповідальності студентів у процесі опанування зазначених навчальних дисциплін. Ця програма складена відповідно до чотирьох головних принципів академічно-громадського навчання. До цих принципів належать: активне залучення студентів до громадської діяльності; рефлексія; взаємодія усіх зацікавлених сторін (студентів, викладачів, представників громадських організацій); публічне поширення результату навчання. Академічно-громадське навчання охоплює дослідження соціально-економічних аспектів шляхом аналізу конкретних ситуацій, організації кількісного та якісного дослідження, а також вивчення місцевої мови. Студенти також беруть участь у розвитку громади та виконують головний проект академічно-громадського навчання [226] (див. Додаток 3).

Розглянемо інший приклад організації міжнародного академічно-громадського навчання, що пропонує Університет Флориди (*англ.* University of Florida). У цьому університеті функціонує відділ з питань міжнародного навчання (*англ.* International Center), який координує реалізацію зазначеної програми. Прикладом такої програми є «Розвиток молоді, ірландська культура та академічно-громадське навчання» (*англ.* Youth Development, Irish Culture, and Service Learning), що організовується в університеті у м. Голвей (Ірландія). Тривалість цієї програми охоплює чотири тижні та передбачає одержання трьох

академічних кредитів. Відповідно до її змісту передбачено організацію вивчення ірландської культури, громадської діяльності та співпраці з місцевими громадськими організаціями з метою вирішення їхніх проблем та покращення діяльності локальних спільнот. Передбачено, що у кінці виконання програми студенти зможуть визначати, аналізувати та пропонувати рішення соціальних проблем у контексті розвитку молоді; взяти участь у громадському навчанні, досліджуючи ірланську культуру та питання розвитку молоді; здійснити порівняльний аналіз ірландської та американської культури на підставі власного досвіду під час академічно-громадського навчання; розвинути лідерські вміння під час роботи у команді; запропонувати можливі шляхи розвитку місцевих громад [261] (див. Додаток II).

Вагома роль у поширенні міжнародних програм академічно-громадського навчання у США належить неприбутковим організаціям, що функціонують на національному рівні. Серед таких організацій чільне місце займають «Амізад» (*англ.* Amizade), «Міжкультурні рішення» (*англ.* Cross-Cultural Solutions), «Глобальний волонтер» (*англ.* Global Volunteer), «Міжнародне партнерство для академічно-громадського навчання та лідерства» (*англ.* The International Partnership for Service-Learning and Leadership), «Волонтери за мир» (*англ.* Volunteers for Peace) тощо. Організація «Амізад», яка розпочала свою діяльність у 1994 р., була зачинателем у галузі глобального академічно-громадського навчання (*англ.* global service-learning). Протягом останніх років ця організація активно проводить семінари та тренінги щодо різних аспектів глобального академічно-громадського навчання, охоплюючи підготовку педагогічних кадрів до організації міжнародних програм академічно-громадського навчання; розвиток партнерських відносин між університетом та громадською організацією; підготовку та планування міжнародних програм академічно-громадського навчання; розробку навчальних програм, що містять міжнародне академічно-громадське навчання [85].

Корпорація «Міжнародне партнерство для академічно-громадського навчання та лідерства» пропонує американським студентам акредитовані

програми академічно-громадського навчання в країнах Африки (Танзанія, Південна Африка), Азії (Камбоджа, Філіпіни, Тайланд, В'єтнам), Європи (Франція, Греція, Ірландія, Італія, Іспанія, Англія), Південної Америки (Аргентина, Еквадор, Перу). Ця корпорація була заснована у 1982 р. як освітня організація з надання послуг студентам, коледжам та університетам, громадським організаціям у різних країнах світу шляхом пропонування програм, що поєднують академічне навчання, діяльність у громадах та волонтерство майбутніх фахівців. Головні завдання цієї корпорації – розвиток та поширення програм академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти різних країн світу, що охоплює фінансову підтримку міжнародних конференцій; дослідження впливу академічно-громадського навчання на розвиток студентів, діяльність закладів вищої освіти та громад; видання методичних матеріалів щодо шляхів організації програм академічно-громадського навчання як складової навчального плану під час підготовки фахівців різних спеціальностей; проведення симпозіумів для викладачів, адміністрації університетів; організацію різних видів діяльності, спрямованої на розвиток партнерських взаємовідносин між університетами та громадськими організаціями на місцевому та міжнародному рівнях [246].

Близько 4000 студентів з 400 закладів вищої освіти США мали змогу бути учасниками міжнародних програм академічно-громадського навчання, які пропонує корпорація «Міжнародне партнерство для академічно-громадського навчання та лідерства». Тривалість таких програм для студентів може відрізнятися та становити 1 навчальний семестр (13-16 тижнів) протягом осіннього або весняного періоду або 4-8 тижнів протягом літнього періоду. Вони передбачають опанування навчального курсу певної дисципліни з одержанням академічного кредиту; навчання на мовних курсах; забезпечення студентів місцем виконання громадських робіт; проживання у місцевій сім'ї; участь у навчальних екскурсіях тощо. Під час виконання програм академічно-громадського навчання за кордоном студенти надають послуги у різних сферах: освіти, охорони здоров'я, будівництва, розвитку громад, збереження

навколишнього середовища, догляду за тваринами тощо. Учасники таких програм мають змогу застосовувати теоретичний матеріал у реальних життєвих ситуаціях, здобувати досвід суспільно корисної діяльності у різних країнах світу, розвивати лідерські риси та відчуття належності до громадських спільнот [246].

Розвиток інтересу до академічно-громадського навчання та активне застосування цієї стратегії у системі університетської освіти США засвідчує також проведення щорічних тематичних конференцій, присвячених дослідженню та обміну досвідом щодо різних аспектів організації зазначеного навчання, а саме: Національній конференції з проблематики академічно-громадського навчання (*англ.* National Service-Learning Conference); Міжнародній конференції з сучасних досліджень академічно-громадського навчання (*англ.* International Conference on Advances in Service-Learning Research); Щорічній конференції Міжнародної асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад (*англ.* Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference) тощо. Результати досліджень американських учених та педагогів-практиків відображені в наукових працях численних періодичних видань, зокрема «Мічиганському журналі академічно-громадського навчання» (*англ.* Michigan Journal of Community Service Learning), «Журналі академічно-громадського навчання у вищій освіті» (*англ.* Journal of Service-Learning in Higher Education) та ін.

З метою обміну практичним досвідом щодо різних аспектів організації академічно-громадського навчання науковці й педагоги університетів об'єднуються та долучаються до відповідних неприбуткових організацій. Сьогодні такі організації діють не лише на території США, а й на міжнародному рівні. Наприклад, «Міжнародна асоціація з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад» (*англ.* The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement – IARSLCE) заснована у 2005 р. з метою сприяти проведенню

наукових досліджень із різних аспектів академічно-громадського навчання на усіх рівнях системи освіти. Ідея створення цієї міжнародної дослідницької спільноти належить науковцям Ш. Біллігу (Sh. Billig), віце-президенту дослідницької корпорації (*англ.* “RMC Research Corporation”) в м. Денвері (штат Колорадо), та Е. Фурко (A. Furco), доктору філософії Каліфорнійського університету в м. Берклі (*англ.* University of California, Berkeley) [245].

На сьогодні Асоціація є єдиним міжнародним дослідницьким об'єднанням, головною метою якої є розвиток, заохочення та представлення результатів досліджень на всіх рівнях освіти, що здійснюється на засадах різних педагогічних теорій (позитивізму, інтерпретації, безпосередньої участі, критичної педагогіки); методів (кількісних, якісних, комбінованих тощо); підходів (теоретичних, прикладних, діяльнісних, підходів шляхом залучення й оцінювання та ін.). Асоціація підтримує проведення високоякісних досліджень, використовуючи різні можливості, та заохочує учених до участі в таких дослідженнях. Завдання цієї Асоціації охоплюють: обмін ідеями, досвідом та результатами досліджень; поширення знань та результатів досліджень академічно-громадського навчання; удосконалення якості та точності результатів досліджень; надання змоги науковцям представляти власні результати досліджень, ідеї, методи, міркування щодо організації академічно-громадського навчання на усіх рівнях системи освіти; сприяння співпраці між ученими та педагогами-практиками з усього світу; підтримку розвитку молодих науковців, які починають займатися дослідженнями, пов'язаними з академічно-громадським навчанням; забезпечення місць зустрічей для постійного навчання та спілкування представників Асоціації; запровадження комунікаційних стратегій, що сприятимуть поширенню результатів досліджень не лише серед представників організації, а й серед інших осередків науковців та педагогів; ініціювання інших заходів і програм, що підтримують інтереси представників Асоціації та розвивають академічно-громадське навчання. Керівництво цієї Асоціації організовує щорічну міжнародну конференцію (*англ.* International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Annual



Conference), на якій розглядають теоретичні, практичні та методологічні проблеми академічно-громадського навчання. За результатами конференції видають рецензований онлайн-журнал «Міжнародний журнал з дослідження академічно-громадського навчання та залучення до громад» (*англ.* The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement) [245].

З метою заохочення молодих учених до проведення досліджень з академічно-громадського навчання при «Міжнародній асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад» створено міжнародну партнерську спільноту для випускників закладів вищої освіти та аспірантів (*англ.* The Graduate Student Network). Мета діяльності цієї спільноти полягає у створенні осередку молодих науковців у галузі академічно-громадського навчання та залучення до громад (*англ.* community engagement). Ця мета реалізується шляхом забезпечення підтримки молодих науковців та аспірантів, а саме: організації наставництва досвідчених учених; створення умов для їхнього професійного розвитку, зокрема проведення відповідних конференцій, семінарів; надання допомоги у проведенні досліджень; забезпечення доступу до оновленої інформації та періодичних видань; надання стипендій тощо [245].

Отож у сучасній системі університетської освіти США спостерігаємо зростання інтересу до академічно-громадського навчання, що засвідчує наявність відповідних програм у навчальному плані професійної підготовки фахівців з різних спеціальностей у 88 % університетів; функціонування при університетах спеціалізованих відділів, які відповідають за організацію програм академічно-громадського навчання у 63 % університетів; поширення практики міжнародного академічно-громадського навчання, що передбачає співпрацю університетів та громадських організацій різних держав; участь американських та європейських учених у щорічних конференціях, присвячених обміну досвідом щодо різних аспектів академічно-громадського навчання; регулярний випуск таких тематичних періодичних видань, як «Мічиганський журнал

академічно-громадського навчання», «Журнал академічно-громадського навчання у вищій освіті»; зростання кількості науковців та педагогів у «Міжнародній асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад».

### **3.2. Підготовка сучасних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США**

Одним із основних завдань сучасної університетської освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, які б змогли брати активну участь у суспільному житті держави та здатних зайняти гідне місце на світовому ринку праці. З метою покращення якості освіти та максимального наближення її до сучасних проблем суспільства протягом останніх десятиліть в університетах США набуло поширення академічно-громадське навчання, яке передбачає участь студентів у ретельно організованих видах громадської діяльності з метою задоволення потреб громади, рефлексію щодо виконаної роботи для кращого усвідомлення змісту курсу навчальної дисципліни та підвищення відчуття громадянської відповідальності.

У зв'язку із зростанням актуальності академічно-громадського навчання виникає необхідність постійного підвищення рівня кваліфікації сучасних педагогічних працівників університетів США відповідно до тенденцій розвитку сучасної освіти. На думку Р. Брінгла, для педагогів, які застосовують зазначену стратегію у своїй викладацькій діяльності з метою якісної підготовки майбутніх фахівців різного профілю, вагоме значення має постійне поглиблення власних знань, систематичне вивчення різних аспектів академічно-громадського навчання та удосконалення власних умінь та навичок застосування цієї стратегії. Отож педагогічні та адміністративні працівники університетів беруть участь у програмах професійного розвитку, що організовуються на національному та університетському рівнях[108; 114; 132; 155; 213; 229].

Загальнонаціональні програми підвищення кваліфікації педагогічних та адміністративних працівників з питань академічно-громадського навчання фінансово та технічно підтримують численні асоціації та організації, як-от: «Американська асоціація з питань вищої освіти» (*англ.* American Association for Higher Education); «Американська асоціація місцевих коледжів» (*англ.* American Association for Community Colleges); «Національне товариство експериментальної освіти» (*англ.* National Society for Experiential Education); «Корпорація з питань національної громадської діяльності» (*англ.* The Corporation for National Service); організація «Кампус Компакт» (*англ.* Campus Compact) тощо. Наприклад, завдяки грантам, які надавала корпорація «Навчайся та служи Америці: вища освіта» (*англ.* Learn and Serve America: Higher Education), в університетах США було створено тисячі нових курсів академічно-громадського навчання. Аналогічно організація «Кампус Компакт» опублікувала на сьогодні приблизно 11800 таких курсів, що доступні для студентів американських університетів. До функцій названих вище організацій та асоціацій належить також проведення семінарів для педагогічних працівників з питань академічно-громадського навчання; розробка навчально-методичних матеріалів; надання стипендій з метою заохочення розробки необхідних курсів з різних дисциплін, що входять до навчального плану підготовки численних фахівців [108; 215].

Одним з шляхів підготовки педагогічних працівників до організації академічно-громадського навчання є участь у «Програмі для співробітників факультету» (*англ.* Faculty Fellows Program), що діє в університетах на території США. Метою цієї програми є удосконалення освітнього процесу, дослідницької та громадської діяльності факультетів шляхом максимального наближення їх до діяльності спільнот. Програму було розроблено у 1995 р. спілкою університетів штату Індіана (*англ.* Indiana Campus Compact). Завдяки співпраці з цими університетами у 1997 р. аналогічну програму запровадили в університетах штатів Іллінойс (Illinois), Мічиган (Michigan), Огайо (Ohio), а згодом і в таких штатах, як Джорджія (Georgia), Монтана (Montana), Вірджинія (Virginia).

Програму фінансують «Корпорація з питань національної громадської діяльності» та організація «Навчайся та служи Америці: вища освіта». Відповідно кожному викладачеві університету надається стипендія (приблизно 3600\$), яка може покривати кошти, необхідні для проекту, або надаватися як індивідуальна стипендія; кошти на участь у конференціях (400\$); кошти, які перераховує вищий навчальний заклад під час подачі документів на участь у зазначеній програмі (1000\$) [108].

Відповідно до цієї програми викладачам також надають технічну допомогу та необхідні бібліотечні ресурси щодо питань академічно-громадського навчання; випускники попередньої програми організують навчання та тренінги для викладачів. До їх обов'язків належать відбір учасників програми, проведення семінарів, індивідуальне наставництво, обговорення форм співпраці між освітнім закладом та громадською організацією. Випускники програми демонструють нові знання й вміння своїм колегам та адміністрації університету; стають значними прихильниками академічно-громадського навчання; беруть активну участь в університетських конференціях, форумах та семінарах, громадській діяльності, а також вводять цю стратегію до навчального плану [108].

Інша можливість професійної підготовки викладачів до організації академічно-громадського навчання – це участь у програмах та інших заходах, що організують на рівні університету. До структури більшості університетів належить відділ, що займається питаннями академічно-громадського навчання. Важливою функцією діяльності цього відділу є надання педагогічним кадрам інформації щодо введення змін у навчальні плани у зв'язку із запровадженням академічно-громадського навчання. Відділ надає різносторонню підтримку педагогічних кадрів у процесі організації академічно-громадського навчання, а саме: забезпечує можливість обміну досвідом із більш кваліфікованими викладачами; займається збором необхідних ресурсів (навчальних програм, літератури); надає фінансову допомогу, пропонуючи гранти та стипендії;

проводить семінари та конференції з метою підвищення професійного рівня педагогічних працівників (див. Додаток Ж) [114; 132; 140; 155].

Відділ академічно-громадського навчання в університетах також надає педагогічним працівникам змогу брати участь у програмах розвитку викладачів у контексті застосування зазначеної стратегії, наприклад, у програмі «Розвиток викладачів з академічно-громадського навчання» (*англ.* Faculty development in service-learning). Семінари, що відбуваються відповідно до цієї програми, охоплюють вивчення таких тем: загальна характеристика академічно-громадського навчання; рефлексія; налагодження партнерських відносин з громадами; контроль та оцінювання громадської діяльності студентів; оцінювання курсу навчальної дисципліни, що базується на академічно-громадському навчанні; дослідницька діяльність. Тривалість програми може варіюватися та, відповідно, охоплювати навчальний семестр, академічний рік, літній період або тиждень у формі інтенсивного курсу. На проведення семінарів впливають також такі фактори, як наявність грантів та стипендій. Отож відділ із питань академічно-громадського навчання усіляко допомагає педагогічним кадрам досягати професійних цілей, підвищувати якість навчання студентів та рівень їхнього задоволення освітнім процесом. Результати власного досвіду поєднання навчальної та громадської діяльності у процесі викладання академічного курсу викладачі висвітлюють у наукових журналах [109].

Аналіз джерельної бази дослідження засвідчує, що важливим аспектом діяльності відділу з питань академічно-громадського навчання в університеті є також підготовка та публікація друкованих матеріалів, що можуть бути корисними як для молодих, так і для досвідчених викладачів, що застосовують академічно-громадське навчання під час підготовки фахівців різних спеціальностей. Значну цінність становлять довідники, посібники з питань організації освітнього процесу у єдності з громадською діяльністю студентів. Прикладами таких видань є: «Академічно-громадське навчання: посібник для факультету» (*англ.* “Academic Service-Learning: Faculty Handbook”), опублікований відділом, відповідальним за організацію громадської діяльності

в Університеті Джорджа Вашингтона, м. Вашингтон (*англ.* Center for Civic Engagement & Public Service, The George Washington University) [152]; «Довідник з академічно-громадського навчання: путівник для викладачів Мічиганського державного університету» (*англ.* “Service-Learning Toolkit: a Guide for MSU Faculty and Instructors”), опублікований відповідним відділом Університету штату Мічиган (*англ.* Center for Service-Learning and Civic Engagement, Michigan State University) [229]; «Довідник для викладачів до застосування академічно-громадського навчання» (*англ.* “Faculty Guide to Service-Learning”), виданий представниками центру громадського навчання (*англ.* Community Service Center) в Американському університеті, штат Вашингтон [140]. Зазначені довідники знаходяться у відкритому доступі на офіційних інтернет-сторінках відповідних університетів і містять теоретичну інформацію з питань академічно-громадського навчання (основні засади та принципи організації академічно-громадського навчання; переваги та виклики застосування цієї стратегії; шляхи формування у студентів критичного мислення; організація рефлексії; розвиток партнерських відносин між громадськими організаціями та університетом). Вони охоплюють також практичні поради щодо застосування академічно-громадського навчання в межах змісту конкретних академічних дисциплін та рекомендації щодо розробки навчальної програми курсу, що містить теми, необхідні для вивчення, пов’язані з ними види громадської діяльності, зразки рефлексії набутого досвіду та шляхи оцінювання навчальних успіхів студентів.

Як зазначалося вище, у закладах вищої освіти США програми професійного вдосконалення педагогів з академічно-громадського навчання організовують на загальнонаціональному та університетському рівнях. На національному рівні видають довідники для викладачів, які застосовують академічно-громадське навчання. Для прикладу, розглянемо довідник «Залучення студентів через академічно-громадське навчання. Національний довідник із запровадження якісного академічно-громадського навчання» (*англ.* “Engaging Students Through Academic Service-Learning. National Guide to

Implementing Quality Academic Service-Learning”), виданий за підтримки національної спілки академічно-громадського навчання (*англ.* National Coalition for Academic Service-Learning), до якої входять представники відділів освіти штатів Арізона, Вісконсин, Іллінойс, Коннектикут, Мінесота, Орегон, Флорида. Як зазначає Т. Дері (T. Dary) у передмові, «цей посібник створений з метою допомоги педагогам США, які потребують порад для якісної організації академічно-громадського навчання студентів» [133, с. 6]. Співавтор посібника наголошує на актуальності застосування цієї стратегії для підготовки майбутніх фахівців у ХХІ ст. в умовах нових викликів, що характерні для сучасного суспільства. На думку науковця, студенти тепер потребують не знань у готовому вигляді, а вмінь та навичок застосування цих знань, а також критичного мислення. Посібник містить детальну поетапну інформацію щодо впровадження програм академічно-громадського навчання як складової навчальної програми, що складається із п’яти компонентів: дослідження, планування, діяльності, рефлексії, демонстрації результатів чи визнання. Значну цінність становлять практичні поради, розроблені методичні матеріали для студентів та викладачів, які повинні заповнювати відповідні особи на кожному етапі виконання програми академічно-громадського навчання. З огляду на те, що академічно-громадське навчання є відносно новою стратегією у системі освіти США, що викликає значний інтерес серед педагогів та науковців і постійно удосконалюється, створення вищезгаданих довідників, посібників є актуальним для професійного удосконалення та обміну досвідом серед викладачів університетів США та за кордоном [133].

Важливо зазначити, що кожен університет США функціонує як автономна інституція та самостійно обирає можливості професійного розвитку викладачів, зокрема й з академічно-громадського навчання. Наприклад, Дюкський університет (*англ.* Duke University), розташований на території штату Північна Кароліна (*англ.* North Carolina), пропонує своєму професорсько-викладацькому складу різноманітні умови підвищення кваліфікації з академічно-громадського навчання, а саме:

- проведення індивідуальних консультацій для викладачів з метою обговорення питань щодо створення нового навчального курсу чи розробки навчальної програми з академічно-громадського навчання; налагодження зв'язків із громадськими організаціями; застосування методів критичної рефлексії та оцінювання тощо;
- участь у програмі підвищення кваліфікації з академічно-громадського навчання для співробітників факультету (*англ.* Service-Learning Faculty Fellows), відповідно до якої початківці та досвідчені фахівці поглиблюють свої знання, обмінюються практичним досвідом, налагоджують партнерські взаємовідносини та розвивають почуття належності до спільноти шляхом участі в інтерактивних семінарах, на яких представлено сучасні дослідження та передовий практичний досвід поєднання академічного навчання та громадської діяльності;
- забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів та можливості налагодження зв'язків із фахівцями з академічно-громадського навчання (участь у семінарах, науково-практичних конференціях, дискусіях за круглим столом тощо з метою спілкування з колегами; створення умов для обміну успішним досвідом і труднощами, що виникають; новими ідеями та навчально-методичними матеріалами щодо організації академічно-громадського навчання);
- надання допомоги у налагодженні партнерських взаємовідносин з громадами (допомога педагогічним кадрам працівниками відділу, що відповідає за організацію академічно-громадського навчання, обрати громадську організацію для співпраці (*англ.* community partners) відповідно до конкретної програми; пропонування викладачам низки інструментів та контрольних запитань, що полегшує вибір майбутнього місця виконання студентами соціально-значущої діяльності);
- забезпечення фінансової підтримки (надання обмеженого фінансування для проведення курсів підвищення педагогічної кваліфікації та додаткових



- заходів з академічно-громадського навчання; прийняття заявок на виділення додаткових коштів на конкретний проект академічно-громадського навчання);
- налагодження співпраці з асистентами з питань академічно-громадського навчання (подання кожного семестру членами факультету заявок на співпрацю з асистентами, які допомагають педагогічним працівникам під час виконання програми академічно-громадського навчання, а саме – розвивати співробітництво з громадськими спільнотами, організувати рефлексію студентів та інші види діяльності);
  - надання педагогам розроблених навчально-методичних матеріалів щодо різних аспектів академічно-громадського навчання;
  - допомога факультетських консультантів у підготовці презентацій відповідно до потреб студентів (подання загальної інформації про академічно-громадське навчання або діяльність студента у спільноті);
  - знайомство викладачів із різноманітними інструментами та засобами оцінювання (пропонування відділом, відповідальним за організацію програм академічно-громадського навчання, методичних матеріалів для оцінювання навчальних успіхів студентів та шляхів налагодження взаємозв'язків з громадськими організаціями; запрошення тренерів з питань академічно-громадського навчання, які у співпраці з університетськими працівниками роблять оцінку результатів програм академічно-громадського навчання для громади університету);
  - залучення до програми академічно-громадського навчання кваліфікованих фахівців з рефлексії (співпраця підготовлених фахівців з рефлексії, що належать до групи «Навчання через досвід, діяльність, партнерство та сервіс» (*англ.* LEAPS – Learning through Experience, Action, Partnership, and Service), з педагогічними кадрами та допомага їм у створенні нових видів рефлексивної діяльності відповідно до програми академічно-громадського навчання);
  - публічність програм академічно-громадського навчання (надання інформації про програми академічно-громадського навчання у відкритому доступі на офіційному веб-сайті Дюкського університету, на студентських

заходах та в листівках, що розповсюджуються навколо кампуса; видавництво щомісячного електронного інформаційного бюлетня для педагогічних працівників, що містить оновлені показники нових ініціатив, можливостей та ресурсів у рамках академічно-громадського навчання у кампусі та за його межами; одержання викладачами доступу до актуальних новин та оголошень за умови підписки на цей електронний бюлетень) (див. Додатки I, Й) [227].

Отож на підставі висвітлених вище положень робимо висновок, що в університетах США проводяться численні заходи з метою вдосконалення професійної майстерності педагогічних працівників та підготовки їх до організації і застосування програм академічно-громадського навчання як складової навчального плану. Підготовка педагогічних працівників до реалізації програм академічно-громадського навчання відбувається завдяки участі викладачів у відповідних програмах, що організуються як на національному рівні (наприклад, «Програма для співробітників факультету», що організовується в численних університетах США), так і на рівні університетів (організуються відділом, відповідальним за реалізацію академічно-громадського навчання в конкретному університеті). Кожен університет, у якому виконують програми академічно-громадського навчання, має індивідуальні особливості та можливості щодо підготовки сучасних кадрів до імплементації програм академічно-громадського навчання як складової навчальних програм різних дисциплін.

### **3.3. Можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України**

Одним з головних завдань нашого дослідження є окреслення можливостей використання американського досвіду організації та розвитку академічно-громадського навчання студентів у сучасному освітньому просторі України. На нашу думку, вивчення прогресивного педагогічного досвіду США відкриває нові шляхи вдосконалення вітчизняної системи вищої освіти.

В Україні університет завжди виступав осередком розвитку ідей демократії, свободи мислення, наукового пошуку. Окрім підготовки висококваліфікованих фахівців, завдання університету охоплюють також формування національної інтелігенції, залучення молоді до суспільного життя, а також розвиток особистості як громадянина, готового брати активну участь у житті держави.

Розвиток цілеспрямованої громадської діяльності студентів закладів вищої освіти України має давню історію. На думку науковців, організація суспільно корисної діяльності студентської молоді в Україні бере початок з XV-XVI ст. і пов'язана з функціонуванням братств – громадських об'єднань, створених для захисту прав певних груп населення з релігійною, благодійною чи культурно-просвітницькою метою. Прикладами таких братств були Львівське Успенське братство (1586 р.), «Юнацьке братство» в Острозькій академії (XVI ст.). З початку XVII ст. такі організації існували в різних братських школах України, а саме: «Юнацьке братство» у школі в Замості (1606 р.), студентське братство в Київській Братській школі (1620 р.), юнацьке братство в Мотелеві (1625 р.), «Студентська конгрегація св. Константина й Олени» у Вільні (1655 р.). Проте масовий громадський рух студентської молоді на території України почав активно розвиватися у XIX ст. з розвитком закладів вищої освіти в країні, з моменту виникнення студентства як соціальної групи [23, с. 43-44].

Студентський рух першої половини XIX ст. був переважно представлений студентськими об'єднаннями, створеними за науковими та інтересами у сфері дозвілля. Метою громадської діяльності студентів України в першій половині XIX ст. була соціалізація молоді, актуалізація їхніх наукових та творчих інтересів, формування в них умінь корпоративної діяльності, лідерських рис, активної позиції, а також всебічний розвиток особистості. Відповідно до соціальних, політичних та економічних чинників студентський рух еволюціонував та набув інших рис наприкінці XIX – початку XX ст. Отож українські студентські громади, які виникли в цей час, були прогресивними,

вирішували завдання самоосвіти, культурної та політичної пропаганди в національному контексті. Практичні завдання громад передбачали ознайомлення з передовими теоріями і практичним досвідом європейських політичних партій, сприяння покращення соціально-економічного рівня життя українського народу, оволодіння національною культурною спадщиною, а також пропагування відповідних ідей у суспільстві [24].

Отож бачимо, що перші прояви громадської діяльності студентської молоді закладів вищої освіти України датуються XV-XVI ст., засвідчують виникнення студентства як соціальної групи. Активний розвиток соціальної активності студентів вітчизняних вишів відбувався у XIX–XX ст. Важливо зазначити, що громадська діяльність студентів в цей час відбувалася під впливом соціальних, політичних, економічних чинників і, відповідно, мала не лише академічний, але і культурно-освітній, політичний, правовий характер.

О. Кін стверджує, що досягнення студентським рухом високого рівня демократичного, громадського процесу на засадах колегіальності стало можливим лише завдяки таким чинникам, як автономія діяльності університетів, їхня особлива науково-демократична атмосфера, високий особистісний, громадський та науковий статус професорів й викладачів. Університети відігравали значну роль у розвитку студентського руху, молодіжних громадських об'єднань та організацій, діяльність яких стала підґрунтям становлення та розвитку студентської громадської діяльності. На формування світогляду молоді вагомо впливали професори та викладачі університетів, які були патріотами, видатними науковцями та відданими громадянами своєї країни [23]. Науковці переконані, що саме університети стали своєрідною моделлю громадянського суспільства і в цьому контексті передували сучасному типу європейської цивілізації [69].

Громадська діяльність студентської молоді на сучасному етапі дещо відрізняється від тієї, що була організована у XIX – XX ст., у зв'язку з розвитком демократичного суспільства, реформуванням системи вищої освіти, наданням більшої автономії університетам. Студенти закладів вищої освіти

України мають значні можливості брати активну участь у громадській діяльності. Серед них варто відзначити: організацію самоврядування в групі (староста, профорг); залучення до органів студентського самоврядування закладу; участь у діяльності студентських і молодіжних громадських організацій (міських, обласних, всеукраїнських, міжнародних); залучення до студентських і молодіжних громадських акцій, а також масових міських громадських акцій. Як засвідчують проведені дослідження, незважаючи на те, що саме студентська молодь завжди демонструє себе як найпрогресивніша сила будь-якого суспільства, рівень громадської активності студентів вітчизняних університетів на сьогодні є доволі низьким. Відчуття громадянського обов'язку, бажання приносити користь іншим і суспільству загалом не переважають у мотивації поведінки молоді. Вона шукає власний інтерес у діяльності, що зумовлено, передусім, відсутністю у неї сформованої активної громадянської позиції [7, с. 237-238]. Отож доцільно здійснювати систематичну, цілеспрямовану роботу зі студентами з метою формування у них позитивної мотивації громадської діяльності.

Проаналізувавши особливості організації громадської діяльності студентів в університетах США та України, ми виявили певні спільні та відмінні риси. До спільних рис можна віднести те, що організована громадська діяльність студентської молоді в університетах США та України має давню історію розвитку і пов'язана з соціальними, політичними, економічними чинниками розвитку кожної держави. Студентська молодь як у США, так і в Україні становить активну соціальну групу, що прагне розвитку громадянського суспільства на засадах демократизму. Завдання університету в обох державах передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, а також всебічний розвиток студентів та формування у них громадянської позиції у демократичному суспільстві. У США та Україні створено умови налагодженої співпраці університетів із громадськими організаціями на рівні партнерських стосунків між інституціями; окрім цього, студенти мають змогу за власним вибором вступати до певних громадських об'єднань.

Однак в умовах сьогодення організація громадської діяльності студентів в університетах України та США суттєво відрізняється, тому визначимо низку відмінних рис в межах відповідних аспектів.

Рівень залучення студентів до вирішення суспільних проблем. На відміну від українських університетів, де участь студентської молоді в суспільному житті трактують як позаакадемічну діяльність, здебільшого волонтерську, в американських закладах вищої освіти участь студентів у громадській діяльності відбувається в межах як академічного, так і позанавчального часу. Відповідно американські університети пропонують широкий спектр програм академічно-громадського навчання, що допомагають залучити до суспільно значущої діяльності значну кількість студентів.

Налагодженість співпраці університетів з громадськими організаціями. У системі вищої освіти США співробітництво університетів та громадських організацій відіграє значну роль. Університети співпрацюють з численною кількістю неприбуткових, недержавних та громадських організацій у межах академічної та позанавчальної видів діяльності. Недержавні та неприбуткові організації допомагають закладам вищої освіти забезпеченням технічними та електронними ресурсами, навчальними матеріалами, надають фінансові гранти на реалізацію програм академічно-громадського навчання. Громадські організації, що розташовані поблизу університетів, надають інформацію щодо нагальних соціальних проблем, забезпечують студентів місцем та необхідними умовами для виконання соціально значущої роботи. Представник такої організації бере безпосередню участь у програмі академічно-громадського навчання (детально розглянуто у розділі 2). У системі вищої освіти України спостерігаємо менш розвинену співпрацю між університетами та громадськими організаціями, зокрема в межах академічної діяльності. Однак важливо зазначити, що студенти, викладачі, випускники вітчизняних університетів об'єднуються відповідно до наукових і соціальних інтересів та створюють громадські об'єднання, що функціонують при університетах. Зокрема у Львівському національному університеті імені Івана Франка, функціонують

такі громадські організації, як: «Первинна профспілкова організація студентів», «Студентський уряд», «Наукове товариство студентів, аспірантів та молодих вчених», «Об'єднання студентів правників», «Львівська правнича школа», «Львівське математичне товариство» тощо [11].

Поєднання громадської діяльності з освітнім процесом. У закладах вищої освіти України студенти мають право займатися різними видами громадської діяльності, що здійснюється на волонтерських засадах у позаакадемічний час і, відповідно, не входить у навчальний план студента. В університетах США громадська діяльність поєднується з освітнім процесом у межах програми академічно-громадського навчання, що є складовою навчального плану підготовки майбутніх фахівців.

Оцінювання громадської діяльності студента. У закладах вищої освіти України така діяльність не передбачає оцінювання. Однак з метою залучення студентів до соціально значущої діяльності їхній рейтинговий бал, відповідно до якого призначається стипендія, може залежати не лише від їхніх успіхів в академічному навчанні, а й від участі у позааудиторній діяльності. Передбачено, що 10% рейтингового балу відводиться на науку, мистецтво, спорт і громадську діяльність згідно із рішенням Вченої ради закладу вищої освіти. Таке заохочення актуальне для студентів, що навчаються за державним замовленням. Відповідно для студентів, що навчаються за контрактом і не одержують стипендію, такий вид стимулювання до участі у громадській діяльності не дієвий. В університетах США навчальними програмами різних дисциплін передбачено академічно-громадське навчання, відповідно до якого розроблено шкалу оцінювання різних видів діяльності, що складає підсумковий бал з певної дисципліни. Отож участь студентів у громадській діяльності та результат навчання під час виконання соціально значущої діяльності оцінюється в межах певної дисципліни.

Рівень фінансування. В університетах України діє студентське самоврядування, яке сприяє залученню студентів до різних видів громадської діяльності. Відповідно до ст. 40 п. 10 Закону України «Про вищу освіту»

«фінансовою основою студентського самоврядування є кошти, визначені вченою радою закладу вищої освіти в розмірі не менше як 0,5 відсотка власних надходжень, отриманих закладом вищої освіти від основної діяльності; членські внески студентів, розмір яких встановлюється вищим органом студентського самоврядування закладу вищої освіти» [18]. Виокремлення інших коштів на організацію соціально значущої діяльності студентів у закладах вищої освіти України не передбачено. Фінансування програм академічно-громадського навчання в університетах США відрізняється залежно від освітнього закладу та специфіки конкретної програми. Однак важливо зазначити, що кошти на реалізацію таких програм виділяються з бюджету держави, закладів вищої освіти та громадських організацій, в яких студенти виконують соціально значущу діяльність, а також фінансуються іншими неприбутковими організаціями, які підтримують розвиток академічно-громадського навчання. Відповідно студенти мають змогу одержувати стипендії, що покривають витрати, пов'язані з участю в програмах академічно-громадського навчання. Окрім цього, в університетах функціонують спеціалізовані відділи, що відповідають за належний рівень організації академічно-громадського навчання та одержують фінансування від університету. Отож в університетах США фінансуванню громадської діяльності у єдності з освітнім процесом надається вагоме значення.

Узагальнений порівняльний аналіз організації громадської діяльності студентів в університетах України та США продемонстровано у Табл. 3.1.



Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз організації громадської діяльності студентів в  
університетах України та США**

<i>Особливості організації громадської діяльності студентів в університетах України</i>	<i>Особливості організації громадської діяльності студентів в університетах США</i>
низький рівень залучення студентів до громадського життя;	високий рівень залучення студентів до вирішення суспільних справ;
недостатньо розвинена співпраця університетів з громадськими організаціями;	налагоджена співпраця університетів з громадськими організаціями;
громадська діяльність організовується як вид позанавчальної діяльності;	громадська діяльність організовується як вид навчальної діяльності;
громадська діяльність не входить у навчальний план студентів;	громадська діяльність входить у навчальний план студентів;
не оцінюється;	оцінюється відповідною кількістю балів, що складає оцінку з певної дисципліни;
недостатній рівень фінансування.	високий рівень фінансування.

Отож залучення студентів до громадської діяльності відіграє важливе значення у процесі підготовки кваліфікованих працівників та свідомих громадян своєї держави. Ми виокремили спільні та відмінні риси організації громадської діяльності студентів в університетах США та України з метою подальшого окреслення напрямів удосконалення вітчизняної системи вищої освіти.

На сучасному етапі система освіти України, зокрема університетської, перебуває у стані реформування та удосконалення відповідно до нових викликів розвитку українського суспільства, інтернаціоналізації вищої освіти, міжнародних тенденцій підготовки висококваліфікованих фахівців, що в майбутньому зможуть зайняти гідне місце на світовому ринку праці. Ключові положення стратегії та основні напрями розвитку національної освіти, зокрема й університетської, відображено у таких нормативних документах, як «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» [64], «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [70].

У Національній доктрині визначено, що «головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя,

створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави» [64, с. 4]. Важливо зауважити, що окреме положення у цьому нормативному документі присвячене зв'язку освіти з розвитком громадянського суспільства. Зокрема зазначено, що «політика у галузі освіти спрямовується на піднесення ролі органів громадського самоврядування, активізацію участі професійних і громадських організацій у навчально-виховній, науково-методичній, підприємницькій діяльності навчальних закладів, у прогнозуванні їхнього розвитку, оцінюванні якості освітніх послуг» [64, с. 21].

Відповідно до Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» передбачено, що «інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління» [70, с. 7]. Також у цьому нормативному документі зазначено, що «сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєвокомпетентних громадян» [70, с. 8].

Керуючись положеннями цих нормативних документів, а також необхідністю пошуку нових шляхів залучення майбутніх фахівців до активної громадської діяльності, підвищення рівня якості надання освітніх послуг, забезпечення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, інтеграції України у світовий освітній простір, вважаємо актуальним окреслити

можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України.

На підставі обґрунтування теоретичних засад розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, дослідження історичних та організаційно-педагогічних аспектів розвитку академічно-громадського навчання в американських університетах, вивчення особливостей реалізації цієї освітньої стратегії в системі університетської освіти США на поч. ХХІ ст. виокремимо продуктивні ідеї американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти:

- інтеграція академічно-громадського навчання до змісту програм навчальних дисциплін;
- залучення студентів до виконання навчального плану через служіння своїй громаді;
- навчання і розвиток студентів шляхом активної участі в ретельно організованій громадській діяльності;
- організація громадської діяльності відповідно до реальних потреб суспільства та змісту навчальної дисципліни;
- формування професійної компетентності майбутніх фахівців шляхом застосування набутих теоретичних знань на практиці, у реальних життєвих ситуаціях;
- навчання майбутніх фахівців шляхом наближення їх до реальних проблем суспільства, що розвиває їхню внутрішню мотивацію ефективного навчання та критичного мислення;
- оцінювання студента відповідно до набутих професійних і соціальних знань, умінь, а не кількості чи якості виконаної громадської роботи;
- організація рефлексивних видів діяльності з метою глибокого осмислення кожного етапу виконаної громадської діяльності відповідно до конкретних цілей навчання;

– налагодження партнерських взаємовідносин між університетом та громадськими організаціями, в результаті чого усі сторони (університет, студенти, представники громадських організацій) є рівноправними суб'єктами освітнього процесу та одержують певну користь.

Виокремлення зазначених прогресивних ідей дає змогу окреслити можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України. Вважаємо за доцільне запропонувати шляхи налагодження взаємозв'язку навчально-пізнавальної та громадської діяльності у системі вищої освіти України у межах таких напрямів, як трансформація змісту освіти; підвищення професійної майстерності викладачів; налагодження співпраці між університетами та громадськими організаціями; реформування нормативно-правової бази.

Одним із головних шляхів реалізації американського досвіду інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти є трансформація змісту освіти. За А. Кузьмінським, зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання в освітньому закладі або самостійно. Як зазначає учений, «зміст освіти змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни» [55, с. 233]. На підставі аналізу американського досвіду організації академічно-громадського навчання в університетах США, вважаємо, що під час підготовки фахівців різних галузей доцільним є налагодження відповідності змісту освіти до сучасних викликів суспільства. Одним з напрямів удосконалення змісту вищої освіти вважаємо перехід від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного, більш автентичного. Найважливіше завдання вищої освіти України, як зазначає З. Курлянд, є «забезпечення практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу

нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства» [66, с. 87-88].

Проаналізувавши особливості залучення студентів до громадської діяльності у 10 університетах України, які очолюють рейтинг вишів «ТОП-200 Україна» за 2017 рік, можемо зробити висновок, що в Україні також існує практика застосування теоретичних знань студентів на практиці шляхом виконання суспільно корисної роботи в межах освітнього процесу [71]. Наприклад на юридичному факультеті Львівського національного університету імені Івана Франка, функціонує Лабораторія практичного права. Метою створення цього підрозділу є забезпечення студентам юридичного факультету умов для практичної підготовки у подальшій професійній діяльності, формування у них розуміння соціальної значущості юридичної професії, професійних умінь юриста [57]. Отож функціонування Лабораторії практичного права сприяє не лише опануванню студентами юридичного факультету змістовних теоретичних знань, але й їхній практичній підготовці до майбутньої професійної діяльності. Студенти факультету з достатнім рівнем теоретичних знань у сфері юриспруденції мають змогу удосконалювати практичні уміння й навички шляхом надання безкоштовних юридичних консультацій справжньому клієнту під керівництвом кваліфікованих правників. Лабораторія також співпрацює та допомагає школам, притулкам, громадським організаціям, благодійним фондам тощо.

Іншим прикладом є функціонування засобів масової інформації на факультеті журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, в роботі яких беруть участь студенти факультету [65]. Така позааудиторна діяльність студентів допомагає їм закріпити набуті теоретичні знання на практиці шляхом підготовки журналістського матеріалу (інформації), а також його публікації та розповсюдження. Студенти практикують написання статей, ведення блогів на соціальні, культурні, економічні, політичні та інші теми. Існування власного каналу «Franko TV» на онлайн-сервісі YouTube дає змогу їм формувати уміння й навички проведення інтерв'ю, організації роботи

у студії, здійснення відеозйомки, редагування відеоматеріалу [143]. Схожі види соціально значущої діяльності студентів організовують такі вітчизняні університети, як Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Львівська політехніка», Національний гірничий університет, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана та ін. (див. Додаток К).

Відомо, що зміст освіти закріплений навчальними планами та навчальними програмами. Наведені приклади засвідчують, що вищеописані види діяльності студентів не зазначені у навчальних планах, а є позааудиторною діяльністю під керівництвом представників факультетів відповідних університетів. Отож вважаємо за доцільне застосовувати інноваційні ідеї американського досвіду організації соціально значущої діяльності в межах програм навчальних дисциплін, зокрема профільних, оскільки це допоможе вдосконалювати теоретичні знання, уміння й навички студентів у практичній діяльності, сприятиме розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

На підставі дослідженого американського досвіду організації академічно-громадського навчання вважаємо необхідним залучати студентів, майбутніх фахівців, до вирішення реальних проблем у суспільстві в процесі здобуття вищої професійної освіти в університеті. Цей принцип є одним із найважливіших у процесі організації програм академічно-громадського навчання в університетах США, оскільки сприяє розвитку професійної компетентності студентів, вихованню їх як свідомих громадян держави. Отож студенти мають змогу поєднати опанування певного фаху та служіння громаді. Наприклад, студенти, які навчаються у медичних закладах, можуть надавати медичні послуги літнім людям, дітям, безхатченкам чи іншим верствам населення, які потребують медичної допомоги; студенти – майбутні учителі іноземних мов, можуть проводити додаткові заняття із дітьми з інтернатів,

дитячих будинків тощо в межах опанування навчальної дисципліни «Методика викладання іноземної мови», приносячи користь суспільству. Під час складання навчальних програм доцільно брати до уваги американський досвід організації академічно-громадського навчання, що передбачає відведення певної кількості годин на теоретичне опанування матеріалу і конкретну кількість годин на навчання під час соціально значущої діяльності.

Іншим напрямом реалізації досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США вважаємо налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями. На нашу думку, корисним є досвід університетів США, що мають добре налагоджену систему взаємних стосунків між освітнім закладом та численними громадськими організаціями. Такий вид партнерства може бути корисним як для університету, так і для громадських організацій, що впливають одне на одного, та допоможе наблизити університетську освіту до проблем суспільства і перейти від теоретичного рівня надання освітніх послуг до практичного. Важливо зазначити, що у вітчизняних закладах вищої освіти уже починається процес налагодження такого виду партнерства, проте спільна діяльність університетів та громадських організацій ще не достатньо поширена і стосується позааудиторної роботи та волонтерської діяльності студентів, а не освітнього процесу. Зокрема, у 2014 р. Тернопільський національний економічний університет та Тернопільська обласна громадська організація «ПАРТНЕРСТВО» підписали Договір про спільну співпрацю з метою становлення та розвитку демократичних ініціатив молоді та юнацтва, формування у них лідерських рис та соціальної активності, а також захисту соціальних, економічних, національно-культурних інтересів населення [16]. Львівський національний університет імені Івана Франка співпрацює з такими громадськими організаціями, як ГО «Львівська правнича школа», міською громадською організацією «Лабораторія ідей» тощо [11]. В Україні існує модель соціального партнерства закладу вищої освіти в межах неформальної освіти, наприклад Придунайської філії ПрАТ «Вищий навчальний заклад

«Міжрегіональна академія управління персоналом» у м. Ізмаїл та громадських організацій [14].

Вважаємо ефективним напрямом удосконалення змісту вищої освіти організацію практики студентів як соціально-значущої діяльності. У вітчизняних університетах передбачено проходження студентами практики (педагогічної, виробничої). Практична підготовка студентів є обов'язковим компонентом професійної освіти. У педагогічній теорії зазначено, що «проходження такої підготовки необхідне для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня та має на меті набуття студентами професійних умінь і навичок. Відомо, що у бюджеті навчального часу виробнича (педагогічна) практика становить близько 20-26 % всього навчального часу. Ефективність практики забезпечується зв'язками між закладом вищої освіти та відповідною установою для проведення практики – господарствами, підприємствами, фірмами, банками, клініками, лікарнями, школами, транспортними засобами, дитячими садками тощо» [66, с. 152-153].

Як бачимо, для опанування студентами професійних умінь та навичок відводиться небагато часу, а на практиці – ще менше. Слід зазначити, що зазвичай практика не спрямована на вирішення суспільно значущих проблем. На нашу думку, важливо організувати таку практичну діяльність студентів, у процесі якої вони мають змогу виявити себе як фахівці та водночас принести користь суспільству і, відповідно, внести зміни до навчального плану, виокремивши більшу кількість годин на практичну діяльність майбутніх фахівців.

Вивчення американського досвіду організації академічно-громадського навчання дає змогу підвищити роль студента в освітньому процесі. Варто зазначити, що сучасні заклади вищої освіти дбають про забезпечення спрямованості навчального процесу на професійний та всебічний розвиток студента. Інтеграція навчально-пізнавальної та громадської діяльності посилює у студентів відчуття особистісної значущості. Студенти повинні усвідомити, що вони не лише відвідують лекційні чи практичні заняття, але й роблять



внесок у розвиток суспільства. Спостерігаючи значущість власної діяльності, вони, на нашу думку, ставитимуться до освітнього процесу більш відповідально та наполегливо.

Поєднання, узгодження навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів передбачає встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін. Під час організації програм академічно-громадського навчання у вітчизняних університетах доцільно взяти до уваги американський досвід створення у закладі відділу, який виконує функцію посередника між викладачами, студентами та представниками громадських організацій, а також займається налагодженням контактів з представниками громадських організацій, залученням нових партнерів до співпраці. Відповідно члени місцевих громадських організацій можуть надавати інформацію працівникам такого відділу про нагальні проблеми чи потреби, які актуальні та цікаві для студентів, а працівники відділу, зі свого боку, координують організацію затребуваної діяльності цілями, потребами, планами відповідних факультетів, кафедр. Отож створення відділу з питань налагодження спільної діяльності викладачів та членів громадських організацій дає змогу узгодити відповідність між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін.

Відповідно до «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти» [70]. Відомо, що ефективне засвоєння теоретичних знань, здобуття й удосконалення практичних умінь, навичок залежить від застосування форм та методів організації освітнього процесу.

У вітчизняній системі вищої освіти переважають традиційні форми й методи навчання. Проте важливо зазначити, що поряд з традиційними в українських закладах вищої освіти починають запроваджувати нестандартні

підходи до організації освітнього процесу, спрямовані на розвиток самостійної, творчої роботи студента, такі, як проблемні лекції та семінари (*англ.* *problem-solving lectures and seminars*), рольові та дидактичні ігри, індивідуальні науково-пошукові роботи, круглі столи тощо [181, с. 213].

Як зазначалося вище, в університетах США існують різні форми організації академічно-громадського навчання (одноразовий та короткотривалий досвід; складова основного навчального плану, що входить до програм навчальних дисциплін; обов'язкова позааудиторна форма навчання). З метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вітчизняної вищої освіти вважаємо за доцільне застосування названих форм академічно-громадського навчання відповідно до рівня сформованості фахових і соціальних знань, умінь й навичок студентів та потреб місцевих громад.

Для підвищення ефективності навчального процесу в університетах вагоме значення має також застосування методів навчання, спрямованих не лише на засвоєння студентами змісту освіти, а й на розвиток у них критичного мислення, формування їхньої активної громадянської позиції та лідерських умінь, а також налагодження зворотного зв'язку. У цьому контексті актуальним є американський досвід застосування у процесі організації академічно-громадського навчання таких методів навчально-пізнавальної діяльності, як індивідуальних бесід студентів з викладачем; групових дискусій; усних доповідей студентів перед групою; діалогів з представниками громади чи фахівцями; тематично-цільових читань, на підставі яких вони пишуть твори-роздуми, аналізуючи прочитане та встановлюючи його взаємозв'язок із певною соціально значущою діяльністю; публічних виступів з результатами виконаного проекту. Широкий є діапазон застосування методів контролю й самоконтролю ефективності навчально-дослідної роботи студентів, до яких належать написання есе чи підготовка певного дослідження; звіт студентів про виконання певного проекту у письмовій формі; регулярне ведення рефлексивного журналу; написання та опублікування газетних чи журнальних статей до місцевих ЗМІ з метою висвітлення нагальних проблем громади; індивідуальні

та колективні презентації з подальшим їх обговоренням; електронні форми звітності, що передбачають створення веб-сторінок, ведення тематичних чатів тощо. На наше переконання, удосконалення форм та методів організації освітнього процесу, розширення варіантів їхнього застосування має позитивний вплив на підготовку майбутніх фахівців, формування їхньої мотивації навчання та виховання їх як свідомих громадян держави.

Вагомою складовою організації академічно-громадського навчання в університетах США є рефлексія. Рефлексія повинна бути безпосередньо пов'язана з навчальними цілями, спрямована на розвиток творчого й критичного мислення, переосмислення власного досвіду та пошук нових шляхів вирішення конкретних практичних завдань. На підставі вивченого американського досвіду пропонуємо застосовувати під час організації освітнього процесу рефлексивні види діяльності (ведення рефлексивного журналу під час виконання соціально значущої діяльності; виконання та написання науково-дослідної роботи; підготовка рефлексивного есе; виконання конкретних завдань у формі відповідей на запитання; аналіз автентичних ситуацій; створення блогів тощо). Виконання рефлексивних робіт дає змогу студентам краще осмислити і зрозуміти конкретну проблему, сприяє пошуку нових шляхів її вирішення, допомагає їм в усвідомленні взаємозв'язку між вивченим матеріалом, досвідом роботи в громаді та подальшими діями. Вважаємо за доцільне розробляти завдання та конкретні запитання студенту на кожному етапі освітнього процесу, які б спонукали його до вияву критичного мислення.

Вагомим шляхом інтеграції навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти є удосконалення професійної майстерності педагогів за допомогою розвитку академічної мобільності. Впровадження академічно-громадського навчання у систему вищої освіти України багато в чому залежить і від професійної майстерності науково-педагогічних працівників, оскільки передбачає впровадження інноваційних підходів до освітнього процесу, організацію міждисциплінарної інтеграції,

застосування методів навчання, спрямованих на розвиток критичного мислення студентів тощо та організацію оцінювання їхніх знань та умінь, здобутих під час виконання соціально значущих робіт. Слід наголосити, що оцінювання здійснює не лише викладач, але й представник громадської організації. Удосконаленню професійної майстерності педагогів сприяє міжнародне співробітництво у сфері освіти вітчизняних та зарубіжних університетів, що забезпечує умови обміну досвідом викладачів вітчизняних університетів та зарубіжних. Наприклад:

- участь вітчизняних науковців і педагогічних працівників у тренінгах, семінарах, міжнародних наукових конференціях, присвячених вивченню різних аспектів академічно-громадського навчання, зокрема у «Щорічній конференції Міжнародної асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад (*англ.* Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference);
- залучення вітчизняних педагогів до діяльності міжнародної неприбуткової організації «Міжнародна асоціація з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад» (*англ.* The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement – IARSLCE), метою якої є сприяння обміну практичним досвідом організації програм академічно-громадського навчання на усіх рівнях системи освіти та сприяння проведенню наукових досліджень з академічно-громадського навчання;
- вивчення досвіду американських педагогів, що практикують академічно-громадське навчання шляхом налагодження співпраці між вітчизняними закладами вищої освіти та університетами США.

Результати вітчизняних наукових досліджень підтверджують, що на сучасному етапі міжнародна академічна мобільність студентів та викладачів розвивається досить повільно. Поїздки за кордон з метою обміну досвідом здійснюються за власні кошти та кошти закордонних благодійних фондів тощо. Навчання й стажування майбутніх фахівців на території інших держав за рахунок закладу вищої освіти або держави становить менше 10 % від офіційно

оголошеної кількості «мобільних українських студентів». Більшість академічних обмінів відбувається шляхом укладення двосторонніх договорів між університетами різних країн. Стажування викладачів вітчизняних університетів у зарубіжних закладах вищої освіти рідко фінансується українськими університетами або державою. Укладання міжуніверситетських двосторонніх договорів про обмін студентами та викладачами відбувається епізодично й часто має односторонній характер, оскільки зарубіжні університети мають змогу профінансувати перебування своїх фахівців за кордоном, а вітчизняні переважно здійснюють це за рахунок приймаючої сторони [3, с. 169-170]. Як стверджує Н. Гуляєва, «фінансування академічної мобільності МОН України пропонує здійснювати за рахунок коштів закладів вищої освіти, фондів підтримки й розвитку вищої освіти, грантів, коштів приймаючої сторони або особистих коштів учасників академічної мобільності. В умовах, коли держава фінансує лише зарплату викладачам, стипендію студентам і частину коштів на комунальні витрати, українські заклади вищої освіти не в змозі організувати академічну мобільність на належному рівні» [13, с. 77-78].

Однак у час глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти вагоме значення відіграє вдосконалення професійної майстерності педагогів шляхом розвитку академічної мобільності, оскільки допомагає їм проаналізувати прогресивний зарубіжний педагогічний досвід підготовки майбутніх фахівців з подальшим творчим застосуванням у системі вітчизняної освіти. Окрім численних переваг розвитку академічної мобільності для вітчизняної системи освіти, існує низка вагомих чинників, що гальмує цей процес, а саме: недостатньо розвинена нормативно-правова база; недостатній рівень володіння іноземною мовою науково-педагогічних працівників вітчизняних університетів; відсутність відповідного фінансування.

З метою успішної реалізації програм академічно-громадського навчання у вітчизняних університетах вважаємо необхідним реформування нормативно-правової бази. Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України і складається із законів України «Про освіту» (№ 2145-

VIII від 05.09.2017 р.), «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.07.2014 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (№ 911-VIII від 24.12.2015 р.) та інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку [18]. Відповідно до запропонованих нами напрямів удосконалення університетської освіти України вважаємо за доцільне проаналізувати зміст діючих нормативно-правових документів, що стосуються вищої освіти України, та окреслити рекомендації щодо внесення доповнень до нормативно-законодавчої бази. У статті 26 розділу VI Закону України «Про вищу освіту» визначено головні завдання закладу вищої освіти, серед яких – «формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів; поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівня громадян» [18]. Важливо наголосити на тому, що ці завдання закладу вищої освіти України є співзвучними з основними завданнями вищої освіти США та метою застосування академічно-громадського навчання в американських університетах.

У статті 32 розділу VI Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що «заклади вищої освіти мають рівні права, що становлять зміст їх автономії та самоврядування, у тому числі мають право: розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності; самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу; самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, мистецької, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; провадити на підставі відповідних договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установами та іншими юридичними особами» тощо [18]. Отож окреслення завдань та прав вітчизняних закладів вищої освіти та аналіз численних переваг

університетської освіти США підтверджує, що застосування американського досвіду академічно-громадського навчання є можливим і необхідним для підвищення ефективності вищої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні.

Важливо наголосити на тому, що відповідно до статті 40 Закону України «Про вищу освіту» у закладах вищої освіти України функціонує студентське самоврядування, яке визначається як «право і можливість студентів вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладом вищої освіти» [18]. Окрім цього зазначено, що органи студентського самоврядування виконують численні функції, а саме: «беруть участь в управлінні закладом вищої освіти; беруть участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування; проводять організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи; беруть участь у заходах щодо забезпечення якості вищої освіти; захищають права та інтереси студентів, які навчаються у закладі вищої освіти; делегують своїх представників до робочих, консультативно-дорадчих органів; приймають акти, що регламентують їх організацію та діяльність; беруть участь у вирішенні питань забезпечення належних побутових умов проживання студентів у гуртожитку та організації харчування студентів; вносять пропозиції щодо змісту навчальних планів та програм; вносять пропозиції щодо розвитку матеріальної бази закладу вищої освіти, у тому числі з питань, що стосуються побуту та відпочинку студентів; мають право оголошувати акції протесту» [18]. Це свідчить про те, що у вітчизняних закладах вищої освіти студенти мають права та умови для організації різних видів діяльності, що дозволяє їм долучатися до виконання соціально-значущої діяльності на волонтерських засадах.

На нашу думку, особливих змін потребують окремі розділи Закону України «Про вищу освіту», що стосуються забезпечення якості вищої освіти та практичного навчання студентів. Відповідно до цього закону система

вдосконалення якості вищої освіти передбачає, насамперед, підвищення рівня кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників [18]. Однак варто зазначити, що зазвичай підвищення кваліфікації вищенаведених працівників у вітчизняних закладах вищої освіти має формальний характер. На підставі аналізу американського досвіду можемо стверджувати, що вагомою умовою якісного розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів в Україні є організація міжнародної співпраці, налагодження обміну досвідом із зарубіжними фахівцями.

Стаття 51 розділу IX Закону України «Про вищу освіту» наголошує на значущості практичної підготовки майбутніх фахівців та зазначає, що вона загалом здійснюється на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними закладами вищої освіти договорами або у його структурних підрозділах, що становлять бази практики [19]. На нашу думку, зміст цієї статті Закону України «Про вищу освіту» доцільно поглибити й деталізувати, оскільки від практичної підготовки значно залежить конкурентоспроможність українських випускників на вітчизняному та світовому ринках праці. Як засвідчує американський досвід, поєднання навчального процесу з громадською діяльністю становить нову форму практичної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняній вищій школі та сприяє підвищенню її ефективності. Забезпечення навчання у процесі суспільно корисної діяльності студентів слід також вважати різновидом їхньої практики, що є значущим для їхнього розвитку як майбутніх фахівців, так і для суспільства загалом.

Отож на підставі здійсненого порівняльного аналізу виокремлено спільні та відмінні риси організації громадської діяльності студентів в університетах України та США. Запропоновано напрями удосконалення змісту вищої освіти України відповідно до вивченого американського досвіду застосування академічно-громадського навчання, серед яких: організація соціально-значущої діяльності студентів у межах програм навчальних дисциплін, зокрема профільних, з метою удосконалення теоретичних знань на практиці та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців; залучення студентів-



майбутніх фахівців до вирішення реальних проблем у суспільстві; виокремлення конкретної кількості годин на теоретичне опанування матеріалу і навчання у процесі виконання суспільно корисної роботи; налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями; організація практики студентів як соціально значущої діяльності; встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін; створення структурного підрозділу університету, який виконував би функцію посередника між викладачами, студентами та представниками громадських організацій; урізноманітнення форм і методів освітнього процесу; застосування рефлексивних видів діяльності; удосконалення професійної майстерності педагогів; внесення змін і доповнень в окремі розділи Закону України «Про вищу освіту», що стосуються забезпечення якості вищої освіти та практичного навчання студентів, а саме у статтю 51 розділу IX. Вважаємо, що застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у вітчизняних університетах позитивно вплине на якість надання освітніх послуг та рівень професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, допоможе прискорити вихід випускників українських університетів на світовий ринок праці, а також сприятиме розвитку громадянського суспільства.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі «Реалізація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США на поч. XXI ст.» охарактеризовано особливості застосування програм академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти досліджуваної країни; розглянуто специфіку підготовки педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання в закладах вищої освіти США; окреслено можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання студентів у системі вищої освіти України.

Охарактеризовано напрями реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку XXI ст. Установлено, що програми академічно-громадського навчання застосовують у процесі підготовки майбутніх фахівців різних галузей у 88% університетів (із 307 досліджених), що знаходяться на північному сході, півдні, заході та середньому заході США. Програми академічно-громадського навчання застосовують як у державних, так і в приватних університетах, хоча більшої популярності зазначена освітня стратегія набула в університетах державної форми власності. У процесі дослідження з'ясовано, що у більшості університетів (63 %) діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних працівників та виконують роль посередника між університетом та громадськими організаціями.

Розглянуто програми міжнародного академічно-громадського навчання, що передбачають співпрацю університетів і громадських організацій різних держав та застосовуються з метою підвищення глобальної обізнаності студентів, розвитку у них гуманістичних цінностей, формування міжкультурного порозуміння, підвищення рівня громадянської свідомості, удосконалення лідерських здібностей, підготовки майбутніх фахівців до подальшої професійної діяльності у глобалізованому світі.

З'ясовано, що підготовка педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання у закладах вищої освіти США здійснюється завдяки участі викладачів у програмах, що організовуються на національному рівні (наприклад, «Програма для співробітників факультету»), а також на рівні університетів певним відділом, відповідальним за реалізацію зазначеної стратегії в конкретному університеті.

Здійснено порівняльний аналіз організації громадської діяльності студентів в університетах США та України, під час якого виявлено низку спільних та відмінних рис. До спільних рис відносимо: давню історію організації громадської діяльності студентської молоді, що пов'язана з

соціальними, політичними, економічними чинниками розвитку кожної держави; діяльність студентської молоді як активної соціальної групи, що прагне розвитку громадянського суспільства на засадах демократизму; спрямованість університету на підготовку висококваліфікованих фахівців, всебічний розвиток студентів та формування у них громадянської позиції; наявність умов для співпраці університетів з громадськими організаціями; можливість вступати до громадських об'єднань за власним вибором. Відмінні риси у процесі організації громадської діяльності в університетах США та України стосуються таких аспектів, як рівня залучення студентів до вирішення суспільних проблем; організації налагодженої співпраці університетів з громадськими організаціями; поєднання громадської діяльності з освітнім процесом; оцінювання громадської діяльності студента; рівень фінансування.

Окреслено можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України. Запропоновано напрями удосконалення змісту вищої освіти України відповідно до вивченого американського досвіду у межах таких аспектів, як удосконалення освітнього процесу; налагодження співпраці між університетами та громадськими організаціями; реформування нормативно-правової бази.

Матеріали розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [43; 44; 45; 46; 47; 49; 50].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США та окреслення можливостей використання американського досвіду в сучасному освітньому просторі України. Результати виконаного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Академічно-громадське навчання як сучасна стратегія у системі освіти США, зокрема університетської, передбачає активне залучення студентів до виконання навчального плану через служіння громадам і цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською діяльністю відповідно до мети і завдань вищої освіти та забезпечує формування професійно компетентних фахівців з критичним, творчим мисленням і виховання активних громадян держави, слугує розвитку демократичного суспільства.

Обґрунтовано теоретичні засади розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, серед яких філософія прагматизму; критична педагогіка; експериментальне навчання; конструктивізм; соціальний конструктивізм; постмодернізм.

Охарактеризовано особливості організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, зокрема посилення відчуття особистої значущості молодих людей; підвищення рівня обізнаності студентів про навколишній світ; розвиток особистісних, національних та загальнолюдських цінностей студентів, формування їхньої громадянської позиції; активне залучення до освітнього процесу; налагодження позитивної мотивації до навчання; формування загальних та професійних компетентностей майбутніх фахівців; виховання почуття відповідальності за результати навчання; розвиток критичного мислення; формування уміння міжособистісного спілкування.

2. Виконано аналіз історичних та організаційно-педагогічних аспектів розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). З'ясовано, що до історико-педагогічних передумов розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США слід віднести прийняття відповідного законодавства, активну діяльність таких відомих освітян та громадських діячів як Т. Джефферсона, Дж. Адамс, Дж. Дьюї; використання потенціалу кооперативної освіти, що передбачала поєднання теоретичного та практичного навчання; впровадження проєктів, спрямованих на залучення студентів та кваліфікованих фахівців до вирішення нагальних проблем суспільства; запровадження освітніх реформ 1980-их рр. з метою підвищення рівня якості вищої освіти США; активізація діяльності громадських організацій, спрямованої на залучення студентів до суспільно корисної праці; проведення науково-практичних конференцій з метою висвітлення академічно-громадського навчання як стратегії, якій притаманна наявність власної мети, завдань, принципів, ідей, переваг; успішність освітньої стратегії академічно-громадського навчання, запровадженої деякими університетами, та її вплив на розвиток студентів, громад, закладів вищої освіти.

Відповідно до історичного контексту, законодавчих змін у системі вищої освіти США, налагодження взаємодії університетів і громад, інтеграції освітнього процесу та суспільно корисної діяльності студентів, а також результатів дослідження теоретико-методологічних основ академічно-громадського навчання виокремлено чотири періоди його розвитку у системі університетської освіти США у хронологічних межах від 1961 р. дотепер: I період (1961 – 1969 рр.) – налагодження співпраці між університетами та громадами міст; II період (1970 – 1983 рр.) – стагнації у розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; III період (1983 – 1993 рр.) – впровадження академічно-громадського навчання як нової стратегії у систему університетської освіти США; IV період (1994 р. – дотепер)

– удосконалення системи академічно-громадського навчання в університетах США.

Проаналізовано форми та методи академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Форми організації академічно-громадського навчання класифіковано за ступенем інтеграції в освітній процес та з'ясовано, що сучасні університети США використовують потенціал академічно-громадського навчання як одноразовий та короткотривалий досвід; академічно-громадське навчання як обов'язкову позааудиторну форму навчання; академічно-громадське навчання як складову основного навчального плану. Відповідно до способу дії виокремлено такі форми академічно-громадського навчання: пряму громадську діяльність; непряму громадську діяльність; пропагування; дослідницьку діяльність у громаді.

З'ясовано, що з метою досягнення студентами успіху під час виконання програм академічно-громадського навчання викладачі університетів США застосовують широкий спектр методів, зокрема, методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю за ефективністю навчально-дослідної роботи; методи стимулювання та мотивації до навчання.

Виокремлено чотири головні етапи організації академічно-громадського навчання, а саме: планування громадської діяльності; виконання студентами громадської діяльності відповідно до навчальних, соціальних, професійних цілей; рефлексія студентами навчально-громадської діяльності; оцінювання освоєних професійних і соціальних знань, умінь і навичок студентів.

Вивчено шляхи взаємодії університетів та неприбуткових, недержавних, територіальних громадських організацій у США. З'ясовано, що налагодження партнерських відносин та забезпечення умов для ефективної співпраці між університетами та громадськими організаціями є вагомим складовою реалізації програм академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

3. Охарактеризовано напрями реалізації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США на початку XXI ст.

Установлено, що програми академічно-громадського навчання застосовують як у державних, так і у приватних університетах, хоча більшої популярності зазначена освітня стратегія набула в університетах державної форми власності. У процесі дослідження з'ясовано, що у більшості університетів діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних працівників та виконують роль посередника між університетом і громадськими організаціями.

Поглиблено суть поняття «міжнародне академічно-громадське навчання», що передбачає співпрацю університетів і громадських організацій різних держав та застосовується з метою підвищення глобальної обізнаності студентів, розвитку у них гуманістичних цінностей, формування міжкультурного порозуміння, підвищення рівня громадянської свідомості, удосконалення лідерських здібностей, підготовки майбутніх фахівців до подальшої професійної діяльності у глобалізованому світі.

Висвітлено специфіку підготовки педагогічних працівників до реалізації програм академічно-громадського навчання, що здійснюється завдяки участі викладачів у відповідних програмах, які організуються як на національному рівні, так і на рівні університетів.

4. На основі виконання порівняльно-педагогічного аналізу досвіду США та України щодо розвитку академічно-громадського навчання студентів в університетах, виявлено низку спільних та відмінних рис. До спільних рис відносимо: давню історію організації громадської діяльності студентської молоді, що пов'язана з соціальними, політичними, економічними чинниками розвитку кожної держави; діяльність студентської молоді як активної соціальної групи, що прагне до розвитку громадянського суспільства на засадах демократизму; спрямованість університету на підготовку висококваліфікованих фахівців, всебічний розвиток студентів та формування у них громадянської позиції; наявність умов для співпраці університетів з громадськими організаціями; можливість вступати до громадських об'єднань за власним

вибором студента. До відмінних рис організації громадської діяльності в університетах США та України віднесено рівень залучення студентів до вирішення суспільних проблем; налагодженість співпраці університетів з громадськими організаціями; поєднання громадської діяльності з освітнім процесом; оцінювання громадської діяльності студента; рівень фінансування.

Окреслено можливості використання американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі вищої освіти України. Запропоновано напрями удосконалення змісту вищої освіти України відповідно до вивченого американського досвіду: організація соціально-значущої діяльності студентів у межах програм навчальних дисциплін, зокрема профільних, з метою удосконалення теоретичних знань на практиці та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців; залучення студентів-майбутніх фахівців до вирішення реальних проблем у суспільстві; виокремлення конкретної кількості годин на теоретичне опанування матеріалу і навчання у процесі виконання суспільно корисної роботи; налагодження партнерських стосунків між університетами та громадськими організаціями; організація практики студентів як соціально-значущої діяльності; встановлення відповідності між проблемами місцевих громад та програмами навчальних дисциплін; створення структурного підрозділу університету, який виконував би функцію посередника між викладачами, студентами та представниками громадських організацій; урізноманітнення форм і методів освітнього процесу; застосування рефлексивних видів діяльності; удосконалення професійної майстерності педагогів; внесення змін і доповнень в окремі розділи Закону України «Про вищу освіту», що стосуються забезпечення якості вищої освіти та практичного навчання студентів.

Виконане порівняльно-педагогічне дослідження не вичерпує усіх аспектів проблематики академічно-громадського навчання у системі університетської освіти.

Вважаємо, що перспективними напрями подальших педагогічних розвідок є вивчення та розробка шляхів інтеграції навчально-пізнавальної та



громадської діяльності на прикладах конкретних навчальних дисциплін.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акініна Н. Л. Основні тенденції сучасної університетської освіти США / Н. Л. Акініна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 130. – С. 5–12.
2. Андрущенко В. Університетська освіта: тенденції змін / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 5–15.
3. Биндас О. М. Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Биндас Олена Миколаївна. – Полтава, 2016. – 252 с.
4. Брандибура І. Формування громадянської компетентності бакалаврів політології: досвід Великої Британії / І. Брандибура // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 4. – С. 58–65.
5. Бульба Т. Ю. Зарубіжний і вітчизняний досвід вивчення феномену «навчальні стратегії» / Т. Ю. Бульба // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – 2014. – № 22. – С. 46–49.
6. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський) / Алла Василюк, Мацей Танась. – Вид. 2-ге, уточ. й доповн. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2013. – 224 с.
7. Вінтюк Ю. Особливості мотивації до громадської активності у студентів у сучасних умовах / Юрій Вінтюк // Психологічне здоров'я особи і суспільства. – 2010. – № 4. – С. 236–245.
8. Вяткіна Н. Б. Американська філософія прагматизму: витоки і цінності. Американська філософія очима українських дослідників / Н. Б. Вяткіна // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОШПО, 2005. – С. 9–16.
9. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайденко // Філософія освіти. – 2004. – №2 (4). – С. 91–99.

10. Голм Г. Використання академічно-громадського навчання: шлях до громадянського залучення / Гунілла Голм // Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / [за ред. д-ра пед. наук Т. С. Кошманової]. – Львів : Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. – С. 174–190.
11. Громадські організації [Електронний ресурс] // Львівський національний університет ім. Івана Франка. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.lnu.edu.ua/about/public-organizations/>.
12. Громовий В. В. На шляху до меташколи: філософські засади й освітні реалії в Україні та США / В. В. Громовий // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОІППО, 2005. – С. 33–38.
13. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // Розбудова менеджмент-освіти в Україні: матеріали VI щорічної міжнар. конф., (Дніпропетровськ, 17–19 лют. 2005 р.). – К., 2005. – С. 76–81.
14. Гуменникова Т. Р. Соціальне партнерство ВНЗ та громадської організації у наданні послуг неформальної освіти людям похилого віку / Т. Р. Гуменникова // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. 49. – С. 174–185.
15. Дай Т. Р. Політика у сфері освіти: боротьба груп / Томас Р. Дай // Основи державної політики [пер. з англ. Г. Є. Краснокутського; наук. ред. З. В. Балабаєва] / Томас Р. Дай. – Одеса : АО Бахва, 2005. – С. 175–207.
16. Договір про співпрацю з громадською організацією «Партнерство» [Електронний ресурс] // Тернопільський національний економічний університет. Відділ інформації та зв'язків з громадськістю. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.tneu.edu.ua/news/4795-dogovr-pro-spvpracu-z-gromadskoyu-organzacyeu-partnerstvo.html>.

17. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навч. закладів, 2-е вид. / І. В. Зайченко. – К. : «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
18. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
19. Закон України «Про освіту» від 05.09.17 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
20. Залізник Н. С. Академічно-громадське навчання у підготовці гуманістично-орієнтованих вчителів: американський досвід / Н. С. Залізник // Гуманізм та освіта: збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця 19-21 вересня 2006 р. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 84–86.
21. Зарва О. М. Роль студентського самоврядування у процесі морального виховання в університетах та коледжах США / О. М. Зарва // Збірник наукових праць. Витоки педагогічної майстерності. – Полтава, 2011. – С. 128–133.
22. Ігнатюк О. А. Особливості підготовки сучасних фахівців у системі вищої професійної освіти США / О. А. Ігнатюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – №1. – С. 55–64.
23. Кін О. М. Витоки розвитку громадської активності студентів вищих навчальних закладів України / О. М. Кін // Педагогічні науки. – 2016. – Вип. LXIX. – Т.1. – С. 42–47.
24. Кін О. М. Особливості громадської діяльності студентської молоді вищих навчальних закладів України на рубежі XIX-XX ст. / О. М. Кін // Педагогіка та психологія. – Харків, 2016. – Вип. 55. – С. 233 – 243.
25. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі ступеневої підготовки фахівців у США / О. Клонцак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти»

(м. Тернопіль, 13-14 листопада 2012 р.). – Тернопіль : ТНТУ, 2012. – С. 272–274.

26. Клонцак О. Становлення та зміст академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2012. – Вип. 28. – С. 187–194.

27. Клонцак О. І. Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості студентів у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Т. 1. Вип. 104. – С. 134–136.

28. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спецвип. 11. – Ч. II. - Слов'янськ : ДВНЗ ДДПУ, 2012. – С. 33–41.

29. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в США як інноваційна педагогічна технологія / О. Клонцак // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 466–473.

30. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання в університетах США як освітня стратегія / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 12. – С. 90–95.

31. Клонцак О. Філософські засади академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. T. XXII / Pod redakcją Kazimierza Rędzińskiego Mirosława Łapota. – Częstochowa, 2013. – S. 97–104.

32. Клонцак О. Розвиток академічно-громадського навчання в сучасній системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського

університету. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 29. – С. 173–180.

33. Клонцак О. Організація взаємозв'язку навчальної і громадської діяльності студентів у системі вищої освіти США / О. Клонцак // Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: наук. альм. Ч. 7. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – С. 152–161.

34. Клонцак О. Технологія організації процесу академічно-громадського навчання в університетах США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 14. – С. 69–74.

35. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складова професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 3(25). – С. 40–48.

36. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США: структура, моделі / О. Клонцак // Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11 вересня 2015 р.) / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – С. 16–20.

37. Клонцак О. Шляхи організації академічно-громадського навчання в системі сучасної університетської освіти США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 1. – С. 163–166.

38. Клонцак О. І. Тенденції розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Братислава, 15-18 березня 2016 року). – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. – С.118 –120.

39. Клонцак О. Особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (1961-2015) / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі: матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 червня 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 144–148.
40. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складової змісту вищої освіти в університетах США / О. І. Клонцак // Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення перспективи: Збірник тез науково-практичної конференції. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. – С. 36–37.
41. Клонцак О. І. Роль громадських організацій в організації навчального процесу у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2016. – № 4. – С. 5–10.
42. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складової курикулуму в університетах США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 32. – С. 332–338.
43. Клонцак О. Підготовка педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2. – С. 197–200.
44. Клонцак О. Сучасний стан розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 15-16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 48–49.

45. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. – № 4. – С. 12–17.
46. Клонцак О. Організація міжнародного академічно-громадського навчання майбутніх фахівців: досвід американських університетів / О. Клонцак // European Humanities Studies: State and Society. – Kyiv, Krakow : East European Institute of Psychology, 2017. – № 4(IV). – С. 61–72.
47. Клонцак О. Перспективи застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – Вип. 3. – С. 205–208.
48. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складова підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах США / О. І. Клонцак // Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 19 квітня 2018 р.) / За ред. канд. іст. наук С. О. Лозинської, канд. псих. наук Р. І. Климків. – Львів : ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛМ», 2018. – С. 81–87.
49. Клонцак О. Організація громадської діяльності студентів в університетах США та України: спільні та відмінні риси / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі: збірник тез доповідей II Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 7-8 червня 2018 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. – С. 157–160.
50. Клонцак О. І. Реалізація академічно-громадського навчання студентів в університетах США: методичні рекомендації до курсу «Педагогіка вищої школи». – Львів : ВД «Панорама». – 2018. – 48 с.



51. Корнієнко В. В. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі (досвід США) / В. В. Корнієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 4. – С. 66–74.
52. Коса Т. Г. Проектування стратегії як засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації / Т. Г. Коса // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 10. – С. 39–43.
53. Кошманова Т. Громадянське становлення майбутніх учителів США в контексті сучасних освітніх змін / Т. Кошманова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 25–32.
54. Кошманова Т. С. Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? / Т. С. Кошманова // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОШПО, 2005. – С. 80–98.
55. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
56. Кучай Т. П. Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах США / Т. П. Кучай // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – 2012. – Вип. № 3 (216). – С. 61–63.
57. Лабораторія практичного права [Електронний ресурс] // Юридичний факультет ЛНУ ім. Івана Франка – Режим доступу до ресурсу: <http://law.lnu.edu.ua/division/laboratoriya-praktychnoho-prava>.
58. Локшина О. До питання про якість освіти та її забезпечення: концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – №4 (18). – С. 73–78.
59. Мисечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні / О. Є. Мисечко // Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОШПО, 2005. – С. 118–125.

60. Мілова О. Є. Полікультурна педагогіка США у контексті постмодернізму / О. Є. Мілова // Науковий вісник Донбасу. – 2011. – № 2. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_2_7).
61. Мілова О. Є. Постмодерністська педагогічна теорія [Електронний ресурс] / О. Є. Мілова. – Режим доступу до ресурсу: <http://intkonf.org/k-p-n-milova-o-e-postmodernistska-pedagogichna-teoriya/>.
62. Мукан Н. В. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Н. В. Мукан // Вісник Львівського університету імені Івана Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2009. – Вип. 25. – С. 275–282.
63. Нагач М. Підготовка майбутніх учителів: досвід педагогічної освіти США / М. Нагач // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 02-03 (16). – С. 126–132.
64. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – Київ: «Шкільний світ», 2001. – 24 с.
65. Наші медіа [Електронний ресурс] // Факультет журналістики. ЛНУ ім. Івана Франка. – Режим доступу до ресурсу: <http://journ.lnu.edu.ua/students/nashi-media>.
66. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2005. – 399 с.
67. Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / За ред. д-ра пед. наук Т. С. Кошманової. – Львів : Видавничий Центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2005. – 382 с.
68. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ : Філ-студія, 2006. – 320 с.
69. Посохов С. І. Образи університетської автономії в російській публіцистиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. / С. І. Посохов // Харківський історіографічний збірник. – 2004. – Вип. 7. – С. 77–83.

70. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>.
71. Рейтинг вишів «ТОП-200 Україна» 2017 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/vnz/rating/55849/>.
72. Словник іншомовних слів / Л. О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1017 с.
73. Соколов О. Соціальний конструктивізм як методологія гендерних досліджень у межах соціокультурної парадигми / О. Соколов // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2014. – Вип. 19(1). – С. 71–77.
74. Соціальний конструктивізм [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу до ресурсу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальний\\_конструктивізм](https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальний_конструктивізм).
75. Топоркова Ю. А. Формы и методы гражданского воспитания студенческой молодежи в университетах США / Ю. А. Топоркова // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. – Вип. 144. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2013. – С. 181–185.
76. Федоренко С. В. Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США / С. В. Федоренко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2015. – Вип. 19(2). – С. 330–342. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd\\_2015\\_19%282%29\\_\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2015_19%282%29__32).
77. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
78. Чучалин А. И. Американская и Болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А. И. Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – №1. – С. 84–93.
79. 25 Years of service-learning coursework [Електронний ресурс] // Haas Center for Public Service. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <https://haas.stanford.edu/>.

80. Abes E. S. Factors that motivate and deter faculty use of service-learning / E. S. Abes, G. Jackson, S. R. Jones // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2002. – P. 5–17.
81. Act of July 2, 1862 (Morrill Act), Public Law 37-108, 12 STAT 503, Which Established Land Grant Colleges, National Archives and Records Administration. Mode of access: <https://catalog.archives.gov/id/299817>.
82. Act of June 22, 1944 [Servicemen's Readjustment Act [G.I. Bill of Rights]], 6/22/1944. - Mode of access: <https://catalog.archives.gov/id/299854>.
83. Addams J. Jane Addams's own story of her work: Fifteen years at Hull House / Jane Addams // The Ladies' Home Journal. – 1906. – P. 13–14.
84. American Association for Higher Education and Accreditation. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.aahea.org/>.
85. Amizade. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://amizade.org/>.
86. Angelo T. A. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers / T. A. Angelo, K. P. Cross. – San Francisco : Jossey-Bass, 1993. – 448 p.
87. Annotated history of service learning 1862-2002 / [P. Titlebaum, G. Williamson, C. Daprano, J. Baer], 2004. – 16 p.
88. Aronowitz S. Paulo Freire's radical democratic humanism / Stanley Aronowitz // Paulo Freire: A critical encounter / P. McLaren, P. Leonard (Eds.). – NY : Roulledge, 1993. – P. 8–25.
89. Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques / [S. B. Gelmon, B. A. Holland, A. Driscoll and others]. – Providence, RI : Campus Compact, 2001. – 154 p.
90. Astin A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education / A. W. Astin // Journal of College Student Personnel. – 1984. – № 25. – P. 297–308.

91. At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000 / J. Eyer, D. Giles, C. Stenson, C. Gray. – 2001. – 120 p.
92. Bacon N. Differences in faculty and community partners' theories of learning / N. Bacon // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2002. – № 9. – P. 34–44.
93. Basinger N. Service-Learning in Nonprofit Organizations: Motivations, Expectations, and Outcomes / N. Basinger, K. Bartholomew // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2006. – P. 15–26.
94. Berger P. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge / P. Berger, Th. Luckmann. – NY : Anchor Books, 1966. – 249 p.
95. Berry H. A. Service-learning in higher education around the world: An initial look / H. A. Berry, L. A. Chisholm. – New York : The International Partnership for Service-Learning, 1999. – 130 p.
96. Billig Sh. The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement / Sh. Billig, S. Root, D. Jesse. – Denver : RMC Research Corporation, 2005. – 56 p.
97. Blackburn J. Understanding Paulo Freire: reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach / J. Blackburn // Community Development Journal. – 2000. – Vol. 35. – No. 1. – P. 3–15.
98. Blanchard D. Academic Service-Learning: The Reflection Concept [Электронный ресурс] / Drew Blanchard. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.learningtogive.org/resources/academic-service-learning-reflection-concept>.
99. Boss J. A. The effect of community service on the moral development of college ethics students / J. A. Boss // Journal of Moral Development. – 1994. – № 23. – P. 183–198.
100. Boyer E. Creating the New American College / E. Boyer // Chronicle of Higher Education. – March, 1994. – Vol. 40. – Issue 27. – P. A48.

101. Boyer E. L. The Basic school : A community for learning / E. L. Boyer. – Princeton NJ : Carnegie Foundation for the advancement of teaching, 1995. – 297 p.
102. Boyer E. The scholarship of engagement / E. Boyer // The Journal of Public Outreach. – 1996. – №1. – P. 11–20.
103. Bringle R. G. Partnerships in Service Learning and Civic Engagement / R. G. Bringle, P. H. Clayton, M. F. Price // Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement. – 2009. – № 1. – P. 1–20.
104. Bringle R. G. Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Educational Horizons. – Summer, 1999. – P. 179–185.
105. Bringle R. G. The role of service-learning on the retention of first-year students to second year / R. G. Bringle, J. A. Hatcher, R. N. Muthiah // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2010. – P. 38–49.
106. Bringle R. International service learning / R. Bringle, J. Hatcher // International service learning: Conceptual frameworks and research / R. Bringle, J. Hatcher, S. Jones. – Sterling, VA : Stylus Publishers, 2011. – P. 3–28.
107. Bringle R. G. A Service-Learning Curriculum for Faculty / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1995. – P. 112–122.
108. Bringle R. G. Faculty Fellows Program. Enhancing Integrated Professional Development Through Community Service / R. G. Bringle, R. Games, C. Ludlum Foos, R. Osgood, R. Osborne // American Behavioral Scientist. – Vol. 43, No. 5. – February, 2000. – P. 882–894.
109. Bringle R. G. Implementing Service Learning in Higher Education / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Journal of Higher Education. – 1996. – Vol. 67. – No. 2. – P. 221–239.
110. Bruner J. Actual minds, possible worlds / Jerome Bruner. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1987.–222 p.
111. Bucco D. A. Starting a Service-Learning Program / D. A. Bucco, J. A. Bush // Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices / B. Jacoby and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996. – P. 231–245.

112. Campus Compact [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа до ресурсу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Campus\\_Compact](https://en.wikipedia.org/wiki/Campus_Compact).
113. Carter M. A Profile of Service Learning Programs in South Carolina and Their Responsiveness to the National Priorities: Dissertation / M. Carter. – Ann Arbor, Michigan : Bell & Howell Company, 1995. – 161 p.
114. Center for Community-Engaged Learning. University of Minnesota. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.servicelearning.umn.edu/>.
115. Chickering A. Strengthening democracy and personal development through community engagement / A. Chickering // Linking adults with community: Promoting civic engagement through community based learning: New Directions for adult and continuing education / S. Reed, C. Marienau. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2008. – P. 87–95.
116. Cone D. Service-learning practice: developing a theoretical framework / D. Cone, S. Harris // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1996. – P. 31–43.
117. Cooper D. Reading, writing, and reflection / David D. Cooper // Academic service learning: A pedagogy of action and reflection / R. Rhoads, J. Howard. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 1998. – P. 47–56.
118. Crabtree R. D. Theoretical Foundations for International Service-Learning / Robbin D. Crabtree // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2008. – P. 18–36.
119. Creating a Culture of Assessment: Annual Member Survey [Электронный ресурс] // Campus Compact. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <https://compact.org/resource-posts/2012-annual-membership-survey/>.
120. Crews R. J. Guide To College and University Service-Learning Programs [Электронный ресурс] / Robin J. Crews. – Режим доступа до ресурсу: <http://evergreen.loyola.edu/rcrews/www/sl/academic.html>.

121. Cummings C. K. John Dewey and the rebuilding of urban community: engaging undergraduates as neighborhood organizers / C. Kim Cummings // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2000. – P. 97–109.
122. Davis A. F. American heroine: The life and legend of Jane Addams / Allen F. Davis. – Chicago : Ivan R. Dee, 2000. – 339 p.
123. Daynes G. Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States / G. Daynes, N. Longo // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2004. – P. 5–13.
124. Deans T. Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism / Thomas Deans // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1999. – №1. – P. 15–29.
125. Dewey J. Democracy and Education / J. Dewey // The Middle works of John Dewey, 1899-1924 / J. A. Boydston. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1980. – 405 p.
126. Dewey J. Ethical principles underlying education / J. Dewey // John Dewey on education: Selected writings / R. Archambault (Ed.). – NY : Random House, 1964. – P. 108–140.
127. Dewey J. Experience and education / John Dewey. – NY : Collier Books, 1938. – 181 p.
128. Dewey J. How We Think / John Dewey. – Boston : Heath, 1933. – 301 p.
129. Dewey J. The Public and Its Problems / John Dewey. – New York : Holt Publishers, 1927. – 195 p.
130. DeZure D. Essay Review: Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques / Deborah DeZure. // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2002. – P. 75–78.
131. Duckenfield M. Look Who's Coming to College: The Impact of High School Service-Learning on New College Students / Marty Duckenfield // Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility (Monograph No. 34) / E. Zlotkowski. – Columbia, SC : University of



South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2002. – P. 39–50.

132. Edward Ginsberg Center. University of Michigan. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://ginsberg.umich.edu/>.

133. Engaging Students Through Academic Service-Learning. National Guide to Implementing Quality Academic Service-Learning, April, 2012. – 90 p.

134. Enos S. L. Service-Learning in the Curriculum / S. L. Enos, M. L. Troppe // Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices / B. Jacoby and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996. – P. 156–181.

135. Examples at the University of Michigan [Электронный ресурс] // University of Michigan: Edward Ginsberg Center. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://ginsberg.umich.edu/article/examples-university-michigan>.

136. Eyler J. A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections / J. Eyler, D. Giles, A. Schmiede. – Nashville : Vanderbilt University, 1996.–169 p.

137. Eyler J. The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes / J. Eyler, D. Giles // Journal of Adolescence. – 1994. – №17. – P. 327–339.

138. Eyler J. The impact of service-learning on college students / J. Eyler, D. Giles, J. Braxton // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1997. – № 4. – P. 5–15.

139. Eyler J. Where's learning in service-learning? / J. Eyler, D. E. Giles. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 1999. – 319 p.

140. Faculty Guide to Service-Learning. – American University, Washington, DC : Community Service Center. – 2006. – 57 p.

141. Ferrari J. R. Assessments by community agencies: How “the other side” sees service-learning / J. R. Ferrari, L. Worrall // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2000. – № 7(1). – P. 35–40.

142. Flecky K. Foundations of service-learning / K. Flecky, L. Gitlow // *Service-Learning in Occupational Therapy Education: Philosophy and Practice* / K. Flecky, L. Gitlow. – Burlington, MA : Jones and Bartlett Publishers, 2011. – P. 1–18.
143. FrankoTV [Электронный ресурс] // YouTube. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.youtube.com/user/FrankoTV100>.
144. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed* / Paulo Freire. – New York : Herder and Herder, 1970. – 186 p.
145. Furco A. High School Service-Learning and the Preparation of Students for College: An Overview of Research / Andrew Furco // *Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility (Monograph No. 34)* / E. Zlotkowski. – Columbia, SC : University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2002. – P. 3–14.
146. Gallini S. M. Service-learning and engagement, academic challenge and retention / S. M. Gallini, B. E. Moely // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 2003. – P. 5–14.
147. Gelmon Sh. Community-University Partnerships for Mutual Learning / Sh. Gelmon, B. Holland, S. Seifer, A. Shinnamon, K. Connors // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 1998. – P. 97–107.
148. Gerstenblatt P. Community as Agency: Community Partner Experiences with Service Learning [Электронный ресурс] / Paula Gerstenblatt // *Journal of Community Engagement and Scholarship*. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <http://jces.ua.edu/community-as-agency-community-partner-experiences-with-service-learning/>.
149. Giles D. Dewey's theory of experience: Implications for service-learning / D. Giles // *Journal of Cooperative Education*. – 1991. – № 27(2). – P. 87–90.
150. Giles D. The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning / D. Giles, J. Eyler // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – 1994. – №1. – P. 77–85.

151. Gittel R. Community organizing [Электронный ресурс] / Ross Gittel // Encyclopedia Britannica. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.britannica.com/topic/community-organizing>.
152. Goehring B. Academic Service-Learning Faculty Handbook / Ben Goehring. – George Washington University : Center for Civic Engagement & Public Service. – Spring, 2015. – 54 p.
153. Gottlieb K. A practical guide for integrating civic responsibility into the curriculum / K. Gottlieb, G. Robinson. – Washington, D.C. : Community College Press, 2002. – 104 p.
154. Gouinlock J. The moral writings of John Dewey / J. Gouinlock. – New York : Prometheus Book, 1994. – 287 p.
155. Haas Center for Public Service: Student Affairs. Stanford University. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://haas.stanford.edu/>.
156. Hammond C. Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education / C. Hammond // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1994. – №1. – P. 21–28.
157. Harkavy I. De-platonizing and democratizing education as the bases of service / I. Harkavy, L. Benson // Academic service learning: A pedagogy of action and reflection / R. Rhoads, J. Howard. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 1998. – P. 11–20.
158. Hartman D. Overview: Global and local learning: The benefits of international service learning / D. Hartman, B. Roberts // Metropolitan Universities. – 2000. – №11 (1). – P. 7–14.
159. Hatcher J. A. Designing effective reflection: What matters to service-learning? / J. A. Hatcher, R. G. Bringle, R. Muthiah // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2004. – P. 38–46.
160. Hatcher J. A. The Moral Dimensions of John Dewey's Philosophy: Implications for Undergraduate Education / Julie A. Hatcher // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1997. – №1. – P. 22–29.

161. Hatcher J. Bringing the Gap between Service and Learning / J. Hatcher, R. Bringle // *College Teaching*. – 1997. – №45. – P. 153–157.
162. Hesser G. Faculty assessment of student learning: Outcomes attributed to service-learning and evidence of changes in faculty attitudes about experiential education / G. Hesser // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – 1995. – №2. – P. 33–42.
163. Hinck S. S. The relationship between institutional support and campus acceptance of academic service learning / S. S. Hinck, M. E. Brandell // *American behavioral scientist*. – 2000. – Vol. 43. – No.5. – P. 868–881.
164. History of Service-Learning in Higher Education [Электронный ресурс] // National Service-Learning Clearinghouse. – 2008. – Режим доступа до ресурсу: <https://gsn.nylc.org/clearinghouse>.
165. Holland B. A. A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships / Barbara A. Holland // *New directions for higher education*. – 2001. – №114. – P. 51–60.
166. Honnet E. P. Principles of good practice for combining service and learning: A Wingspread special report / E. P. Honnet, S. Poulsen. – Racine, WI : The Johnson Foundation, Inc., 1989. – 15 p.
167. Hosman L. International Service-Learning Partnerships: Lessons of Successes and Challenges that Defy Simple Categorization / Laura Hosman // *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*. – 2014. – № 5 (1). – P. 24–50.
168. How Service Learning Affects Students / A. W. Astin, L. J. Vogelgesang, E. K. Ikeda, J. A. Yee. – Los Angeles : Higher Education Research Institute, UCLA, 2000. – 104 p.
169. Howard J. Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning / J. Howard, W. McKeachie. – Ann Arbor : OCSL Press, 1993. – 199 p.
170. Hurd C. A. Is service-learning effective? A look at a current research / Clayton A. Hurd. – Colorado : Colorado State University, 2006. – 11 p.

171. Ignatyuk O. Leadership as a systemic competence of future competitive expert / O. Ignatyuk, N. Lastovets // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – № 4. – С. 91–99.
172. Irvin R. Nonprofit organization [Електронний ресурс] / Renee Irvin // Encyclopedia Britannica. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.britannica.com/topic/nonprofit-organization>.
173. Jacoby B. Models of Service-Learning in the Curriculum with Examples [Електронний ресурс] / Barbara Jacoby. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.alasu.edu/academics/colleges--departments/health-sciences/service-learning/index.aspx>.
174. Jacoby B. Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices / Barbara Jacoby and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. – 381 p.
175. Karns M. P. Nongovernmental organization [Електронний ресурс] / Margaret P. Karns // Encyclopedia Britannica. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.britannica.com/topic/nongovernmental-organization>.
176. Katz J. Investigating faculty learning in the context of community-engaged scholarship / J. Katz, A. Jaeger, P. Clayton, R. Bringle // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2012. – №18. – P. 40–55.
177. Kaye C. B. The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action / Cathryn Berger Kaye. – Minneapolis : Free Spirit Publishing, 2004. – 228 p.
178. Kenny M. E. Service-learning: A history of systems / M. E. Kenny, L. A. Gallagher // Learning to serve: Promoting civil society through service-learning / [M. E. Kenny, L. A. Simon, K. Kiley-Bradeck (Eds.)] – Boston : Kluwer Publishers, 2002. – P. 15–29.
179. Kerins A. T. An Adventure in Service-Learning: Developing Knowledge, Values, and Responsibility / Anto T. Kerins. – UK : Gower Pub Co, 2010. – 314 p.
180. Kinnevy S. C. Developing Community Partnerships through Service-Learning: Universities, Coalitions, and Congregations / S. C. Kinnevy, S. C. Boddie // Michigan Journal of Community Service Learning. – 2001. – P. 44–51.

181. Kobriy O. Factors of practical implementation of the content of pedagogical training in higher educational institutions of Ukraine / O. Kobriy // *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка». – 2018. – № 6/38. – С. 208–218.
182. Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* / David A. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. – 390 p.
183. Kupiec T. Y. *Rethinking Tradition: Integrating Service with Academic Study on College Campuses* / T. Y. Kupiec. – Denver, Colo. : Education Commission of the States, 1993.
184. Larsen M. A. *Critical Global Citizenship and International Service Learning: A Case Study for the International Effect* / M. A. Larsen // *Journal of Global Citizenship & Equity Education*. – Vol. 4, No. 1, October, 2014. – P. 1–43.
185. Leeds J. *Rationales for service-learning: A critical examination* / J. Leeds // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – 1996. – № 6. – P. 112–122.
186. List of programs [Електронний ресурс] // *Centers for Global Advancement and International Affairs at Rutgers University*. – 2017. – Режим доступу до ресурсу:  
<https://globaleducation.rutgers.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ListAll&>.
187. Liu G. *Knowledge, Foundation, and Discourse: Philosophical Support for Service-Learning* / G. Liu // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 1995. – P. 5–18.
188. Lounsbury M. *Institutionalizing Civic Engagement: Shifting Logics and the Cultural Repackaging of Service-Learning in US Higher Education* [Електронний ресурс] / M. Lounsbury, S. Pollack. – 2001. – Режим доступу до ресурсу:  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350508401082016>.
189. Lytovchenko I. *Development of Higher Education-Industry Partnership as Factor of Corporate Education Efficiency in the USA* / I. Lytovchenko // *Наука і освіта*. – 2016. – № 10. – С. 98–101.

190. Marby B. J. Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter / Beth J. Marby // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1998. – P. 32–47.
191. Marcus G. Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment / G. Marcus, J. Howard, D. King // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 1993. – №15. – P. 410–419.
192. Matton K. Can service-learning transform the modern university? / Kevin Matton // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 1998. – P. 108–113.
193. Maurrasse D. J. Beyond the Campus: How Colleges and Universities Form Partnerships with Their Communities / David J. Maurrasse. – New York : Routledge, 2001. – 218 p.
194. McCarthy M. D. One-time and short-term service-learning experiences / Mark D. McCarthy // Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices / B. Jacoby and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996. – P. 113–134.
195. Mintz S. Service Learning: An Overview / S. Mintz, G. Liu. – Washington, D.C. : Corporation for National and Community Service, 1994.
196. Moon A. Teaching Excellence: The Role of Service-Learning / Arden Moon // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1994. – №1. – P. 115–120.
197. Moore D. Experiential education as critical discourse / D. Moore // Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service / J. Kendall and Associates. – Raleigh, NC : National Society for Internships and Experiential Education, 1990. – P. 273–283.
198. Morton K. Addams, Day, and Dewey: The Emergence of Community Service in American Culture / K. Morton, J. Saltmarsh // Michigan Journal of Community Service Learning. – 1997. – №1. – P. 137–149.
199. Nation at Risk: The imperative for educational reform. – Washington DC : U.S. Department of Education, 1983. – 65 p.

200. National and Community Service Act of 1990 (42 USC 12401; 104 Stat. 3127) - Public Law 101-610, signed November 16, 1990.
201. National and Community Service Trust Act of 1993, Public Law 103-82, signed September 21, 1993.
202. National Youth Leadership Council. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://nylc.org/>.
203. Neuman L. W. Social research methods: Quantitative and qualitative approaches / Lawrence W. Neuman. – Boston : Allyn and Bacon, 2000. – 592 p.
204. O’Meara K. A. Service-learning is... How Faculty explain their practice / K. A. O’Meara, E. Niehaus // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2009. – P. 17–32.
205. Oxford Dictionaries: English Dictionary and [Электронный ресурс] // Oxford University Press. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/strategy>.
206. Pacho T. O. Unpacking John Dewey’s Connection to Service-Learning / Titus O. Pacho // Journal of Education & Social Policy. – 2015. – Vol. 2. – No. 3. – P. 8–16.
207. Pedersen H. J. The Effect of Service-Learning in Higher Education on Students’ Motivation to be Civically Engaged: Dissertation / Joy Pedersen Harkins. – Santa Barbara : University of California, 2008. – 94 p.
208. Pelikan J. The Idea of the University: A Reexamination / Jaroslav Pelikan. – New Haven, Connecticut : Yale University Press, 1992. – 238 p.
209. Principles of Ethical and Effective Service [Электронный ресурс] // Stanford University : Haas Center for Public Service. – Режим доступа до ресурсу: <https://haas.stanford.edu/about/about-our-work/principles-ethical-and-effective-service>.
210. Reardon K. M. Participatory action research as service learning / Kenneth M. Reardon // Academic service-learning: A pedagogy of action and reflection / R. Rhoads, J. Howard. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1998. – № 73. – P. 57–64.



211. Reed-Bouley J. Student employment and perceptions of service-learning / J. Reed-Bouley, M. A. Wernli, P. Sather // *Journal of service-learning in higher education*. – 2012. – № 1. – P. 6–29.
212. Reinharz S. *Feminist methods in social research* / Shulamit Reinharz. – New York : Oxford University Press, 1992. – 415 p.
213. Resources for Faculty [Электронный ресурс] // Duke University. Official website. – Режим доступа до ресурсу: <http://servicelearning.duke.edu/>.
214. Robertson E. Is Dewey’s educational vision still viable? / E. Robertson // *Review of Research in Education*. – 1992. – №18. – P. 335–381.
215. Rothman M. *Service matters: engaging higher education in the renewal of America's communities and American democracy* / M. Rothman, E. Anderson, J. Schaffer. – Providence, RI : Campus Compact, 1998. – 216 p.
216. Rubin J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us / Joan Rubin // *TESOL Quarterly*. – 1975. – Vol. 9, No. 1. – P. 41–51.
217. Saltmarsh J. Education for critical citizenship: John Dewey’s contribution to the pedagogy of community service learning / John Saltmarsh // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 1996. – P. 13–21.
218. Saltmarsh J. Review essay. Dewey’s Dream: Universities and democracies in an age of educational reform: civic society, public schools, and democratic citizenship / John Saltmarsh // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – 2007. – P. 65–70.
219. Sample service-learning course syllabus: Health and Wellbeing [Электронный ресурс] // Western Michigan University. – Spring, 2013. – Режим доступа до ресурсу:  
<http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Sample%20syllabus%20-%20Health%20and%20Wellbeing.pdf>.
220. Sample time log with partner evaluation (of student) [Электронный ресурс] // Western Michigan University. – Режим доступа до ресурсу:  
<http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Sample%20time%20log%20with%20partner%20evaluation%20%28of%20student%29.pdf>.

221. Sandy M. Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships / M. Sandy, B. A. Holland // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2006. – P. 30–43.
222. Scheuermann C. D. Ongoing cocurricular service-learning / Cesie Delve Scheuermann // Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices / B. Jacoby and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1996. – P. 135–155.
223. Schneider M. K. Models of Good Practice for Service-Learning Programs / Mary Kay Schneider // AAHE Bulletin. – June, 1998. – P. 9–12.
224. Schumer R. What we know about service and learning / R. Schumer, B. Belbas // Education and urban society. – 1996. – № 28. – P. 208–223.
225. Seigfried C. H. Socializing Democracy: Jane Addams and John Dewey [Электронный ресурс] / Charlene Haddock Seigfried // Philosophy of the Social Sciences. – 1999. – Режим доступа до ресурсу: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004839319902900203>.
226. Service Learning: Cape Town, South Africa [Электронный ресурс] // CIEE. – 2018. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.ciee.org/go-abroad/college-study-abroad/programs/south-africa/cape-town/service-learning>.
227. Service-learning [Электронный ресурс] // Duke University. Official website. – Режим доступа до ресурсу: <https://servicelearning.duke.edu/>.
228. Service-Learning Cycle [Электронный ресурс] // National Youth Leadership Council. – 2005. – Режим доступа до ресурсу: <https://nylc.org/>.
229. Service-Learning Toolkit: a Guide for MSU Faculty and Instructors. – Michigan State University : Center for Service-Learning and Civic Engagement. – October, 2015. – 127 p.
230. Service-Learning Toolkit [Электронный ресурс] // Johns Hopkins University: Student Outreach Resource Center. – Режим доступа до ресурсу: <http://source.jhu.edu/publications-and-resources/service-learning-toolkit/index.html>.

231. Service-Learning. Western Michigan University. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.wmich.edu/servicelearning/>.
232. Shor I. Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy / I. Shor // Paulo Freire: A Critical Encounter / P. Leonard, P. McLaren. – London and New York : Routledge, 1993. – P. 24–35.
233. Simkin J. Jane Addams [Электронный ресурс] / John Simkin // Spartacus Educational. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <http://spartacus-educational.com/USAaddams.htm>.
234. Speck B. W. Service-learning: History, theory, and issues / B. W. Speck, S. L. Hoppe. – Westport, CT : Praeger, 2004. – 215 p.
235. Spring J. The American Schools 1642 – 2000 / Joel Spring. – New York : McGraw Hill, 2001. – 452 p.
236. Srinivas T. Development of the Community Impact Scale Measuring Community Organization Perceptions of Partnership Benefits and Costs / T. Srinivas, Ch. Meenan, E. Drogin, A. DePrince // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2015. – P. 5–21.
237. Stoecker R. Community-based research: from practice to theory and back again / Randy Stoecker // Michigan Journal of Community Service Learning. – Spring, 2003. – P. 35–46.
238. Strand K. J. Community-based research as pedagogy / Kerry J. Strand // Michigan Journal of Community Service Learning. – Fall, 2000. – P. 85–96.
239. Student participation agreement [Электронный ресурс] // Western Michigan University: Office of Service-Learning. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u520/2015/Student%20participation%20agreement.pdf>.
240. Study Abroad [Электронный ресурс] // Centers for Global Advancement and International Affairs at Rutgers University. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://global.rutgers.edu/study-abroad>.

241. Sullivan W. M. *Work and Integrity: The Crisis and Promise of Professionalism in America* / William M. Sullivan. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 2004. – 352 p.
242. Taber K. *Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction* / K. Taber // *Educational Theory* / J. Hassaskhah. – New York : Nova, 2011. – P. 39–61.
243. The Council of Independent Colleges. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.cic.edu/>.
244. The criteria for the service-learning course designation [Электронный ресурс] // Western Michigan University. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.wmich.edu/servicelearning/about/criteria>.
245. The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.researchslce.org/>.
246. The International Partnership for Service-Learning and Leadership. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.ipsl.org/>.
247. Tinkler A. Key Elements of Effective Service-Learning Partnerships from the Perspective of Community Partners / A. Tinkler, B. Tinkler, E. Hausman, G. Strouse // *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement*. – Vol. 5, No. 2. – Fall, 2014. – P. 137–152.
248. Tinkler A. The promise of a community-based, participatory approach to service-learning in teacher education / A. Tinkler, B. Tinkler, C. Gerstl-Pepin, V. Mugisha // *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. – 2014. – №18 (3). – P. 209–232.
249. Torres J. *Benchmarks for campus community partnerships (Pamphlet)* / Jan Torres. – Providence, RI : Campus Compact, 2000. – 45 p.
250. Tryon E. *The Unheard Voices: Community Organizations and Service-Learning* / E. Tryon, R. Stoecker // *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. – Vol. 12, No. 3. – 2008. – P. 47–59.

251. Umpleby S. Adopting Service-Learning in Universities around the World / S. Umpleby, G. Rakicevik // *Journal of the World Universities Forum*. – 2008. – Vol. 1. – Issue 2. – P. 39–48.
252. University-community collaborative research: adding chairs at the research table / P. Nyden, A. Figert, M. Shibley, D. Burrows // *Building community: social science in action* / P. Nyden, A. Figert, M. Shibley, D. Burrows. – Thousand Oaks, CA : Pine Forge, 1997. – P. 3–13.
253. Wallace J. The problem of time: Enabling students to make long-term commitments to community-based learning / J. Wallace // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – 2000. – № 7. – P. 133–142.
254. Wang Y. Forms and dimensions of civic involvement / Y. Wang, G. Jackson // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Spring, 2005. – P. 39–48.
255. Weigert K. M. Academic service learning: its meaning and relevance / Kathleen Maas Weigert // *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection* / R. Rhoads, J. Howard. – San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers, 1998. – P. 3–10.
256. Wells R. Volunteers in Service to America [Электронный ресурс] / Ryan Wells // *Encyclopedia Britannica*. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.britannica.com/topic/Volunteers-in-Service-to-America>.
257. West C. The American evasion of philosophy: A genealogy of pragmatism / Cornel West. – Madison : University of Wisconsin Press, 1989. – 279 p.
258. Westheimer J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy / J. Westheimer, J. Kahne // *American Educational Research Journal*. – 2004. – № 41(2). – P. 237–269.
259. Whitton D. The Importance of Academic Service Learning in Universities [Электронный ресурс] / Diana Whitton // *21st Century Learning: The latest in teaching and educational research*. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://learning21c.wordpress.com/2011/05/01/the-importance-of-academic-service-learning-in-universities/>.

260. Wright B. Assessing student learning / B. Wright // Learning from Change: Landmarks in teaching and learning in higher education from Change magazine (1969-1999) / D. DeZure. – Sterling, VA : Stylus, 2000. – P. 299–394.
261. Youth Development, Irish Culture, and Service Learning [Электронный ресурс] // University of Florida : International Center. – Режим доступа до ресурсу: [https://ufabroad.internationalcenter.ufl.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program\\_ID=12550](https://ufabroad.internationalcenter.ufl.edu/index.cfm?FuseAction=Programs.ViewProgram&Program_ID=12550).
262. Youth Service America. Official website [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <http://ysa.org/>.
263. Zlotkowski E. Civic engagement and the academic disciplines / E. Zlotkowski // Civic responsibility and higher education / T. Ehrlich (Ed.). – Phoenix, AZ : Oryx Press, 2000. – P. 309–322.
264. Zlotkowski E. Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility (Monograph No. 34) / E. Zlotkowski. – Columbia, SC : University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2002. – 166 p.
265. Zlotkowski E. Service-Learning and the Introductory Course: Lessons From Across the Disciplines / Edward Zlotkowski // Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility (Monograph No. 34) / E. Zlotkowski. – Columbia, SC : University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 2002. – P. 27–36.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Перелік використаних англомовних термінів і власних назв

Термін	Переклад українською мовою
<i>abstract conceptualization</i>	абстрактна концептуалізація
<i>academic discipline</i>	навчальна дисципліна
<i>academic institution</i>	навчальний заклад
<i>academic learning</i>	теоретичне навчання
<i>academic question</i>	теоретичне запитання
<i>academic service-learning, service-learning</i>	академічно-громадське навчання
<i>active experimentation</i>	активне експериментування
<i>active learning</i>	активне навчання
<i>active learning strategy</i>	активна стратегія навчання
<i>active mode of learning</i>	активний спосіб навчання
<i>advocacy</i>	пропагування
<i>American Association for Community Colleges</i>	«Американська асоціація місцевих коледжів»
<i>American Association for Higher Education</i>	«Американська асоціація з питань вищої освіти»
<i>American Association for Higher Education and Accreditation (AAHEA)</i>	«Американська асоціація з питань вищої освіти та акредитації»
<i>American Association of State Colleges and Universities (AASCU)</i>	«Американська асоціація державних коледжів та університетів»
<i>American Council on Education</i>	«Американська рада з питань освіти»
<i>American Councils for International Education</i>	Американські ради за міжнародну освіту
<i>American University</i>	Американський університет
<i>AmeriCorps</i>	«Амері-Корпус»
<i>Amizade</i>	«Амізад»
<i>Annual International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement Conference</i>	Щорічна конференція Міжнародної асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад
<i>assessment</i>	оцінювання
<i>assignment</i>	завдання
<i>Boston University</i>	Бостонський університет
<i>Brown University</i>	Браунський університет
<i>California State University</i>	Університет штату Каліфорнія
<i>campus</i>	кампус
<i>Campus Compact</i>	«Кампус компакт»
<i>Campus Outreach Opportunity League</i>	«Спілка з розширення можливостей

## Продовження Додатка А

	кампуса»
<i>campus-community partnership</i>	партнерські взаємовідносини між університетом та громадською організацією
<i>Centenary College of Louisiana</i>	Столітній коледж Луїзіани
<i>Center for Community-Engaged Learning</i>	«Центр громадсько-залученого навчання»
<i>Center for Service-Learning and Civic Engagement</i>	«Центр академічно-громадського навчання та громадянської активності»
<i>Centers for Global Advancement and International Affairs</i>	«Центр глобального розвитку та міжнародних відносин»
<i>civic education</i>	громадянська освіта
<i>civic engagement</i>	залучення до суспільного життя
<i>civic learning</i>	громадянське навчання
<i>civic responsibility</i>	громадянська відповідальність
<i>Civil Rights Movement</i>	Рух за громадянські права
<i>Clarion University of Pennsylvania</i>	Кларіонський університет у Пенсильванії
<i>classroom-based education</i>	аудиторне навчання
<i>cocurricular activity</i>	позааудиторна форма навчання
<i>cocurricular service-learning</i>	академічно-громадське навчання як обов'язкова позааудиторна форма навчання
<i>Colorado State University</i>	Університет штату Колорадо
<i>community</i>	громада, спільнота
<i>community engagement</i>	залучення до громад
<i>community organization</i>	громадська організація
<i>community partner</i>	представник громадської організації
<i>Community Service-Learning Center</i>	«Центр громадського навчання»
<i>community-based research</i>	дослідницька діяльність у громаді
<i>concrete experience</i>	набуття безпосереднього досвіду
<i>cooperation</i>	співробітництво
<i>cooperative education</i>	кооперативна освіта
<i>cooperative learning</i>	навчання у співпраці
<i>Council on International Educational Exchange (CIEE)</i>	Рада з питань міжнародних освітніх обмінів
<i>course</i>	навчальна дисципліна
<i>course content</i>	зміст навчальної дисципліни
<i>credit</i>	кредит
<i>critical thinking</i>	критичне мислення



## Продовження Додатка А

<i>Cross-Cultural Solutions</i>	«Міжкультурні рішення»
<i>curricular activity</i>	навчальна діяльність
<i>curricular component</i>	складова навчального плану
<i>curricular service-learning</i>	академічно-громадське навчання як складова основного навчального плану
<i>curriculum</i>	навчальний план
<i>democratic community</i>	демократична спільнота
<i>department</i>	факультет
<i>direct service</i>	пряма громадська діяльність
<i>discovery learning</i>	навчання через відкриття
<i>Duke University</i>	Дюкський університет
<i>Economic Opportunity Act</i>	Закон про економічні можливості
<i>education for social transformation</i>	освіта для суспільних змін
<i>Educational Leadership</i>	«Лідерство в освіті»
<i>Educational Testing Service</i>	«Служба тестування в освіті»
<i>educator</i>	педагог
<i>evaluation</i>	оцінювання
<i>expectations</i>	очікування
<i>experiential education</i>	експериментальна освіта
<i>experiential learning</i>	експериментальне навчання
<i>extracurricular activity</i>	позанавчальна діяльність
<i>Faculty Fellows Program</i>	Програма для співробітників факультету
<i>faculty rank</i>	наукове звання викладача
<i>Florida International University</i>	Міжнародний університет Флориди
<i>Florida State University</i>	Університет штату Флорида
<i>Georgetown University</i>	Джорджтаунський університет
<i>global citizen</i>	громадянин світу
<i>Global Volunteer</i>	«Глобальний волонтер»
<i>government agency</i>	урядове агенство
<i>Grand Valley State University</i>	Державний університет Гранд Уоллей
<i>Haas Center for Public Service</i>	«Гааський центр з питань громадських робіт»
<i>Head Start</i>	«Початкова перевага»
<i>higher education</i>	вища освіта
<i>higher education institution</i>	вищий навчальний заклад
<i>Hull House</i>	«Халл Хаус»
<i>impact</i>	вплив
<i>Indiana University – Purdue University Indianapolis</i>	Університет Пердью в Індіанаполісі

## Продовження Додатка А

<i>indirect service</i>	непряма громадська діяльність
<i>inquiry-based education</i>	освіта, що базується на дослідженні
<i>instructor</i>	викладач
<i>intercultural skills</i>	міжкультурні уміння
<i>International Conference on Advances in Service-Learning Research</i>	Міжнародна конференція з сучасних досліджень академічно-громадського навчання
<i>International Partnership for Service-Learning (IPSL)</i>	«Міжнародне партнерство для академічно-громадського навчання»
<i>international service-learning</i>	міжнародне академічно-громадське навчання
<i>Journal of Higher Education</i>	«Журнал з питань вищої освіти»
<i>Journal of Service-Learning in Higher Education</i>	«Журнал академічно-громадського навчання у вищій освіті»
<i>journal questions</i>	запитання у індивідуальних журналах студентів
<i>Kansas State University</i>	Університет штату Канзас
<i>land-grant colleges</i>	коледжі, засновані на наданих державою землях
<i>leadership</i>	лідерство
<i>Learn and Serve America</i>	«Навчайся та служи Америці»
<i>Lehigh University</i>	Ліхайський університет
<i>linking education to experience</i>	поєднання освіти з досвідом
<i>Marquette University</i>	Університет Маркетт
<i>mediated learning</i>	опосередковане навчання
<i>Michigan Journal of Community Service Learning</i>	«Мічиганський журнал академічно-громадського навчання»
<i>Michigan State University</i>	Університет штату Мічиган
<i>Morrill Land-Grant College Act</i>	Закон Моррілла про пожалування земельних ділянок для заснування коледжів
<i>motivation</i>	мотивація
<i>National and Community Service Act</i>	Закон про національну та суспільно корисну діяльність
<i>National Association of Service and Conservation Corps</i>	«Національна асоціація з надання послуг та збереження навколишнього середовища»
<i>National Council for Accreditation of Teacher Education</i>	«Національна рада з питань акредитації педагогічної освіти»
<i>National Service-Learning Clearinghouse (NSLC)</i>	«Національний інформаційний центр з громадського навчання»
<i>National Service-Learning Conference</i>	Національна конференція з проблематики академічно-

## Продовження Додатка А

	громадського навчання
<i>National Society for Experiential Education</i>	«Національне товариство експериментальної освіти»
<i>National Youth Administration</i>	Національна молодіжна адміністрація
<i>National Youth Leadership Council (NYLC)</i>	«Національна рада молодіжного лідерства»
<i>non-governmental organization (NGO)</i>	недержавна організація
<i>nonprofit organization (NPO)</i>	неприбуткова організація
<i>non-service-learning faculty</i>	викладачі, що не застосовують академічно-громадське навчання
<i>North Carolina Central University</i>	Центральний університет Північної Кароліни
<i>Northern Michigan University</i>	Північномічиганський університет
<i>Notheastern University</i>	Північно-Східний університет
<i>Office of Service-Learning</i>	Відділ академічно-громадського навчання
<i>Ohio State University</i>	Університет штату Огайо
<i>Ohio University</i>	Університет Огайо
<i>one-time and short-term service-learning experience</i>	академічно-громадське навчання як одноразовий та короткотривалий досвід
<i>outcomes</i>	результати
<i>participant</i>	учасник
<i>partnership</i>	партнерство
<i>Peace Corps</i>	Корпус миру
<i>Pennsylvania State University</i>	Університет штату Пенсильванія
<i>Pepperdine University</i>	Університет Пеппердін
<i>personal values</i>	особисті цінності
<i>philosophical roots</i>	філософські корені
<i>planning</i>	планування
<i>portfolio</i>	портфоліо
<i>Portland State University</i>	Портлендський державний університет
<i>practical work experience</i>	досвід практичної роботи
<i>Princeton University</i>	Прінстонський університет
<i>problem-solving learning</i>	навчання шляхом виконання проблемних завдань
<i>professional development</i>	професійний розвиток
<i>project-based learning</i>	навчання на основі проектів
<i>project-based service-learning model</i>	проектна модель академічно-громадського навчання
<i>public dissemination</i>	публічне поширення результату

## Продовження Додатка А

	навчання
<i>reciprocity</i>	взаємодія
<i>reconceptualization</i>	переосмислення
<i>reflection</i>	рефлексія
<i>reflection (reflective) activity</i>	рефлексивна діяльність
<i>reflection (reflective) journal</i>	рефлексивний журнал
<i>reflective inquiry</i>	рефлексивне дослідження
<i>reflective observation</i>	рефлексивне спостереження
<i>reflective thinking</i>	рефлексивне мислення
<i>research</i>	дослідження
<i>Retired Senior Volunteer Corps (RSVC)</i>	«Корпус волонтерів старшого віку»
<i>Rutgers University</i>	Ратгерський університет
<i>Saint Louis University</i>	Сент-Луїський університет
<i>San Diego State University</i>	Державний університет Сан-Дієго
<i>self-evaluation</i>	самооцінювання
<i>Senior Corps</i>	«Корпус літніх людей»
<i>Serve America</i>	«Служи Америці»
<i>service activity</i>	громадська діяльність
<i>service experience</i>	досвід громадської діяльності
<i>service-learning abroad</i>	академічно-громадське навчання за кордоном
<i>service-learning course designation request form</i>	форма запиту для призначення академічно-громадського навчання
<i>service-learning faculty</i>	викладачі, що застосовують академічно-громадське навчання
<i>service-learning program</i>	програма академічно-громадського навчання
<i>service-learning time log</i>	звіт про виконану роботу під час академічно-громадського навчання
<i>Servicemen's Readjustment Act</i>	Закон про права військовослужбовців
<i>social service</i>	громадська діяльність
<i>Southern Connecticut State University</i>	Університет Південного Коннектикуту
<i>Stanford University</i>	Стенфордський університет
<i>student participation agreement</i>	угода про участь студента
<i>supervisor</i>	керівник
<i>syllabus</i>	навчальна програма
<i>Teaching and Teacher Education</i>	«Навчання та освіта педагога»
<i>teaching method</i>	метод навчання
<i>teaching strategy</i>	навчальна стратегія
<i>tenure status</i>	посада
<i>The Corporation for National Service</i>	«Корпорація з питань національної

## Продовження Додатка А

	громадської діяльності»
<i>The Council of Independent Colleges (CIC)</i>	«Рада незалежних коледжів»
<i>The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning</i>	«Центр громадського навчання Едварда Гінсберга»
<i>The Emerging Leader Program</i>	«Програма формування лідерів»
<i>The International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE)</i>	«Міжнародна асоціація з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад»
<i>The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement</i>	«Міжнародний журнал з дослідження академічно-громадського навчання та залучення до громад»
<i>The National Campus Compact</i>	«Національний кампус компакт»
<i>The Southern Regional Educational Board</i>	Південна регіональна рада освіти
<i>The United States Department of Health, Education, and Welfare</i>	Департамент охорони здоров'я, освіти та добробуту США
<i>The University of Colorado at Boulder</i>	Колорадський університет в Боулдері
<i>The Wisconsin Idea</i>	«Вісконсинська ідея»
<i>University of Arizona</i>	Університет Арізони
<i>University of California</i>	Університет Каліфорнії
<i>University of California at Los Angeles</i>	Каліфорнійський університет в Лос-Анджелесі
<i>University of Cape Town</i>	Університет Кейптауна
<i>University of Chicago</i>	Університет Чикаго
<i>University of Cincinnati</i>	Університет Цинциннаті
<i>University of Florida</i>	Університет Флориди
<i>University of Maryland</i>	Мерілендський університет
<i>University of Michigan</i>	Мічиганський університет
<i>University of Michigan – Flint</i>	Університет Мічигану – Флінт
<i>University of Minnesota</i>	Університет Міннесоти
<i>University of Nebraska</i>	Університет Небраски
<i>University of San-Diego</i>	Університет Сан-Дієго
<i>University of Vermont</i>	Вермонтський університет
<i>University of Wisconsin-Madison</i>	Університет Вісконсин-Медісон
<i>volunteerism</i>	волонтерство
<i>Volunteers for Peace</i>	«Волонтери за мир»
<i>Volunteers in Service to America (VISTA)</i>	«Громадська діяльність волонтерів Америки»
<i>Waynesburg College in Pennsylvania</i>	Вейнсбургський коледж у Пенсильванії
<i>Western Michigan University</i>	Західномічиганський університет

*Закінчення Додатка А*

<i>Youth Service America</i>	«Молодіжна служба Америки»
------------------------------	----------------------------

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.*

## Додаток Б

### Models of Service-Learning in the Curriculum with Examples (B. Jacoby)

1. **Course where service-learning is optional:** Students in a course choose from 2 or more options for achieving course goals, including service-learning, case studies, research papers, or other projects. Reflection may be different for students engaged in the service option and those who are not. *Example:* A computer science course in which students design a web site. The service-learners would learn about and then design a web site for a community organization.
2. **Service-learning/fourth-credit option:** Students can negotiate a learning contract with a faculty member in any course in which the faculty member is willing to work with the student to design a service-learning component to supplement the basic course. The service-learning component includes intentional reflection; the credit is awarded for demonstration of learning, not for the service alone. *Example:* A sociology course on social problems. Students who opt for the extra credit would do a learning contract with the faculty member to complete a designated number of service hours and write a final paper relating the community experienced to course content.
3. **Service-learning course:** All students in the course are involved in service-learning. Reflection is integrated throughout the course and linked to learning outcomes. This can occur in a general education or a discipline-based course. *Example:* Students in an introduction to chemistry course conduct analyses of the chemical content of local bodies of water, attempt to discover the causes of the pollution they identify, and report the results to a public-interest organization that lobbies on behalf of clean water.
4. **First-year experience:** Service-learning is often integrated into first-year seminars or courses to introduce students to the concept of service-learning, to the community in which the university is located, and to how students can build skills in writing, critical thinking and/or a content area through active learning. *Example:* An introduction to studying history in college course engages students in a service-learning project cataloguing photos in a local museum, enabling them to see what the discipline of history looks like in practice.
5. **Service-learning internship or independent study:** Can allow students in any major to work in the community for more substantial amounts of time, attend class (often a minimum of hours), and engage in on-going reflection and intentional application of academic learning. *Example:* Students majoring in women's studies do a senior internship with a community organization that focuses on women's issues.
6. **Field work service-learning:** Students in professional programs, such as teacher education, nursing, or human services work in the community, often several times throughout their coursework generally for increasingly lengthy periods of time. For field education to be considered service-learning, reciprocal partnerships, reflection, and intentional integration with academic content are critical. *Example:* Students in the social work program taking a course on domestic violence learn about the theories on the causes and effects of domestic violence and then work with residents of a shelter for battered women.
7. **Community-based research:** Under the supervision of a faculty member, students engage in research *with* the community, designed to benefit all partners. Community members are involved in every stage of the research process. *Example:* Students in a Spanish course work with a local community organization to design a research project about the needs of their client base, recent immigrants from Latin America. Students interview the organization's clients and provide the information to the organization in the format the organization specifies.

- 8. Service-learning capstone:** A service-learning capstone course is a culminating experience that enables students to integrate their learning from throughout their college experience, to make meaning of it, and to think about how they will use it in the future. They often involve a research project or substantial service experience with critical analysis and a final written paper and/or presentation. *Example:* Teams of students in the capstone course in business work with a community organization to design a short-and long-range business plan.
- 9. International service-learning:** Takes many forms, including a course that involves an alternative spring break, a 3-week winter break, or a summer experience in an international setting. Often these courses involve service in a local community that is related to the work the students are doing abroad. *Example:* Students in civil engineering design a water filtration system for an area of southern Thailand and spend 3 weeks during winter break constructing the system along with local engineers.
- 10. Course sequencing:** A series of courses are taken in order, each one building on the work of the previous, with the service and the reflection becoming deeper and more critical. Students may partner with the same or different community agencies throughout the sequence. This can involve a multidisciplinary approach. *Example:* Wagner College [[http://www.wagner.edu/experiential\\_learning/wagner\\_civic\\_engagement\\_home](http://www.wagner.edu/experiential_learning/wagner_civic_engagement_home)].
- 11. Engaged department or program:** One or more courses may integrate service-learning, no matter which faculty member happens to teach it in a given semester. In some cases, an entire department will engage deeply and broadly with a community on a particular issue, such as health or education. Multiple courses may engage students in community-based research and service at various levels. *Example:* The School of Public Health signs a memorandum of understanding with a community that outlines the commitments of both partners. Teams of faculty members and students work with local government, community organizations, and citizens to design and implement a comprehensive health education program for the community.
- 12. Engaged university:** An institution as a whole makes a commitment to a genuine and sustained partnership with the local community. This is evidenced in every aspect of campus policy and programs, including faculty and student recruitment, curriculum, facility use, sustainability, shared resources, and community engagement in campus decision making. *Example:* Portland State University [<http://www.pdx.edu/mission.html>].

### **Переклад видів академічно-громадського навчання у навчальному плані з прикладами (за Б. Джейкобі)**

- 1. Дисципліна, під час якої академічно-громадське навчання є необов'язковим.** Під час опанування певної дисципліни студенти обирають два або більше варіантів для досягнення мети навчальної дисципліни, включаючи академічно-громадське навчання, виконання ситуаційних задач, написання науково-дослідної роботи чи участь у інших проектах. Рефлексія може відрізнятись, залежно від того, чи був студент залучений до виконання громадських робіт. *Наприклад:* В межах навчальної дисципліни «Інформатика» студенти розробляють веб-сайт. Академічно-громадське навчання полягає у тому, що студенти спочатку опановують відповідний теоретичний матеріал, а потім створюють веб-сайт для певної громадської організації.
- 2. Академічно-громадське навчання, що передбачає одержання четвертого кредиту:** студенти можуть укласти договір щодо навчального процесу з викладачем будь-якої дисципліни, який готовий співпрацювати з ними, розробляючи шляхи організації



- академічно-громадського навчання з метою доповнення базового курсу. Академічно-громадське навчання включає рефлексію; одержання кредиту за демонстрацію результатів навчання, а не лише за виконану громадську роботу. *Наприклад:* навчальна дисципліна «Соціологія», тема вивчення соціальних проблем. Студенти, які обирають одержання додаткового кредиту, укладають договір з викладачем, щоб виконати певну кількість годин громадських робіт і написати письмову роботу, що стосується досвіду діяльності у спільноті відповідно до змісту навчальної дисципліни.
3. **Дисципліна, що включає академічно-громадське навчання:** Під час опанування навчальної дисципліни усіх студентів залучають до академічно-громадського навчання. Рефлексія інтегрована протягом усієї навчальної дисципліни і пов'язана з результатами навчання. Вона може застосовуватися у протягом загального навчального процесу або під час вивчення певної дисципліни. *Наприклад:* студенти під час опанування дисципліни «Вступ до хімії» проводять аналіз хімічного вмісту місцевих водойм, намагаються виявити причини забруднення, яке вони виявляють, і доповідають про результати громадській організації, яка виступає за збереження чистої води.
  4. **Досвід студентів першого курсу:** Академічно-громадське навчання часто інтегроване в семінари або дисципліни, які студенти вивчають на першому курсу, щоб ознайомити їх з поняттям навчання у громаді, наблизити до спільноти, в якій знаходиться університет, та продемонструвати студентам, як вони можуть розвивати навички писання, критичного мислення та ознайомити їх із змістом навчальної дисципліни шляхом активного навчання. *Наприклад:* «Вступ до вивчення історії» передбачає залучення студентів до академічно-громадського навчання, під час якого вони каталогізують фотографії в місцевому музеї, що дозволяє їм зрозуміти, як можна застосовувати знання з історії на практиці.
  5. **Академічно-громадське навчання як стажування або самостійне дослідження:** Такий вид академічно-громадського навчання дозволяє студентам будь-якої галузі працювати у громаді протягом тривалого періоду часу, відвідувати аудиторні заняття (мінімальну кількість годин), бути постійно залученими до рефлексії, цілеспрямовано застосовувати здобуті знання. *Наприклад.* Студенти, які спеціалізуються з вивчення проблем жіноцтва проходять стажування у громадській організації, яка займається цією проблемою.
  6. **Академічно-громадське навчання у природньому середовищі.** Студенти – майбутні фахівці у галузі педагогіки, медсестринства, соціального обслуговування під час навчального процесу працюють у громадах, часто протягом тривалого періоду часу. Невід'ємними складовими академічно-громадського навчання у природньому середовищі є взаємне партнерство, рефлексія та цілеспрямована інтеграція з навчальним змістом. *Наприклад:* студенти – майбутні соціальні працівники, які вивчають проблему домашнього насильства, спочатку опановують теорію щодо причин та наслідків домашнього насильства, а потім працюють з мешканцями притулку для постраждалих жінок.
  7. **Дослідження на рівні громади.** Під наглядом викладачів університету студенти беруть участь у дослідженні спільно з представниками спільноти з метою задоволення інтересів усіх партнерів. Члени громади беруть участь у кожному етапі процесу дослідження. *Наприклад:* студенти, що вивчають іспанську мову, співпрацюють із місцевою громадською організацією з метою розробки дослідницького проекту щодо потреб їх клієнтської бази, недавніх іммігрантів з Латинської Америки. Студенти проводять інтерв'ю з клієнтами організації та надають інформацію цій організації у відповідному, заздалегідь визначеному форматі.
  8. **Випускний проект академічно-громадського навчання** є кульмінаційним досвідом, який дає змогу студентам інтегрувати знання, одержані під час усього періоду навчання у коледжі чи університеті, надати їм практичного значення, обдумати, як їх можна застосовувати у майбутньому. Часто це є науково-дослідна робота або суттєвий досвід роботи у громаді з критичним аналізом та підготовкою підсумкової письмової роботи (дипломної) та / або презентацією одержаних результатів. *Наприклад.* Команда студентів,

проводячи дослідження у галузі бізнесу, співпрацюють з громадською організацією з метою розробки короткострокового та довгострокового бізнес-плану.

9. **Міжнародне академічно-громадське навчання.** Можливі різні шляхи організації міжнародного академічно-громадського навчання під час весняних, 3-тижневих зимових канікул чи літнього періоду. Часто такий досвід включає надання послуг студентами місцевим громадам за кордоном. *Наприклад:* студенти в галузі цивільної інженерії розробляють систему фільтрації води для території південного Таїланду та проводять 3 тижні протягом зимових канікул, будуючи відповідну систему разом з тамтешніми місцевими інженерами.
10. **Послідовне академічно-громадське навчання.** Вивчення навчальних дисциплін, що включають академічно-громадське навчання, побудоване таким чином, що кожна наступна дисципліна базується на попередній, а громадська діяльність та рефлексія стають глибшими та передбачають критичнішу оцінку. Студенти можуть продовжувати співпрацю з тими ж громадськими організаціями або іншими. Таке навчання може передбачати міждисциплінарну інтеграцію. *Наприклад,* послідовне академічно-громадське навчання практикують у коледжі Вагнера [[http://www.wagner.edu/experiential\\_learning/wagner\\_civic\\_engagement\\_home](http://www.wagner.edu/experiential_learning/wagner_civic_engagement_home)].
11. **Академічно-громадське навчання на рівні факультету.** Одна чи декілька навчальних дисциплін можуть включати в себе інтегроване академічно-громадське навчання, незалежно від того, який викладач відповідальний за це навчання у певний семестр. У деяких випадках усі викладачі факультету залучені до співпраці з громадою щодо певної проблеми, такої як охорона здоров'я або освіта. Під час опанування декількох навчальних дисциплін студентів можуть залучати до проведення досліджень у громадах та виконання громадських робіт на різних рівнях. *Наприклад:* Школа громадського здоров'я підписує меморандум про взаєморозуміння з громадою, в якому окреслено обов'язки обох сторін. Викладачі та студенти працюють з місцевими органами влади, громадськими організаціями та громадянами з метою розробки та впровадження комплексної програми медичної освіти для громади.
12. **Залучення університету до академічно-громадського навчання.** Вищий навчальний заклад налагоджує стабільні партнерські стосунки з місцевою громадою. Це проявляється у кожному аспекті політики та програм кампуса, в тому числі залученні викладачів факультетів та студентів, навчальних програмах, використанні відповідного обладнання, сталого розвитку, спільних ресурсів, а також участі громади у прийнятті рішень кампуса. *Приклад:* Портлендський державний університет [<http://www.pdx.edu/mission.html>].

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [173].*

**Додаток В****Service-learning course designation request form**

**Western Michigan University**  
Office of Service-Learning Course

Designation Request Form

**Instructor:**

**Department:**

**Course name and number:**

**Is service-learning required for all students or is it optional?** Required    Optional

Note: To receive course designation, all students must participate.

**Course objectives:**

**Project vision:**

**How many hours will students be required to serve?**

**How many community partners do you envision working with each semester?**

**Do you have a community partner(s) in mind?**

**What reflection method do you envision utilizing?**

**Were you approached by the community to provide a service?** Yes    No

**If not, how was the community need identified?**

**Will you be requesting a service-learning student scholar to assist you?** Yes    No



## Додаток Г

**Student participation agreement**

**Western Michigan University**  
Office of Service-Learning

Student Participation Agreement  
(*Signature required*)

**Student name:**

**Project Name:**

**Project description:**

**Is the project a course requirement?**    Yes    No

**Community Partner:**

**Instructor:**

**Dates of Contact:**

**Partner visits:**

**Student orientation at site:**

**Start date:**

**End date:**

**Student schedule** (include dates students will be on site – may be adapted):

**Assignment deadline(s):**

**Instructor check-ins:**

**Academic Experiential Learning** (e.g. service-learning, capstone courses, etc.)

WMU's liability insurance covers third parties (community partners and members) and the University if:

- This form is signed by the student and instructor.
- Off-campus service is explicitly stated in the course syllabus as a core requirement.

- When project or activity is organized by WMU instructors or staff – does not cover “volunteer” work even when associated with a course.
- NOTE: Student’s personal health insurance covers injuries sustained during service; university liability coverage applies to third parties, including community partners, their property and their constituents, and to the university.
- With regard to transportation, students should *not* have community partners or constituents in their cars as a part of their service. If they do, the student’s personal auto insurance policy will cover in the case of an accident; if uninsured or underinsured, students will be responsible for damages. **THEREFORE, STUDENTS SHOULD NOT TRANSPORT COMMUNITY MEMBERS DURING STUDENTS’ SERVICE TO THE COMMUNITY AND ITS MEMBERS!!**

I understand that I:	Student initials
Am expected to be punctual and present as scheduled	
Will communicate consistently and in a professional manner	
Will not transport community members in my own vehicle as a part of their service. If I do so, I understand that my personal auto insurance policy will provide coverage in case of an accident; if uninsured or underinsured, students will be responsible for damages.	

**Student signature:**

**Instructor (witness) signature:**

## Переклад угоди про участь студента

### Західномічиганський університет

Відділ громадського навчання

Угода про участь студента  
(з особистим підписом студента)

Ім'я та прізвище студента:

Назва проекту:

Опис проекту:

Чи є проект обов'язковою складовою навчальної дисципліни? Так Ні

Партнер з громадської організації:

Викладач:

Терміни:

Відвідування представника громадської організації:

Перебування студента у місцях виконання громадських робіт:

Дата початку:

Дата закінчення:

Особистий розклад студента (включаючи дати перебування студента у місцях виконання громадських робіт):

Кінцеві терміни виконання завдань:

Перевірки діяльності студента викладачем:

Академічне експериментальне навчання (наприклад академічно-громадське навчання, випускні проекти тощо)

Страховання Західномічиганського університету діє щодо третіх сторін (представників громадських організацій) та представників університету якщо:

- Ця форма підписана студентом та викладачем.
- Діяльність студента за межами університету чітко передбачена програмою навчальної дисципліни як основна вимога.

- Проект чи вид діяльності, який організовується викладачами або іншими працівниками Західномічиганського університету, не передбачає волонтерську діяльність, навіть якщо така діяльність пов'язана з навчальною дисципліною.
- Примітка: особисте медичне страхування студента покриває травми, одержані під час громадської діяльності; страхування університету поширюється на третю сторону, включаючи партнерів з громадських організацій, їх власність та їхніх представників, а також на університет.
- Що стосується транспорту, студенти *не* повинні перевозити представників громадських організацій у власних автомобілях в межах виконання громадських доручень. У протилежному випадку особисте страхування автомобіля студента покриває відшкодування у випадку аварії; якщо автомобіль незастрахований, студенти будуть самостійно нести відповідальність за збитки. **ТОМУ СТУДЕНТИ НЕ ПОВИННІ ПЕРЕВОЗИТИ ПРЕДСТАВНИКІВ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ ГРОМАДСЬКИХ РОБІТ!**

Я розумію, що я:	Ініціали студента:
Повинен бути пунктуальним та присутнім відповідно до розкладу	
Буду спілкуватися послідовно та професійно	
Не буду перевозити представників громадських об'єднань у власному транспортному засобі у межах виконання громадських доручень. В протилежному випадку я розумію, що моє особисте страхування автомобіля забезпечить відшкодування збитків у разі нещасного випадку; у випадку незастрахованого автомобіля студент буде самостійно нести відповідальність за збитки.	

**Підпис студента:**

**Підпис викладача:**

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [239].*



**Додаток Д**

**Sample time log with partner evaluation (of student)**

**Service-Learning Time Log**

Semester/year

**Partner:**

**Student:**

Your service-learning project for this class requires you to complete 15 hours of service with your community partner. In order to help track and verify these hours, please bring your log sheet with you each time you visit your community partner, and have a staff member sign and date to verify your participation. On your last day, please have your site supervisor complete the evaluation below. Thank you!

<b>Date &amp; Time of Service</b>	<b>Hours of Service Performed</b>	<b>Type of Service Performed (a few words describing what you did)</b>	<b>Teammates who worked with you</b>	<b>Community-Partner Signature and date</b>

Student behaved professionally in the following areas with one being the lowest score and five being the best:

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Student was dependable, e.g. came on days/times scheduled | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Student was on time and ready to work                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Student was courteous to staff                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Student was respectful to members of the public           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Student was open to learning from staff and those served  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Переклад зразка звіту про виконану роботу з оцінюванням представником громадської організації (студента)

**Звіт про виконану роботу під час академічно-громадського навчання**  
Семестр/ рік

**Партнер (представник громадської організації):**

**Студент:**

Відповідно до Вашого проекту академічно-громадського навчання для цієї дисципліни передбачено виконання 15 годин громадської роботи у співпраці з представником спільноти. Щоб допомогти відстежити та перевірити ці години, будь ласка, беріть особистий журнал з собою кожного разу, коли відвідуєте громадську організацію, а також підписуйте та завіряйте дані у представника громадської організації для підтвердження своєї участі. У останній день виконання Вами соціально значущої діяльності відповідальний за Вашу роботу представник громадської організації повинен оцінити Вашу діяльність відповідно до поданої нижче шкали оцінювання. Дякуємо!

Дата та час перебування у громаді	Кількість годин громадської діяльності	Вид громадської діяльності (короткий опис виконаної роботи)	Колеги, з якими студент співпрацював	Підпис представника громадської організації та дата

Студент поведився професійно відповідно до наступних критеріїв. Оцінювання від 1 (найнижчий бал, найгірший) до 5 (найвищий, найкращий):

1. Студент був надійний (приходив у наперед визначений час)	1	2	3	4	5
2. Студент був вчасно та готовий працювати	1	2	3	4	5
3. Студент був привітний до працівників	1	2	3	4	5
4. Студент був ввічливий до представників громадськості	1	2	3	4	5
5. Студент був відкритий до навчання	1	2	3	4	5

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [220].*

## Додаток Е

# Sample service-learning course syllabus

Honors 2801  
Health and Wellbeing  
Spring 2013

Class: (day/ time)  
Location:  
Office:

Instructor: Richard Szwaja  
Phone: 269.  
Email:

Office hours: Tuesday, 2:00-3:30 p.m. Room 1022 LHC  
Wednesday, 12:00 – 1:30, Suite 2400 CHHS

HOL 2801 fulfills Western Michigan University’s General Education Area 8: Health and Wellbeing. This course provides students with a holistic approach to understanding self and community through a health focus, exploring multiple dimensions of health and wellbeing.

“The purpose of education is to show us how to define ourselves authentically and spontaneously in relation to our world—not to impose a prefabricated definition of the world, still less an arbitrary definition of ourselves as individuals.” Merton (1979)

Students will engage in activities, reflection and dialog which will foster critical thinking skills and personal exploration. Students are exposed to theory and practice in the following areas: self-care and wellbeing, culture, research, and health broadly defined and encompassing mental, emotional, physical, spiritual, environmental, social and occupational wellness.

“If higher education cannot deal with the messiness of real life, educated people . . . clearly will not know how to use their knowledge with wisdom, compassion, and love.” Palmer (2010)

As a service-learning course, students will further explore the classroom learning through their direct experience of, and reflection on, an intensive community-service experience. Students will participate in a minimum of 15 hours of service, intimate reflection of their service experience, and classroom dialog connecting the service experience to course content.

### **Required Reading:**

*Coursepack - available at WMU Bernhard Center Bookstore*

**Additional readings, audio and video material on e-learning site.**

### **Course Objectives:**

Upon completion of the course, the successful student will be able to:

- Understand the role of body, mind, spirit, and the social self in understanding and promoting health.
- Think critically about their wellness, analyzing current wellness in each of the dimensions studied, and making relevant changes to improve their wellness as desired.
- Understand their cultural identity and development.
- Engage in meaningful and relevant classroom discussions about the implications of various aspects of health and wellness at the individual, campus, local, regional, national and global levels.
- Interact intentionally and effectively with individuals in the broader community whose cultural identities differ from their own.
- Identify and discuss current and relevant research in Holistic Health, and bridge the gap between research and community application.
- Reflect deeply on the classroom and service-learning experience, extrapolating life-long learning awareness.

### **Course Components:**

The most meaningful learning in this class will occur through two primary modalities – our classroom community, and your service-learning experience.

#### **Classroom Community:**

Learning in the classroom will come primarily from the exchange of stories, experiences and knowledge between members of our classroom community. This community, in which we become increasingly willing to speak from our hearts as well as our minds, relies intimately on the consistent presence and participation of all its members. Your presence and participation not only enhances your learning experience, but also that of each member of our community!

Because of the nature of this class, **full attendance is expected**, as is your **active participation**;

For this reason, the attendance policy is as follows:

- If for any reason you need to miss class please notify the instructor and at least one member of your learning community as soon as possible.
- If you miss a class you are still held responsible for turning in any assignments that were due on the date you missed.
- Each class period provides you the opportunity to earn 10 points for attendance and participation. You must be in class AND actively participate to earn full points.
- Each absence (other than university-excused absences) after your first will cost you one half of a letter grade (an ‘A’ grade would become a ‘BA’ if you have two absences, a ‘B’ if you have three absences, etc.

**Service-Learning:**

The service-learning component is intended to deepen your classroom learning experience through a direct and meaningful interaction with a community partner. This interaction will offer you opportunities to experience (vs. simply read and discuss about) various aspects of health and wellbeing, and to reflect on your perceptions, judgments, expectations, interactions and experiences relative to health and wellbeing.

It is essential to the success of this class that you participate in a minimum of 15 hours of the service-learning project between weeks three and twelve of the semester. You must participate in at least one visit per week during each of these 10 weeks, with each visit lasting at least one hour. For your safety, please be sure to always have at least one member of your team with you each time you visit your community partner or work on your service project. Your full participation is worth 100 points.

Since the most meaningful learning from this service-learning experience will come as a result of your reflection on the experience, you will complete 10 service-learning reflection journals, as explained in the rubric section of the syllabus. Each journal is worth an additional 20 points.

**A BIT ABOUT CLASSROOM ETIQUETTE**

As much as possible, our classroom will become a vibrant and dynamic learning community in which we learn from each other and from our shared experiences.

For this to be feasible, certain community norms (also known as cultural norms) will be established together during the first days of class. In the meantime, and in addition to whatever norms are established, please honor the following:

- **Preparation.** Much of your learning will come from each other and your shared participation during class. You are expected to come prepared. Please read all assigned materials prior to class, and be prepared to engage in discussions and experiences based on the readings.
- **Timeliness.** The structure of this class requires timely attendance, both at the beginning of each class session as well as returning from any breaks or break-out sessions. Please be sure to arrive on time. If you will be late for any reason, please contact your instructor in advance, and please minimize distractions when you enter the classroom.
- **Cell phones.** Please turn phones off or set them to silent mode (not vibrate, which is still distracting). Please refrain from all phone use while in class, including texting, talking and e-mailing. In case of emergency, please inform the instructor and your group of your need to make an emergency call, and make the call outside of the classroom.
- **Laptops and tablets.** Much of the course will be based in small-group, direct-experience, and/or dialogue, with activities and discussions providing rich learning

opportunities. Laptops can easily distract, separate, and cause disconnection. Unless otherwise instructed, please refrain from using laptops or tablets during the class.

- **Food & Drink.** Please refrain from eating any food/snacks during class time (during break is ok.) Beverages are fine during class.

**\*Students needing accommodations for special needs: Please see me within the first two weeks of class to provide any documentation to ensure those needs are met in a timely manner.**

**Plagiarism:**

Plagiarism refers to the use of someone else's ideas or words without correct documentation. It is the student's responsibility to ask the faculty member to clarify any questions on correct use of documentation for the work submitted in the course.

Cheating refers to the use of someone else's knowledge or sharing course work in a way that is unauthorized by the faculty member. The faculty member may authorize the use of reference books for a paper, for example, but require that a test be done without such help.

**Please note:**

"You are responsible for making yourself aware of and understanding the policies and procedures in the Undergraduate (pp. 274-276) [Graduate (pp.25-27)] Catalog that pertains to Academic Honesty. These policies include cheating, fabrication, falsification and forgery, multiple submission, plagiarism, complicity and computer misuse. If there is reason to believe you have been involved in academic dishonesty, you will be referred to the Office of Student Conduct. You will be given the opportunity to review the charge(s). If you believe you are not responsible, you will have the opportunity for a hearing. You should consult with me if you are uncertain about an issue of academic honesty prior to the submission of an assignment or test."

**Reservation Statement:**

The instructor reserves the right to make adjustments to this syllabus as needed.

## Grades

Points are assigned primarily for participation, reflection and application. The more genuinely and fully you participate in our learning community, reflect on your experiences, and apply new learnings to your own daily and weekly quest for health and wellness, the higher your grade and, more importantly, the more value you will take from this course.

A letter grade will be assigned in accordance with the total number of points accumulated and will be determined by using the following grade scale:

A	94 – 100%	C	75 %
BA	88 – 93 %	DC	65 – 69 %
B	82 – 87 %	D	60 – 64 %
CB	76 – 81 %	E	59 % and below

<b>Assignments</b>	<b>Delivery</b>	<b>Due Date</b>	<b>Points</b>
Invitation and Ownership Reflection	E-learning discussion	Jan. 14	20
Wellness Assessment	E-learning & In class	Jan. 22	20
FACE Assessment	E-learning	Jan. 29	20
Student Journal – 20 points each for 10 entries	E-learning discussions	Weeks 3-12	200
Individual Plan for Enhanced Wellbeing	E-learning drop box	April 16	160
Service-learning Group Presentation	In Class	April 16	50
15 Hours of Service-learning	With Community Partners	Weeks 3 - 12	100
Attendance & Participation (10 pts per session)			
NOTE – each absence after your first costs you a half letter grade in addition to losing 10 points.	In Class	Weeks 1 - 14	140
Final	In Class	April 23	90
<b>Total Points</b>			<b>800</b>

## Weekly Schedule and Assignments

Week#		Theme	Focus	Preparation – Prior to Class	Assignments Due (prior to or at the beginning of class)
1/8	1	Intro & Community - Building	Course Intro & Overview; <ul style="list-style-type: none"> <li>– Purpose</li> <li>– Outcomes</li> <li>– Structure</li> <li>– Roles</li> <li>– Norms</li> </ul> Community Building; Meditation		
1/15	2	Intro & Community- Building;  Service-Learning	Check-In  Overview of health and wellness;  Holistic model  Understand service-learning Guided meditation	Read pgs 1 - 34: -Introduction -Contemplative Pedagogy -To Hell with Good Intentions -Art of Powerful ?s -What is Guided Imagery	Invitation and Ownership Reflection (Discussion Forum) Due Monday, 1/14
1/22	3	Service-Learning	Check-In Meet community partners; Choose service-learning partnerships. Multiple layers of self-care: Cultivating balance & initiating change. Meditation/ Mindfulness	Read pgs 34 - 52: - Health & Wellness	Wellness Assessment (bring printed results to class)
1/29	4	Dimensions of Wellbeing	SL Check-In Social Wellness	Read E-Learning: - Stuck Vs. Transformed Community	FACE Assessment (Discussion Forum) SL Reflection (Discussion Forum)
2/5	5	Dimensions of Wellbeing	SL Check-In  Spiritual Wellness	Read pgs 53 - 64: - The Four Domains Model	SL Reflection (Discussion Forum)



2/12	6	Dimensions of Wellbeing	SL Check-In Physical Wellness: Mindful Eating & Movement	Read pgs 65 - 110: Transtheoretical Model of Behavior Change Mindful Eating	SL Reflection (Discussion Forum)
2/19	7	Dimensions of Wellbeing	SL Check-In Mental Wellness Emotional Wellness	Read pgs 111 – 148: - When Perfect Isn't Good Enough - Psychoneuro-immunology	SL Reflection (Discussion Forum)
2/26	8	Dimensions of Wellbeing	SL Check-In Environmental Wellness Occupational Wellness	TBD	SL Reflection (Discussion Forum)
3/5		SPRING BREAK	NO CLASS		
3/12	9	Research	SL Check-In Research in Holistic Health	TBD	SL Reflection (Discussion Forum)
3/19	10	Research	SL Check-In Bridging the Gap Between Research & Application	TBD	SL Reflection (Discussion Forum)
3/26	11	Culture	SL Check-In Defining and Understanding Culture	Read pgs 149 - 1169: - How Did You Become Yourself - From Playground to Pharmacy	SL Reflection (Discussion Forum)
4/2	12	No Class	Presentation Prep		SL Reflection (Discussion Forum)
4/9	13	Culture	SL Check-In Culture and Health	Read pgs 170 - 177: - DIY Lifestyles?	Final SL Reflection (Discussion Forum)
4/16	14	Service-learning Presentations			Individual Plan for Enhanced Wellbeing (Dropbox)
4/23		Dialogic Final	Reflect and Think Forward		

## Assignment Philosophies and Rubrics

The assignments for this course are assigned for two reasons: stimulation and assessment. Each is intended first and foremost to stimulate your thinking about and ownership of various aspects of academic and life-long learning. As you read each rubric and prepare to complete your assignments, you are encouraged to adopt a sense of ownership:

- What does this mean to you?
- How do you experience it and know it?
- How can your experience of this assignment enhance your understanding and ownership of Health and Wellbeing, and of your own wellness?

The assessment function is pretty straight-forward: how well can you integrate material from class and life-experiences into the assigned writing/presentation?

The more thorough and genuine you are in your writing, the higher your grade will be. You are graded on your clarity and depth of thought, genuine self-expression, creativity, reasoning and supporting arguments, competent organization, and grammar/spelling. You are also graded on how effectively you address all points set forth in the rubric.

**You are not graded on your values and opinions.** Please feel free to express your genuine thoughts and feelings about your experience, the class, your instructor, etc. Just make sure that your approach aligns with the principles/norms of healthy community that we established at the beginning of class.

### **SUBMISSION of ASSIGNMENTS**

Unless otherwise noted, all assignments must be submitted online using e-learning. Each assignment rubric will indicate where within e-learning to submit the assignment, whether in a dropbox folder or discussion board.

**Font Type & Size:** All papers and assignments written in a word processing platform (other than the e-learning discussions) must be single-spaced, 12 point in one of the following standard fonts: Calibri, Times New Roman or Arial.

**ALL ASSIGNMENTS MUST BE COMPLETED ON TIME.** In the event of technical/printer issues, you may e-mail your paper as long as it is in the instructor's inbox by the start of class on the assigned day. In such cases, please contact the instructor in advance. Late assignments will receive a 10% deduction each day for three days, after which the assignment will no longer be accepted for points.

### **Student Reflections:**

Students will complete several different reflections throughout the semester, each of which is explained in more detail below. The purpose for reflections is to invite you to intentionally and consistently assess your experiences, development, progress and wellness throughout the semester. Research suggests that keeping a journal can have profoundly positive impact on ones wellbeing and one's success.

**Required Reflections (12):**

Week 1: Ownership and Invitation Reflection  
 Weeks 3: FACE Assessment  
 Weeks 3 – 12: 10 Service-Learning reflections.

**Optional Extra Credit Reflections (3):**

You can complete three Extra Credit reflections throughout the semester worth up to 20 points each.

**Student Ownership and Invitation Reflection 20 points, Due Jan.****14 on Discussion Board Approximately 600 - 700 words**

The purpose of this reflection is to help you to take full ownership of this class by considering the invitation that you have accepted, and owning the gifts and potential reservations you bring to the class.

- Reflect on the first session of this course, including the community-building, class philosophies, syllabus, service-learning and meditation:
  - What stands out for you? Why?
  - What surprises you? Why?
  - What excites you? Why?
  - What concerns you? Why?
- Ask at least one question about the course syllabus.
- Ask any additional questions you have about the course, the philosophies, service-learning project, assignments, learning outcomes, etc.
- Share at least one hope you have for yourself in this course.
- Share at least one gift you bring to our learning community.
- Share any concerns or reservations you have about your participation in this course.

**Grading:**

**Depth & Genuineness (10 pts):** The reflection is well thought out with points explored beyond the surface. Seems to be written from the heart as well as from the head.

**Relevance (10 pts):** The content is relevant to, and addresses all questions in the rubric.

**FACE Assessment****15 points, Due Jan. 21 on Discussion Board Approximately 600 – 700 words**

The purpose of the FACE assessment is to invite you to be better prepared for your service-learning experience, by considering the Facts, your Assumptions, your perceived Challenges, and your Expectations for the experience.

This assessment is available in the “Taking Ownership of the Experience” discussion forum. Please answer all questions genuinely, from the head and heart. Please take enough time to answer beyond the surface answer, considering your thoughts and feelings that may be a little further beneath the surface.

**Facts:** What do you KNOW about the upcoming experience? Think of the hours, expectations, responsibilities, partnerships, etc.

**Assumptions:** What do you THINK you are getting into? Think of any stereotypes you may have, rumors you have heard, or previous experiences that might relate to this one.

**Challenges:** What do you WORRY about encountering? Think of such things as: dangers, fears, confusions, the prospect of interacting with new and different groups and individuals, time management, etc.

**Expectations:** What do you hope to GAIN from the experience? Think of such things as people you will meet, knowledge you will gain, skills you will obtain, etc.

**Grading:**

**Depth & Genuineness (10 pts):** The reflection is well thought out with points explored beyond the surface. Seems to be written from the heart as well as from the head.

**Relevance (10 pts):** The content is relevant to, and addresses all questions in the rubric.

**Student Service-Learning Journal Rubric**  
**20 points each; 10 reflections due throughout the service-learning project.**  
**No more than one reflection per week.**  
**Approximately 700 – 1,000 Words**

The purpose of these reflections is to engage you in deeper consideration of your service- learning experience, and of your own health and wellness, as well as issues relative to health and wellbeing in and around your community. They are intended to be more relaxed than a formal paper - more like an informal conversation with a trusted friend about your experiences.

The bullet points below are intended as a reflection guide. Please do NOT generate a list of answers. Rather, please write a narrative that captures your thoughts about these bullet points more organically than a list of answers.

1. Describe your service-learning experience(s) since your last journal entry:

- Where did you do your service?
- What did you do?
- With whom did you interact?
- How long were you there?
- What worked well?
- What was less effective?

2. Describe your reactions and awarenesses throughout the service-learning experience:

- What feelings (happy, angry, sad, scared . . . or any of their derivatives) did you experience?
- What surprised you?
- What challenged you?
- What assumptions did you notice that you hold about yourself?
- What assumptions did you notice that you hold about others?

3. Identify any connections between your experiences and reactions, and the aspects of health and wellness that we've covered in class.

- What did you notice that relates with any of the dimensions of wellness that we've discussed?
- What did you notice about holism and the holistic perspective?
- What did you notice that supports or challenges any of the conversations we have held in class?
- What did you notice with regard to your own health and wellbeing?

4. Indicate what you intend to apply from your experience and reflection that may lead you further down the path of intentional health and wellness.

- What mental models or beliefs related to any aspect of your health and wellness might you seek to better understand?
- What attitudes or feelings regarding anything that impacts your wellness might you want to address?
- What behaviors would you like to pay attention to and either continue doing, alter, or stop doing?

**IMPORTANT:** You must meet with your community partner at least once per week each week during weeks 3 – 13. You must also turn in one journal each of these weeks, reflecting on that week's experience. **You will not be allowed to turn in late journals. Please plan accordingly.**

Grading:

**Depth & Genuineness (10 pts):** The reflection is well thought out with points explored beyond the surface. Seems to be written from the heart as well as from the head.

**Relevance (10 pts):** The content is relevant to, and addresses all points in the rubric.

### **Extra Credit Reflections**

**(To be completed if you desire extra credit for up to three additional reflections in three separate weeks)**

**20 points each; Approximately 700 – 1,000 words**

The purpose of these reflections is to engage you in deeper consideration of your own health and wellness, as well as issues relative to health and wellbeing in and around your community. They are intended to be more relaxed than a formal paper - more like an informal conversation with a trusted friend about your experiences.

1. What successes (physically, mentally, emotionally, socially and/or spiritually) have you experienced in the past week? What do you suppose allowed for these successes? Why were these important to you?
2. What struggles (physically, mentally, emotionally, socially and/or spiritually) have you experienced in the past week? Why do you suppose you experienced these struggles? What can you learn from them?
3. What surprised you or challenged your beliefs about your health and wellbeing or that of the world around you during the past week? What mental model or world view of yours do you suppose was being challenged? What value does this tension hold for you?
4. How aware and present have you been during the past week or two? Why do you suppose that is? What consequences (positive and negative) have you experienced as a result of your awareness and presence?
5. What is one goal you have for the coming week relative to your own health and wellbeing? Why is this goal important or valuable for you? What will you do to ensure you attain it?

Grading:

**Depth & Genuineness (10 pts):** The reflection is well thought out with points explored beyond the surface. Seems to be written from the heart as well as from the head.

**Relevance (10 pts):** The content is relevant to, and addresses all questions in the rubric.

### **15 Hours of Service-Learning Between the 3<sup>rd</sup> and 12<sup>th</sup> week of the semester**

Each student is responsible to log a minimum of 15 service-learning contact hours throughout the ten weeks of the semester that are allocated for the service-learning project (weeks 3 – 12). This does not include planning time, drive time, or any other investment of time other than direct service time with your community partner. It does include orientation if required by the sites.

Each student will spend a minimum of one hour per site visit and must make at least one visit per week, keeping in mind that the minimum number of hours is 15, so plan accordingly. You will sign up for hours in advance, according to your availability and the needs of the community partner. Drop-in hours are rarely available. Please note that hours cannot be made up after the 12<sup>th</sup> week of the semester, unless there are extenuating circumstances such as a death in the family, hospitalization, etc.). **Please plan ahead!**

You will bring a time-log with you each time you visit your community partner, and have your log signed by an instructor-approved representative of the community partner.

Please dress professionally, according to the site and / or project, and will be on time and otherwise dependable. If students are working outside and clean, unripped jeans may be appropriate. Please treat this as a "real" job, and keep in mind that you are making valuable contacts and adding hand-on experience to your resumes. Make a good impression.

You will earn points toward your service-learning project as follows:

- 100 points for completing 15+ hours.
- 50 points for completing 13 - 14 hours
- Zero points for completing fewer than 13 hours.

**Individual Plan for Enhanced Wellbeing Due Apr. 16, 160 Points**  
**3,500 – 4,000 words**

Wellbeing affects us all, no matter how young or old, how learned or wise, how healthy and wealthy . . . or not. All too often in our western world, “success” is defined primarily by one’s career accomplishments and accumulation of wealth and status. Yet most people who claim to experience the greatest level fulfillment in life do so by attending to their physical, mental, social, emotional and spiritual wellbeing, as well as their career, status and wealth.

This semester-long project asks you to create an Individualized Plan for Enhanced Wellbeing, taking into consideration all materials read and discussed in class, as well as your Wellbeing Self-Assessment. Your plan will include the following components:

- Introduction (20 points): A couple of paragraphs to address the following:
  - What “wellbeing” means to you (your story of wellbeing).
  - Your general interpretation of the results from your Wellbeing Self-Assessment.
  - A general statement of what you hope to change or address to improve your overall level of wellbeing.
  
- Analysis (100 points – 20 per dimension): For five of the seven dimensions of wellbeing (physical, mental, social, emotional, spiritual, environmental and vocational), please share:
  - Why you chose this dimension.
  - What you perceive as your current level of wellbeing for this dimension, including:
    - The rating from your assessment and what that score means for you.
    - A subjective assessment of your level of wellbeing including at least one personal example that relates to this dimension.
  - General statement of what you would like your wellbeing to look and feel like in this dimension.
  - Current strengths in this dimension:
    - At least three strengths.
    - Why you perceive these as strengths.
    - What you have done to build these strengths.
    - What you intend to do in the future to build or maintain these strengths.
  - Current shortcomings in this dimension:
    - Two or three shortcomings.
    - Why you perceive these as shortcomings.
    - What you have done to address these shortcoming in the past.
    - What you intend to do in the future to address these shortcomings.
  - What you discovered about yourself in this dimension through your service-learning experience.



- Plan (20 pts): Determine one dimension in which you most desire to improve your level of health and wellbeing. Provide a detailed plan indicating how you intend to enhance your wellbeing in this dimension.
  - Explain why you decided to focus on this dimension of wellbeing.
  - Include at least two specific activities or experiences in which you intend to engage on a regular basis.
  - Explain how these activities will enhance your level of wellbeing in this dimension.
  - Consider information about nutrition, hydration, rest, exercise, meditation/reflection/prayer, learning, counseling/coaching/mentoring, community and relationship-building, etc.
  - Indicate how you intend to assess your follow-through with the plan on a daily and weekly basis.
  
- Introspection (20 points): Indicate what you have learned about yourself and your wellbeing through this assignment:
  - What new information did you learn about yourself and your wellbeing?
  - How has your understanding of wellbeing and health been impacted by this assignment?
  - What surprised you as you thought about and wrote this paper?
  - What caused you anxiety?
  - What excited/encouraged you?
  - If you were to take one question or insight that has resulted from doing this assignment and carry it forward, what would that be and why?

### **Grading (for Individual Plan for Enhanced Wellbeing)**

**Depth and Genuineness (40%):** The assignment is well thought out with points explored beyond the surface. Seems to be written from the heart as well as from the head, including both thoughts and feelings.

**Relevance (30%):** The content is relevant to, and includes all points in the rubric.

**Quality (20%):** The student attends to details and quality of grammar, spelling and structure. The presentation is tidy and easy to read.

**Timeliness (10%):** The paper is turned in on time, as specified in the rubric.

## Service-Learning Presentation

**15-20 minute presentation & facilitated discussion Due April 16; 50 points**

Purpose: To share with classmates your group's service-learning experience, group process, and individual as well as group learnings related to health and wellbeing.

Each service-learning group will deliver a 15 to 20 minute presentation according to the following rubric:

- **Brief description of the Community Partner with which you worked:**
  - Who does your Community Partner serve?
  - What purpose does your Community Partner serve in community?
  - What issues related to health and wellness are they expected to address through their mission, vision, and services.
    - Please provide the language of your Community Partner's mission and vision, as well as an extensive list of their services.
  
- **Brief explanation of your relationship with your Community Partner:**
  - How were you greeted & made to feel welcome by your Community Partner initially and during each visit?
  - How did you collaborate with your Community Partner to determine the goals, outcomes, timelines, etc. of your partnership?
  - What kind of work/volunteerism did you do with your Community Partner?
  - Would you partner with this Community Partner again? Why or why not?
  
- **Reflection on your takeaways from the Service-Learning experience:**
  - What was your experience of the work you did with your Community Partner?
    - Were you successful in doing the work? How do you know?
    - How did you feel about doing the work? What did it evoke from you? Why?
  - What mental models, world views or stereotypes did you confront (individually and as a group) during the service-learning experience?
    - What prompted the confrontation?
    - What, if anything, has changed regarding your mental model, world view or stereotype?
    - What influence will this have for you and your wellbeing in the long run?
  - What was the most valuable take away from your experience?
    - What made this the most valuable takeaway?
    - How will this takeaway make a difference in your intentional pursuit of health and wellness?

### **Design and Delivery**

- Your presentation needs to be creative and engaging – little would be more boring than a series of four 15 – 20 minute monotonous answers to all of the above questions!

- Please consider using:
  - Photos from or about your community partner.
  - PowerPoint, Prezi, posters or some other creative tool.
  - Music that fits the theme of your project.
  - A brief (2-3 minute) video interview with someone from your community partnership that speaks to their purpose or to your project.
    - You are also welcome to invite your community partner to join us in class and address some of these points in person.
  - Stories that speak to the questions above.
  - Engaging questions that invite your audience into the presentation.
  - A creative drama/skit or activity that addresses the above questions.

### **Grading:**

**Relevance (up to 15 pts):** You address all sections of the rubric, using the questions to guide your answers. You do not necessarily need to answer each questions, but do need to speak with clarity and competence to each section and sub-section.

**Creativity (up to 15 points):** Your presentation is engaging and interesting. You use a variety of tools to deliver your information.

**Team Effort (up to 10 points):** Each member of your team is fully and equally involved in the delivery of your presentation. You play to team-member strengths, while also inviting each other out of your comfort zones.

**Duration (up to 10 points):** Your presentation lasts a minimum of 15 minutes, and no more than 20 minutes. There is a 5 point deduction for each minute below the minimum or above the maximum, up to 10 total points deduction.

### **References:**

Merton, T., (1979), Love and Living. New York, NY; Farrar, Straus, Giroux.

Palmer, P.J. (2010), When Philosophy Is Put Into Practice. In P.J. Parker and A. Zajonc The Heart of Higher Education (p. 38), San Francisco, CA; Jossey-Bass.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [219].*

## Додаток Ж

**Перелік університетів США,  
у яких діють програми академічно-громадського навчання**

№ п/п	Університет	Відділ, що займається підтримкою академічно- громадського навчання
<b>Північний схід США</b>		
<b><i>Штат Коннектикут (Connecticut)</i></b>		
1.	Eastern Connecticut State University	The Center for Community Engagement
2.	Central Connecticut State University	Office of Community Engagement
3.	Southern Connecticut State University	
4.	Western Connecticut State University	
5.	University of Connecticut	Office of Public Engagement
6.	Fairfield University	The Office of Service-Learning
7.	University of New Haven	Academic Service-Learning Office
8.	Quinnipiac University	
9.	Sacred Heart University	Service Learning Council
10.	University of Bridgeport	
11.	University of Hartford	The Center for Community Service
12.	University of Saint Joseph	
13.	Wesleyan University	
14.	Yale University	Yale Center for Teaching and Learning
<b><i>Штат Мен (Maine)</i></b>		
15.	University of Maine	The Bodwell Center for Service and Volunteerism
16.	University of Southern Maine	Druker Office of Community Engagement
17.	Husson University	
18.	University of New England	Office of Service Learning
<b><i>Штат Массачусетс (Massachusetts)</i></b>		
19.	Boston University	Community Service Center
20.	Clark University	Community Engagement Office
21.	Harvard University	Harvard Office of Community Service and Civic Life
22.	Northeastern University	Center of Community Service
23.	Suffolk University	Center for Community Engagement

*Продовження Додатка Ж*

24.	Tufts University	Community Service Learning
25.	University of Massachusetts	Civic Engagement and Service Learning
26.	Bay Path University	
27.	Bentley University	Service-Learning and Civic Engagement Center
28.	Brandeis University	Department of Community Service
29.	Bridgewater State University	Community Service Center
30.	Fitchburg State University	Douglas and Isabelle Crocker Center for Civic Engagement
31.	Framingham State University	
32.	Lesley University	Office of Community Service
33.	Salem State University	Center for Civic Engagement
34.	Western New England University	Center for Civic Engagement
35.	Westfield State University	Community Service Clearinghouse
36.	Worcester State University	The Honorable John J.Binienda Center for Civic Engagement
<b><i>Штат Нью-Гемпшир (New Hampshire)</i></b>		
37.	University of New Hampshire	Office of Community Service and Learning
38.	Plymouth State University	Center for Business and Community Partnership
39.	Antioch University New England	
40.	Franklin Pierce University	Office of Community Service
41.	Hellenic American University	
42.	Rivier University	
43.	Southern New Hampshire University	Center for Community Engaged Learning
<b><i>Штат Нью-Джерсі (New Jersey)</i></b>		
44.	Kean University	
45.	Montclair State University	Center for Community Engagement
46.	New Jersey City University	Center for Community Service and Volunteerism
47.	Rowan University	Office of Volunteerism, Community Engagement & Commuter Services
48.	Rutgers University	Center for Global Education
49.	Stockton University	The Office of Service-Learning
50.	Thomas Edison State University	
51.	William Paterson University of New Jersey	Office of Campus Activities, Service and Leadership

*Продовження Додатка Ж*

52.	Caldwell University	
53.	Centenary University	
54.	Drew University	Center for Civic Engagement
55.	Fairleigh Dickinson University	
56.	Felician University	
57.	Georgian Court University	
58.	Monmouth University	Office of Service Learning and Community Service
59.	Princeton University	The Pace Center for Civic Engagement
60.	Rider University	Community Service Learning Community
61.	St. Peter's University	Office for Community Service and Service Learning
62.	Seton Hall University	Center for Community Research and Engagement
<b><i>Штат Нью-Йорк (New York)</i></b>		
63.	The State University of New York	
64.	The City University of New York	
65.	Adelphi University	Center for Student Involvement
66.	Alfred University	Gary Horowitz Service Learning Program
67.	Clarkson University	
68.	Colgate University	
69.	Columbia University	
70.	Cornell University	Public Service Center
71.	Hofstra University	Office of Community Student Services and Community Outreach
72.	Long Island University	
73.	New York University	Center for Student Activities, Leadership and Services
74.	Niagara University	Niagara University Community Action Program
75.	Pace University	Center for Community Action and Research
76.	St. Bonaventure University	The Franciscan Center for Social Concern
77.	St. John's University	The Office of Academic Service-Learning
78.	St. Lawrence University	
79.	Syracuse University	Mary Ann Shaw Center for Public & Community Service

*Продовження Додатка Ж*

80.	University of Rochester	Rochester Center for Community Leadership
<b><i>Штат Пенсильванія (Pennsylvania)</i></b>		
81.	Lincoln University	
82.	Pennsylvania State University	The Center for Service Learning and Community-Based Research
83.	University of Pittsburg	
84.	Temple University	Office of Community Affairs and Strategic Partnerships
85.	Bloomsburg University of Pennsylvania	The Center for Leadership & Engagement
86.	California University of Pennsylvania	Center for Volunteer Programs and Service Learning
87.	Cheyney University of Pennsylvania	Keystone Honors Academy
88.	Clarion University of Pennsylvania	Community Service-Learning Office
89.	East Stroudsburg University of Pennsylvania	Office of Community Service
90.	Edinboro University of Pennsylvania	
91.	Indiana University of Pennsylvania	Office of Service-Learning
92.	Kutztown University of Pennsylvania	
93.	Lock Haven University of Pennsylvania	Global Mountainserve Center for Community Service
94.	Mansfield University of Pennsylvania	
95.	Millersville University of Pennsylvania	Office of Experiential Learning & Career Management
96.	Shippensburg University of Pennsylvania	Career and Community Engagement Center
97.	Slippery Rock University of Pennsylvania	The Center for Service, Involvement and Leadership
98.	West Chester University of Pennsylvania	Service-Learning and Volunteer Programs
99.	Bucknell University	The Office of Civic Engagement
100.	Cabrini University	The Wolfington Center
101.	Carlow University	
102.	Chatham University	
103.	Delaware Valley University	The Center for Student Professional Development
<b>Південь США</b>		
<b><i>Штат Алабама (Alabama)</i></b>		

*Продовження Додатка Ж*

104.	Alabama Agricultural and Mechanical University	
105.	Alabama State University	
106.	Auburn University	Office of Public Service
107.	Auburn University at Montgomery	
108.	Faulkner University	
109.	Jacksonville State University	
110.	Oakwood University	
111.	Samford University	The Mann Center for Ethics and Leadership
112.	Troy University	The Office of Civic Engagement
113.	University of Alabama	The University of Alabama Center for Ethics and Social Responsibility
114.	University of Alabama at Birmingham	The Office of Service Learning and Undergraduate Research
115.	University of Alabama in Huntsville	
116.	University of Montevallo	The Office of Service Learning and Community Engagement
117.	University of North Alabama	
118.	University of South Alabama	The Center for Academic Service-Learning and Civic Engagement
119.	University of West Alabama	
<b><i>Штат Вашингтон (Washington, D.C.)</i></b>		
120.	American University	Center for Community Engagement and Service
121.	Catholic University of America	
122.	George Washington University	Center for Civic Engagement and Public Service
123.	Georgetown University	
124.	Howard University	The Center for the Advancement of Service Learning
125.	Trinity Washington University	Trinity Office of Service-Learning and Community-Based Learning and Research
126.	University of the District of Columbia	
127.	Central Washington University	Center for Leadership and Community Engagement
128.	Eastern Washington University	EWU Office of Community Engagement
129.	University of Washington	Carlson Leadership and Public Service Center



*Продовження Додатка Ж*

130.	Washington State University	Center for Civic Engagement
131.	Western Washington University	Center for Service-Learning
<b><i>Штат Флорида (Florida)</i></b>		
132.	Florida Agricultural and Mechanical University	
133.	University of Florida	The Center for Leadership and Service
134.	Florida State University	The Center for Leadership and Social Change
135.	Florida Atlantic University	Weppner Center for Lead and Service-Learning
136.	Florida Gulf Coast University	Office of Service-Learning and Civic Engagement
137.	Florida International University	Center for Leadership & Service
138.	University of Central Florida	Service-Learning Coordination Office
139.	University of North Florida	The North Florida Center for Community Initiatives
140.	University of South Florida	The Office of Community Engagement and Partnerships
141.	University of West Florida	Office of Community Engagement
142.	Argosy University	
143.	Florida National University	
144.	Hodges University	
145.	Jacksonville University	Jacksonville Service Learning Center
146.	Johnson & Wales University	The School for Community Service
147.	Lynn University	
148.	National Louis University	Service-Learning Civic Engagement Consortium
149.	Okan International University	
150.	Stetson University	Center for Community Engagement
151.	University of Miami	Office of Civic & Community Engagement
152.	University of Tampa	The Office of Student Leadership and Engagement
153.	Webster University	
<b>Захід США</b>		
<b><i>Штат Арізона (Arizona)</i></b>		
154.	Arizona State University	

*Продовження Додатка Ж*

155.	Northern Arizona University	Civic Service Institute
156.	University of Arizona	
157.	Midwestern University	
158.	Northcentral University	
<b><i>Штат Каліфорнія (California)</i></b>		
159.	University of California, Berkeley	Berkeley Public Service Center
160.	University of California, Davis	
161.	University of California, Irvine	
162.	University of California, Los Angeles	Center for Community Learning
163.	University of California, Merced	
164.	University of California, Riverside	
165.	University of California, San Diego	Center for Community Service-Learning
166.	University of California, San Francisco	Center for Community Engagement
167.	University of California, Santa Barbara	
168.	University of California, Santa Cruz	
169.	California State University, Bakersfield	Center for Career Education and Community Engagement
170.	California State University, Channel Islands	The Center for Community Engagement
171.	California State University, Chico	The Office of Civic Engagement
172.	California State University, Dominguez Hills	Center for Service-Learning, Internships & Civic Engagement
173.	California State University, East Bay	The Center for Community Engagement
174.	California State University, Fresno	Jan and Bud Richter Center for Community Engagement and Service-Learning
175.	California State University, Fullerton	Center for Internships & Community Engagement
176.	Humboldt State University	The Center for Community Based Learning
177.	California State University, Long Beach	
178.	California State University, Los Angeles	Center for Engagement, Service and the Public Good
179.	California State University, Monterey Bay	The Service Learning Institute
180.	California State University, Northridge	The Office of Community Engagement

*Продовження Додатка Ж*

181.	California State University, San Bernadino	Office of Community Engagement
182.	California State University, San Marcos	The Office of Service Learning
183.	California State University, Stanislaus	The Office of Service Learning
184.	San Diego State University	
185.	San Francisco State University	Institute for Civic and Community Engagement
186.	San Jose State University	Center for Community Learning & Leadership
187.	Sonoma State University	Center for Community Engagement
188.	Alliant International University	
189.	Azusa Pacific University	Center for Academic Service-Learning and Research
190.	Biola University	
191.	Chapman University	
192.	Concordia University Irvine	
193.	John F. Kennedy University	
194.	Loyola Marymount University	
195.	Pepperdine University	Pepperdine Volunteer Center
196.	Santa Clara University	
197.	Stanford University	Haas Center for Public Service
198.	University of Redlands	Community Service Learning Office
199.	University of San Diego	Center for Community Service Learning
200.	University of San Fransisco	
201.	University of Southern California	
202.	University of the Pacific	
<b><i>Штат Невада (Nevada)</i></b>		
203.	University of Nevada, Las Vegas	Office of Civic Engagement & Diversity
204.	University of Nevada, Reno	Office of Service-Learning & Civic Engagement
<b>Середній Захід (Midwest)</b>		
<b><i>Штат Мічиган (Michigan)</i></b>		
205.	Central Michigan University	Center for Excellence in Teaching and Learning
206.	Eastern Michigan University	Office of Academic Service-Learning

*Продовження Додатка Ж*

207.	Ferris State University	
208.	Grand Valley State University	Community Service Learning Center
209.	Lake Superior State University	Detroit Service Learning Academy
210.	University of Michigan – Ann Arbor	The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning
211.	University of Michigan – Dearborn	
212.	University of Michigan – Flint	Office of Educational Opportunity Initiatives
213.	Michigan State University	Center for Service-Learning and Civic Engagement
214.	Michigan Technological University	Career Service Learning Center
215.	Northern Michigan University	
216.	Oakland University	Center for Excellence in Teaching and Learning
217.	Saginaw Valley State University	
218.	Wayne State University	Community Engagement at Wayne
219.	Western Michigan University	Office of Service Learning
220.	Andrews University	
221.	Concordia University, Ann Arbor	
222.	Cornerstone University	Center for Career and Life Calling
223.	Davenport University	
224.	Madonna University	Office of Service Learning
225.	Siena Heights University	
226.	University of Detroit Mercy	Institute for Leadership and Service
<b><i>Штат Індіана (Indiana)</i></b>		
227.	Ball State University	Office of Community Engagement
228.	Indiana University Bloomington	Center for Innovative Teaching and Learning
229.	Indiana University East	Center for Service-Learning
230.	Indiana University Kokomo	Office of Academic Affairs
231.	Indiana University Northwest	
232.	Indiana University South Bend	Office of Student Life
233.	Indiana University Southeast	Office for Service Learning and Community Engagement
234.	Indiana University – Purdue University Indianapolis	Center for Service & Learning; IUPUI Office of Community Engagement
235.	Indiana University – Purdue University Columbus	
236.	Indiana State University	Center for Community Engagement
237.	Purdue University (West Lafayette)	Office of Engagement

*Продовження Додатка Ж*

238.	Indiana University – Purdue University Fort Wayne	Office of Academic Internships, Cooperative Education and Service Learning
239.	Purdue University Northwest	Center for Service Learning and Leadership
240.	University of Southern Indiana	
241.	Butler University	Center for Citizenship and Community
242.	Indiana Wesleyan University	
243.	Manchester University	Center for Service Opportunities
244.	Martin University	
245.	Taylor University	
246.	Trine University	
247.	University of Evansville	
248.	University of Indianapolis	Center for Service-Learning and Community Engagement
249.	University of Notre Dame	The Center for Social Concerns; The Flatley Center for Undergraduate Scholarly Engagement
250.	University of Saint Francis	Office for Service and Social Action
251.	Valparaiso University	
<b><i>Штат Міннесота (Minnesota)</i></b>		
252.	Bemidji State University	
253.	Minnesota State University, Mankato	Community Engagement Office
254.	Minnesota State University Moorhead	
255.	Metropolitan State University	Institute for Community Engagement and Scholarship
256.	Southwest Minnesota State University	Center for Civic Engagement
257.	St. Cloud State University	
258.	Winona State University	
259.	University of Minnesota Twin Cities	The Center for Community-Engagement Learning; The Office for Public Engagement
260.	University of Minnesota Crookston	The Office of Community Engagement
261.	University of Minnesota Morris	Office of Community Engagement
262.	University of Minnesota Rochester	
263.	Bethel University	

*Закінчення Додатка Ж*

264.	Concordia University, Saint Paul	Community Action, Leadership and Learning Center
265.	Hamline University	Center for Teaching and Learning
266.	North Central University	
267.	St. Catherine University	The Center for Community Work and Learning
268.	Saint John's University	The Office of Academic Service-Learning
269.	Saint Mary's University of Minnesota	
270.	University of St. Thomas	Office of Community Engagement

*Додаток підготовлений автором на основі вивчення офіційних веб-сайтів американських університетів.*

## Додаток 3

### CIEE: Cape Town Service Learning (Outgoing Program)

**Locations:** Cape Town, South Africa

**Program Terms:** Fall, Spring

**Dates / Deadlines:**

Term	Year	App Deadline	Decision Date	Start Date	End Date
Fall	2018	10/01/2017 **	Rolling Admission	TBA	TBA
Spring	2018	10/01/2017 **	Rolling Admission	TBA	TBA

NOTE: Tentative Program Dates

\*\* Indicates rolling admission application process. Applicants will be immediately notified of acceptance into this program and be able to complete post-decision materials prior to the term's application deadline.

**Fact Sheet:**

Program Manager: Lauren Winogron

Language of Instruction: English Suggested G.P.A.:

3.0

Class Standing: Junior, Senior

Number of credits per term: 16

Enrollment Restrictions: Volunteer and Independent Research experience preferred

Non-Rutgers Students: Yes

Service Learning: Yes

**Program Description:**

**The Program**

- Explore the complex social challenges facing Cape Town and South Africa through active service in local community organizations combined with a rigorous academic program
- Coursework includes intensive language training and completing a service-based capstone project
- Explore the diverse and constantly changing face of Cape Town, through excursions and a weekend homestay

**Your Host City: Cape Town**

With the illustrious Table Mountain as a backdrop, Cape Town is Africa's most visited destination, and the second most populous city in South Africa. With a population approaching four million, Cape Town is a thoroughly multicultural place, a buzzing crossroads of locals, expatriates, and immigrants alike. Languages spoken include Afrikaans, Xhosa, English, Sotho, Zulu, and Tswana. Cape Town visitor attractions range from the Victoria and Albert Waterfront, from which ferries leave for Robben Island, to a variety of nearby beaches.

**Academics**

The CIEE Service-Learning program offers an integrated approach to learning and community involvement. The program itself consists of 16 semester credits based on five main components: a social research methods course; a course focusing on poverty and development in South Africa; a community development project in a local NGO, school, or other service organization; an academic service-learning capstone project; and language training (Xhosa or Afrikaans) as appropriate to the community that you're serving. The program intends to meet the needs of local communities, helping foster civic responsibility while engaging students in a rigorous academic program of social research methodology, language study, and development studies.

This program is built upon the four core principles of service-learning, with each component of the program addressing one or more of the principles:

- 1) Engagement
- 2) Reflection
- 3) Reciprocity
- 4) Public Dissemination

More program and course information can be found on the [CIEE](#) website.

You will need to be sure that you are registered as a full time student according to CIEE and Rutgers University. That means you will need to take at least 16 credits while abroad. The credit translation system between CIEE and Rutgers University is 1:1, meaning a 3-credit course at CIEE will also be a 3-credit course on your Rutgers University transcript. You will receive 3-4 credits per class taken with CIEE. It is not possible to take classes as not-for-credit or pass/fail.

For information about Study Abroad credit transfer, registration, and transcripts please visit the [Academics](#) section of our website.

### **Academic Calendar**

Fall Semester: Early July – Early-November

Spring Semester: Late January – Early-June

To view the current academic calendar, please visit the [CIEE web page](#).

*\*All dates are subject to change. Do not book your flight until you have been accepted by CIEE and the academic dates have been confirmed.*

### **Accommodations and Meals**

Students live in an apartment-style residence near campus and share the residence with fellow CIEE program participants. Students will stay in double or single rooms and will share facilities with other students, all of whom share basic cleaning duties. Students are responsible for their own meals which are not included in the program fee. Students prepare their own meals in the residence or eat at establishments on or off campus. Local UCT students (CIEE Resident Assistants) are selected to live in the residence with CIEE students.

#### *Internet*

Students have access to email and the Internet at the University of Cape Town. The labs are crowded and often full, but off-campus Internet cafés are inexpensive and easily accessible. Many students have brought laptops with them and are able to register their laptops and use them in the computer labs on campus. Wireless Internet connections are available in the residences. Internet reliability and access is not always available at the same level as in the U.S.

### **Financial Information**

For more information on the total cost of the program go to the top of this page, locate "Budget Sheets" and click on the appropriate term.

For more information about Finances, including information about Financial Aid please visit the [Finances](#) Section of our website.

As part of your preparation to apply for this study abroad program, please familiarize yourself with the Rutgers Study Abroad policies.

### **Scholarships**

Students are also encouraged to start researching Scholarship opportunities as early as possible. You may find the following scholarships applicable to this program.

**Center for Global Education Scholarships-** Available to all Rutgers students participating in a Center for Global Education program during the fall/spring/academic year/summer. Applications will be released to students after their acceptance and are reviewed on a first-completed basis. For more information please visit the [Scholarship](#) section of our website.

**Benjamin A. Gilman Study Abroad Scholarships-** Available to study abroad students who receive a Pell Grant. For more information about the scholarship and additional eligibility requirements please visit the [Gilman](#) website.

**CIEE Scholarships-** Available to students participating in CIEE study abroad programs. For more information please visit the [CIEE](#) website.

Please also visit the [Scholarships](#) section of our website for additional information about Rutgers and National Scholarships.



## Переклад програми академічно-громадське навчання у м. Кейптаун (виїзна програма)

**Локація:** м. Кейптаун, Південна Африка

**Період програми:** осінь, весна

**Семестри:**

Семестр	Рік	Кінцевий термін подачі заявки	Дата прийняття рішення	Початок програми	Кінець програми
Осінній	2018	10/01/2017**	Залежно від подачі документів	буде оголошено згодом	буде оголошено згодом
Весняний	2018	10/01/2017**	Залежно від подачі документів	буде оголошено згодом	буде оголошено згодом

Примітка: орієнтовані терміни програми

\*\*Позначає процес подачі заявок на участь у програмі. Претенденти будуть відразу повідомлені щодо прийняття до участі у програмі та матимуть змогу заповнити необхідні документи до кінцевого терміну подачі заявок.

### Інформація:

Менеджер програми: Лорен Віногрон

Мова викладання: англійська

Середній бал успішності: 3.0

Категорія групи: молодша, старша

Кількість кредитів за семестр: 16

Обмеження щодо участі у програмі: надається перевага студентам з досвідом волонтерської чи особистої дослідницької діяльності

Студенти з інших університетів, окрім Ратгерського: Так

Академічно-громадське навчання: Так

### Опис програми:

#### Програма:

охоплює дослідження складних соціальних проблем, наявних у м. Кейптаун та на території усєї Південної Африки, шляхом громадської діяльності студентів в місцевих громадських організаціях, що поєднується із навчальною програмою; навчальний процес включає інтенсивне вивчення іноземної мови та виконання підсумкового проекту на основі громадської діяльності; дослідження різноманітного та постійно змінюваного м. Кейптаун шляхом екскурсій та проживання у приймаючих сім'ях.

#### Ваше приймаюче місто: Кейптаун

Розташоване на фоні славетної Столової гори м. Кейптаун є найбільш відвідуваним містом в Африці, а також другим за кількістю населення містом в Південній Африці. З населенням, що становить майже чотири мільйони, м. Кейптаун є мультикультурним місцем, де проживають місцеві жителі, емігранти та іммігранти. Мови спілкування включають африкаанс, кхоса, англійську, сото, зулу і тсвану. Визначні пам'ятки для відвідувачів знаходяться від узбережжя Вікторії та Альберти, від якого відходять пороми до острова Роббен, до різних прилеглих пляжів.

#### Навчальний процес:

Програма академічно-громадського навчання пропонує студентам комплексний підхід до навчання та залучення до громад. Програмою передбачено одержання 16 кредитів упродовж семестру відповідно до таких головних складових: опанування навчальних дисциплін «Методи соціальних досліджень», «Проблема бідності та розвитку у Південній Африці»; виконання проекту з питань створення партнерських відносин у громаді у місцевій неурядовій організації чи школі; виконання кінцевого проекту академічно-громадського навчання; вивчення мови місцевої спільноти (кхоса чи африкаанс), де студент виконує соціально значущу діяльність. Метою програми є задоволення потреб місцевих громад, формування громадянської відповідальності

студентів у процесі опанування навчальних програм таких дисциплін як методологія соціальних досліджень, проблема розвитку та іноземна мова.

Програму складено відповідно до чотирьох головних принципів академічно-громадського навчання, кожен з яких відповідає певній її частині:

- 1) Активне залучення студентів до громадської діяльності;
- 2) Рефлексія;
- 3) Взаємодія;
- 4) Публічне поширення результату навчання.

Детальнішу інформацію щодо програми можна знайти на веб-сайті Ради з питань міжнародних освітніх обмінів.

Ви повинні обов'язково бути зареєстрованим як студент, який навчається в режимі повного навантаження, у Раді з питань міжнародних освітніх обмінів та Ратгерському університеті. Це означає, що під час програми міжнародного академічно-громадського навчання Ви повинні одержати принаймні 16 кредитів. Система перетворення кредитів між Радою з питань міжнародних освітніх обмінів та Ратгерським університетом становить 1:1, що означає, що навчальна дисципліна, що передбачає одержання 3 кредитів у Раді з питань міжнародних освітніх обмінів буде відповідати навчальній дисципліні з одержанням 3 кредитів у Ратгерському університеті. Ви можете одержати 3-4 кредити за заняття, що організовує Рада з питань міжнародних освітніх обмінів. Неможливо брати участь у програмі без одержання кредиту чи оцінювання.

Для детальнішої інформації щодо навчання за кордоном, а саме перенесення кредиту, реєстрації тощо відвідайте розділ «Навчальний процес» на нашому веб-сайті.

#### **Академічний календар**

Осінній семестр: початок липня – початок листопада

Весняний семестр: кінець січня – початок червня

Щоб переглянути поточний академічний календар відвідайте веб-сайт Ради з питань міжнародних освітніх обмінів.

*\*Усі дати можуть бути змінені. Не замовляйте авіаквитків доки дати навчання не буде підтверджено.*

#### **Проживання та харчування**

Студенти проживають у апартаментах поблизу кампуса з іншими учасниками програми. Студенти мешкають у двомісних або одномісних кімнатах і розділяють зручності з іншими студентами, кожен з яких має певні обов'язки щодо прибирання. Харчування студентів не включено у вартість програми. Студенти можуть самостійно готувати або харчуватися у закладах на території кампуса або за межами. Місцевих студентів обирають для проживання в апартаментах разом із студентами, що беруть участь у програмі міжнародних освітніх обмінів.

#### *Інтернет*

Студенти мають доступ до електронної пошти та Інтернету в університеті Кейптауна. Лабораторії часто переповнені, але інтернет-кафе, що знаходяться за межами кампуса, є недорогими та легкодоступними. Багато студентів беруть власні ноутбуки, які вони можуть зареєструвати та використовувати у комп'ютерних лабораторіях на території кампуса. Бездротові підключення до Інтернету доступні в апартаментах. Надійність та доступ до Інтернету не завжди на тому ж рівні, що у США.

#### **Фінансова інформація**

Для одержання додаткової інформації щодо загальної вартості програми перейдіть до верхньої частини цієї веб-сторінки, знайдіть «Бюджет» та натисніть на відповідний термін.

Для одержання додаткової інформації щодо фінансування, включаючи інформацію про надання фінансової допомоги, відвідайте розділ «Фінанси» нашого веб-сайту.

У процесі підготовки до участі у цій програмі навчання за кордоном ознайомтеся з правилами навчання за кордоном Ратгерського університету.

**Стипендії**

Студентів заохочують якнайшвидше почати вивчати можливості одержання стипендій. Ви можете знайти наступні стипендії, що надаються для участі у цій програмі.

**Центр глобальних освітніх стипендій** – доступний для усіх студентів Ратгерського університету, що беруть участь у програмі Центру глобальної освіти упродовж осіннього/ весняного/ літнього періоду чи усього навчального року. Заявки будуть опубліковані студентам після їх прийняття та попереднього розгляду. Для одержання додаткової інформації відвідайте розділ «Стипендії» нашого веб-сайту.

**Стипендія Бенджаміна А. Гілмана на навчання за кордоном** – стипендія надається для навчання за кордоном студентам, які одержують грант Пелла. Для одержання додаткової інформації щодо наявних стипендій та вимог їх одержання відвідайте веб-сайт Gilman.

**Стипендії Ради з питань міжнародних освітніх обмінів** – надаються студентам, які беруть участь у програмах навчання за кордоном. Для одержання детальної інформації відвідайте веб-сайт Ради з питань міжнародних освітніх обмінів.

Будь ласка відвідайте розділ «Стипендії» нашого веб-сайту, щоб одержати додаткову інформацію про стипендії Ратгерського університету та загальнонаціональні.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [226].*

## Додаток И



170 HUB – Stadium Road, P.O. Box 113225  
 Gainesville, FL 32611-3225  
 Phone: 352-392-5323  
 Fax: 352-392-5575

## UF in Galway - Youth Development, Irish Culture, and Service Learning Galway, Ireland (Outgoing Program)

<b>Program Terms:</b> Summer A					
		<b>Dates / Deadlines:</b>			
<b>Term</b>	<b>Year</b>	<b>App Deadline</b>	<b>Decision Date</b>	<b>Start Date</b>	<b>End Date</b>
Summer A	2018	03/15/2018	03/15/2018	TBA	TBA
		<b>Fact Sheet:</b>			
<b>Level:</b>	Undergraduate			<b>Minimum GPA:</b>	3.0
<b>Program Advisor:</b>	Jill Ranaivoson			<b>Type of Credit:</b>	UF GPA
<b>Program Type:</b>	UF Sponsored			<b>Open to all majors:</b>	Yes
		<b>Program Description:</b>			
<i>UF in Galway</i>					
<p><b>About the Program</b>          The purpose of this 4-week service learning program is to provide a transformative experiential learning experience in the context of youth development in Galway, Ireland. This program will provide youth development, service-learning, and cultural learning opportunities, along while collaborating with community-based organizations working to solve local issues and enhance community engagement. We will also have several pre-meetings at UF, prior to leaving for Ireland.</p> <p><b>About the Location</b>          Galway, Ireland is known for its brightly colored cafes and pubs, boundless live music, eclectic street performers and world-class arts and entertainment. History and modernity unite in this city to create an ideal environment for discovering the essence of Ireland's culture, language and people.</p> <p><b>Excursions</b>          Several weekend trips are planned, including Dublin, Cliffs of Moher, and the Aran Islands. Along with several visits around Galway to</p>			<p><b>Take Part</b> in service learning within the context of Irish culture &amp; youth development  <b>Compare &amp; Contrast</b> Irish and American cultures within the context of service learning  <b>Design</b> solutions with the community based upon asset-based community development  <b>Develop</b> leadership skills through team projects &amp; oral presentations</p> <p><b>Course Information</b>          College of Agricultural and Life Sciences          Courses are taught by UF Faculty</p> <p style="text-align: center;"><b>FYC 4932: Special Topics in Family, Youth and Community Science</b>          (3 UF GPA credits)</p> <p><b>Eligibility/Requirements</b>          open to all majors          2.75 GPA or higher          students in good standing          Entry-level youth development course completed (ex. FYC3001, FYC3201, EDF3110, PSY2021)</p>		

<p>experience Irish Culture, including a local music venue, and local festivals.</p> <p><b>Housing</b> Students will be placed in off-campus student residences called Gort na Coiribe that are located a 15 minute walk from National University of Ireland, Galway campus. Student residences are apartment-style student residences, typically housing 3-6 students in each apartment.</p> <p><b>Identify</b> social problems within the context of youth development &amp; affect change</p>	<p>short essay and informal interview</p>
--	---

### Financial Aid

Most financial aid that you would receive on campus during the summer can be applied toward the cost of this study abroad program; however, all financial aid eligibility is determined by Student Financial Affairs. You must speak with your financial aid advisor to determine what aid can be applied to the cost of this study abroad program, including scholarships.

### 2018 Pricing

2018 Undergraduate Program Fee: **TBA**

A \$350 nonrefundable deposit toward the total cost of the program is due at the time of application. The remaining fees due no later than 45 days prior to departure. If you receive financial aid, you can defer payment until it disburses.

### What's Included:

Tuition for 3 credits, 5 group dinners, service learning placements, day trips to cliff of Moher and Aran Islands (with a bike tour) weekend excursion to Dublin, Farmers Market in Galway, Salt Hill Walk, a scavenger hunt, a traditional music night, a visit to Trinity College and the Book of Kells. International health insurance, and medical emergency assistance.

### What's Not Included:

Round-trip, some meals airfare, additional personal travel, and personal expenses.

*UFIC Study Abroad Advisor*

*Jill Ranaivoson*

352.273.1528

*Faculty Program Director*

*Kate Fletcher, M.S.*

352.273.3517

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [261].*

## Додаток I

### Interview with Dane Emmerling, Duke University (North Carolina, USA)

*(Within the IARSLCE mentorship program, October, 2017)*

**Oresta Klontsak:** Dear Mr. Emmerling, I was informed that You have been chosen to cooperate with me according to IARSLCE mentorship program. I'm a PhD student of Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine. I am doing my research work concerning academic service-learning in the University system of the USA. I would like to ask You some questions about Your experience of academic service-learning. I would also appreciate if You introduce yourself.

**Dane Emmerling:** Hi Oresta, wonderful to meet you. I have been working in service-learning for 5.5 jobs at a few different universities. I help with research on how students perceive service-learning and social entrepreneurship. I have a background in global public health evaluation. I would be happy to answer any questions you have.

**Oresta Klontsak:** I have already some questions and would be grateful for the answers! What universities have You been working in service-learning?

**Dane Emmerling:** I have worked at University of North Carolina at Chapel Hill (UNC), Duke University, and Delgado Community College. I currently work at Duke University.

**Oresta Klontsak:** Do You personally implement service-learning in the learning process? Are service-learning activities included into the curriculum of disciplines studied at the University You are working?

**Dane Emmerling:** I have personally implemented service-learning in the courses I taught at UNC. I currently work at Duke University – you can see all the courses we have that have service learning here - <http://servicelearning.duke.edu/fall-2017> and more course profiles here <http://servicelearning.duke.edu/courses/profiles>.

We also have a list of resources we believe in about service learning here: <http://servicelearning.duke.edu/for-faculty/resources-main>.

What are your specific research interests? Are there many service-learning courses at the university you work with?

**Oresta Klontsak:** I'm interested in the organization aspects of academic service-learning programs in the universities of the USA. There are no academic service-learning programs in Ukrainian universities nowadays, that's why my investigation of this educational strategy is of great importance. There are a lot of social activities for students, but they are treated as volunteer and are not incorporated into the curriculum and are not estimated.

Are academic service-learning courses incorporated into any disciplines or are they implemented as separate courses for students in the University where you are working?

**Dane Emmerling:** Starting service-learning in contexts that haven't supported them previously can be tough. I wish you the best of luck in this work and would love to be supportive how I can.

Mostly service-learning are separate courses at Duke so students never are forced to take a service-learning class if they would rather take a non-service-learning section. The one exception is our program in education where all the intro classes are implemented with service-learning where students are tutoring in nearby schools.

**Oresta Klontsak:** What are the benefits of applying such courses during the training of different specialists (based on Your own experience)? What outcomes have You observed after students' participation in service-learning projects?

**Dane Emmerling:** My favorite paper about the benefits of service-learning is this: <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>.

From my personal experience I see that students are much more likely to develop care for the world and potentially behaviors that positively affect society after service-learning experiences.

**Oresta Klontsak:** In what way do You get in touch with community organizations or other places of students' service activities and coordinate with them the organization of academic service-learning project?

**Dane Emmerling:** We have done lots of satisfaction surveys with community partners but have stopped doing as much outreach in this way because it becomes repetitive and we weren't learning anything new. We have events for the community to come meet faculty and talk with each other.

**Oresta Klontsak:** Are there any peculiarities of training of University staff who are implementing service-learning courses?

**Dane Emmerling:** Our office provides a list of services for University staff including special training, individual consultation, participation in The Fellow program, assistance with community partnerships and other kinds of assistance. I have attached the powerpoint we use to train Teaching Assistants and a list of services our office provides.

**Oresta Klontsak:** Thank You very much for the information!

**Dane Emmerling:** I hope this helps!



**Переклад інтерв'ю з Дейном Еммерлінгом, викладачем Дюкського університету (штат Північна Кароліна, США)**

*(в межах наставницької програми Міжнародної асоціації з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад, жовтень, 2017 р.)*

**Ореста Клонцак:** Шановний пане Еммерлінг, мене повідомили, що Вас було обрано моїм наставником відповідно до програми, запропонованої Міжнародною асоціацією з вивчення академічно-громадського навчання та залучення до громад. Я аспірантка Львівського національного університету імені Івана Франка, Україна, займаюсь дослідженням організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США. Я б хотіла задати Вам декілька запитань щодо Вашого досвіду академічно-громадського навчання. Я б також була вдячна, якби Ви представили себе.

**Дейн Еммерлінг:** Доброго дня, Оресто, приємно познайомитися! Я працював, застосовуючи академічно-громадське навчання на 5,5 робочих місцях у декількох різних університетах. Я також досліджую, як студенти сприймають академічно-громадське навчання та соціальне підприємництво. Я також маю досвід глобального оцінювання громадського здоров'я. Буду радий відповісти на будь-які Ваші запитання.

**Ореста Клонцак:** У мене уже є деякі запитання, буду вдячна за відповіді. У яких саме університетах Ви працювали, застосовуючи академічно-громадське навчання?

**Дейн Еммерлінг:** Я працював в Університеті Північної Кароліни в Чапел Хіл, Дюкському університету, коледжі Дельгадо. На даний час я працюю в Дюкському університеті.

**Ореста Клонцак:** Ви особисто практикували академічно-громадське навчання у навчальному процесі? Чи є академічно-громадське навчання складовою навчальної програми дисциплін, які вивчають студенти, в університеті, де Ви працюєте?

*Дейн Еммерлінг:* Я особисто застосовував академічно-громадське навчання під час викладання навчальних дисциплін в Університеті Північної Кароліни в Чапел Хіл. На даний час я працюю в Дюкському університеті. Ви можете переглянути перелік дисциплін, що передбачають академічно-громадське навчання на нашому веб-сайті (<http://servicelearning.duke.edu/fall-2017>; <http://servicelearning.duke.edu/courses/profiles>).

Також можу поділитися з Вами переліком навчальних ресурсів, що ми застосовуємо щодо організації академічно-громадського навчання (<http://servicelearning.duke.edu/for-faculty/resources-main>).

Які Ваші конкретні наукові зацікавлення? Чи застосовують в університеті, де Ви працюєте, академічно-громадське навчання?

*Ореста Клонцак:* Мої наукові зацікавлення стосуються шляхів організації академічно-громадського навчання в університетах США. На даний час у наших вітчизняних університетах відсутній досвід організації академічно-громадського навчання, тому моє дослідження цієї освітньої стратегії є надзвичайно важливим. В українських університетах студентам пропонується широкий спектр громадської діяльності, проте така діяльність не пов'язана із навчальним процесом, не оцінюється, має волонтерське спрямування.

В університеті, де Ви працюєте, програми академічно-громадського навчання включені до будь-якої навчальної дисципліни чи є окремою навчальною дисципліною?

*Дейн Еммерлінг:* Починати запровадження академічно-громадського навчання, яке ще не застосовувалося є важко. Бажаю удачі у цій справі, буду підтримувати, як зможу.

У більшості випадків академічно-громадське навчання є окремою дисципліною. Студентів ніколи не змушують обирати академічно-громадське навчання, якщо вони не хочуть цього. Вийняток є навчальний план підготовки фахівців у галузі освіти, що передбачає академічно-громадське

навчання під час якого студенти проводять заняття у школах, розташованих неподалік університету.

**Ореста Клонцак:** Які переваги застосування цієї освітньої стратегії під час підготовки різних фахівців (на основі Вашого власного досвіду)? Які результати Ви спостерігали після участі студентів у програмах академічно-громадського навчання?

**Дейн Еммерлінг:** Щодо переваг застосування академічно-громадського навчання рекомендую Вам прочитати статтю за цим посиланням: <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>.

З власного досвіду можу сказати, що у студентів, які практикували поєднання навчальної та суспільно значущої діяльності, краще розвинуте почуття турботи та відповідальності за навколишній світ, їхня поведінка позитивно впливає на розвиток суспільства.

**Ореста Клонцак:** Яким чином відбувається налагодження партнерських стосунків з громадськими організаціями та узгодження соціально значущої діяльності студентів під час академічно-громадського навчання?

**Дейн Еммерлінг:** Ми провели значну кількість опитувань представників громадських організацій з метою виявлення затребуваних видів соціально значущої діяльності. На певному етапі відповіді почали повторюватися, тому ми припинили проводити ці опитування. Окрім цього в університеті регулярно організовуються заходи, де представники громад мають змогу поспілкуватися з викладачами для налагодження партнерських стосунків та узгодження громадської діяльності студентів.

**Ореста Клонцак:** Що Ви можете сказати про підготовку викладачів до застосування академічно-громадського навчання?

**Дейн Еммерлінг:** Відділ, що функціонує при університеті та займається організаційними питаннями академічно-громадського навчання надає цілий ряд послуг викладачам щодо організації академічно-громадського навчання, включаючи проведення спеціальних трегінгів,

індивідуальних консультацій, участь у програмі підготовки викладачів щодо академічно-громадського навчання (англ. Service-Learning Faculty Fellows Program), допомогу щодо налагодження партнерських стосунків з представниками громадських організацій та іншу необхідну підтримку. Можу поділитися з Вами презентацією, яку використовують під час навчання викладачів, а також переліком послуг, які надає цей відділ.

***Ореста Клонцак:*** Дякую Вам за інформацію!

***Дейн Еммерлінг:*** Надіюся, що надані мною матеріали Вам допоможуть!

*Додаток підготовлений автором.*

## Додаток Й



<http://servicelearning.duke.edu/>

### Resources for Faculty

- **Individual consultations**  
*Our faculty consultants are available to discuss course & syllabus design, community partnerships, critical reflection, assessment, and other issues. Contact us to arrange a meeting.*
- **Service-Learning Faculty Fellows program**  
*The Fellows program is a learning community in which new and experienced service-learning practitioners deepen their knowledge, practice, partnerships, and sense of community through a series of interactive workshops, speakers, and experiences that present current research and best practices for community-engaged pedagogy.*
- **Professional development and networking opportunities**  
*We offer workshops, roundtable discussions, and other opportunities for you to connect with colleagues, share successes and challenges, and take away new ideas and resources for connecting civic engagement to the curriculum. Subscribe to our e-newsletter to receive our news & announcements.*
- **Assistance with community partnerships**  
*Our staff would be happy to help you identify potential community partners for your course. We also have a number of tools and checklists available to help you think through student placements and to develop a strong, lasting partnership.*
- **Financial support**  
*We have a limited amount of funding available to support service-learning course development, enhancement, and supplemental activities. Course enhancement funds are available in conjunction with new requests for the SL label, while applications for supplemental funds are accepted on an ongoing basis.*
- **Service-learning assistants (SLAs)**  
*SLAs assist service-learning faculty with community partner placements, student reflection, and other tasks. Faculty are invited to apply for SLAs each semester.*
- **Ready-to-use instructional materials**  
*Looking for an activity to generate discussion about the nature of service? Journal prompts to facilitate reflection? A rubric for assessing civic learning? We have a wealth of material available.*
- **Classroom presentations**  
*Our faculty consultants would be glad to tailor a presentation to the needs of your students, e.g., a general orientation to service-learning or a session on working in the community.*
- **Assessment tools and data**  
*In addition to offering suggestions and resources for assessing student learning and community partnerships, we invite service-learning instructors to collaborate with us in assessing the outcomes of service-learning for the Duke community.*

- **Trained reflection facilitators**

*We sponsor the student group LEAPS (Learning through Experience, Action, Partnership, and Service), a network of trained peer facilitators who would love to work with you to design top-notch reflection sessions for your service-learning course.*

- **Publicity**

*We advertise service-learning courses on our website, in the Chronicle, at student events, and in flyers distributed around campus.*

- **Website and e-newsletter**

*Our website (<http://servicelearning.duke.edu>) includes news, information, and resources for service-learning. Our monthly e-newsletter alerts faculty and staff to new initiatives, opportunities, and resources on campus and beyond. E-mail [servicelearning@duke.edu](mailto:servicelearning@duke.edu) to subscribe.*

*Connecting Civic Engagement to the Curriculum*

**Переклад переліку послуг, які надає викладачам  
відповідальний за організацію академічно-громадського навчання відділ  
при Дьюкському університеті (штат Північна Кароліна):**

- *проведення індивідуальних консультацій* (консультанти відділу відкриті для обговорення питань щодо створення нового курсу навчальної дисципліни чи розробки навчальної програми, що містить елемент академічно-громадського навчання; налагодження зв'язків із громадськими організаціями; застосування критичної рефлексії та оцінювання тощо);
- *участь у програмі підготовки викладачів до організації академічно-громадського навчання* (англ. Service-Learning Faculty Fellows program) (відповідно до цієї програми початківці та досвідчені фахівці з академічно-громадського навчання мають змогу поглиблювати свої знання, обмінюватися практичним досвідом, налагоджувати партнерські взаємовідносини та розвивати почуття приналежності до спільноти шляхом участі у інтерактивних семінарах, на яких представлено результати сучасних досліджень та прогресивний практичний досвід залучення студентів до громадської діяльності);
- *забезпечення можливостей професійного розвитку та налагодження зв'язків із фахівцями з академічно-громадського навчання* (участь викладачів у семінарах, дискусіях за круглим столом тощо з метою обміну досвідом з колегами щодо успішної практики та викликів, що постають, новими ідеями та навчально-методичними матеріалами щодо організації академічно-громадського навчання);
- *надання допомоги щодо налагодження партнерських взаємовідносин з громадами* (працівники відділу допомагають педагогам обрати громадську організацію для співпраці (community partners) відповідно до навчальної дисципліни. З метою створення довготривалого партнерства працівники цього відділу пропонують викладачам низку засобів та ключових запитань, що допоможуть полегшити вибір майбутнього місця виконання студентами суспільно значущої діяльності);
- *надання фінансової підтримки* (відділ виділяє певну кількість коштів для підтримки розвитку академічно-громадського навчання. Кошти для покращення навчальних програм надаються для конкретного проекту академічно-громадського навчання, у той час як заявки на виділення додаткових коштів приймаються на постійній основі);
- *налагодження співпраці з асистентами з питань академічно-громадського навчання* (кожного семестру представники факультетів подають заявки на співпрацю з асистентами, які допомагають педагогічним працівникам під час організації програм академічно-громадського навчання, включаючи налагодження співробітництва з громадськими організаціями, розробка завдань для рефлексії студентів тощо);
- *надання готових до застосування навчально-методичних матеріалів* (доступ до розроблених матеріалів щодо різних аспектів академічно-громадського навчання, наприклад запитання для дискусій; завдання для рефлексії; шляхи оцінювання);
- *допомога у підготовці презентацій* (консультанти викладачів можуть адаптувати презентацію відповідно до потреб студентів, наприклад, загальне орієнтування у

організації академічно-громадського навчання або конкретно щодо діяльності студента у спільноті);

- **надання засобів та даних для оцінювання** (працівники відділу не лише пропонують методичні матеріали для оцінювання навчальних успіхів студентів, але й запрошують викладачів, які практикують академічно-громадського навчання, для співпраці з метою оцінювання результатів програм академічно-громадського навчання для громади Дьюкського університету);
- **підготовка фасилітаторів з рефлексії** (відділ надає фінансову підтримку студентській групі «Навчання через досвід, діяльність, партнерство та сервіс» (LEAPS – Learning through Experience, Action, Partnership, and Service), яка являє собою спілку підготовлених фасилітаторів, які співпрацюють з педагогічними кадрами та допомагають їм у створенні нових видів рефлексивної діяльності відповідно до програми академічно-громадського навчання);
- **публічність програм академічно-громадського навчання** (інформація щодо програм академічно-громадського навчання знаходиться у відкритому доступі на офіційному веб-сайті Дьюкського університету, на студентських заходах та в листівках, що розповсюджуються навколо кампуса).
- **доступ до веб-сайту та електронного інформаційного бюлетеня** (на веб-сайті університету розміщені новини, інформація та навчальні ресурси щодо академічно-громадського навчання. Щомісячний електронний інформаційний бюлетень містить інформацію для викладачів щодо нових ініціатив, можливостей у кампусі та за його межами).

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерела [213].*



## Додаток К

### Організація громадської діяльності студентів у вітчизняних університетах

№ п/п	Назва університету	Організація громадської діяльності студентів
1.	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	Діяльність численних організацій, які представляють інтереси студентів, організують їх дозвілля, науковий пошук, захист громадських інтересів («Інтерклуб», «Центр юридичної допомоги», «Турклуб КПІ «Глобус», «Радіоаматорський клуб «Політехнік», «Медіа-платформа KPI TV» тощо).
2.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	Громадська діяльність організовується в межах кафедр, завдяки співпраці з громадськими інститутами, професійними організаціями і асоціаціями з метою розвитку громадянського суспільства та впливу відповідного громадського середовища на виховання студентської молоді. На рівні університету функціонує також Студентський парламент, Студентська рада, Студентська профспілка.
3.	Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	В університеті діє студентське самоврядування, яке є невід'ємною частиною громадського самоврядування університету. У студентському самоврядуванні беруть участь студенти, які навчаються в університеті. До складу органів студентського самоврядування входять Студентська рада та Студентська рада студмістечка.
4.	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	Участь студентів у діяльності органів студентського самоврядування; кіностудії «ХПІ-фільм», центру культури Палац студентів тощо.
5.	Національний університет «Львівська політехніка»	Залучення студентів до діяльності громадських організацій «Територія ініціативної молоді», BEST-Lviv (Рада студентів-політехніків Європи), товариства «Просвіта» ім. Т. Г. Шевченка Львівської політехніки, загальноуніверситетського підрозділу Колегія студентів Національного університету «Львівська політехніка» тощо.
6.	Національний гірничий університет	Участь студентів у діяльності Ради студентів НГУ, однією із задач якої є сприяння розробці і реалізації власних соціально-значущих проектів і підтримка студентських ініціатив.
7.	Національний медичний університет імені О.О. Богомольця	Громадська діяльність студентів організовується в межах роботи кафедр. За громадську активність передбачено одержання студентом 15 % до

		інтегрованого рейтингу випускника. Громадська робота передбачає участь студента у студентському самоврядуванні, громадській, спортивно-масовій роботі, художній самодіяльності.
8.	Національний університет біоресурсів і природокористування України	Діяльність структурного підрозділу університету Юридична клініка НУБіП України, що є соціально-значущим проектом, спрямованим надавати безкоштовну правову допомогу соціально-вразливим верствам населення, студентству, співробітникам університету; функціонування Актив-центру Студентської організації, основною метою діяльності якого є забезпечення студентства можливістю самореалізації у різних сферах суспільного буття; спеціалізованого загону «Університетська варта», що створений як громадське об'єднання на добровільних засадах з метою підвищення ефективності боротьби зі злочинністю та адміністративними правопорушеннями на території університету; діяльність студентських організацій факультетів.
9.	Львівський національний університет імені Івана Франка	Залучення студентів до численної кількості громадських організацій («Об'єднання студентів правників», «Львівська правнича школа», «Львівське математичне товариство», Центр «Молода дипломатія», студентська громадська організація «Лабораторія ідей» тощо).
10.	Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	Участь студентів у діяльності громадських організацій (Туристичний клуб «Скіфи»; Студентський бізнес-інкубатор КНЕУ; Страховий клуб КНЕУ; KNEU Case Club; Громадська організація «Агентство соціальних проєктів»; Студентська PR-агенція TEDxKNEU; Екологічний клуб Green University), а також студентському самоврядуванні.

*Додаток підготовлений автором на основі опрацювання офіційних веб-сайтів університетів відповідно до джерела [71].*

## Додаток Л

## Додаток Л-1



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області  
 МФО 851011 Код 02125591

11.06.2018 № 01-13/444/1

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**  
**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Клонцак Орести Ігорівни**  
**на тему «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі**  
**університетської освіти США»**  
**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук**  
**за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Клонцак Орести Ігорівни на тему «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США» здійснювалося на кафедрі педагогіки, психології та менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради упродовж 2017-2018 н.р.

Основні положення та висновки дослідження Клонцак О.І. використовувалися під час викладання навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», «Нові технології навчання і виховання» у процесі освоєння тем, що стосуються вивчення системи освіти у різних країнах світу. Важливе значення має здійснений автором у ході дослідження цілісний аналіз процесу становлення та розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США. Заслугує на увагу розроблена автором періодизація розвитку цієї освітньої стратегії в американських університетах, здійснений порівняльний аналіз організації громадської діяльності студентів в університетах США та України.

Викладачі та студенти кафедри педагогіки, психології та менеджменту використовували матеріали, положення і висновки дослідження дисертантки під час проведення лекційних та практичних занять, при підготовці курсових, бакалаврських та магістерських кваліфікаційних робіт з апробованої тематики.

Апробація дисертаційного дослідження Клонцак О.І. отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи дисертантки та доцільність впровадження її результатів у практику навчально-виховного процесу вищих педагогічних закладів освіти.



Проректор з науково-педагогічної роботи

І.О. Степанець

## Додаток Л-2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 61-66-20 факс (0432) 61-28-12 E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

25.06.2018 № 06/30-1

на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Клонцак Орести Ігорівни на тему  
 «Розвиток академічно-громадського навчання студентів  
 у системі університетської освіти США»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки**

Упродовж 2017-2018 рр. положення дисертаційного дослідження Клонцак Орести Ігорівни впроваджувалися в освітній процес у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Матеріали дослідження, наукові публікації Клонцак О.І. використовувалися під час проведення лекційних та практичних занять з навчальних дисциплін педагогічного циклу, зокрема «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи». Вивчення процесу становлення та розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США, аналіз форм та методів організації цієї освітньої стратегії в сучасних університетах США має теоретичне і практичне значення. Поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності студентів у системі вищої освіти дозволяє підвищити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців та сформуванню громадянську позицію молоді. Вивчення американського досвіду організації академічно-громадського навчання є актуальним для вітчизняної педагогічної науки в період розвитку демократичного суспільства.

Одержані позитивні результати проведеної роботи дозволяють зробити висновок про доцільність застосування наукових та методичних матеріалів Клонцак О.І. під час професійної підготовки майбутніх викладачів.

Проректор з наукової роботи

Громов (0432) 61-80-72



проф. Коломієць А.М.

## Додаток Л-3



Міністерство освіти і науки України

**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

 вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44  
 E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

 Від 22.06.2018 № 260-к  
 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Клонцак Орести Ігорівни  
 на тему «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської  
 освіти США»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017-2018 н.р. кафедра педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Клонцак Орести Ігорівни «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Матеріали дисертаційного дослідження Клонцак О.І. було використано під час вивчення розділу «Історія вищої освіти за кордоном» навчального курсу «Історія вищої школи», розділу «Історія зарубіжної педагогіки» навчального курсу «Історія педагогіки», а також під час вивчення дисципліни «Компетентнісний підхід в початковій освіті» при освоєнні теми 3 «Громадянська компетентність».

Позитивної оцінки заслуговує те, що матеріали дослідження, представлені у вигляді друкованих праць дисертанта, використовувалися у ході виконання студентами індивідуальних науково-дослідницьких завдань, завдань самостійної роботи, а також при підготовці курсових, бакалаврських та магістерських кваліфікаційних робіт.

Впроваджені результати дисертаційного дослідження дозволяють зробити висновок про актуальність дисертації Клонцак О.І. та доцільність застосування результатів дослідження під час професійної підготовки майбутніх викладачів, окрім цього основні положення та висновки дослідження можуть бути використані науковцями у галузі порівняльної педагогіки для поглиблення знань із питань розвитку вищої освіти у США.

Результати впровадження матеріалів дисертації Клонцак О.І. в освітній процес були позитивно оцінені на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 18 від 22 червня 2018 року)

Проректор з наукової роботи

С. П. Михида



## Додаток Л-4



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**імені ІВАНА ФРАНКА**

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77  
 e-mail: administrator@drohobych.net, код ЄДРПОУ 02125438

Від 25 червня № 709

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
**Клонцак Орести Ігорівни**  
 на тему «**Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі  
 університетської освіти США**»  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
 за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка упродовж 2017-2018 н.р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Клонцак Орести Ігорівни на тему «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки.

Основні положення та висновки дослідження Клонцак О.І. використовувалися у процесі підготовки фахівців (першого) бакалаврського рівня вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Історія педагогіки», а також фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта» у процесі викладання дисциплін «Педагогічні інновації в Україні та за рубежом», «Порівняльна педагогіка». Викладачі кафедри педагогіки та методики початкової освіти під час проведення лекційних та семінарських занять використовували матеріали, положення і висновки дослідження дисертантки щодо розвитку академічно-

громадського навчання, шляхів організації цієї освітньої стратегії у системі університетської освіти США. Матеріали дослідження, представлені у вигляді друкованих праць, склали джерело для підготовки студентами магістерських кваліфікаційних робіт.

Вивчення американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти є інноваційним для вітчизняної педагогічної науки. Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Клонцак О.І., актуальність розглянутої проблематики, результати дослідження можуть використовуватись педагогічними факультетами закладів вищої освіти, науковцями у галузі порівняльної педагогіки для поглиблення знань із питань сучасного розвитку освіти у зарубіжних країнах.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Клонцак Орести Ігорівни на тему «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США» заслухано та обговорено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти ( протокол № 10 від 07 червня 2018 року).

Кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри

педагогіки та методики початкової освіти

Л.Г. Стахів

Доктор педагогічних наук, професор,

проректор з наукової роботи

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка



М.П. Пантюк

## Додаток Л-5



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
**ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**  
**IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV**

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна  
 тел./факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua  
 Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України  
 МФО 820172, р.р. 35225230001061  
 № свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029  
 Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110  
 в Укресімбанку  
 м. Львова МФО 322313  
 № 2834-B від 23.06.2018

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine  
 Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02  
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua  
 Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine  
 MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061  
 Certificate No. 17701483, Tax IN020709813029  
 Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110  
 in Lviv Branch of Ukreximbank  
 MFO 322313  
 на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_



“ЗАТВЕРДЖУЮ”  
 Проректор з наукової роботи  
 Львівського національного університету  
 імені Івана Франка,  
 чл.-кор. НАН України, проф. Гладишевський Р.Є.  
 2018 р.

## Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 Клонцак Орести Ігорівни

на тему: «Розвиток академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США», представлено на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2013-2017 рр. основні положення наукового дослідження Клонцак О.І. апробовано та впроваджено у Львівському національному університеті імені Івана Франка. Матеріали дослідження використовувалися під час викладання дисциплін педагогічного циклу, зокрема у процесі вивчення студентами курсів «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта і Болонський процес», де розглядалися положення дисертаційного дослідження здобувача щодо розвитку академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США, змісту, форм та методів організації цієї освітньої стратегії.

Положення та висновки дисертації Клонцак О.І. пройшли апробацію на засіданнях наукового семінару кафедри загальної та соціальної педагогіки, у доповідях на звітних наукових конференціях кафедри, виступах на міжнародних науково-практичних конференціях («Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи», 2013 р.; «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи», 2016 р.). Окремі положення дисертації були апробовані шляхом публікацій у періодичних виданнях: «Вісник Львівського університету. Серія педагогічна», «Товариство “Рідна школа”: історія і сучасність».

Зважаючи на наукову якість дисертаційної роботи Клонцак О.І., важливість й актуальність наукової проблематики дослідження, зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Декан факультету педагогічної освіти  
 Львівського національного університету імені Івана Франка,  
 кандидат педагогічних наук, доцент

Д.Д. Герцюк



## Додаток М

### Список публікацій здобувача

#### *Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації*

##### *Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав:*

1. Клонцак О. Філософські засади академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. T. XXII / Pod redakcją Kazimierza Rędzińskiego, Mirosława Łapota. – Częstochowa, 2013. – S. 97 – 104.
2. Клонцак О. Організація міжнародного академічно-громадського навчання майбутніх фахівців : досвід американських університетів / О. Клонцак // European Humanities Studies : State and Society. – Kyiv, Krakow : East European Institute of Psychology, 2017. – № 4 (IV). – С. 61 – 72.

##### *Публікації у наукових фахових виданнях України:*

3. Клонцак О. І. Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості студентів у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Т. 1. Вип. 104. – С. 134 – 136.
4. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Спецвип. 11. – Ч. II. – Слов'янськ : ДВНЗ ДДПУ, 2012. – С. 33 – 41.

5. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складова професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 3 (25). – С. 40 – 48.
6. Клонцак О. І. Роль громадських організацій в організації навчального процесу у системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2016. – № 4. – С. 5 – 10.
7. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складової курикулуму в університетах США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 32. – С. 332 – 338.
8. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання у сучасній системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Український педагогічний журнал. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2017. – № 4. – С. 12 – 17.

***Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

9. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі ступеневої підготовки фахівців у США / О. Клонцак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти». (м. Тернопіль, 13-14 листопада 2012 р.) – Тернопіль : ТНТУ, 2012. – С. 272 – 274.
10. Клонцак О. Особливості академічно-громадського навчання в університетах США як освітня стратегія / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 12. – С. 90 – 95.
11. Клонцак О. Технологія організації процесу академічно-громадського навчання в університетах США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових

конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 14. – С. 69 – 74.

12. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США : структура, моделі / О. Клонцак // Університетська педагогічна освіта : історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11 вересня 2015 р.) / за ред. проф. Л. М. Голубенко, проф. О. С. Цокур. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2015. – С. 16 – 20.

13. Клонцак О. Шляхи організації академічно-громадського навчання в системі сучасної університетської освіти США / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – Вип. 1. – С. 163 – 166.

14. Клонцак О. І. Тенденції розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США / О. І. Клонцак // Сучасні наукові дослідження та розробки : теоретична цінність та практичні результати : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Братислава, 15-18 березня 2016 року). – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2016. – С. 118 – 120.

15. Клонцак О. Особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (1961-2015) / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика – 2016 : освітні реформи та інновації у глобалізованому світі : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 6 червня 2016 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2016. – С. 144 – 148.

16. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складової змісту вищої освіти в університетах США / О. І. Клонцак // Ідея університету у європейському і національному вимірах : традиції, сьогодення перспективи: Збірник тез науково-практичної конференції. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2016. – С. 36 – 37.

17. Клонцак О. Підготовка педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак

// Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2. – С. 197 – 200.

18. Клонцак О. Сучасний стан розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017 : освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації: збірник тез доповідей I Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 15-16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 48 – 49.

19. Клонцак О. Перспективи застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України / О. Клонцак // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – Вип. 3. – С. 205 – 208.

20. Клонцак О. І. Організація академічно-громадського навчання як складова підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах США / О. І. Клонцак // Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 19 квітня 2018 р.) / За ред. канд. іст. наук С. О. Лозинської, канд. псих. наук Р. І. Климків. – Львів : ВНКЗ ЛОР «ЛІМтаЛІМ», 2018. – С. 81 – 87.

21. Клонцак О. Організація громадської діяльності студентів в університетах США та України : спільні та відмінні риси / О. Клонцак // Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018 : трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі : матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. (Київ, 7-8 червня 2018 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. – С. 157 – 160.

22. Клонцак О. Становлення та зміст академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів, 2012. – Вип. 28. – С. 187 – 194.

23. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання в США як інноваційна педагогічна технологія / О. Клонцак // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 466 – 473.
24. Клонцак О. Розвиток академічно-громадського навчання в сучасній системі університетської освіти США / О. Клонцак // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 29. – С. 173 – 180.
25. Клонцак О. Організація взаємозв'язку навчальної і громадської діяльності студентів у системі вищої освіти США / О. Клонцак // Товариство «Рідна школа» : історія і сучасність : наук. альм. Ч. 7. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. загальної та соціальної педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. – С. 152 – 161.
26. Клонцак О. І. Реалізація академічно-громадського навчання студентів в університетах США : методичні рекомендації до курсу «Педагогіка вищої школи». – Львів : ВД «Панорама». – 2018. – 48 с.

## Відомості про апробацію результатів дисертації

1. VII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном», м. Горлівка, 26-27 жовтня 2012 р. Доповідь: Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

2. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики неперервної ступеневої підготовки фахівців в системі вищої освіти», м. Тернопіль, 13-14 листопада 2012 р. Доповідь: Організація академічно-громадського навчання в системі ступеневої підготовки фахівців у США.

3. Всеукраїнська наукова конференція «Треті Сіверянські соціально-психологічні читання», м. Чернігів, 21 листопада 2012 р. Доповідь: Вплив академічно-громадського навчання на розвиток особистості студентів у системі університетської освіти США.

4. Звітна наукова конференція Львівського національного університету ім. Івана Франка. Секція педагогічних наук, м. Львів, 05 лютого 2013 р. Доповідь: Особливості академічно-громадського навчання в університетах США як освітня стратегія.

5. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, реалії, перспективи», м. Львів, 16-17 травня 2013 р. Доповідь: Організація академічно-громадського навчання в США як інноваційна педагогічна технологія.

6. IX Міжнародна наукова конференція «HISTORIA. SPOŁECZEŃSTWO. EDUKACJA», м. Ченстохова, 28-29 вересня 2013 р. Доповідь: Філософські засади академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

7. Звітна наукова конференція Львівського національного університету ім. Івана Франка. Секція педагогічних наук, м. Львів, 04 лютого 2014 р.

Доповідь: Технологія організації процесу академічно-громадського навчання в університетах США.

8. Міжнародна науково-практична конференція «Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації», м. Одеса, 11 вересня 2015 р. Доповідь: Організація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США: структура, моделі.

9. Звітна наукова конференція Львівського національного університету ім. Івана Франка. Секція педагогічних наук, м. Львів, 4 лютого 2016 р. Доповідь: Шляхи організації академічно-громадського навчання в системі сучасної університетської освіти США.

10. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати», м. Братислава, 15-18 березня 2016 р. Доповідь: Тенденції розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США.

11. Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна компаративістика-2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі», м. Київ., 6 червня 2016 р. Доповідь: Особливості розвитку академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США (1961-2015).

12. Міжнародна науково-практична конференція «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи», м. Львів, 3-4 листопада 2016 р. Доповідь: Організація академічно-громадського навчання як складової змісту вищої освіти в університетах США.

13. Звітна наукова конференція факультету педагогічної освіти, м. Львів, 2 лютого 2017 р. Доповідь: Підготовка педагогічних кадрів до організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

14. I Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації». м. Київ, 15-16 червня

2017 р. Доповідь: Сучасний стан розвитку академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

15. XII Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», м. Київ, 23-25 листопада 2017 р. Доповідь: Організація міжнародного академічно-громадського навчання майбутніх фахівців: досвід американських університетів.

16. Звітна наукова конференція факультету педагогічної освіти, м. Львів, 04-05 лютого 2018 р. Доповідь: Перспективи застосування американського досвіду організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти України.

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні форми організації освітнього процесу. Вивчення досвіду вищих навчальних закладів», м. Львів, 19 квітня 2018 р. Доповідь: Організація академічно-громадського навчання як складова підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах США.

18. II Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі», м. Київ, 7-8 червня 2018 р. Доповідь: Організація громадської діяльності студентів в університетах США та України: спільні та відмінні риси.

*Додаток підготовлений автором.*