МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ДОЛІНСЬКА НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 378.4.091.212-054.6(73)(043.5)

ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
Педагогічні науки

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 Герцюк Дмитро Дмитрович
кандидат педагогічних наук, доцент
(прізвище, ім’я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Львів – 2019

АНОТАЦІЯ

Долінська Н. В. Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах 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, Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2019.

Актуальність дослідження. В умовах міжнародного освітнього простору, що розвивається під впливом глобалізаційних соціально-економічних та організаційно-технологічних чинників, проблема забезпечення ефективності професійної педагогічної підготовки викладачів закладів вищої освіти є центральною темою освітніх дебатів. Викладач сучасного університету є одним із суб'єктів реформування вищої освіти, що відображено у нормативно-правовій документації (Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), покладеній в основу її розвитку в Україні. Така ситуація пояснюється кардинальними змінами у характері суспільних відносин та необхідністю гармонізації вітчизняної системи вищої освіти зі світовими стандартами у контексті сучасних міжнародних освітніх тенденцій.

Важливим джерелом визначення стратегічних напрямів розвитку вищої освіти в Україні є компаративні педагогічні студії, що дозволяють виявити основні тенденції, змістові характеристики та організаційні форми розвитку педагогічної освіти у розвинутих країнах. США є одним із лідерів у міжнародному освітньому просторі, університети яких займають перші позиції у світових рейтингах. Випускники американських університетів

конкурентоспроможні та затребувані на міжнародному ринку праці, а їхню підготовку здійснюють висококваліфіковані викладачі, діяльність яких реалізується на засадах демократизації та гуманізації освітнього процесу. Особливості підготовки та працевлаштування викладачів в американських університетах є об'єктом уваги зарубіжних дослідників. Позитивний досвід США, де вища освіта, зокрема педагогічна, має давню історію і безперечні науково-педагогічні здобутки викликає значний інтерес педагогічної спільноти.

Проблема забезпечення та удосконалення неперервної професійної підготовки викладачів університетів знайшла відображення у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що розглядають різноманітні її аспекти. Особливості функціонування університетів у США та історію розвитку американської вищої школи досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені: Ґейтер (Gater, 2002), Данилишена (2009), Дмітрієв (2005), Калашнікова (1999), Капалді (Capaldi, 2002), Кошманова (2003), Крейґ (Craig, 2002), Ломбарді (Lombardi, 2002), Рибачук (2008), Смолікевич (2008), Тарасова (2011), Шандрук (2012). Філософські засади модернізації вищої освіти у США стали предметом досліджень Іванчук (2009), Равчини (2009); глобалізаційні аспекти та інтернаціоналізація вищої школи США висвітлені у працях Альтбах (Altbach, 2009), Красовської (2011), Лем (Lam, 2010), Мітчелл (Mitchell, 2012), Плейтер (Plater, 2012); проблематика підготовки викладача вищої школи в США була предметом дослідження Батечко (2016), Бельмаз (2011), Приходькіної (2013), Проворової (2002), Сиротіної (2011). Соціалізацію в академічному середовищі університету та формування первинних професійно-педагогічних компетентностей викладача-початківця студіювали Вебер (Weber, 2007), Ґолд (Golde, 2001), Данкан (Duncan, 2009), Зварич (2011), Корпан (Korpan, 2014), Левін (Levine, 2006), Мукан (2011, 2013, 2018), Остін (Austin, 2006), Паркер (Parker, 2015), Ренкін (Rankin, 1994), Шульман (Shulman, 1996) та ін.; специфіку професійного розвитку аналізували Каплан (Kaplan, 1998), Келлер (Keller, 1983), Кеннеді (Kennedy, 1998), Крем (Kram, 1985), Сербін (Cerbin, 1994) та ін.; компетентнісний підхід у підготовці викладача вищої школи США

досліджували Арреола (Arreola, 2003), Алімоні (Aleamoni, 1999), Гура (2005), Кларк (Clark, 1995) та ін.

Особливості професійної педагогічної діяльності викладача у США та її оцінювання вивчали Алімоні (Aleamoni, 1999), Вілсон (Wilson, 1971), Вощевська (2014), Гільдебранд (Hildebrand, 1971), Джонсон (Johnson, 1987), Кларк (Clark, 1995), Падро (Padró, 2011), Різниченко (2000), Ткаченко (2011); специфіку працевлаштування викладачів у США вивчали Болдвін та Кроністер (Baldwin & Chronister, 2001), Герн та Дьюпрі (Hearn & Deupree, 2013), Германович (Hermanowicz, 2011), Голленсгед (Hollenshead, 2007), Кезар (Kezar, 2013), Кнапп (Knapp, 2008), Лечуга (Lechuga, 2006), Ломбарді (Lombardi, 2002), Полсон (Paulson, 2002), Сміт (Smith, 2008), Фінкельстайн та Шустер (Finkelstein & Schuster, 2011).

Незважаючи на підвищення інтересу до досліджуваної проблематики, на сьогодні у вітчизняній теорії і практиці педагогічної науки відсутнє ґрунтовне дослідження сутності педагогічної складової підготовки викладачів університетів у післядипломній освіті США. Науковий пошук реалізації умов ефективної підготовки викладача-початківця у США, особливо забезпечення її педагогічної складової, може слугувати підґрунтям для модернізації відповідної підготовки в Україні.

Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правового забезпечення університетської освіти України, теорії і практики професійної підготовки викладачів вітчизняних університетів уможливив виявлення *суперечностей* між: потребою українських університетів у висококваліфікованих викладачах та фактичним рівнем їхньої підготовки до діяльності в сучасному університеті; необхідністю організації ефективного академічного середовища університету, в якому здійснювався б професійний розвиток викладачів, та недостатнім рівнем готовності вітчизняних університетів до його реалізації.

Актуальність проблеми підготовки викладача сучасного університету у контексті реформування вищої освіти України, необхідність розв’язання

нагальних теоретичних та практичних проблем, пов'язаних із ефективністю професійно-педагогічної діяльності викладача, виявлені суперечності та недостатній рівень висвітлення цієї проблематики в українському педагогічному дискурсі зумовили вибір теми дослідження «**Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США**».

Мета дослідження – виявити особливості педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США та окреслити можливості використання конструктивних ідей американського досвіду в освітній практиці України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі завдання:

1) висвітлити підготовку викладачів в університетах США як науково-педагогічну проблему;

2) охарактеризувати педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в американських університетах;

3) виконати аналіз педагогічної складової у професійному розвитку викладачів в університетах США;

4) окреслити можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні.

Об'єкт дослідження – система підготовки викладачів в університетах США.

Предмет дослідження – сутність і специфіка педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше виявлено* особливості педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США (диверсифікація освітніх програм та їхнього змістового наповнення; практико-орієнтоване навчання; спрямованість на формування професійної компетентності, необхідної для виконання тріади професійних функцій: викладання, наукові дослідження, громадська діяльність); *висвітлено* підготовку викладачів в університетах США як науково-педагогічну проблему, в основу якої покладено теоретичні засади андрагогіки, епістемології,

акмеології, аксіології, конструктивізму, прагматизму, прогресивізму; діяльнісний та компетентнісний підходи; принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації; *охарактеризовано* педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки, у професійному розвитку викладачів університетів США (нормативно-правова база освітньої галузі, традиційні та інноваційні освітні технології, специфіка навчальної діяльності, методика викладання навчальної дисципліни, менеджмент людських ресурсів, організацій, фінансів, управління процесами та проектами в освітній галузі, специфіка академічного середовища університету, історія розвитку освіти, порівняльні педагогічні студії, особливості інклюзивного освітнього процесу, діагностика й оцінювання в освітньому процесі, інформаційно-комунікаційні технології в освіті), що реалізується у форматі інституційних, інституційно-індивідуальних, індивідуальних моделей, форм, методів; *окреслено* можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів України.

Уточнено зміст понять «менторство», «портфоліо», «портфоліо навчального курсу», «теньюр», «асистування».

Подальшого розвитку набули положення про організацію професійного розвитку викладача сучасного університету на основі інтеграції його традиційних та інноваційних форм і методів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його матеріали (джерельна база та модель підготовки викладачів в американських університетах, окреслені можливості використання конструктивних ідей американського досвіду) можуть використовувати дослідники, зацікавлені у подальшому студіюванні актуалізованих у дослідженні проблем. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути корисними для викладачів закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Історія педагогіки». Охарактеризовані у дослідженні підходи та інструменти підготовки викладачів

вищої школи у США можуть застосовувати розробники магістерських освітньо-професійних та наукових програм, наукових програм підготовки докторів філософії, завідувачі відділів професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, з них 212 – іноземними мовами), 6 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 235 сторінок, з них 185 сторінок основного тексту, який містить 3 таблиці та 3 рисунки на 3 сторінках.

У **вступі** обгрунтовано актуальність та доцільність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження; представлено джерельну базу; висвітлено наукову новизну та практичне значення одержаних результатів, апробацію та впровадження результатів дослідження; подано структуру й обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Підготовка викладачів в університетах США як науково-педагогічна проблема»** окреслено історіографію проблеми дослідження, виконано аналіз трансформацій у професійній діяльності викладачів американських університетів на початку XXI століття у контексті глобалізаційних процесів, досліджено сучасні моделі працевлаштування викладачів в університетах США.

У другому розділі **«Педагогічна складова у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США»** розглянуто організаційно-змістові характеристики національної програми «Підготовка майбутніх викладачів»; охарактеризовано педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США, зокрема її змістове наповнення та практичну підготовку викладачів в університетах США.

У третьому розділі **«Педагогічна складова у професійному розвитку викладачів в університетах США»** розглянуто особливості організації

професійного розвитку викладачів в умовах американських університетів; охарактеризовано діяльність центрів навчання та викладання, які працюють при університетах США, як осередків професійного розвитку науково-педагогічних працівників; проаналізовано особливості педагогічного портфоліо як індивідуальної траєкторії професійного розвитку викладача; розглянуто підходи, принципи та засади функціонування інституту менторства в університетах США; окреслено можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні.

Ключові слова: викладач, докторська підготовка, магістерська підготовка, менторство, педагогічна складова, портфоліо, професійний розвиток, університет, США.

ABSTRACT

Dolinska N. V. Pedagogical Component in the System of Faculty Training at Universities of the USA. – On the rights of 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, Lviv Polytechnic National University. – Lviv, 2019.

Research topicality. The issue of enhancing efficiency of faculty professional training has been central to the contemporary educational debate especially against the current background of the international educational space impacted by globalizational factors of social and economic as well as organizational and technological nature. A modern university faculty member is one of the subjects of the higher education reform, which is stated in its fundamental laws and regulations (National Strategy of Education Development in Ukraine till 2021 (2013), the Law of Ukraine "On Higher

Education" (2014), National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine (2016)). It is claimed that such a situation is caused by the dramatical changes in the nature of social relations and the urgent necessity to harmonize the system of higher education in Ukraine with the global standards in the context of current educational trends.

Comparative pedagogical studies, which outline the major trends, contents, and organizational forms of the development of pedagogical education in the developed countries, are a significant instrument of determining strategical directions of the development of higher education in Ukraine. The USA is one of the global education leaders and the US universities top the world higher education rankings. Graduates of the US universities are competitive and in great demand on the international labor market, and their training is provided by highly qualified faculty, whose professional activity is based on the principles of humanization and democratization of the educational process. Peculiarities of faculty training and employment at the US universities have become the object of attention of international scholars, and the constructive experience of the USA, whose higher education, pedagogic in particular, has a long history and inalienable scholarly and academic achievements, have generated immense interest of the global pedagogical community.

The issue of ensuring and improvement of lifelong professional training of university faculty has been addressed in a significant range of studies of both domestic and international scholars. The history of the American higher education as well as the peculiarities of functioning of the US universities were dwelt upon by Gater (2002), Danylyshena (2009), Dmitriev (2005), Kalashnikova (1999), Capaldi (2002), Koshmanova (2003), Craig (2002), Lombardi (2002), Rybachuk (2008), Smolikevych (2008), Tarasova (2011), Shandruk (2012). The philosophical foundations of the modernization of US higher education were studied by Ivanchuk (2009), Ravchyna (2009). The globalizational issues and internationalization of the US higher education were dwelt upon by Altbach (2009), Krasovska (2011), Lam (2010), Mitchell (2012), Plater (2012). The issues of faculty training in the USA were studied by Batechko (2012), Belmaz (2011), Prykhodkina (2013), Provorova

(2002), Syrotina (2011). Socialization of young faculty in the academic environment of a university and the formation of the primary professional and pedagogic competences were researched by Weber (2007), Golde (2001), Duncan (2009), Zvarych (2011), Korpan (2014), Levine (2006), Mukan (2011, 2013, 2018), Austin (2006), Parker (2015), Rankin (1994), Shulman (1996), and others. The particulars of professional development were scrutinized by Kaplan (1998), Keller (1983), Kennedy (1998), Kram (1985), Cerbin (1994), et al. The competence-based approach to the US faculty training was dwelt upon by Arreola (2003), Aleamoni (1999), Hura (2005), Clark (1995), and others.

US faculty professional training and its evaluation were researched by Aleamoni (1999), Wilson (1971), Voshchevska (2014), Hildebrand (1971), Johnson (1987), Clark (1995), Padró (2011), Riznychenko (2000), Tkachenko (2011). Peculiarities of US faculty employment terms and conditions were studied by Baldwin & Chronister (2001), Hearn & Deupree (2013), Hermanowicz (2011), Hollenshead (2007), Kezar (2013), Knapp (2008), Lechuga (2006), Lombardi (2002), Paulson (2002), Smith (2008), Finkelstein & Schuster (2011).

In spite of the increasing interest to the problematics under research, modern domestic theory and practice of the pedagogical science lacks fundamental research of the essence of the pedagogical component of faculty training within the university graduate education in the USA. Scientific research of realization of young faculty training in the USA, especially of its pedagogical component, might be considered as a foundation of modernization of such training in Ukraine.

The analysis of the scientific and pedagogical literature, laws and statutory acts, which regulate the functioning of the university education in Ukraine, theory and practice of Ukrainian faculty professional training ensured the discovery of *discrepancies* between the Ukrainian universities' demand for highly qualified faculty and the actual level of their preparation to the academic work at a modern university; the need to create an effective academic environment within a university, where the effective faculty professional development would be provided, and an insufficient level of domestic universities' preparedness to its realization.

The topicality of the problem of faculty training for a modern university in the context of the reform of Ukraine's higher education, the need to solve urgent theoretical and practical problems connected with the effectiveness of the professional and pedagogical activity of faculty members, the discovered discrepancies and the inadequate level of theoretical and practical study of the problem have justified the choice of the research topic **"Pedagogical Component in the System of Faculty Training at Universities of the USA."**

The research aim is to specify the peculiarities of the pedagogical component in the system of faculty training at US universities and to outline the prospects for application of the constructive ideas of the US experience in the higher education in Ukraine.

In accordance with the research aim, the following **objectives** are stated:

1) to highlight the faculty training issue as a scientific and pedagogical problem;
2) to characterize the pedagogical component in the system of Master's and Doctoral faculty training at US universities;
3) to analize the pedagogical component of the faculty professional development at US universities;
4) to outline the prospects for creative application of the constructive ideas of the American experience to faculty training in Ukraine.

The system of faculty training at US universities makes **the object of the research.**

The essence and the peculiarities of the pedagogical component in the system of faculty training constitute **the subject of the research.**

The scientific novelty of the results obtained consists in the fact that *for the first time* the peculiarities of the pedagogical component of the faculty training at US universities have been *specified* (diversification of curricula and their contents; practice-oriented education; ttraining oriented at the formation of professional competences necessary for the fulfilment of the triad of professional functions: teaching, researh, and service); faculty training at US universities based on the theoretical grounds of andragogy, acmeology, axiology, constructivism, pragmatism,

progressivism, pragmatist and competence-based approaches, principles of consistency and continuity, collegiality, contextuality, and market orientation has been *highlighted*; pedagogical component of graduate faculty training (in frames of Masters' and PhD studies) at US universities (laws and statutory acts, which regulate the field of higher education, traditional and innovative education technologies; specifics of teaching and learning; methods of teaching in the field; human resources management; institutional management; financial management; education processes and projects management; universities' institutional peculiarities; history of education development; diagnostics and evaluation in education; comparative pedagogical studies; peculiarities of inclusion in education; information and communication technologies in education), which is realized in the form of institutional, institutional and individual, and individual models, forms, and methods, has been *characterized*; the prospects for creative application of the constructive ideas of the American experience to faculty training in Ukraine have been *outlined*.

The notions "mentoring", "portfolio", "course portfolio", "tenure", "assistantship" have been *clarified*.

The ideas of organization of faculty professional development at a modern university basing on the integration of its traditional and innovative forms and methods *have gained further development*.

The practical value of the research consists in the fact that its materials (resources and the faculty training model at US universities, outlined prospects for creative application of the constructive ideas of the American experience to faculty training in Ukraine) can be used by scientists in order to carry out further research on the problems actualized in this thesis. The main ideas and conclusions of the research can be used by the higher education institutions faculty for teaching such courses as "Comparative Pedagogy", "Higher Education Pedagogy", "History of Pedagogy". The approaches to and instruments of faculty training at US universities highlighted in this thesis can be applied for professional training and research curricula designing, development of curricula of PhD programs. Institutional departments for faculty professional development can take advantage of the tools and approaches

outlined in this thesis.

Structure and volume of the thesis. The research consists of an introduction, three chapters, chapters conclusions, general conclusions, references (280 items, 212 of which are in foreign languages), and 6 appendices. The total content of the research makes 235 pages with the body text on 185 pages, 3 tables and 3 figures on 3 pages.

In the **introduction**, the topicality and relevance of the research are justified, the connection of the work with the research programs and topics is indicated; the object, subject, goal, objectives and methods of the research are stated; the sources of reference are presented; the scientific novelty and the practical significance of the obtained results are outlined; approbation and implementation of research results data is provided; the structure and content of the thesis is specified.

The first chapter **"Faculty Training at US Universities as a Pedagogical Research Issue"** presents a historical outline of the issue under research, analysis of metamorphoses of the professional activity of the US academia at the beginning of the 21st century in the context of globalizational processes, and a research into the current faculty employment models at US universities.

The second chapter **"Pedagogical Component in the System of Masters' and Doctoral Faculty Training at US Universities"** outlines the structure, content, institutional realization, organizational aspects, and fundamental principles of Preparing Future Faculty (PFF) national program; characterizes the pedagogical component in the system of Masters' and Doctoral faculty training at US universities, in particular its content and practical realization.

The third chapter **"Pedagogical Component in Faculty Professional Development at US Universities"** deals with the institutional peculiarities of practical realization of faculty professional development at US universities; characterizes the functioning of Centers of Teaching and Learning working at the universities as centers of faculty professional development; analysis of a teaching portfolio as a tool for faculty individual professional development; account of approaches, principles, and fundamentals of mentoring at US universities; outline of

prospects and possibilities for creative implementation of constructive ideas of the US experience in faculty training in Ukraine.

Key words: faculty, Doctoral training, Masters' training**,** mentoring, pedagogical component, portfolio, professional development, university, USA.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у виданнях, що включені до наукометричних баз даних

1. Долінська, Н.В. (2018). Сучасні моделі професійної діяльності викладача вищої школи США. *Молодий вчений, 8*(60), 128–133.
2. [1]Долінська, Н.В. (2015c). Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США. *Педагогічний дискурс, 18*, 82–86.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Долінська, Н.В. (2015b). Особливості реалізації докторських програм для підготовки викладачів вищої школи в університетах США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII (58)*, 106–112.
4. Долінська, Н.В. (2014b). Організаційно-змістові аспекти функціонування національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» у вищій школі США. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія, 713*, 48–55.
5. Долінська, Н.В. (2015a). Інститут «tenure» у системі вищої освіти США: етапи становлення та особливості функціонування. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток 1, 36, I*(61), 124–133.
6. Dolinska, N. (2017). Typology of assistantship programs in US universities and their role in future faculty training. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна, 32*, 339–346.

[1] Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Долінська, Н.В. (2014a). Діяльність центрів для викладачів при університетах США (на прикладі Центру викладання та навчання при університеті Міннесоти). *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 13.* (с. 83–86). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

8. Долінська, Н.В. (2015d). Структурно-організаційні особливості адміністрування вищої школи США. *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 14.* (с. 94–97). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

9. Долінська, Н.В. (2015e). Сучасні форми та завдання менторства в університетах США. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Збірник матеріалів ІІ міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 1*. (с. 437–441). Львів: Центр Американських студій ФМВ Львівського національного університету імені Івана Франка.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ ……... **2**

ABSTRACT ……... **8**

ВСТУП …….. **19**

Розділ 1. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ..…… **28**

1.1. Історіографія проблеми дослідження …… **28**

1.2. Професійна діяльність викладачів американських університетів на початку XXI століття: трансформації у контексті глобалізаційних процесів ……. **42**

1.3. Сучасні моделі працевлаштування викладачів в університетах США …….…….. **56**

Висновки до першого розділу …….. **68**

Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ТА ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США …….. **71**

2.1. Організаційно-змістові характеристики національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» ……... **71**

2.2. Характеристика педагогічної складової у магістерській та докторській підготовці викладачів в університетах США …… **83**

2.2.1. Змістове наповнення педагогічної складової ……..…….... **86**

2.2.2. Практична підготовка викладачів в університетах США …….. **111**

Висновки до другого розділу ……...…… **123**

Розділ 3. ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ……... **126**

3.1. Організація професійного розвитку викладачів в університетах США …….. **126**

3.1.1. Центри навчання та викладання при університетах США –

осередки професійного розвитку науково-педагогічних працівників . **127**

3.1.2. Педагогічне портфоліо як індивідуальна траєкторія професійного розвитку викладача …….. **140**

3.1.3. Інститут менторства: підходи, принципи, засади функціонування ……. **153**

3.2. Можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні …….. **168**

Висновки до третього розділу …….. **178**

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ …… **181**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …… **186**

ДОДАТКИ ……. **215**

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах міжнародного освітнього простору, що розвивається під впливом глобалізаційних соціально-економічних та організаційно-технологічних чинників, проблема забезпечення ефективності професійної педагогічної підготовки викладачів закладів вищої освіти є центральною темою освітніх дебатів. Викладач сучасного університету є одним із суб'єктів реформування вищої освіти, що відображено у нормативно-правовій документації (Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), покладеній в основу її розвитку в Україні. Така ситуація пояснюється кардинальними змінами у характері суспільних відносин та необхідністю гармонізації вітчизняної системи вищої освіти зі світовими стандартами у контексті сучасних міжнародних освітніх тенденцій.

Важливим джерелом визначення стратегічних напрямів розвитку вищої освіти в Україні є компаративні педагогічні студії, що дозволяють виявити основні тенденції, змістові характеристики та організаційні форми розвитку педагогічної освіти у розвинутих країнах. США є одним із лідерів у міжнародному освітньому просторі, університети яких займають перші позиції у світових рейтингах. Випускники американських університетів конкурентоспроможні та затребувані на міжнародному ринку праці, а їхню підготовку здійснюють висококваліфіковані викладачі, діяльність яких реалізується на засадах демократизації та гуманізації освітнього процесу. Особливості підготовки та працевлаштування викладачів в американських університетах є об'єктом уваги зарубіжних дослідників. Позитивний досвід США, де вища освіта, зокрема педагогічна, має давню історію і безперечні науково-педагогічні здобутки викликає значний інтерес педагогічної спільноти.

Проблема забезпечення та удосконалення неперервної професійної підготовки викладачів університетів знайшла відображення у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, що розглядають різноманітні її аспекти. Особливості функціонування університетів у США та історію розвитку американської вищої школи досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені: Ґейтер (Gater, 2002), Данилишена (2009), Дмітрієв (2005), Калашнікова (1999), Капалді (Capaldi, 2002), Кошманова (2003), Крейґ (Craig, 2002), Ломбарді (Lombardi, 2002), Рибачук (2008), Смолікевич (2008), Тарасова (2011), Шандрук (2012). Філософські засади модернізації вищої освіти у США стали предметом досліджень Іванчук (2009), Равчини (2009); глобалізаційні аспекти та інтернаціоналізація вищої школи США висвітлені у працях Альтбах (Altbach, 2009), Красовської (2011), Лем (Lam, 2010), Мітчелл (Mitchell, 2012), Плейтер (Plater, 2012); проблематика підготовки викладача вищої школи в США була предметом дослідження Батечко (2016), Бельмаз (2011), Приходькіної (2013), Проворової (2002), Сиротіної (2011). Соціалізацію в академічному середовищі університету та формування первинних професійно-педагогічних компетентностей викладача-початківця студіювали Вебер (Weber, 2007), Ґолд (Golde, 2001), Данкан (Duncan, 2009), Зварич (2011), Корпан (Korpan, 2014), Левін (Levine, 2006), Мукан (2011, 2013, 2018), Остін (Austin, 2006), Паркер (Parker, 2015), Ренкін (Rankin, 1994), Шульман (Shulman, 1996) та ін.; специфіку професійного розвитку аналізували Каплан (Kaplan, 1998), Келлер (Keller, 1983), Кеннеді (Kennedy, 1998), Крем (Kram, 1985), Сербін (Cerbin, 1994) та ін.; компетентнісний підхід у підготовці викладача вищої школи США досліджували Арреола (Arreola, 2003), Алімоні (Aleamoni, 1999), Гура (2005), Кларк (Clark, 1995) та ін.

Особливості професійної педагогічної діяльності викладача у США та її оцінювання вивчали Алімоні (Aleamoni, 1999), Вілсон (Wilson 1971), Вощевська (2014), Гільдебранд (Hildebrand, 1971), Джонсон (Johnson, 1987), Кларк (Clark, 1995), Падро (Padró, 2011), Різниченко (2000), Ткаченко (2011); специфіку працевлаштування викладачів у США вивчали Болдвін та Кроністер

(Baldwin & Chronister, 2001), Герн та Дьюпрі (Hearn & Deupree, 2013), Германович (Hermanowicz, 2011), Голленсгед (Hollenshead, 2007), Кезар (Kezar, 2013), Кнапп (Knapp, 2008), Лечуга (Lechuga, 2006), Ломбарді (Lombardi, 2002), Полсон (Paulson, 2002), Сміт (Smith, 2008), Фінкельстайн та Шустер (Finkelstein & Schuster, 2011).

Незважаючи на підвищення інтересу до досліджуваної проблематики, на сьогодні у вітчизняній теорії і практиці педагогічної науки відсутнє ґрунтовне дослідження сутності педагогічної складової підготовки викладачів університетів у післядипломній освіті США. Науковий пошук реалізації умов ефективної підготовки викладача-початківця у США, особливо забезпечення її педагогічної складової, може слугувати підґрунтям для модернізації відповідної підготовки в Україні.

Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правового забезпечення університетської освіти України, теорії і практики професійної підготовки викладачів вітчизняних університетів уможливив виявлення *суперечностей* між: потребою українських університетів у висококваліфікованих викладачах та фактичним рівнем їхньої підготовки до діяльності в сучасному університеті; необхідністю організації ефективного академічного середовища університету, в якому здійснювався б професійний розвиток викладачів, та недостатнім рівнем готовності вітчизняних університетів до його реалізації.

Актуальність проблеми підготовки викладача сучасного університету у контексті реформування вищої освіти України, необхідність розв'язання нагальних теоретичних та практичних проблем, пов'язаних із ефективністю професійно-педагогічної діяльності викладача, виявлені суперечності та недостатній рівень висвітлення цієї проблематики в українському педагогічному дискурсі зумовили вибір теми дослідження «**Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах 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 закордоном» (державний реєстраційний номер 0113U0004879). Тема затверджена Вченою радою Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 9/2 від 27.02.2013) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18.06.2013).

Мета дослідження – виявити особливості педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США та окреслити можливості використання конструктивних ідей американського досвіду в освітній практиці України.

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

1) висвітлити підготовку викладачів в університетах США як науково-педагогічну проблему;

2) охарактеризувати педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в американських університетах;

3) виконати аналіз педагогічної складової у професійному розвитку викладачів в університетах США;

4) окреслити можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні.

Об’єкт дослідження – система підготовки викладачів в університетах США.

Предмет дослідження – сутність і специфіка педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США.

Методологічною основою дослідження є положення теорії наукового пізнання; філософські положення про взаємозв’язок загального та специфічного; комплексного вивчення педагогічних явищ та процесів; єдності теорії і практики; положення про гармонійний та цілісний розвиток особистості; принципи системності та об’єктивності.

Методи дослідження. З метою досягнення мети та виконання завдань

дослідження використано такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз і синтез для вивчення нормативно-правової бази підготовки викладачів у США; компаративний та ретроспективний аналіз з метою порівняння різних поглядів учених щодо досліджуваної проблематики; класифікація та систематизація теоретичних даних; індукція і дедукція з метою визначення специфіки педагогічної підготовки викладачів у США; зіставлення та порівняння досвіду США й України щодо забезпечення педагогічної підготовки викладачів; прогнозування можливостей використання конструктивних ідей американського досвіду в умовах університетської освіти України; *емпіричні*: спостереження, бесіди з представниками адміністрації, інтерв'ювання та опитування викладачів Університету Індіанаполісу (University of Indianapolis, IN), Університету Пердью (Purdue University, IN), Університету Оукленд (Oakland City University, IN), Вінсенського університету (Vincennes University, IN), Університету Західного Мічигану (Westerm Michigan University, MI), Джорджтаунського університету (Georgetown University, Washington D.C.) з метою збору первинної педагогічної інформації, уточнення особливостей та підходів до підготовки викладачів, узагальнення педагогічного досвіду; експертні оцінки, впровадження та експертиза придатності та раціональності застосування окреслених можливостей у системі вищої освіти України.

Джерельна база: ресурси Бібліотеки Конгресу США; матеріали щорічних конференцій, щорічні звіти та доповіді TIAA Інституту (TIAA Institute), матеріали офіційних сайтів Департаменту освіти США (U.S. Department of Education), професійних асоціацій викладачів вищої школи США (Американської асоціації вищої освіти (American Association for Higher Education), Асоціації американських коледжів та університетів (Association of American Colleges and Universities), Американської асоціації викладачів університетів (American Association of University Professors); Ради докторантур (Council of Graduate Schools); університетів США: Мічиганського університету (The University of Michigan); Університету штату Іллінойс (Illinois State University), Колумбійського університету (Columbia University),

Каліфорнійського університету (California University) та ін.; центрів навчання та викладання, що працюють при університетах США: Центр досліджень навчання та викладання (Center for Research on Learning and Teaching) Мічиганського університету, Центр сприяння та підтримки освітніх ініціатив (Center for Advancement and Support of Educational Initiatives) Університету штату Іллінойс, Центр викладання та навчання (Center for Teaching and Learning) Університету Міннесоти, Центр викладання та розвитку викладачів (The Center for Teaching and Faculty Development) Університету Массачусеттса Амгерст та ін.; інтернет-видання з питань освіти: Тиждень освіти (Education Week), У центрі уваги викладачів (Faculty Focus) та ін.; американська періодика з питань адміністрування вищої школи США, соціально-економічної проблематики працевлаштування викладачів вищої школи, психологічних та педагогічних підходів до підготовки викладача вищої школи: Хроніки вищої освіти (Chronicle of Higher Education), Журнал викладання та навчання у вищій освіті (The Journal of Teaching and Learning in Higher Education), Нові напрями інституційних досліджень (New Directions of Institutional Research), Сучасна освіта (Contemporary Education), Адміністрування і суспільство (Administration and Society), Журнал вищої освіти (The Journal of Higher Education), Дослідження у вищій освіті (Research in Higher Education), Журнал майстерності викладання у коледжах (Journal of Excellence in College Teaching), Оцінювання у вищій освіті (Assessment and Evaluation in Higher Education), Теорія і практика викладання мови (Theory and Practice in Language Studies), Трансформативні діалоги: журнал викладання та навчання (Transformative Dialodues: Teaching and Learning Journal) та ін.; освітні програми, описи модулів, робочі навчальні програми педагогічних дисциплін; дисертації, монографії, статті, матеріали конференцій, що висвітлюють специфіку підготовки сучасного педагога.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* виявлено особливості педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США (диверсифікація освітніх програм та їхнього змістового

наповнення; практико-орієнтоване навчання; спрямованість на формування професійної компетентності, необхідної для виконання тріади професійних функцій: викладання, наукові дослідження, громадська діяльність); *висвітлено* підготовку викладачів в університетах США як науково-педагогічну проблему, в основу якої покладено теоретичні засади андрагогіки, епістемології, акмеології, аксіології, конструктивізму, прагматизму, прогресивізму; діяльнісний та компетентнісний підходи; принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації; *охарактеризовано* педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки, у професійному розвитку викладачів університетів США (нормативно-правова база освітньої галузі, традиційні та інноваційні освітні технології, специфіка навчальної діяльності, методика викладання навчальної дисципліни, менеджмент людських ресурсів, організацій, фінансів, управління процесами та проектами в освітній галузі, специфіка академічного середовища університету, історія розвитку освіти, порівняльні педагогічні студії, особливості інклюзивного освітнього процесу, діагностика й оцінювання в освітньому процесі, інформаційно-комунікаційні технології в освіті), що реалізується у форматі інституційних, інституційно-індивідуальних, індивідуальних моделей, форм, методів; *окреслено* можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів України.

Уточнено зміст понять «менторство», «портфоліо», «портфоліо навчального курсу», «теньюр», «асистування».

Подальшого розвитку набули положення про організацію професійного розвитку викладача сучасного університету на основі інтеграції його традиційних та інноваційних форм і методів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його матеріали (джерельна база та модель підготовки викладачів в американських університетах, окреслені можливості використання конструктивних ідей американського досвіду) можуть використовувати дослідники, зацікавлені у

подальшому студіюванні актуалізованих у дослідженні проблем. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження можуть бути корисними для викладачів закладів вищої освіти під час викладання навчальних дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Історія педагогіки». Охарактеризовані у дослідженні підходи та інструменти підготовки викладачів вищої школи у США можуть застосовувати розробники магістерських освітньо-професійних та наукових програм, наукових програм підготовки докторів філософії, завідувачі відділів професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №65 від 20.12.2018), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №1747 від 26.12.2018), Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка №01-13/25 від 14.01.2019), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії Хмельницької обласної ради (довідка №14 від 14.01.2019), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка №145-М від 15.01.2019), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка №01-25/03/123 від 23.01.2019).

Апробація результатів дослідження здійснена на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, конгресах: «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи» (Львів, 2013); «Реформування освітньої системи в Україні в контексті європейської інтеграції» (Львів, 2014); «Дні Науки Національного університету «Києво-Могилянська Академія» (Київ, 2015); «Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: Розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів: здобутки і перспективи» (Хмельницький, 2015); «Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство» (Львів, 2015); «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (Львів, 2016);

наукових семінарах, звітних наукових конференціях кафедри загальної та соціальної педагогіки, кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка (2015, 2016, 2017, 2018).

Вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, застосуванням комплексу методів для досягнення мети та реалізації завдань дослідження, ґрунтовним аналізом джерельної бази з досліджуваної проблематики, а також успішною апробацією та впровадженням результатів дослідження в освітню практику вітчизняних університетів.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 9-ти працях, серед яких: 4 статті у наукових фахових виданнях України, 2 статті у виданнях, що включені до наукометричних баз даних (з них 1 належить до переліку наукових фахових видань України), 3 – у збірниках наукових праць та матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (280 найменувань, з них 212 – іноземними мовами), 6 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 235 сторінок, з них 185 сторінок основного тексту, який містить 3 таблиці та 3 рисунки на 3 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У першому розділі «Підготовка викладачів в університетах США як науково-педагогічна проблема» окреслено історіографію проблеми дослідження, виконано аналіз трансформацій у професійній діяльності викладачів американських університетів на початку XXI століття у контексті глобалізаційних процесів, досліджено сучасні моделі працевлаштування викладачів в університетах США.

1.1. Історіографія проблеми дослідження

У середовищі наукової спільноти США існує мабуть найбільш багаточисельна міріада ідей щодо майбутнього розвитку, реформування та постійного оновлення системи вищої освіти та її складових. Це, в першу чергу, зумовлено значною гетерогенністю закладів вищої освіти у цій країні: згідно з даними видання Вашингтон Пост (*англ.* Washington Post), у США налічується 5 300 коледжів та університетів (Selingo, 2015), які загалом поділяються на три основні типи: державні університети (*англ.* state universities), приватні університети (*англ.* private universities) та муніципальні або місцеві коледжі (*англ.* community colleges). У США найбільшими університетами є університети штатів – у багатьох з них навчаються десятки тисяч студентів на сотнях спеціальностей. Приватні університети США є одними з найпрестижніших університетів світу – згідно з рейтингом університетів світу Таймс у 2018 р., сім приватних університетів США увійшли у десятку найкращих університетів

світу (World University Rankings, 2018). Коледжі, що підпорядковуються органам місцевого самоврядування, – це дворічні коледжі, приватної чи державної форми власності, які тісно співпрацюють з місцевою владою та середньою школою. Ці коледжі часто розглядаються як початковий етап вищої освіти – випускники часто продовжують навчання в університетах штатів згідно з поширеною програмою 2+2 для отримання повного першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Найдавніші університети були засновані відповідно до Закону Моррілла 1862 року (*англ*. Morrill Act або Land-Grant College Act) – закон Конгресу США, згідно з яким кожен штат США отримав по 30000 акрів (12140 гектарів) землі для створення сільськогосподарських та технічних коледжів. Уряди штатів продавали цю землю та на виручені кошти започатковували такі коледжі або ж відкривали відповідні відділення у вже існуючих коледжах. Сьогодні, до компетенції цих університетів, серед іншого, входить також дослідження у сфері сільського господарства та приуніверситетські курси. В американській науково-педагогічній літературі знаходимо поняття «історично чорні коледжі та університети», під яким розуміють заклади вищої освіти, які були засновані ще до прийняття Акту про громадянські права 1964 року (*англ.* Civil Rights Act) у першу чергу задля задоволення потреб у вищій освіті для громадян афро-американського походження (Kennedy, 1998, p. 5). Поява таких закладів освіти була зумовлена тим фактом, що з XIX до другої половини XX століття, за часів сегрегації, у більшості закладів вищої освіти у південних штатах США було заборонено навчання студентів афро-американського походження. Сьогодні зберегіся 101 так званий «історично-чорних коледжй та університет» зі 121, що існували у 1930-х роках.

У контексті епістемології, що є філософською теорією наукового пізнання, підготовка викладача до професійної кар’єри у будь-якому з таких різних закладів вищої освіти вимагає всебічних знань, які не обмежуються лише глибокими знаннями предмету викладання, а радше концентруються на педагогічно-змістовій складовій майстерності викладацької діяльності.

Каталізатором виникнення у США широкої освітньої дискусії з проблематики дихотомії педагогічної та змістової підготовки викладачів та учителів стала поява робіт Шульмана у 1986 та 1987 роках, в яких він запропонував поняття «педагогічно-змістові знання з фахового предмету» (далі – ПЗЗ) та наголосив на тому, що у зв'язку з тенденцією розмежування понять педагогічних знань вчителя чи викладача та знання дисципліни викладання, у центрі уваги більшості програм підготовки педагогів опинився лише один із цих напрямів підготовки (Shulman, 1987, p. 6). Більшість освітян та дослідників погодилися, що ПЗЗ не є тільки навчальною дисципліною загальноосвітнього характеру, а суттєво сприяють ефективному навчанню та викладанню. У результаті, вже на початку 2000-х почали з'являтися документи про запровадження нових стандартів освіти, оскільки Національна рада учителів математики (*англ*. The National Council of Teachers of Mathematics – NCTM) та Національна рада зі стандартів професійного викладання (*англ*. The National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) відзначили необхідність для вчителя та викладача володіти знаннями про особливості навчання студентів, вміти визначати фундаментальні знання, які студенти, як правило, застосовують для вивчення фахових предметів (Hill, et. al, 2008, p. 373).

Зокрема, на основі праць Шульмана у термінологічний педагогічний обіг введено поняття «технологічні педагогічно-змістові знання» (*англ*. Technological Pedagogical and Content Knowledge – TPACK), яке стало предметом вивчення Кьолера та інших (Koehler, Mishra & Cain, 2013). Доведено, що взаємодія знань викладача у сфері педагогіки, змісту навчальної дисципліни та технологій (як аналогових, так і цифрових) і в теорії, і на практиці є запорукою успішного та ефективного навчання та викладання (Koehler et al., 2013, p. 60).

Очевидно, значний інтерес американських дослідників на сучасному етапі становлять вивчення, формування та розвиток змісту поняття «педагогічно-змістові знання» (Rowan et al., 2001; Hill et al., 2008; Carney et al., 2013), (Mukan, Krsavets & Khamulyak, 2016), класифікація його складових (Ball

et al., 2008) та шляхів його застосування у різних фахових дисциплінах (Matthews, 2013). Важливість педагогічно-змістових знань для ефективного навчання та викладання, а також проблематика засвоєння педагогічно-змістових знань майбутніми викладачами у процесі їхньої підготовки до професійної діяльності на усіх рівнях вищої освіти висвітлено у працях (Kochran et al., 1991; Gideonse, 1989; Mecoli, 2013).

Як свідчить виконаний аналіз діяльності університетів досліджуваної країни, підготовка викладача у США реалізується на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях.

Різні аспекти проблематики підготовки викладача вищої школи США в умовах магістратури привертали увагу українських дослідників, зокрема, у контексті структури та особливостей навчання здобувачів вищої освіти в умовах магістратури (Батечко, 2016; Бельмаз, 2016; Зіноватна, 2009; Данилишена, 2011), викликів, що постають перед сучасною системою підготовки викладачів-початківців у США (Кошманова, 2003; Рибачук, 2008; Приходькіна, 2013; Сиротін, 2015; Бельмаз, 2008, 2009, 2010, 2016; Батечко, 2016). Такі дослідження висвітлюють специфіку підготовки викладача вищої школи з перспективи андрагогіки, що вивчає освіту людини у дорослому віці та акмеології, відповідно до якої особистість прагне до постійного удосконалення власного духовного, фізичного, морального, професійного розвитку. Адже як стверджують Мукан & Грогодза (2013), Мукан & Бусько (2018) постать педагога необхідно розглядати як суб'єкт розвитку впродовж усієї життєдіяльності.

Основні тенденції професійного розвитку викладачів в університетах США стали предметом вивчення дослідниці Бельмаз, 2011, 2012, яка також розглянула проблематику укладання та застосування портфоліо в американській вищій школі (2018) та роль інституту наставництва у професійному розвитку викладача США (2015) у контексті діяльнісного та компетентнісного підходів.

Незважаючи на підвищення інтересу до досліджуваної проблематики

серед українських учених, на сьогодні не існує ґрунтовного дослідження підготовки викладачів в університетах США на усіх етапах формальної університетської освіти та форм і методів забезпечення професійного розвитку викладача-початківця. Зокрема, певні аспекти адміністрування вищої освіти у США розглядала Калашнікова (1999), однак аналіз сучасних форм та моделей працевлаштування викладача в університетах та коледжах різних рівнів акредитації та форм власності до сьогодні не знайшов свого висвітлення у працях українських учених. Важливість такого аналізу зумовлена передовсім зорієнтованістю американської системи освіти на ринкові та суспільно-економічні фактори розвитку країни та суспільства, які породжують необхідність формування та розвитку у педагогів невід'ємних кваліфікацій, знань, рис та навичок для успішної академічної діяльності.

Визнаним у всьому світі осередком креативності та наукової інноваційності США є докторантура, яка набула всесвітньої слави як провідне джерело генерування прогресивних ідей та знань, а також підготовки дослідників та науковців, які, за твердженням Шульмана, «розуміють відоме та відкривають поки що невідоме» (Shulman, 2008, p. ix). Однак, педагогіка післядипломної освіти США сповнена критики. Поряд із працями, які доводять прогресивність та лідерство американської вищої школи у світовому масштабі та проголошують неабиякі досягнення та успіхи американських науковців (на додаток до лідерських позицій вищої школи США у світових освітніх рейтингах), за останні два десятиліття з'явились дослідження, які визнають існування численних проблем, пов'язаних з підготовкою викладачів для американських університетів. Заклики до реформування стосуються передусім таких напрямів розвитку вищої освіти як підготовка докторантів до академічної кар'єри як у аспекті професійних компетентностей, так і соціалізації у вищій школі (Austin, 2002; Bieber & Worley, 2006; Nyquist et al., 1999), а також загалом підготовки викладачів-початківців до виконання професійних обов'язків (Golde & Dore, 2001; Nerad et al., 2007; Nyquist & Woodford, 2000).

Як зазначав Шульман, розуміння професії вимагає вивчення підготовки до неї (Shulman, 2005). Докторантура є основним інструментом підготовки майбутніх викладачів університетів. Близько половини із більш ніж 48 тисяч студентів, які отримали докторські ступені у понад 400 американських університетах у 2008 році стали викладачами коледжів та університетів (Walker et al., 2008). Згідно з даними Національної наукової фундації (*англ*. National Science Foundation – NSF), 54904 особи отримали докторський ступінь в американських університетах у 2016 році – 44,6% з них, тобто, 24487 осіб, обрали академічну кар'єру (National Science Foundation, 2018). Як писав Шульман, докторантура – це власний інструмент «саморепродукції» науковців (Shulman, 2008, p. ix), який покликаний демістифікувати професію викладача вищої школи, впровадити позитивні зміни у підготовці викладача-початківця чи, навпаки, зберегти назавжди проблемні академічні парадигми (Anderson & Anderson, 2012, p. 239).

Однією з причин скептичного ставлення до підготовки викладача є той факт, що у США сучасна парадигма освіти в докторантурі передусім ґрунтується на важливому, хоча і нестійкому, зв'язку між докторантом та викладачами. Цей зв'язок переростає із менторства у колегіальність. Відповідно до принципу колегіальності, очікується, що викладачі-початківці розвинуть у собі міцну та тривалу прив'язаність до окремих професорів, оскільки значна кількість з них працює над певними дослідницькими грантами, які отримують їхні ментори (Kennedy, 1998). Таку систему співпраці останнім часом часто критикують, посилаючись на те, що у докторантів практично немає шансів розширити сферу своїх професійних зацікавлень. У зв'язку з цим, скептики часто називають докторантів академічними клонами своїх наукових керівників.

Іншою причиною критичного ставлення до підготовки майбутніх викладачів є теза про те, що «насправді їх не навчають викладати, а здебільшого очікується, що вони самі цьому навчаться на основі свого студентського досвіду» (Kennedy, 1998). Саме тому, сьогодні зусилля адміністрації багатьох американських університетів спрямовані на формування

та поширення сприятливого середовища для викладачів-початківців не лише задля вивчення існуючих традиційних підходів до професійної реалізації та виконання посадових обов'язків сучасних педагогів, а й для створення та подальшого втілення власного бачення академічної кар'єри, що відповідає реалізації діяльнісного підходу. Така політика реалізується відповідно до принципів системності та систематичності, шляхом запровадження різноманітних асистентських програм, менторства, а також заходами та програмами, які ініціюють та втілюють центри для викладачів, що діють при університетах. Зокрема, проблематику змістового наповнення та способів реалізації програм асистування досліджували Корпан (Korpan, 2014), Роегріґ та ін. (Roehrig et al., 2003), Паркер та ін. (Parker et al., 2015). Особливості організації, структурування та втілення менторських програм, а також саме поняття менторства, стали предметом значної кількості наукових досліджень у галузі освіти в США. Аллен & Джонстон (Allen & Johnston, 1997), Берк та ін. (Berk et al., 2005), Коллінс (Collins, 1983), Крем (Kram, 1985), Леон (Leon, 1993), Рейджинс (Ragins, 1997b), Торндайк (Thorndyke, 2008) та інші досліджували поняття менторства у багатьох його тлумаченнях, а також вплив менторства на індивідуальні кар'єри викладачів-початківців, жінок, представників меншин з одного боку, та проблеми формування і реалізації менторських програм університетами США – з іншого.

Історію створення, різні аспекти діяльності, особливості пріоритизації напрямів діяльності та загалом значення центрів для викладачів при університетах США досліджували Макінтош (Mcintosh, 1978), Бакутес (Bakutes, 1998), Райс та ін. (Rice et al., 2000), Кросс (Cross, 2001), Сінґер (Singer, 2002), Варма-Нелсон та ін. (Varma-Nelson et al., 2011) та інші американські учені. Детальніше про значення та особливості зазначених підходів до підготовки викладачів-початківців ітиметься далі.

Традиційна для американської вищої школи трилогія професійних обов'язків викладача (викладання, дослідження, громадська робота) сьогодні отримує значну увагу з боку дослідників у галузі освіти. Аналізуючи історію

поєднання викладачами трьох традиційних компонентів їхніх професійних обов'язків протягом другої половини XX століття, дослідник Боєр (Boyer, 1990) запропонував переосмислене поняття професійної діяльності викладача як таке, що включає багатокомпонентну інтелектуальну діяльність, складовими якої серед іншого є такі: відкриття нового, його інтегрування у систему освіти, застосування та викладання нових знань (Boyer, 1990). Слід зауважити, що сьогодні – у порівнянні з 1990 роком – вимоги та очікування від викладачів значно розширилися, тому досягнення традиційної цілі докторантури – підготовки дослідників – вже не достатньо (Anderson & Anderson, 2012, p. 240). У цьому зв'язку, широкий пласт американських досліджень кінця XX – початку XXI століття присвячено проблемі реформування докторантури. Зокрема, Найквіст (Nyquist, 2002), визначаючи важливість реформування докторської школи, зауважив значне зростання кількості навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності викладачів (Nyquist, 2002, p. 14). Відповідно до засадничих положень констуктивізму та аксіології, дослідники стверджують, що уся вища освіта другого та третього рівнів потребує реформування з тим, щоб розвинути у викладачів-початківців знання, навички та цінності для значно ширшого спектру професійної діяльності (Austin & McDaniels, 2006; Braxton et al., 2002, 2006). Більше того, дослідження почали виявляти необхідність підготовки викладачів як агентів змін, а не лише для забезпечення існуючих потреб вищої освіти (Applegate, 2002, p. 2).

Отже, на основі опрацювання науково-педагогічної літератури та вимог, які висувають американські університети до сучасного викладача, вважаємо за доцільне розглядати їхню підготовку як динамічну систему взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, функціонування яких в сукупності забезпечує оволодіння комплексом знань, формування і розвиток умінь та навичок, компетентностей, професійних цінностей і ставлення, необхідних для повноцінного виконання посадових обов'язків у швидкозмінному академічному середовищі американського університету. Педагогічна складова у системіпідготовки викладачів університетів США реалізується на

магістерському та докторському рівні, а також упродовж всієїпрофесійної діяльності за допомогою системи професійного розвитку та охоплює теоретичний і практичний компоненти, спрямовані на оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для забезпечення високоякісного освітнього процесу відповідно до міжнародних тенденцій освітнього простору, законодавства США, вимог ринку праці, запитів суспільства, інтересів споживачів освітніх послуг.

На початку 2000-х років у центрі уваги дослідників-прихильників реформування американської вищої школи опинилися, серед інших компонентів докторантури, уже згадані вище програми асистування для викладачів-початківців, які не просто широко використовуються в університетах США, а традиційно вважаються центральним компонентом підготовки викладачів-початківців до академічної кар'єри. Так, Остін – провідний дослідник проблематики післядипломної освіти загалом та підготовки викладача вищої школи зокрема, зауважив, що програми асистування часто структуровані таким чином, щоб радше забезпечити потреби факультетів та кафедр, а також їхніх викладачів, аніж забезпечити викладачам-початківцям високоякісний освітній досвід (Austin 2002, p. 95). Численні дослідження зазначали, що асистенти, які викладають на початкових курсах бакалаврату часто мають дуже незначну викладацьку підготовку (Diamond & Gray, 1987; Golde & Dore, 2001; National Association of Graduate-Professional Students, 2000; Nerad et al., 2007; Nyquist et al., 1999), що часто призводить до ситуації, коли «найменш досвідчений викладач навчає найменш досвідченого студента» (Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, 2005, p. 18).

Незважаючи на висловлене занепокоєння, свідчення про прогрес у підготовці чи застосування оновлених підходів до структуризації та наповнення асистентських програм не знайшли широкого відображення у педагогічній літературі. Однак, на нашу думку, зазначені вище критичні зауваження не применшують важливості асистентських програм у підготовці американських викладачів. Детальніше про позитивний досвід застосування таких програм

ітиметься далі.

Особливості педагогічної підготовки викладачів вищої школи США стали предметом дослідження українських учених, зокрема, в організаційно-структурному аспекті (Данилишена, 2009; Вощевська, 2009, 2014; Сиротін, 2015; Шандрук, 2012), у контексті розвитку педагогічної компетентності молодих викладачів (Зварич, 2011), професійного розвитку викладачів вищої школи США (Бельмаз, 2011; Приходькіна, 2013), а також, загалом, тенденції розвитку педагогічної освіти США (Кошманова, 2003) та філософські аспекти розвитку педагогічної освіти (педагогіка прагматизму та прогресивізму, лідерства в освіті) у США (Іванчук, 2009; Рибачук, 2009; Равчина, 2009).

Американська університетська освіта відома своєю прозорістю та орієнтованістю на ринкові умови. Обидві зазначені характеристики забезпечує багатокомпонентна та різнобічна система оцінювання професійної діяльності викладачів студентами та колегами, а також вимоги агенцій з акредитації вищої освіти різних рівнів.

Студентське оцінювання викладачів застосовується адміністрацією коледжів та університетів, як одна із складових у прийнятті рішень щодо підвищення викладачів на посадах та надання пожиттєвих академічних посад, або, інакше – *теньюру* (від *англійсьго tenure* – «статус, який надається викладачеві після випробувального періоду, який служить захистом від звільнення з посади») – поняття, поширене в американському педагогічному дискурсі, яке вживається у значенні «пожиттєва академічна посада» (Merriam-Webster, 2018). Зважаючи на важливість цих рішень, які приймаються значною мірою на основі суб’єктивної думки студента, дослідники часто висловлюють сумнів щодо достовірності та об’єктивності таких даних та щодо раціональності їх використання для визначення ефективності професійної діяльності викладача (Cruse, 1987). Дослідники зауважують, що студентське оцінювання часто не стосується рівня викладання чи навчання, а радше відображає очікування студентів щодо оцінки їхньої успішності, об’єму самостійної роботи (Donnon et al., 2010), зовнішності викладача (Wright, 2006).

Окрім того, досліджено, що курси, які студенти характеризують як «занадто елементарні», як правило, отримують від них низьку оцінку (Centra, 2003). З іншого боку, хоча студенти і не можуть адекватно оцінити усі аспекти ефективної професійної діяльності викладача, послідовність та доречність навчального матеріалу чи рівень обізнаності викладача з предметом викладання, вони, об'єктивно, надають важливий відгук щодо методів викладання, змістового та прикладного наповнення навчального курсу (Chen & Hoshover, 2003). Таким чином, поряд із закликами до реформування та перегляду застосування студентського оцінювання, наголошується важливість проведення такого оцінювання в університетах США з метою отримання інформації від студентів, як безпосередніх споживачів освітніх послуг, вивчення побажань та новаторських поглядів сучасної молоді на предмет вищої освіти, а також дослідження потреб студентства та рівня задоволення таких потреб університетом.

На відміну від студентського оцінювання, колегіальне оцінювання (*англ.* peer evaluation), в основу якого покладено принципи прозорості, об'єктивності та достовірності, полягає в аналізі методів та результатів викладання колегами, які працюють у тій самій чи схожій галузі, та має на меті покращення якості викладання. Вважається, що одним із обов'язків викладача університету є моніторинг якості викладання у його/її галузі, а також участь у спеціалізованих комітетах, які здійснюють контроль якості викладання. Колегіальне оцінювання є тим інструментом, який забезпечує можливість досвідченим та успішним викладачам контролювати та впливати на якість викладання у їхніх закладах освіти. В університетах США колегіальне оцінювання застосовується у різних контекстах, а саме: з метою загального покращення якості викладання колег (наприклад, методів викладу навчального матеріалу, залученості студентів, структурування навчального курсу та інше); у процесі відбору педагогічних кадрів для працевлаштування (обговорення та презентації підходів до викладання); як компонент менторства викладачів-початківців; з метою прийняття рішень щодо підвищення викладачів на посадах та надання

академічних відпусток, а також присудження нагород та відзнак. Варто також зазначити, що колегіальне оцінювання може мати оглядовий чи формуючий характер та може застосовуватися на регулярній основі з метою постійного моніторингу та забезпечення якості викладання, як компонент професійної академічної культури, або ж з метою оцінювання та прийняття кар'єрних рішень із зазначеного вище переліку. Колегіальне оцінювання здійснюється шляхом спостереження за аудиторним викладанням або вивченням матеріалів навчального курсу. Загалом, оцінювання діяльності викладача його/її колегами є невід'ємним компонентом професійної діяльності в американському університеті. Інструменти, методи та підходи до такого оцінювання, а також важливість об'єктивного та творчого аналізу професійної діяльності колег широко висвітлюється в академічній спільноті та професійній літературі. Зокрема, повний огляд проблем пов'язаних з колегіальним оцінюванням, велика кількість бланків та шаблонів для забезпечення повноти і легкості проведення колегіального оцінювання, рекомендації та філософські підходи подано у дослідженні Ненсі Ван Ноут Кізм «Колегіальне оцінювання викладання: книга-джерело» 2007 року (Chism, 2007). Проблематику колегіального оцінювання також досліджували Фредеріксен та Коллінз (Frederiksen & Collins, 1989), Пенг (Peng, 2010), Фрай (Fry, 1990), Фріман (Freeman, 2010) та інші.

Проблематика оцінювання професійної діяльності викладачів у закладах вищої освіти США з метою покращення якості освіти та підвищення ефективності освітнього процесу досліджували також і українські вчені: Вощевська (2014), Зварич (2014), Різниченко (2000), Свириденко & Тарасова (2011), Ткаченко (2011) та інші.

Акредитація закладів вищої освіти США застосовується щодо усіх типів закладів вищої освіти у США незалежно від їхньої форми власності. Метою акредитації є забезпечення належної якості вищої освіти, яку надають заклади освіти. Згідно із Законом про вищу освіту (*англ*. Higher Education Act – HEA), акредитація закладу вищої освіти та освітніх програм – яка забезпечує якість

освіти – є необхідною передумовою для отримання студентами цього закладу федеральної фінансової допомоги та стипендій. Іншими словами, фінансову допомогу від Департаменту освіти США можуть отримувати студенти закладів вищої освіти, якщо: 1) університет чи коледж є акредитованим федерально затвердженою агенцією з акредитації (або, для деяких закладів професійної освіти, агенцією з акредитації затвердженою штатом); 2) заклад освіти є визнаний штатом, на території якого він розташований; 3) заклад освіти є учасником федеральної програми, згідно з якою виділяється фінансування (U. S. Department of Education, 2018b). Таким чином, очевидною є дуже важлива норма американської вищої освіти: федеральне фінансування закладу вищої освіти першочергово залежить від акредитації.

Агенції з акредитації, які є приватними освітніми організаціями регіонального чи національного значення, розробляють критерії оцінювання якості освіти та проводять перевірку відповідності діяльності закладів освіти цим критеріям. Департамент освіти в особі секретаря з питань освіти затверджує акредиторів якості освіти та навчання і публікує список затверджених агенцій з акредитації національного значення. Таким чином, Департамент освіти США не акредитує окремі заклади освіти та/чи програми, а, натомість, затверджує організації, які можуть здійснювати таку акредитацію, а також визначає повноваження кожної агенції з акредитації. Перелік та основна інформація про затверджені агенції з акредитації розміщені на офіційному сайті Департаменту освіти (U. S. Department of Education, 2018c).

На перший погляд агенції з акредитації не здійснюють прямий моніторинг діяльності викладача та не надають йому/їй жодної акредитації, однак в рамках акредитації закладів вищої освіти існує досить широка низка вимог щодо кількості викладачів, їх кваліфікації незалежно від моделі працевлаштування, ресурсів щодо забезпечення підвищення кваліфікації, професійного розвитку та інших аспектів. Значна кількість таких вимог носить адміністративний характер та чітко зумовлює кваліфікаційні вимоги до викладачів.

Намагання університетів США відповідати новітнім тенденціям розвитку вищої освіти, потреба в постійному оновленні знань зумовлюють необхідність забезпечення можливостей для удосконалення педагогічної діяльності викладачів упродовж усієї кар'єри, що реалізуються у програмах, формах і моделях професійного розвитку. Власне тому, розглядаємопедагогічну складову у професійному розвитку викладачів американських університетів, що забезпечує можливості для оновлення знань, формування і розвитку нових умінь і навичок відповідно до вимог академічного середовища, потреб та інтересів викладачів університетів США.

Слід наголосити, що тенденції розвитку вищої школи та процеси, які мають місце у галузі є предметом зацікавлення не лише дослідників та науковців. Американське суспільство, яке перебуває у невпинному русі та постійно прагне змін і реформ практично усіх соціально-економічних аспектів життя, історично проявляло неабиякий інтерес і до сфери освіти. Це зумовило появу значної кількості праць, присвячених історії та тенденціям розвитку вищої школи, впливу глобалізації та інновацій на сучасну ситуацію та майбутнє американської вищої освіти, соціалізації студентів у американських коледжах та університетах, а також змінам парадигми професійної діяльності, підготовки, професійного розвитку викладача, суспільно-економічним та структурно-організаційним аспектам сучасної академічної кар'єри у США. Ці праці не належать до категорії науково-педагогічної літератури, радше, носять публіцистичний характер; проте, їх часто цитують американські та зарубіжні учені у галузі освіти.

Першочергову цінність таких досліджень вбачаємо у їх зорієнтованості на широку читацьку аудиторію, що забезпечує можливість формуванню освітніх дискусій не лише в наукових колах, а й серед споживачів освітніх послуг – абітурієнтів та студентів, їхніх батьків та й, зрештою, усіх зацікавлених громадян.

1.2. Професійна діяльність викладачів американських університетів на початку XXI століття: трансформації у контексті глобалізаційних процесів

Сучасний етап розвитку вищої освіти США характеризується передусім глибокими та різноплановими змінами. Особливо гостро стоїть проблема професійного та особистісного розвитку викладача, оскільки університет є генератором нових знань у різних галузях освітньої та наукової діяльності, а їх генерування може забезпечити лише фахівець у своїй галузі, який володіє сучасними знаннями, кваліфікацією та технологіями.

Інтеграція інформаційних технологій в освітнє середовище є складним процесом, який залежить від політичних, адміністративних, організаційних, стратегічних, культурних, професійних та особистісних факторів. Ці фактори тісно та безпосередньо пов’язані з університетами, зважаючи на їх особливості, менеджмент та структуру, а також функціонування та соціальну роль.

У світлі сучасних глобалізаційних процесів важливо розглянути вплив суспільно-економічних, технологічних та організаційних змін на портрет сучасного викладача вищої школи, його компетентності та роль. З метою належного обґрунтування впливу цих тенденцій на розвиток та становлення сучасного портрету викладача університету необхідно з’ясувати сутність понять глобалізації, інтернаціоналізації та інновацій, які, як стверджують сучасні дослідники Лем (Lam, 2010), Мітчелл та Нілсен (Mitchell & Nielsen, 2012), Плетер (Plater, 2012), у всіх галузях суспільствознавчих дисциплін формують сьогоднішній глобальний соціум зокрема, чи не насамперед, і у галузі освіти.

Глобалізація – один із найпоширеніших термінів сучасності, який стосується посилення взаємозв’язків між усіма сферами життя людей у всьому світі та постійного поширення і розвитку цих зв’язків. Сучасні соціологи, політологи, економісти, педагоги здійснили величезну кількість спроб дати визначення цьому термінові.

У галузі освіти, зокрема, визнаний американський теоретик педагогіки Келлнер (Kellner, 2002) охарактеризував глобалізацію як багатовекторний та неоднозначний термін, який можна трактувати як з позитивної так, і з негативної точки зору. Глобалізацію, на його думку, слід розглядати як складне та багатогранне явище, яке відбувається на різних рівнях, та якому властиві різноманітні тенденції, напрями та протиріччя. Це явище слід розглядати виключно у контексті складних та багаторівневих процесів, що відбуваються в економіці, політиці, культурі, освіті та повсякденному житті. Трактування цього терміну було розширено дослідниками Гелдом та іншими (Held et al., 1999), які зазначили, що глобалізація може також стосуватися тих просторово-часових процесів зміни, які супроводжують процес трансформації організації чи установи або повсякденного життя шляхом формування зв'язків та поширення людської діяльності між різними регіонами та континентами (Lam, 2010).

Загалом, учені погоджуються, що глобалізація викликає суттєву глобальну реструктуризацію та реорганізацію економіки, політики, культури та освіти. Щодо вищої освіти, то тут глобалізація передовсім означає розширення та поглиблення навчальних можливостей для людей у всьому світі, у результаті – підвищується інтернаціоналізація вищої освіти, а також зростає рівень мобільності викладачів та студентів.

Інтернаціоналізація, як і глобалізація, є поширеним поняттям, яке застосовується у різноманітних контекстах та з різною метою. Однак його функціональне застосування залишається таким же нечітким та розмитим (Knight, 1999; Stier 2003; Yang, 2002). Посилаючись на працю Найта «Інтернаціоналізація вищої освіти» (Knight, 1999), Мітчелл та Нілсен вбачають таку основну відмінність між цими поняттями: «глобалізація може бути каталізатором, в той час як інтернаціоналізація є реакцією, яка, однак, часто відбувається у проактивному режимі» (Mitchell & Nielsen, 2012). На практиці інтернаціоналізація часто розглядається як сукупність засобів для інтегрування транснаціональних елементів у «сутність, функціонування та забезпечення

післясередньої освіти» (Mitchell & Nielsen, 2012). Іншими словами, інтернаціоналізація університетів означає трансформування їхніх вимог та політики з метою залучення міжнародних студентів, започаткування онлайн навчання та впровадження освітніх програм зі спеціальностей, що користуються попитом серед міжнародних студентів, а також наближення власних навчальних програм до світових програм-лідерів та інше.

За останні десятиліття інтернаціоналізація стала складнішою та більш всеохоплюючою. Як зазначено ще 1966 року в Законі про міжнародну освіту (*англ.* International Education Act – IEA) конгресу США, інтернаціоналізація освіти включає три основні напрями: 1) мобільність дослідників, викладачів та студентів з метою навчання та проведення досліджень; 2) змістове наближення освітніх програм; 3) структурні врегулювання, що [сприяють міжінституційній співпраці і] забезпечують дистанційну технічну підтримку та запровадження міжуніверситетських навчальних програм (Mitchell & Nielsen, 2012, p. 12).

Зважаючи на той факт, що саме вища освіта США у всьому світі незмінно залишається омріяним лідером для науковців та студентів, які прагнуть нового освітнього та професійного досвіду, глобалізація часто ототожнюється з американізацією. Саме це є основною причиною зростаючого поширення американської моделі вищої освіти у світі. Своїм світовим лідерством американський університет в цілому завдячує передовсім своїй незмінній відкритості до нового досвіду, інновацій та навчання з одного боку та готовності ділитися ідеями, стратегіями і техніками з іншого. Зрештою, слід зазначити, що історично заклади вищої освіти залишаються інтернаціоналізованими завдяки постійному обмінові ідеями, науковцями та студентами, однак сучасні технології, інтернет, комунікаційні технології, зростаюча мобільність, а також патентна діяльність, інвестиційні освітні проекти, корпоративна підтримка освіти роблять сьогодні глобалізацію в освіті все більш і більш очевидною (Heylin, 2006 through Mitchell & Nielsen, 2012, p. 7).

Невід’ємним компонентом та, водночас, провідним інструментом

поширення глобалізації є інновації, під якими, відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2007 року №40-IV, слід розуміти «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» (Закон, 2007).

Сучасні комунікаційні технології, які є носіями терабайтів відео та аудіо ресурсів у режимі реального часу, забезпечують глобальний доступ до прогресивних освітніх та дослідницьких ідей. Інновації у сфері комунікаційних технологій вже не є необов'язковими атрибутами освіти, оскільки навчання та викладання вже не є прив'язаними до простору і часу. Технології уможливлюють нові види інтегрованого оцінювання та адаптивного курикулуму, що дозволяє викладачам та студентам точніше визначати прогрес студентів в опануванні знань, умінь та навичок. Відкриті онлайн-аудиторії так званої «пост-курсової ери», на відміну від традиційних аудиторій, створили нову реальність – так званий «глокалізм», у якій «глокальні» студенти мають можливість отримати глобальний освітній досвід і, водночас, залишатися фізично у своєму регіоні чи країні (Plater, 2012, p. 7). Така тенденція, без сумніву, створює нові можливості не лише для студентів, а й для закладів освіти, які прагнуть створити високоякісний комплекс інноваційних та, водночас, ефективних умов навчання. Однак, існують певні застереження для адміністрації традиційних університетів: поряд із університетськими програмами дистанційного та онлайн навчання з'являються та стають дедалі популярнішими безкоштовні чи частково безкоштовні онлайн-платформи чи, інакше, масові відкриті онлайн-курси (*англ.* Mass Open Online Courses – MOOC), на яких розміщено освітні матеріали, спрямовані на розвиток окремих умінь та навичок.

Найбільшими світовими технологічними компаніями, які пропонують такі курси сьогодні є Курсера (*англ.* – Coursera) та Юдемі (*англ.* – Udemy), які

збирають онлайн-аудиторію з сотень тисяч студентів, які, пройшовши курс навчання, отримують сертифікати. До прикладу, лише бібліотека неприбуткової організації «Академія Хана» (*англ.* Khan Academy) налічує більш ніж 3000 освітніх матеріалів. Іншим прикладом є неприбуткова організація, яка займається поширенням ідей у формі щорічних конференцій під загальною назвою – ТЕД (*англ*. TED – абревіатура від англійських Technology, Entertainment, Design – технології, розваги, дизайн), яка започаткувала онлайн-платформу ТЕД-Ед (*англ*. TED-Ed) із залученням університетських викладачів з усього світу для створення мотивуючих відео на різну тематику з практично усіх галузей знань. Така тенденція буквально зобов'язує університети розміщувати власні освітні курси у вільному доступі. Слід зауважити, що сьогодні багато університетів співпрацюють із згаданими вище та іншими онлайн-платформами та розміщують на них свої курси у вільному доступі. До прикладу, на офіційному сайті Курсери знаходимо перелік близько 150 світових університетів, які розміщують тут свої курси (Coursera, 2019).

Однозначною позицією Департаменту освіти США, що опублікована на офіційному сайті, є схвалення запровадження та розвитку інновацій у сфері вищої освіти, оскільки «інноватори прокладають шлях до такої системи вищої освіти, яка є більш відкритою та фінансово доступною, більше відповідає потребам студентів та є більш прозорою» (U. S. Department of Education, 2018). Однак, урядовці, як і представники університетів, висловлюють занепокоєння щодо якості освіти, яка формується під впливом інновацій, та вважають результати навчання центральним фактором визначення результативності навчання та забезпечення високої якості освіти (HomeRoom, 2015).

Відомо, що глобалізація та інновації мають здатність трансформувати політику, основні функції та загалом портрет університету. Американські педагоги та дослідники часто стверджують, що сучасні університети породжують споживацьку ментальність, яка трансформує освіту в товар, який можна продати на ринку (Marginson & Considine, 2000; Altbach, 2009; Slaughter & Rhoades, 2004 through Mitchell & Nielsen, 2012, p. 7). Така зорієнтована на

ринок політика вищої освіти неодмінно веде до її масифікації. У аспекті демографічної неоднорідності, така масифікація відображається першочергово в етнічній, віковій, політичній та релігійній диверсифікації студентського корпусу. У цьому контексті перед вищою школою постають нові виклики: забезпечити часову та просторову релевантність, а також органічність навчального курикулуму з метою сприяння сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу неоднорідним студентством.

Більше того, Слотер та Леслі запевняють, що американська академічна спільнота перейшла у сферу підприємництва, де «маркетизація» породжує «розвиток та дослідницьку діяльність з комерційною метою» (Slaughter & Leslie, 1997). У результаті цього, з одного боку, значно зросла кількість комерційних коледжів та університетів і технічних закладів післядипломної освіти та, з іншого боку, поширюється тенденція залучення університетами викладачів, які працюють за контрактами.

Ця, так звана, деінституціалізація знизила рівень підтримки викладача навчальним закладом, у якому він/вона працевлаштований, а також послабила відчуття професійної стабільності, яке університети підтримували завдяки пожиттєвим посадам. Сьогодні викладачі змушені самостійно демонструвати свій професіоналізм, незалежно від університету (Plater, 2012, p. 8). Очевидно, комерціалізований підхід до розвитку закладів вищої освіти дозволяє університетам конкурувати між собою не лише на місцевому, а й на глобальному рівні для того, щоб отримати найбільш кваліфікованих викладачів у тій чи іншій галузі і, таким чином, забезпечити високу якість освіти. Працевлаштування в академічній сфері сьогодні першочергово базується на факторах компетентності та фінансової винагороди. Компетентність, на відміну від пожиттєвої посади, є глобальним поняттям, яке підтверджується членством та діяльністю у світових професійних асоціаціях, а також через сучасні засоби дистанційної професійної комунікації. «Змінена реальність того, ким є представники сучасної академічної спільноти, якою є їхня кваліфікація, де і як вони працюють, кого навчають, як відбувається сертифікація освіти та яким

чином вимірюється вплив освіти на економіку та суспільство змінили академічну спільноту так різко, що ця трансформація залишилась практично непоміченою громадськістю, представниками влади та, як це не дивно, самими професорами» (Plater, 2012, p. 8).

Ще одним фактором трансформування вищої школи є вплив комерціалізованого підходу до дослідницької діяльності та адміністрування університетів на зміст освітніх програм, методику викладання та структуру закладів вищої освіти. Університети змушені диверсифікувати освітні програми для того, щоб відповідати вимогам нового покоління студентів, які прагнуть отримати знання та досвід, які б відповідали сучасним швидкоплинним технологічним та соціальним змінам. Сьогодні університети вражають своїми навчальними курсами, які охоплюють неймовірно широкий спектр галузей та проникають у безліч культур, економічних та соціальних середовищ.

Основні тенденції трансформації вищої школи створюють основу сучасного освітнього середовища, в якому працюють викладачі. Ці зміни визначають природу викладацької діяльності, яка має на меті забезпечити досягнення сучасних цілей навчання та викладання. За цих умов відбувається формування нового підходу до поняття професійної компетентності викладачів.

Загалом, поняття компетентності стосується професійних рис, умінь та навичок чи, іншими словами, тих ресурсів, які застосовує фахівець з метою виконання професійного завдання (Esteves, 2009, p. 40). Детальніше, професійну компетентність особистості трактують як складне системне утворення, основними елементами якого є: підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; підсистема професійних навичок – дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і

перспектив, а також зусиль, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця; підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості; підсистема акмеологічних інваріант – внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні (Бодалева, 2002, с. 334–335). Таким чином, професійну компетентність педагога вищої школи можна визначити як сукупність діяльнісно-рольових і особистісних характеристик викладача, що забезпечує ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, є мірою й основним критерієм його відповідності професійній діяльності. Основними діяльнісно-рольовими компонентами професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, які представлені в стандартах вищої освіти, визначені професійні знання, вміння і навички (Гура, 2005). Проблематика пов'язана з формуванням та розвитком професійної компетентності викладача вищої школи в Україні набула широкого висвітлення, зокрема у працях Гузій (2004), Дубасенюк, Семенюк та Антонової (2003) та інших.

Сьогодні перед викладачем постають виклики, які формують його/її професійні компетентності під впливом сучасних глобалізаційних процесів та виходять далеко за межі традиційної системи компетентностей. З огляду на поширену тенденцію залучення міжнародних студентів, запровадження програм дистанційного навчання, міжнародних дипломних та сертифікаційних програм, виникає необхідність гармонізації змісту та методології університетських програм у міжнародному контексті; відтак, викладачам слід бути обізнаними у численних аспектах міжнародної освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти знайшла своє відображення у міжнародній науковій співпраці. І студенти, і викладачі сьогодні багато подорожують в інші країни у пошуках найбільш сприятливого освітнього середовища з метою задоволення своїх наукових та дослідницьких зацікавлень

та обміну досвідом. Така мобільність сприяє дослідницькій діяльності, а також виникненню та формуванню глобальних освітніх та професійних мереж.

Таким чином, на додачу до професійних компетентностей, які традиційно вважаються невід'ємною частиною професійної підготовки викладача, сучасні освітні трансформації та виклики, що постають перед університетом сьогодні, вимагають від викладача нових підходів та компетентностей для ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. У цьому зв'язку вважаємо за необхідне окреслити основні складові професійно-педагогічної компетентності викладача, які сьогодні потребують додаткового висвітлення, розвитку і переформатування та є визначальними у формуванні сучасного образу викладача у дослідженнях американських учених.

Серед іншого, набула вирішального значення технологічна компетентність сучасного викладача та дослідника. Опанування технологічних інновацій, які забезпечують доступ до освітніх онлайн-програм, сертифікації та мобільності, сьогодні займає чільне місце у професійному розвитку викладача. Більше того, зважаючи на поширення у багатьох університетах сучасної практики запровадження, поряд із традиційним, онлайн навчання, важливо визначити які знання, вміння та навички потрібні викладачам, звиклим до міжособистісної комунікації, у процесі залучення до викладання онлайн.

Технологічна компетентність нерозривно пов'язана із суспільною комунікативною компетентністю, яка набуває значущості з огляду на сучасну 24/7 доступність викладача для студентів, колег та адміністрації університету. Ця доступність забезпечується через соціальні мережі, електронну пошту та професійні мережі. Різноманітність та популярність сучасних засобів зв'язку надають доступ не лише до професійної, а й особистої інформації про викладача. Практично усі сфери його/її життя стають здобутком громадськості, та лише правильний спосіб спілкування з віртуальною аудиторією може сприяти особистому і професійному успіху. Тому, ефективні комунікативні стратегії є сьогодні невід'ємною складовою загальної професійної компетентності успішного викладача.

Більше того, неперервний професійний розвиток у сфері технологій, інновацій, комунікації, а також й інтернаціоналізації вже не є виключно індивідуальним професійним рішенням, а необхідною умовою для працевлаштування у закладах вищої освіти, які прагнуть бути лідерами у своїй сфері та зорієнтовані на інноваційність й ефективність. Сьогодні здатність науковця вести ефективну комунікацію та наукову діяльність в електронних інформаційних системах та мережах вважається не менш важливою ніж міжособистісне спілкування наживо. Цей компонент технологічної компетентності нерозривно пов'язаний із викладацькою та дослідницькою компетентностями, зокрема, в аспекті знання предмету та автентифікації знань (*англ*. teaching and research competences in their aspect of content knowledge and authentication of expertise). Як влучно висловився Платер, «коли аудиторія є відкрита до світу, жоден викладач не в змозі знати більше аніж колективний досвід, який відображено під рукою – в інтернеті, який надає доступ до величезної кількості пошукових систем та праць, думок та висловлювань фахівців з усього світу» (Plater, 1998, p. 7).

Слід також особливо зазначити, що оскільки розвиток та поширення технологій є невпинним процесом, досягнення технологічної компетентності не є одноразовою дією, над цим необхідно працювати щоденно. І це лише один із аспектів професійного розвитку впродовж всієї кар'єри (*англ*. life/career-long professional development), який сьогодні став невід'ємним компонентом професійного життя. Опанування сучасних знань з дисципліни викладання, а також нових педагогічних знань, умінь та навичок упродовж усієї кар'єри є запорукою розвитку та підтримки висококваліфікованих і мотивованих фахівців у сфері вищої освіти, центральним завданням для яких є забезпечення результативності навчання студентів. Оскільки викладання та дослідження є наріжним каменем вищої освіти, життєво необхідно для кожного успішного викладача розширювати свої знання шляхом постійної самоосвіти, професійних конференцій, сертифікації, мобільності та інших способів професійної комунікації й інновацій.

У контексті сучасної глобалізованої та орієнтованої на знання економіки суспільство ставить до університетів все жорсткіші вимоги як до «фабрик знань». Це свідчить передусім про високий рівень очікування змін щодо ролі університетів загалом та викладачів зокрема з боку влади та громадськості. У США ці зміни викликали появу та поширення нових критеріїв оцінювання педагогічної діяльності викладачів (Padro, 2011).

У своєму дослідженні Арреола та інші (Arreola et al, 2003) концептуалізують ролі та загалом професійну діяльність викладача вищої школи як складові узагальненої «метапрофесійної» моделі. Тобто, професійна діяльність викладача вищої школи розглядається як метапрофесія у тому сенсі, що задля виконання посадових обов'язків викладачам доводиться професійно виконувати різноманітні ролі, які вимагають знань та навичок, що часто виходять далеко за межі спеціалізації та педагогічної кваліфікації викладача (Arreola et al., 2003). Усі викладачі-початківці приходять у професію з підготовкою практикувати та/чи проводити наукові дослідження за своєю спеціалізацією. Традиційно вважалося, що «базового набору» знань, умінь, навичок та методів, зокрема, знань дисципліни викладання; оволодіння новими знаннями в міру розвитку галузі; навичок застосування та викладання дисципліни; навичок та методики проведення дослідження у галузі є достатньо для того, щоб розпочати викладацьку кар'єру. Однак, ще у 1999 році в результаті проведеного дослідження у галузі оцінювання професійної діяльності викладачів вищої школи США, Алеамоні заявив, що лише цих компетентностей є далеко не достатньо (Aleamoni, 1999, p. 5). У зв'язку з цим, 2003 року команда дослідників з різних університетів США виокремили галузі знань, оволодіння якими є необхідним для викладача університету, серед яких: технічні навички та методика викладання; психометрія та статистика; епістемологія; теорії навчання та викладання; теорії та методики розвитку особистості; інформаційні технології; написання та публікація фахових досліджень; графічний дизайн; публічне мовлення; стилі комунікації; управління конфліктами; робота у групі; управління ресурсами; управління та

менеджмент персоналу; фінансовий аналіз та бюджетування; аналіз та розробка політики (Arreola et al., 2003, p. 2).

Ці та інші компетентності сьогодні служать об'єктами оцінювання діяльності викладача вищої школи США, яке проводиться на основі таких джерел: систематичне формальне рейтингування серед студентів; неформальне студентське рейтингування; відгук/оцінювання наукового керівника чи ментора; рейтингування серед колег; оцінювання відповідного об'єднання викладачів (*англ*. faculty committee); зміст конспектів курсу, що викладається; участь у науково-методичних семінарах; результати зрізів залишкових знань студентів; результати іспитів студентів; популярність елективних курсів (курсів на вибір), які проводить викладач; звіт про діяльність викладача; відгук асоціації випускників (Різниченко, 2002, p. 114).

До вищезазначених методів оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладача варто додати метод портфоліо викладача, про який ітиметься далі.

Як бачимо, оцінювання професійної діяльності викладача університету США є досить багатоаспектним та ґрунтовним. У цьому процесі задіяно адміністрацію, колег, студентів, громадськість. Результати проведеного оцінювання, як правило, оприлюднюються на офіційних університетських сайтах.

Одним із визначальних факторів оцінювання професійно-педагогічної діяльності викладача є студентські відгуки та рейтингування. Хоча в американському освітньому дискурсі досі відбуваються дебати щодо надійності студентського оцінювання та його узгодженості з результатами оцінювання колег – перше дослідження цієї проблематики з'явилося ще у 1927 році авторства Реммерса та Бранденбурга та було присвячено рейтингуванню викладачів Університету Пердью (Remmers & Brandenburg, 1927) – студентські опитування та рейтинги служать одним із визначальних показників професійної діяльності викладачів. Зокрема, після вивчення курсу, студенти оцінюють його важливість, корисність, логічність змісту тощо. Крім того, респонденти

оцінюють педагогічну техніку викладача, особисті якості, ставлення до студентів, визначають сильні і слабкі його характеристики (Вощевська, 2014b, с. 83). Корисним у науково-практичному плані є те, що у різних закладах вищої освіти думка студентів про якість освітнього процесу і діяльності викладачів відстежується по-різному: бесіда самого викладача з окремими студентами після іспиту з курсу; інтерв'ю членів атестаційної комісії зі студентами; письмові відгуки студентів у довільній формі; опитування студентів старших курсів, які завершили вивчення дисципліни (Ткаченко, 2011, с. 256).

На офіційних сайтах американських університетів поряд з інформацію про освітні послуги присутні списки вимог до викладачів. При цьому, кожен університет має власне бачення як професійних, так і особистісних якостей викладача. Наприклад, на офіційному сайті Стенфордського університету подано такий перелік характеристик ефективного викладача:

– структура та чіткість: чітко пояснює; добре підготований; доступно подає складний матеріал; використовує приклади, деталі, аналогії, метафори та інші засоби, щоб матеріал був не лише зрозумілим, але й легко запам'ятовувався; чітко ставить мету заняття та цілого курсу; забезпечує виклад матеріалу у контексті до попередньо засвоєного;

– аналітичний/синтетичний підхід: компетентний у дисципліні викладання; надає порівняльно-контрастивний аналіз різних теорій; пояснює студентам ідею та предмет дисципліни, її розвиток у минулому та теперішньому, майбутні перспективи, походження понять та ідей; подає факти та поняття з близьких галузей знань; обговорює погляди відмінні від своїх.

– динамічність та ентузіазм: енергійний та динамічний; очевидно отримує задоволення від викладання; демонструє захоплення дисципліною викладання; поширює ауру впевненості;

– спілкування зі студентами: вміє розпочинати, модерувати та контролювати дискусію в аудиторії; схвалює власну думку студентів та сприймає критику; ефективно застосовує кмітливість та гумор; є добрим промовцем; знає чи студенти слідкують за матеріалом та переймається рівнем

їхньої мотивації; не байдужий до якості власного викладання;

– міжособистісне спілкування зі студентами: вважається студентами як справедливий, особливо в оцінюванні; сприймається студентами як доступне та надійне джерело інформації щодо питань безпосередньо пов'язаних з дисципліною викладання (Stanford University, 2018) (на основі матеріалів: Hildebrand et al.,1971).

Результати досліджень американських учених Арнона та Райхель оприлюднені у 2007 роках доводять, що основними характеристиками ефективного викладача, на думку студентів, є адекватність особистості та професіоналізм (знання предмету та методики викладання) (Arnon & Reichel, 2007). Такі дані доводять, що портретом ефективного викладача у баченні студентів американських університетів є гармонійний образ, який поєднує якості професіонала та високоморальну особистість.

1995 року було здійснено спробу визначити когнітивні та емоційні цілі ефективного викладання в університеті (Clark, 1995). З допомогою розробленої анкети-опитувальника для студентів, яка стосувалася широкого спектру професійно-педагогічної діяльності викладача, дослідники виокремили чотири основні когнітивні та емоційні компоненти його/її ефективної діяльності. До когнітивних компонентів належать: знання; організація освітнього процесу; зрозумілість пояснень; якість презентації матеріалу, а до емоційних – зацікавленість студентів, їхня активність та відкритість до ідей, міжособистісні взаємовідносини, комунікативність та справедливість.

У своєму дослідженні 2014 року дослідниця Вощевська (2014) виокремила такі організаційно-педагогічні умови, що визначають високий рівень діяльності американського викладача: чітка конкретизація завдань за той чи інший період роботи викладача в університетах; жорсткий контроль адміністрації університету щодо виконання викладачем своїх обов'язків; «боротьба» за студентів в умовах читання курсу декількома викладачами (на кожній лекції викладач має доводити, що володіє високим рівнем педагогічної

майстерності); комплексне оцінювання педагогічної діяльності викладача; пряма залежність рішень із персональних питань від результатів оцінювання педагогічної діяльності викладача (рішення про підвищення в посаді; рішення про постійний найм; річна оцінка персоналу; рекомендації щодо надбавки до окладів) (Вощевська, 2014, с. 84).

Отож, сучасна змінна природа академічної професії, яка перебуває під впливом глобалізації та інновацій, змушує науковців розширювати своє бачення академічної професії з метою створення глобальної академічної спільноти. Ця нова спільнота неодмінно збереже основні компоненти та цінності сформовані в процесі розвитку професії. Однак, постала необхідність розширити коло професійних компетентностей викладача та дослідника з метою збереження академічної свободи та виконання першочергових завдань вищої освіти та місії викладацької професії.

У зв'язку з цим, необхідно розробити нові стратегії, умови та підходи до професійного розвитку з тим, щоб усі компоненти професійної компетентності ефективно та природно поєднувалися у цілісному образі сучасного викладача.

1.3. Сучасні моделі працевлаштування викладачів вищої школи США

За останні 30 років традиційна американська модель професійної діяльності викладача, яка охоплює такі аспекти як викладання, дослідження та громадська діяльність чи, інакше, служіння (*англ*. service), та за якою працюють викладачі, які займають пожиттєві посади – теньюр – від *англ*. tenure, сьогодні зникає – її поступово замінює модель діяльності викладача, який працює на повне чи неповне навантаження, але не займає постійної посади та не працює над здобуттям теньюру. Ці зміни відбуваються, передовсім, через численні суспільно-економічні процеси, серед яких економічна нестабільність, зростаюча масифікація вищої освіти, недостатність ресурсів та фінансування, корпоративний характер вищої школи, технічний прогрес та поява нових видів

закладів вищої освіти. У зв'язку з цим, дістали розвиток чотири нові моделі професійної діяльності викладача вищої школи: ад'юнкт-модель (*англ*. the adjunct model) (тимчасова посада викладача, який працює за контрактом, що не передбачає отримання постійної посади), модель перебування на посаді на повну зайнятість за термінованим контрактом, що не передбачає отримання теньюру (*англ*. full-time non-tenure track model), медична/клінічна модель (*англ*. medical/clinical model), комерційна модель викладання онлайн (*англ*. for-profit/online model) (Kezar, 2013). Характерною особливістю появи цих моделей є той факт, що всі вони (можливо, окрім медичної моделі) з'явилися під впливом зовнішніх факторів (як, наприклад, ад'юнкт-модель, яка з'явилася, щоб задовільнити потребу в гнучкій робочій силі) та не були розроблені з метою їх запровадження у закладах вищої освіти на постійній основі.

Проблематика розвитку нових моделей професійної діяльності викладачів в університетах США привертає все більше уваги сучасних американських дослідників, які аналізують історичні, суспільно-політичні та соціально-економічні передумови виникнення нових підходів до працевлаштування викладача вищої школи, вплив цих моделей на академічну кар'єру викладача, функціонування університетів та, загалом, системи вищої школи США. Зокрема, існуючі праці часто аналізують ад'юнкт-моделі та стверджують її негативний вплив на успішність студентів. Можемо припустити, що й інші вище описані моделі можуть мати такий самий негативний вплив, зважаючи, для прикладу, на те, що з'явилися вони під впливом тих самих факторів та жодним чином не ґрунтувалися на педагогічних дослідженнях, скажімо, з особливостей засвоєння знань чи ефективності організації освітнього процесу.

Традиційна модель професійної діяльності викладача вищої школи, який працює на постійній посаді, тобто має теньюр, що охоплює на трилогіїю: викладання, дослідження та громадську діяльність, домінувала у вищій школі США впродовж майже століття. Звичайно, за цей період керівництво багатьох університетів, як, наприклад, Університет Техасу (*англ*. University of Texas), експериментувало з моделями працевлаштування викладачів: умовами

трудових договорів, вимогами щодо призначень на посади та розподілом посадових обов'язків. Ці експерименти були зумовлені певним новим баченням ролі викладача: тяжінням до міждисциплінарного підходу до викладання, зосередженні на викладанні чи, навпаки, дослідницькій роботі викладача, а також, часто, фінансовими умовами, що складалися в університетах. Однак, за останні двадцять років, тенденція до зміни традиційних умов працевлаштування викладачів набула значного поширення у вищій школі США, що зумовило появу та популяризацію нових моделей працевлаштування, а, відтак, і зміну формату професійної діяльності викладача. Ідеться про працевлаштування за термінованими контрактами, що не передбачають отримання теньюру (*англ*. non-tenure track faculty (NTTF)) (Kezar & Maxey, 2013).

Згідно з дослідженням Національного центру статистики у галузі освіти Департаменту освіти США, станом на 2008 рік кількість викладачів, що мали неповну зайнятість неймовірно зросла та вперше перевищила кількість викладачів, що працювали на повне академічне навантаження та становила 700000 осіб (Knapp et al., 2008).

Відповідно до даних, оприлюднених TIAA Інститутом (*англ*. TIAA Institute – дослідницьке відділення TIAA – неурядової організації, заснованої 1918 року Фундацією Карнегі (*англ*. Carnegie Foundation) з метою забезпечення фінансової підтримки педагогів-пенсіонерів, яка сьогодні є одним із найбільших фондів у США та підтримує викладачів-пансіонерів, обдаровану молодь та університети) у 2016 році, у період з 2003 по 2013 роки кількість викладачів, які працювали за термінованими контрактами – або, як знаходимо у дослідженнях американських учених, «тимчасових викладачів» – зросла на 2-7% у приватних дослідницьких університетах та на 17% у державних чотирирічних коледжах та інших університетах. Станом на 2013 рік тимчасово працевлаштовані викладачі становили щонайменше половину від усіх викладачів у всіх видах закладів вищої освіти у США: від 50% у державних дослідницьких університетах (*англ*. public research universities) аж до 80% у

державних муніципальних коледжах (*англ*. public community colleges) (Hurlburt & McGarrah, 2016, p. 2). Така статистика свідчить про швидке поширення тимчасових академічних посад в американських університетах, що викликає значне занепокоєння академічної спільноти щодо впливу цієї форми працевлаштування викладачів на низку факторів, серед яких: якість вищої освіти, успішність студентів, дотримання інституційних цінностей та політики з одного боку та професійну самореалізацію викладачів з іншого боку.

Ще 2-3 десятиліття років тому американський викладач, який мав повне академічне навантаження, працював над здобуттям пожиттєвої посади – теньюру, сьогодні ж – такі викладачі здебільшого цього не прагнуть. Це явище викликало появу нового у сучасному американському академічному дискурсі поняття «рестратифікованого університету» (*англ*. «restratified university») в основу якого покладено нову організацію політики з розвитку персоналу американського університету. Основними рисами так званого «рестратифікованого університету» є, на думку дослідника Германовіч (2011), такі: значне зростання кількості посад із повним навантаженням, які не передбачають здобуття теньюру; дещо невизначена, проте, серйозна загроза існуванню теньюру як такого; збільшення диференціації в оплаті праці викладачів, працевлаштованих за різними моделями у різних університетах та у різних галузях (Hermanowicz, 2011).

У зв’язку з цим, значна увага дослідників останнім часом прикована до проблем, пов’язаних із змінами традиційної моделі працевлаштування викладачів. Так, дослідник Платер (2012) також привертає увагу до того факту, що впродовж кількох останніх десятиліть до викладацького складу – окрім тих, хто працює за більш чи менш традиційними кар’єрними моделями – також належать особи, які займають такі «невизнані» посади як дослідник (*англ*. researcher), лектор (*англ*. lecturer), докторант-викладач (*англ*. graduate student instructor), бібліотекар (*англ*. librarian), порадник (*англ*. advisor) та інші (Plater, 2012). Ще у 2006 році дослідник Секстон (2006) передбачив появу у найближчому майбутньому й інших моделей працевлаштування викладачів,

серед яких вчитель-майстер (*англ.* master teacher), глобальний професор (*англ.* global professor) та кібер-викладач (*англ.* cyber faculty) (Sexton, 2006). Сьогодні ж наближені посади вже існують.

На цьому етапі важко стверджувати, що описані тут моделі є єдиними, що практикуються у вищій школі США. За даними видання «Хроніка вищої освіти» (Chronicle of Higher Education, 2013) за серпень 2013 року, сучасні інноваційні вищі навчальні заклади США започаткували так звану гібридну модель працевлаштування викладачів, яка базується на принципах зосередження освітнього процесу навколо особи викладача. Такі заклади вищої освіти запрошують до співпраці визначних дослідників та визнаних фахівців у своїх галузях і віддають їм близько 90% аудиторних годин. Викладачі працюють з невеликими групами студентів, проводять багато часу у формальному та неформальному спілкуванні зі студентами, здійснюють порадництво стосовно кар'єрних можливостей. Такий формат, згідно з твердженням видання, не лише створює сприятливе середовище для навчання студентів, а й забезпечує тісний взаємозв'язок між викладачами та студентами, а також створює конкуренцію популярним сьогодні курсам MOOC (*англ.* Massive Open Online Course) – освітнім інтернет-курсам з масштабною інтернет-участю та відкритим доступом для усіх бажаючих (Chronicle of Higher Education, 2013).

Поява нових моделей працевлаштування свідчить про стрімкий та динамічний розвиток організації та адміністрування університетів США, який триває протягом останніх 40 років. Сьогодні керівництво американських університетів продовжує експериментувати з умовами працевлаштування викладачів; згадана вище гібридна модель служить ілюстрацією змінного професійного середовища, у якому сьогодні перебуває викладач вищої школи. Більше того, сучасна періодика в галузі освіти рясніє коментарями, які пов'язує спільна ідея: існування єдиної моделі працевлаштування викладача залишається і буде у майбутньому малоймовірним, зважаючи на розмаїття закладів вищої освіти та різноманітність їхніх цілей, політики, підходів до

навчання, форматів.

Коротко охарактеризуємо традиційну модель академічної кар'єри викладача американського університету. Традиційно, американський викладач – це педагог, що працює на повну зайнятість та займає постійну посаду чи працює над її отриманням. Як вже згадувалось вище, до його/її обов'язків належить викладання, дослідницька робота та громадська діяльність як на благо університету, так і загалом академічної спільноти та всього суспільства.

У своєму дослідженні Фінкелстайн та Шустер (Finkelstein & Schuster, 2011) наголошують на багатоаспектності професійної діяльності викладача та дають приклад типових посадових обов'язків викладача, який працює за традиційною моделлю. Зокрема, з перспективи викладання педагог відповідає за щонайменше одну навчальну дисципліну, яка має кредити: готує матеріали та складає програму, викладає її студентам в аудиторному форматі, координує самостійну роботу студентів, консультує студентів у позааудиторний час, оцінює роботу студентів протягом семестру та визначає рівень їхньої успішності в кінці курсу. Окрім діяльності, що пов'язана з навчальним курсом, викладач також керує дослідженнями та практикою студентів. У сфері науково-дослідницької роботи викладач не лише проводить власні дослідження та публікує їхні результати, а й готує проекти та обґрунтування дослідження з метою отримання фінансування, створює умови та забезпечує необхідне обладнання для проведення дослідження, підбирає та навчає асистентів з числа магістрантів та докторантів для проведення дослідження, розподіляє бюджет та звітує про його використання. Громадська робота чи, інакше, служіння викладача – це діяльність широкого діапазону, яка може здійснюватися на всіх рівнях: від кафедри – до університету та, загалом, професійної чи місцевої спільноти, або навіть ширше. Така діяльність на рівні кафедри може стосуватися керування освітніми програмами, що передбачає певні адміністративні обов'язки, порадництво, складання розкладу занять та інше. На рівні освітнього закладу викладачі працюють в університетському сенаті чи комітетах, а також курують діяльність студентських організацій.

Позауніверситетська громадська діяльність може полягати у консультуванні місцевих неурядових організацій чи неприбуткових спільнот, роботі у професійних асоціаціях, консультуванні місцевих чи федеральних представників, органів влади. Таблиця 1.1 систематизує типи посадових обов'язків викладача університету, який працює за традиційною моделлю працевлаштування, відповідно до напрямів діяльності.

Таблиця 1.1

Інтегровані посадові обов'язки викладача відповідно до традиційної моделі працевлаштування в університетах США

Викладання	**Дослідження**	**Громадська діяльність/служіння (*англ*. service)**
– розробка освітнього курсу/дисципліни; – викладання цього курсу; – консультування студентів; – оцінювання; – керування студентськими роботами; – керування практикою чи інтернатурою студентів; – позааудиторне консультування студентів.	– підготовка обгрунтування наукового дослідження (*англ*. proposal preparation); – проведення дослідження; – забезпечення умов та обладнання; – підбір та навчання асистентів; – отримання, розподіл та звітування про використання бюджету та/чи грантових коштів (*англ*. budget administration); – підготовка та публікація дослідження.	Внутрішня (*англ*. internal): – кафедра; – факультет; – університет. Зовнішня (*англ*. external): – місцева спільнота; – професійні асоціації; – федеральні чи місцеві представники, органи влади.

Традиційна американська модель працевлаштування викладача не лише характеризує його посадові обов'язки, а й служить певним вказівником траєкторії його/її професійного та кар'єрного росту. Починаючи із середини минулого століття, більшість американських університетів дотримуються чітко структурованої процедури працевлаштування та кар'єрного росту педагогічних кадрів: повна зайнятість є доступною для належним чином кваліфікованих осіб на випробувальний період 6-7 років, після чого ці особи або отримують постійну посаду (теньюр) або обирають посади, що не передбачають отримання теньюру.

Отримавши теньюр, викладач може продовжувати свою дослідницьку

діяльність та підніматися кар’єрною драбиною до посади повного професора (*англ*. full professor), або посісти адміністративну посаду керівника кафедри чи факультету.

Щодо нових моделей працевлаштування та академічної кар’єри викладачів американських університетів, то їхньою принциповою відмінністю від традиційної моделі є розмежування обов’язків викладачів, звуження їхніх функцій на займаних посадах. Університети все частіше сьогодні наймають менш досвідчених викладачів виключно для викладання (*англ*. «teaching-only»), особливо для роботи зі студентами молодших курсів. Такий підхід дозволяє заощаджувати кошти, передусім, на ресурсах, які необхідні для проведення наукових досліджень. З іншого боку, практикується і співпраця з викладачами, що передбачає виконання лише адміністративних функцій (*англ*. «administration-only») чи лише проведення наукового дослідження (*англ*. «research-only»). Викладачі, які працюють за контрактом, що передбачає лише викладання, виконують лише обмежену частину традиційних функцій викладача, а саме: проведення навчального курсу та роботу зі студентами. Вони, як правило, працюють згідно з попередньо розробленими на кафедрах програмами та оцінюють успішність студентів відповідно до попередньо складених екзаменаційних завдань. Такі викладачі також не мають інших обов’язків пов’язаних із викладанням, як, наприклад, порадництво чи консультування студентів. Відповідно, викладачі, які працюють за контрактами, що передбачають здійснення виключно дослідницької чи адміністративної діяльності, виконують лише частину обов’язків, з тих, які мав би виконувати традиційно-працевлаштований викладач. Таблиця 1.2 подає систематизовану характеристику обов’язків викладачів, які працюють за контрактами (або, інакше, так званих «тимчасових» викладачів), відповідно до типів контрактів.

На думку дослідників Фінкелстайна та Шустера (Finkelstein & Schuster, 2011), такий підхід не лише руйнує традиційну американську модель «інтегрованих» та поєднаних академічних ролей, а й модель академічної

кар'єри, яка розвивається в межах одного університету (*англ*. «institutionally-based») (Finkelstein & Schuster, 2011, p. 5).

Таблиця 1.2

Характеристика нових моделей працевлаштування викладачів американських університетів

Працевлаштування на неповний робочий день (*англ*. part-time adjunct)	**Працевлаштування на повний робочий день (*англ*. full-time adjunct, limited contract)**		
Викладання	**Виключно викладання**	**Виключно дослідження**	**Виключно адміністрування**
– проведення освітнього курсу; – робота зі студентами; – частково оцінювання успішності студентів.	– підготовка освітнього курсу; – проведення курсу; – робота зі студентами; – оцінювання успішності студентів; – порадництво; – проведення практичних занять.	– проведення дослідження; – презентування; – підготовка доповіді про результати дослідження та їх опублікування.	– керування програмою; – частково викладання.

У своєму вже згаданому дослідженні для TIAA Інституту оприлюдненому у квітні 2011 року, учені характеризують диверсифікацію розвитку академічної кар'єри викладача, яку спостерігаємо в американських університетах сьогодні (див. Додаток А). Ця диверсифікація полягає передовсім у тому, що паралельно з традиційним структурованим академічним кар'єрним ростом, згідно з яким, отримавши ступінь доктора філософії (*англ*. PhD), молодий викладач працює на здобуття теньюру, існує дві нові траєкторії академічної кар'єри: коли викладач протягом своєї кар'єри отримує низку тимчасових посад у різних чи у тому самому університеті; коли викладач, працюючи на повну зайнятість, отримує позиції у різних чи у тому самому університеті, при цьому не здобуваючи теньюру (Finkelstein & Schuster, 2011, p. 5).

Нову модель працевлаштування викладачів за термінованими

контрактами (ад'юнкт-модель – від *англ. adjunct – додатковий*) вперше запровадили у дворічних муніципальних коледжах з метою забезпечити потребу у викладачах практичних курсів. З часом цю модель почали використовувати й інші заклади вищої освіти, вбачаючи у таких викладачах джерело сучасних прикладних знань. У дослідженні TIAA Інституту подано таку статистику: станом на 1970 рік ад'юнкт-викладачі складали 20% від усіх викладачів американських університетів та коледжів; станом на 2011 рік – 50% викладачів університетів та 70% викладачів дворічних коледжів працювали за контрактами. Очевидним є поширення такої тенденції і сьогодні (Kezar, 2013).

Контракти з такими «тимчасовими» викладачами, як правило, є посеместровими та в основному передбачають виключно обов'язки пов'язані із викладанням. На думку дослідниці Кезар, це означає, що завдання викладача мають досить обмежений стосунок до довго-термінових цілей та перспектив закладу вищої освіти. Якщо у 1970-80-их роках – коли з'явилась практика приймати викладачів на роботу за контрактом – значний відсоток становили професори, які вже мали пожиттєві посади, або працювали над отриманням теньюру, то сьогодні, як бачимо із наведеної вище статистики, їх кількість значно скоротилася. Той факт, що викладачі, працюючи за контрактом, мали повне навантаження, або були залучені до іншої професійної діяльності практичного характеру у своїй сфері поза межами університету, відносно, не було проблемою. Сьогодні ж – із стрімким зростанням кількості «тимчасово працевлаштованих» викладачів – значно зменшилась кількість традиційно-працевлаштованих викладачів, які займаються розробкою навчальних програм, громадською діяльністю та розвитком факультетів та університетів (Kezar, 2013).

Поширення цієї нової моделі працевлаштування викладачів вперше задокументували дослідники Болдвін та Кроністер 2001 року (Baldwin & Chronister, 2001) та назвали її «модель перебування на посаді на повну зайнятість за термінованим контрактом, що не передбачає отримання теньюру» (*англ.* non-tenure track model – NTTF*).* У своєму дослідженні вони вказали, що

посадові обов’язки викладачів, які працюють за таким типом контракту, як правило, стосуються одного з традиційної тріади напряму професійної діяльності: викладання, дослідження чи громадської діяльності, а також відмітили той факт, що поява цієї моделі працевлаштування пов’язана передовсім з необхідністю забезпечити тимчасові потреби університетів у викладачах для спеціальностей, які стрімко набували популярності серед студентів, у реалізації гранту чи для розробки нової програми (Baldwin & Chronister, 2001).

Викладачі, які працюють за цим типом контрактів, як правило, працевлаштовані терміном на один рік, однак іноді університети пропонують їм контракти на декілька років – типово, від 3 до 5. Вважається, що такі довші контракти забезпечують певну гарантію зайнятості та стабільності, що надає викладачам певної перспективи та дозволяє планувати курси та розробляти освітні програми, а також здійснювати і іншу діяльність, пов’язану з громадською роботою, яку раніше виконували лише викладачі, що мали чи здобували теньюр. Останні дослідження стверджують, що ця модель все більше наближається до формату традиційного теньюру: приналежність викладача до одного закладу вищої освіти, соціальний пакет, зростання оплати праці до рівня викладачів, які працюють над здобуттям теньюру, обізнаність у довготермінових цілях та планах своїх університетів та залученість до їх досягнення і реалізації. Зокрема, дослідники Голенсгед та інші пояснюють, що умови реалізації довготермінових контрактів сьогодні включають не лише викладання, а й все більший обсяг дослідницької та громадської діяльності через зменшення кількості викладачів, що займають постійні посади (Hollenshead et al., 2007).

Найновішою та найбільш прогресивною моделлю працевлаштування викладачів є сучасна модель викладання онлайн (*англ*. for-profit/online model). В основу цієї моделі покладено принцип розподілу процесу викладання між декількома виконавцями.

Сміт (2008) характеризує цю модель як «віртуальний конвеєр» та

виокремлює такі складові процесу викладання онлайн: дизайн викладання (*англ*. instructional design), який здійснюють фахівці з технологій та графіки; предмет викладання (*англ*. subject matter), який забезпечують викладачі – фахівці у певній галузі; розвиток (*англ*. development), який здійснює команда графічних та веб-дизайнерів, програмістів та редакторів; виклад матеріалу (*англ*. delivery), який здійснюється через мережу та технологічні рішення; комунікація та консультування (*англ*. interaction), які проводять викладачі в індивідуальному форматі чи у невеликих групах (як правило, тьютори); оцінювання (*англ*. grading), яке забезпечується здебільшого тьюторами; порадництво (*англ*. advising), яке здійснюється студентськими організаціями чи тьюторами (Smith, 2008).

Судячи з цього переліку, очевидно, що до процесу викладання онлайн залучено низку фахівців з різних галузей, завданням яких є забезпечити створення якісних та ефективних онлайн курсів. Така модель викладання, характеризується зменшенням кількості залучених викладачів; обмеженою кількістю викладачів, що працюють на повну зайнятість; збільшенням кількості викладачів, що працюють на неповне навантаження чи у форматі часткової зайнятості та мають обмежений зв’язок з університетом, обмеженою науково-дослідницькою та громадською діяльністю викладачів.

Сучасні американські дослідження часто стверджують, що така модель викладання послаблює роль викладача в освітньому процесі (Howell et al., 2004; Paulson, 2002). Однак, зважаючи на стрімкий розвиток технологій, який дозволяє швидко та ефективно обмінюватися інформацією, а також високий рівень доступності та поширення інтернету у сучасному глобалізованому світі, є причини вважати, що така модель викладацької діяльності поширюватиметься і надалі.

Загалом, очевидно, що глобалізаційні та суспільно-економічні зміни, які невпинно впливають на усі без винятку сфери життя, трансформують сучасний університет як інституцію та як явище загалом. Це передовсім позначається на стані та розвитку академічної професії, яка сьогодні реалізується через декілька

моделей. Такі зміни вимагають від викладачів здобуття та розвитку не лише традиційних академічних компетентностей, а й гнучкості та вміння адаптуватися до нових форматів академічної кар'єри.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Підготовка викладачів в університетах США як науково-педагогічна проблема» викладено історіографію проблеми дослідження, виконано аналіз трансформацій у професійній діяльності викладачів американських університетів на початку XXI століття у контексті глобалізаційних процесів, досліджено сучасні моделі працевлаштування викладачів в університетах США.

Розглянуто історіографію формування та розвитку теоретичних основ підготовки викладачів в університетах США (андрагогіки, епістемології, акмеології, аксіології, конструктивізму, прагматизму, прогресивізму; діяльнісний та компетентнісний підходи; принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації), а також реалізації підготовки викладача вищої школи на другому освітньому (магістерському) та третьому науково-освітньому (докторському) рівнях в американських університетах. Окреслено основні тенденції модернізації та розвитку підходів до успішного втілення освітніх програм на цих рівнях.

Охарактеризовано особливості та засади системи оцінювання професійної діяльності викладача в умовах американського університету, а також механізми застосування практики оцінювання діяльності сучасного викладача адміністраціями університетів та акредитаційними асоціаціями. Представлено результати аналізу американського досвіду щодо використання потенціалу студентського та колегіального оцінювання професійної діяльності викладачів, який розглядається в освітній практиці США як один із інструментів підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення

якості університетської освіти загалом.

Представлено розвиток професії викладача сучасного американського університету у контексті процесів глобалізації, інтернаціоналізації та інтенсивного впровадження інновацій в освітню галузь, що спричинило трансформації у професійному профілі сучасного викладача та його ролі у реформування вищої освіти загалом. Окреслено вимоги до викладачів, сформульовані ринком освітніх послуг загалом та університетами США зокрема.

Виокремлено основні педагогічні компетентності викладача, які потребують формування та розвитку у сучасних змінних умовах та які сьогодні стали об'єктами розгляду в рамках оцінювання професійної діяльності викладача. Підкреслено, що комплекс професійних функцій викладачів університетів США, а саме викладання, проведення досліджень та активна громадська позиція, що реалізується через участь в різноманітних проектах, зумовлює необхідність забезпечення урізноманітнення освітніх програм підготовки майбутніх викладачів на другому (магістерському) та третьому (докторському) рівнях, а також гнучкості у процесі формування їхнього змістового наповнення, організації практичної спрямованості навчання з метою формування ключових компетентностей, що надаватимуть можливість повноцінно та ефективно виконувати професійні функції відповідно до умов договору, що укладається між університетом та працівником.

З'ясовано, що система працевлаштування викладачів в американських університетах зазнала суттєвих змін на початку XXI століття відповідно до вимог ринку праці, міжнародних освітніх тенденцій, запитів суспільства та потреб споживачів освітніх послуг.

Подано характеристику особливостей нових моделей працевлаштування викладачів та їхній вплив на зміст й організацію професійної діяльності викладача, структуру та сутність посадових обов'язків, а відтак на результативність діяльності сучасного американського університету,

академічну успішність студентів та на розвиток сучасної університетської освіти загалом.

Матеріали розділу висвітлено в таких публікаціях авторки: Долінська, 2015d, 2018.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ТА ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У другому розділі «Педагогічна складова у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США» розглянуто організаційно-змістові характеристики національної програми «Підготовка майбутніх викладачів»; охарактеризовано педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США, зокрема її змістове наповнення та практичну підготовку викладачів в університетах США.

2.1. Організаційно-змістові характеристики національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» в університетах США

Проблема вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки кадрів для закладів вищої освіти у США особливо актуалізувалася на початку 80-х років XX століття. Це було зумовлено передусім суттєвим збільшенням контингенту іноземних студентів, частина з яких після закінчення навчання залишалася викладати в університетів, обіймаючи посади асистентів. Головним викликом для цієї категорії викладачів-початківців став низький рівень володіння англійською мовою, що утруднювало виконання ними професійних обов’язків і викликало незадоволення у студентському середовищі. Покращення мовної підготовки викладачів у контексті професійно-педагогічної підготовки загалом постало на порядок денний американських університетів як

пріоритетне завдання (Проворова, 2002, с. 48). Згодом це питання доповнилося загальною постановкою проблеми якості науково-педагогічних працівників, що в сукупності спричинило пошук нових ефективних шляхів та формування науково-громадських ініціатив щодо вдосконалення підготовки викладачів.

Одним із таких вдалих проектів, який зародився у 90-х роках минулого століття у системі вищої освіти США стала національна програма під назвою «Підготовка майбутніх викладачів» (*англ*. Preparing Future Faculty – PFF) (The Preparing Future Faculty Program, 2004). Засновниками програми виступили Асоціація американських коледжів та університетів (*англ*. Association of American Colleges and Universities – AACU) та Рада докторантур (*англ*. Council of Graduate Schools – CGS), грантову підтримку надали Національна наукова фундація США (*англ*. National Science Foundation), Благодійні трасти Пью (*англ*. Pew Charitable Trusts) та Атлантік Філантропіз (*англ*. Atlantic Philantropies). За час грантового періоду, 1993-2003, програми підготовки майбутніх викладачів було реалізовано у більш ніж 45 університетах, що пропонували програми підготовки доктора філософії у близько 300 закладах-партнерах у США (The Preparing Future Faculty Program, 2004). Хоча грантовий період програми вже завершився, Рада докторантур продовжує надавати адміністративну підтримку існуючим програмам, а також здійснює консультаційну діяльність для тих закладів вищої освіти, які ініціюють нові програми за зразком програм «Підготовка майбутніх викладачів» (далі – програми ПМВ). Отож, сьогодні програми «Підготовки майбутніх викладачів» є загальнонаціональним рухом за трансформування традиційних підходів до підготовки викладача у США.

Основна мета програми ПМВ – підвищення якості навчання докторантів шляхом виховання нового покоління викладачів. Вона з самого початку була спрямована на вдосконалення професійно-педагогічної підготовки викладачів у дослідницьких університетах США із числа магістрантів та докторантів, які успішно зарекомендували себе у науковій діяльності, а також на усунення розбіжностей між підготовкою докторів філософії та вимогами коледжів та університетів-працедавців.

У результаті завершення навчання у докторантурі фахівці-початківці отримують науковий ступінь доктора філософії, який, як уже зазначалося вище, не завжди передбачає достатню підготовку цих дослідників до викладацької діяльності. Натомість, заклади вищої освіти все частіше хочуть бачити в особі викладача-початківця кваліфікованого науковця і компетентного педагога, готового до виконання різноманітних освітніх функцій, здійснення комунікації зі студентами, активного використання сучасних освітніх технологій. Власне такі нові очікування від викладачів-початківців бралися до уваги при підготовці викладачів у рамках більшості докторських студій цієї національної програми.

Створена в дусі партнерства та співпраці, програма підготовки майбутніх викладачів мала на меті трансформувати спосіб підготовки мотивованих та відданих професіоналів до їхньої професійної діяльності, базуючись на тих різноманітних функціях, які вони виконують в рамках наукової та освітньої діяльності у різних закладах вищої освіти, а також до постійного особистісного та професійного розвитку. Ця програма забезпечувала магістрантам та докторантам можливості спостерігати та вивчати обов'язки викладача у багатьох академічних закладах, що мають різне призначення та функції, навчають різних студентів та мають різні очікування від викладачів.

Національна програма ПМВ мала три основні особливості. Перша, і найбільш характерна її ознака – це кластерний характер програми. Термін «кластер», що у перекладі з англійської мови означає «пучок», «скупчення», «група», має декілька значень, однак, спільне смислове навантаження. У контексті ПМВ, кластер – це головний заклад (університет, інститут, факультет), в якому ведеться підготовка докторів, що співпрацює з іншими установами чи факультетами-партнерами. Кластером керував комітет у складі представників кожної організації-партнера з однаковими правами, який, у свою чергу, визначав пріоритети та напрями програми.

Хоча структура початкових сімнадцяти кластерів відрізнялась – загалом, до складу кластера входив один багатогалузевий університет, щонайменше один класичний університет, один дворічний коледж, один гуманітарний

коледж та один «історично чорний» коледж чи університет – всі вони мали однакові цілі: забезпечення можливості отримання майбутніми викладачами прикладного досвіду академічного життя у різних закладах вищої освіти шляхом відвідання закладів-учасників кластеру та співпраці з менторами у цих закладах; організація форумів для докторантів та викладачів з різних закладах вищої освіти з метою відкритого обговорення професійних очікувань; сприяння запровадженню гармонізованих, структурованих та продуманих навчальних курсів з педагогічних дисциплін та педагогічної практики в існуючі докторські програми (The Preparing Future Faculty Program, 2004).

Структуру кластерів можна побачити на прикладі Університету штату Арізона, який входив до складу кластерів в усіх чотирьох програмах ПМВ. Перша та друга програми (ПМВ 1 та ПМВ 2) були загальноуніверситетськими. Для ПМВ 3 було вибрано лише факультет математики цього університету, а для ПМВ 4 – факультет історії.

У ПМВ 1 (1993-1997 рр.) до складу одного з кластерів входили: Університет штату Арізона-Вест; Університет Ґранд Каньйон; Муніципальні коледжі Марікопа. Завданням Університету штату Арізона було забезпечити можливості для вивчення та обговорення ролей викладача в рамках освітньо-наукових програм для докторантів.

Програма ПМВ 2 (1997-2001 рр.) була схожою до першої програми (ПМВ 1), але до неї входило більше учасників, а також і докторантів з усіх факультетів університету. Завданням було запровадити програму «Підготовка майбутніх викладачів» у цілому університеті. Закладами-партнерами були: Університет штату Арізона-Вест; Університет Ґранд Каньйон; Муніципальні коледжі Марікопа.

Програма ПМВ 3 (1998-2000 рр.) розпочалася із обрання Факультету математики Університету штату Арізона Математичною асоціацією Америки та Американським математичним товариством для участі у програмі. Закладами-партнерами були: Університет штату Арізона-Вест; Муніципальний коледж Скотсдейл; Університет Північної Арізони.

ПМВ 4 (2000-2002 рр.). Факультет історії Університету штату Арізона було обрано Американською історичною асоціацією для участі у програмі PFF 4. Закладами-партнерами були: Університет штату Арізона-Вест; Університет штату Арізона-Іст; Університет Ґранд Каньйон; Коледж Феніксу; Муніципальний коледж Скотсдейл; Муніципальний коледж Чендлер-Ґілберта.

У результаті співпраці закладів вищої освіти та факультетів у кластерах було розвинуто та втілено широке коло локальних програм ПМВ. Кожен кластер розробляв власну програму на трьох рівнях: на рівні факультету, на рівні університету і на рівні закладів-партнерів. Деякі програми були досить короткотерміновими, як, наприклад, відвідання докторантами кількох серій семінарів протягом навчального року. Інші, більш широкі, включали залучення майбутніх викладачів до розробки та викладання навчальних курсів, позааудиторної роботи та відряджень у партнерські заклади вищої освіти.

Пропонуємо розглянути приклади роботи програми на усіх рівнях. Зокрема, типовою діяльністю, які проводилася на рівні факультету були такі заходи та суміжна робота: форуми для викладачів з різних закладів вищої освіти для обговорення особливостей професійного життя; форуми для випускників докторантур для обговорення проблематики підготовки викладачів-початківців в докторантурі до кар’єри викладача; курси зі специфіки викладання дисциплін та роботи з мультикультурною аудиторією; семінари та форуми з професійних питань, таких як: шлях до отримання академічного ступеня, здобуття постійної посади, організаційно-адміністративна робота на факультеті/кафедрі тощо; робота над удосконаленням докторських програм з метою забезпечення докторантів необхідним досвідом для успішної академічної діяльності; підтримка докторантів, які беруть активну участь у професійних заходах разом із викладачами факультету (The Preparing Future Faculty Program, 2004).

На рівні університету було ініційовано та реалізовано таку роботу: семінари на теми особливостей викладання у вищій школі та професійної діяльності, які проводили адміністратори освіти та викладачі з різних

навчальних закладів; сертифікаційні програми методично-педагогічного характеру; залучення докторантів до організаційної роботи на факультеті, участі у зустрічах та нарадах для викладачів; участь у семінарах та створення портфоліо; тренінги для кураторів (The Preparing Future Faculty Program, 2004).

Основна діяльність зосереджувалася на міжуніверситетському рівні: вивчення особливостей академічної культури різних університетів; формулювання та виконання обов'язків куратора; викладання курсу чи окремого його розділу та отримання обґрунтованої оцінки куратора; участь у семінарах та нарадах; асистування та спостереження за роботою професорів та адміністраторів; позааудиторна робота зі студентами; участь у заходах з підвищення професійної компетентності викладачів (The Preparing Future Faculty Program, 2004).

По-друге, програма «Підготовка майбутніх викладачів» охопила повний набір ролей та обов'язків викладача, до яких належить і навчання, і наукові дослідження, і виконання посадових обов'язків навчально-організаційного характеру, наголошуючи при цьому, що ці ролі можуть відрізнятися в різних закладах вищої освіти.

Третя особливість програми полягала в тому, що майбутні викладачі, які брали у ній участь, мали в якості наставників не тільки своїх наукових керівників, але й інших кураторів та мали можливість отримати обґрунтовану оцінку не лише своєї дослідницької роботи, але й викладання та виконання різного роду обов'язків. Програма включала фіксовану систему кураторства усіх сфер професійного розвитку. Як докторантам потрібен керівник для консультування у ділянці наукового дослідження, так і є потреба відповідної опіки і допомоги у частині їхньої безпосередньо педагогічної діяльності. Спільне менторство, як засвідчили результати впровадження цього проекту, було дуже корисним для докторантів (The Preparing Future Faculty Program, 2004).

У своєму становленні ця програма пройшла декілька етапів. На етапі реалізації Програми ПМВ 1 (1993-1997 рр.) було створено 17 кластерів із

загальною кількістю 88 закладів. Кожен кластер ставив за мету напрацювати шаблонні ПМВ програми, зорієнтовані на потреби, можливості та інтереси установ-учасників. Програма ПМВ 2 (1997-2001 рр.) була зорієнтована на закріплення та просування основних ідей програми від статусу демонстраційного (пілотного) проекту до національної моделі вищої освіти. У рамках виконання програми ПМВ 3 (1998-2000 рр.) здійснювалася розробка програм для відділень з природничих та точних наук у співпраці з Американською асоціацією вчителів фізики, Американським хімічним товариством, Американським математичним товариством, Математичною асоціацією Америки та Спеціальною групою з освіти в галузі обчислювальної техніки. У листопаді 1999 року розпочався новий етап програми – ПМВ 4 (1999-2002 рр.), спрямований на розробку моделей програми при відділеннях соціальних та гуманітарних наук у співпраці з Американською історичною асоціацією, Американською політологічною асоціацією, Американською психологічною асоціацією, Американською соціологічною асоціацією, Національною асоціацією з комунікації та Національною радою вчителів англійської мови.

Свідченням неабиякої популярності програми є кількість її учасників. За даними офіційного сайту програми, у 2000 році до виконання завдань програми було залучено 66 державних, 42 приватних, 25 релігійних, 22 дослідницьких з правом присудження докторського ступеня, 39 – з правом присудження ступеня магістра, 27 – з правом присудження ступеня бакалавра, 20 дворічних закладів вищої освіти, сім закладів вищої освіти Американської асоціації університетів, сім «історично чорних» закладів вищої освіти. У 2002 р. функціонувало 76 кластерів, які охоплювали близько 300 закладів вищої освіти і науково-освітніх закладів, а також 11 професійних організацій (Prepating Future Faculty, 2017).

За результатами програми її засновниками та ініціаторами, Асоціацією американських коледжів та університетів (*англ*. Association of American Colleges and Universities – AACU) та Радою докторантур (*англ*. Council of Graduate Schools – CGS), 2003 року було опубліковано два повних звіти: «Підготовка

майбутніх викладачів точних наук та математики» (*англ*. Preparing Future Faculty in the Sciences and Mathematics) (Pruitt-Logan et al., 2003) та «Підготовка майбутніх викладачів гуманітарних та суспільних наук» (*англ*. Preparing Future Faculty in the Humanities and Social Sciences) (Gaff, 2003). Обидві публікації містять детальну інформацію про навчальні курси розроблені викладачами та адміністрацією університетів-учасників програми, відгуки викладачів, докторантів та менторів, які були залучені до програми, а також практичні рекомендації щодо повноцінної підготовки докторантів до академічної кар'єри.

Також варто зазначити, що участь у програмі ПМВ надихнула не лише викладачів-початківців, які описали свій досвід у програмі у багатьох розвідках та статтях, а й професійні спільноти та досвідчених викладачів, які проявили інтерес до програми та долучились до неї. Зокрема, 2002 р. професор Кетринн Адамс (Kathrynn Adams) стала авторкою публікації «Чого очікують коледжі та університети від викладачів-початківців» (*англ*. «What colleges and universities want in new faculty»), у якій вона підсумувала результати програми на основі попередніх досліджень, розвідок та відгуків учасників програм. Цей документ став закликом до адміністрації та викладацького складу університетів переглянути програми докторантур за зразком програм ПМВ з метою забезпечення розвитку у докторантів навичок та здібностей першочергово необхідних для успішного початку професійної діяльності в обраному закладі вищої освіти.

Випускники програм та викладачі-початківці виокремили п'ять основних напрямів професійної діяльності, які потребують особливої уваги в рамках докторантур: викладання, дослідження, академічне життя, працевлаштування та особливості академічної кар'єри. Університети, як правило, очікують, що молоді викладачі, яких вони беруть на роботу, є готовими до *викладання* (Benassi & Fernald, 1993), однак самі викладачі визнають, що на початку своєї викладацької кар'єри вони неготові викладати різні нові курси, особливо такі, що є загальноосвітніми чи не стосуються безпосередньо сфери їхніх основних наукових зацікавлень та дослідження. Ще однією проблемою для викладача-

початківця може стати мультикультурна та міжнародна аудиторія, яка сьогодні превалює у більшості закладів вищої освіти США та, природно, потребує особливого методично-педагогічного підходу. Очевидно, університети вимагають від викладачів-початківців застосування нових методик та технологій, оскільки студенти мають різний особистий та освітній досвід, різні рівні мотивації та стилі навчання, різні кар'єрні амбіції. Не зважаючи на всі ці та інші труднощі, що виникають на початку кар'єри викладача-початківця, він змушений забезпечити задоволення не лише освітніх, а й життєвих потреб усіх здобувачів вищої освіти. Власне життєві проблеми, з якими студенти часто звертаються до своїх порадників – якими часто є викладачі-початківці – становлять ще одну категорію труднощів. У цьому зв'язку, спільнота учасників програм ПМВ закликала до забезпечення різнопланового досвіду викладання для докторантів від самого початку їхньої підготовки у докторантурах. Докторантів слід не лише інформувати про нові методики, технології, неоднорідність аудиторії та інше, а й надавати їм регулярні та конструктивні відгуки про педагогічно-методичний аспект їхньої викладацької практики, залучати до дискусій та круглих столів присвячених креативному застосуванню технологій, вирішенню проблем та порадництву. У рамках програм ПМВ ці та інші аспекти підготовки докторантів реалізуються через заходи описані вище.

Не зважаючи на той факт, що критерії проведення та формати наукового дослідження різняться в університетах США залежно від їхньої місії, активна науково-дослідницька діяльність вважається невід'ємним та першочерговим елементом успішної академічної кар'єри. Саме науково-дослідницька діяльність є пріоритетним напрямом підготовки докторантів у традиційних докторантурах, однак не менш важливим є вміння скеровувати наукову роботу відповідно до вимог, пріоритетів та потреб університету-працедавця. Завдяки мобільному характерові програм ПМВ, докторанти отримують можливість розвинути гнучкість у застосуванні різноманітних підходів до дослідницької діяльності та вміння адаптуватися до ресурсних баз, потреб та цінностей різних університетів.

З точки зору практики, академічне життя не обмежується лише індивідуальною викладацькою та дослідницькою діяльністю. З огляду на місію кожного університету, викладачі, певною мірою, є залучені до загальноуніверситетської чи загальнофакультетської роботи з розробки та узгодження навчальних програм та курсів, врегулювання умов аудиторної та позааудиторної роботи студентів та викладачів, розподілу фінансових та інших ресурсів, а також інших аспектів навчально-організаційної, господарської та громадської роботи університету чи факультету. Завданням докторантури є підготувати викладача-початківця до реалій академічного життя на різних посадах та у різних закладах вищої освіти, що реалізується в рамках програм ПМВ чи схожих програм завдяки їхній кластерній структурі, яка забезпечує можливість вивчення особливостей усіх аспектів академічного життя в різних університетах.

Успішне навчання в докторантурі полягає не лише в опануванні навчального матеріалу та захисті дисертації, а й в успішному працевлаштуванні після її завершення. У сучасному конкурентному середовищі, перед викладачем-початківцем постає проблема вичерпного та ефективного висвітлення своїх професійних навиків та здобутків. Підготовка фахівців до самопрезентації на ринку праці є ще одним із завдань докторантури.

У зв’язку з появою різноманітних кар’єрних можливостей для викладачів-початківців постає необхідність підготовки докторантів до сучасного ринку праці, який пропонує різні моделі працевлаштування на додачу до традиційного теньюру, а також і альтернативні освітні середовища на додачу до класичного університету. Зважаючи на кар’єрні амбіції та індивідуальні уподобання докторантів, їх необхідно не лише інформувати про існуючі кар’єрні шляхи, а й забезпечити можливість вивчити особливості кожного з цих шляхів.

Подолання усіх згаданих вище труднощів та проблем, які постають на шляху викладача-початківця може видатися нереальним, однак в результаті програм ПМВ не лише розроблено рекомендації щодо подолання цих труднощів, а й доведено, що ці рекомендації є практичними, ефективними та

реальними для застосування. Дослідницькі університети-центри програм ПМВ успішно реалізували свою функцію підготовки докторанта в частині науково-дослідницької діяльності, в той час як університети-партнери здійснювали консультаційну та менторську функцію підготовки докторанта до інших аспектів академічної діяльності (Adams, 2002).

Реалізація ПМВ програм знайшла позитивний відгук у середовищі академічної спільноти. Так, за результатами спеціального дослідження результативності програми серед докторантів, проведеного Національним офісом програм ПМВ, 99% респондентів вважають її ефективною (The Preparing Future Faculty, 2004). Основними її перевагами, на думку опитаних, є:

– сприяння усвідомленню ролей та функцій викладача;
– розширення уявлення про особливості діяльності різних університетів;
– підвищення конкурентоспроможності випускників докторантури на ринку праці.

Отримавши посаду викладача, колишні докторанти-учасники програми стверджують, що є краще підготовленими до професійної діяльності, ніж інші викладачі-початківці.

Завершення грантового періоду програм ПМВ у 2000 році зовсім не означало припинення загальнонаціонального освітнього руху за покращення підготовки викладачів. Спираючись на багатий досвід та значний потенціал програм ПМВ, Рада докторантур продовжила свою діяльність у цьому напрямку. 2010 року вона отримала грант від Тігл Фундації (*англ.* Teagle Foundation), місією якої є підтримка та покращення гуманітарної освіти, на дослідження та підготовку викладачів-початківців до оцінювання навчання студентів. Цей проект вивчав як програми професійного розвитку, такі як програми ПМВ та інші, можуть покращувати підготовку педагогів-початківців у сфері оцінювання навчання студентів та використання результатів оцінювання для покращення викладання і вдосконалення програм навчальних курсів. Проект також був націлений на вивчення впливу таких програм на каталізацію змін у культурі закладів вищої освіти та підтримку нового

покоління викладачів, для яких оцінювання навчання студентів є невід'ємною частиною викладання та дослідження. Серед основних завдань проекту було виявлення недоліків у підготовці викладачів-початківців у аспекті оцінювання, вивчення позитивного досвіду програм ПМВ та подібних програм що стосується оцінювання та розробка шляхів застосування цього досвіду через ефективну мережу учасників програм ПМВ. У рамках цього проекту Радою докторантур було проведено опитування учасників програм ПМВ та подібних програм, вивчено дослідження з проблематики оцінювання навчання у вищій освіті, а також започатковано воркшоп за участю визнаних експертів із застосування підходів та методології оцінювання у вищій освіті, деканів докторантур та викладачів. Результати проекту було висвітлено у звіті Ради докторантур «Підготовка майбутніх викладачів до оцінювання навчання студентів» (*англ.* Preparing Future Faculty to Assess Student Learning) 2011 року. Ця праця містить як статистичні дані, так і погляди експертів, деканів докторантур та самих докторантів щодо можливостей інтегрування підготовки у аспекті оцінювання у освітні програми докторантур та програми професійного розвитку викладачів (Denecke et al., 2011).

На додачу до цього проекту, згідно з даними офіційного сайту програм ПМВ, на початку 2000 років у багатьох закладах вищої освіти США з'явилися власні версії програм ПМВ, у яких втілено основоположні компоненти оригінальної програми. Так, наприклад, Університет Чикаго (*англ*. University of Chicago) у співпраці з 43 іншими гуманітарними університетами започаткував програму Семінар для викладачів штатів Середнього Заходу *(англ.* Midwest Faculty Seminar*)*, в рамках якої декілька разів на рік відбуваються тематичні педагогічні конференції, а також викладачі університетів-партнерів мають можливість брати участь у програмах міжуніверситетського обміну.

Загалом, вважаємо, що ініціатива програм ПМВ, яка ґрунтується на принципі інтерактивного, практичного та всебічного підходу до підготовки викладача, є конструктивним та ефективним шляхом підготовки сучасного викладача, який працює у швидкозмінному та нестійкому середовищі.

Різноплановість та поліаспектність закладів вищої освіти та середовищ професійного спілкування, які забезпечила участь у програмі ПМВ, що мала кластерний характер, надала викладачам-початківцям важливий та багатогранний досвід для успішної академічної кар'єри.

Резюмуючи сказане вище, варто зазначити, що в сучасній американській освіті ініціатива програм ПМВ вважається такою, що більш успішно та повно забезпечує реалізацію педагогічної складової у підготовці докторантів до академічної кар'єри. Започаткування та реалізація національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» є свідченням значної уваги академічної спільноти США до проблеми якості педагогічної складової професійної підготовки майбутніх викладачів. Обґрунтування рекомендацій щодо можливостей адаптації досвіду цієї програми покладено в основу професійної підготовки сучасного викладача університету США.

2.2. Характеристика педагогічної складової у магістерській та докторській підготовці викладачів в університетах США

Проблема належного рівня професіоналізму викладацького корпусу у зарубіжній освітній практиці набула свого розвитку. Ще у другій половині XX століття у різних країнах були розроблені вимоги до викладача вищої школи, де його розглядали не тільки як ученого, дослідника, але і як викладача-педагога. Такий підхід зумовив створення спеціальних освітніх структур, які забезпечували організаційно завершену підготовку кандидатів до викладацької діяльності у закладі вищої освіти.

У США професійна підготовка викладача університету реалізується на декількох рівнях, передовсім – на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Однак, важливо зазначити, що початковим освітнім рівнем, на якому формуються професійні цінності, освоюються фундаментальні знання та

розвиваються основні вміння і навички викладачів-початківців є магістерський рівень.

З метою розгляду підготовки викладачів сучасних університетів США як системи взаємозалежних та взаємодоповнюючих компонентів, нами розроблено схематичне її зображення, що дозволяє проілюструвати їхнє змістове наповнення та притаманні їм функціональні зв'язки (Рис. 2.1).

Нормативно-правова база – це компонент, який охоплює закони та підзаконні акти про вищу освіту США, педагогічну освіту; нормативні документи акредитаційних агенцій з якості освіти; національні освітні стандарти; освітні стандарти штатів; нормативні документи університетів.

Вважаємо за доцільне проаналізувати такий компонент як академічне середовище університету, яке розвивається та функціонує під впливом зовнішніх чинників суспільно-економічного характеру (тенденції міжнародного освітнього простору; запити суспільства; вимоги ринку праці; потреби споживачів освітніх послуг) та внутрішніх чинників, серед яких виокремлюємо сучасні моделі працевлаштування; оцінювання професійної компетентності, що здійснюється студентами та викладачами, що зумовлюють змістове наповнення підготовки сучасного викладача та її організаційні моделі, форми, методи, механізми забезпечення тощо.

Компонент «Теоретико-методологічні основи», проаналізований нами у першому розділі, відображає теорії, концепції, принципи, підходи, покладені в основу підготовки викладачів американських університетів, зокрема й її педагогічної складової.

Результати аналізу магістерської та докторської підготовки викладачів університетів США дозволили відобразити їхні організаційні та змістові характеристики.

Компонент «Професійний розвиток упродовж кар'єри» репрезентує моделі, форми і методи, що їх застосовують сучасні університети США з метою забезпечення неперервності професійного розвитку їхніх викладачів.

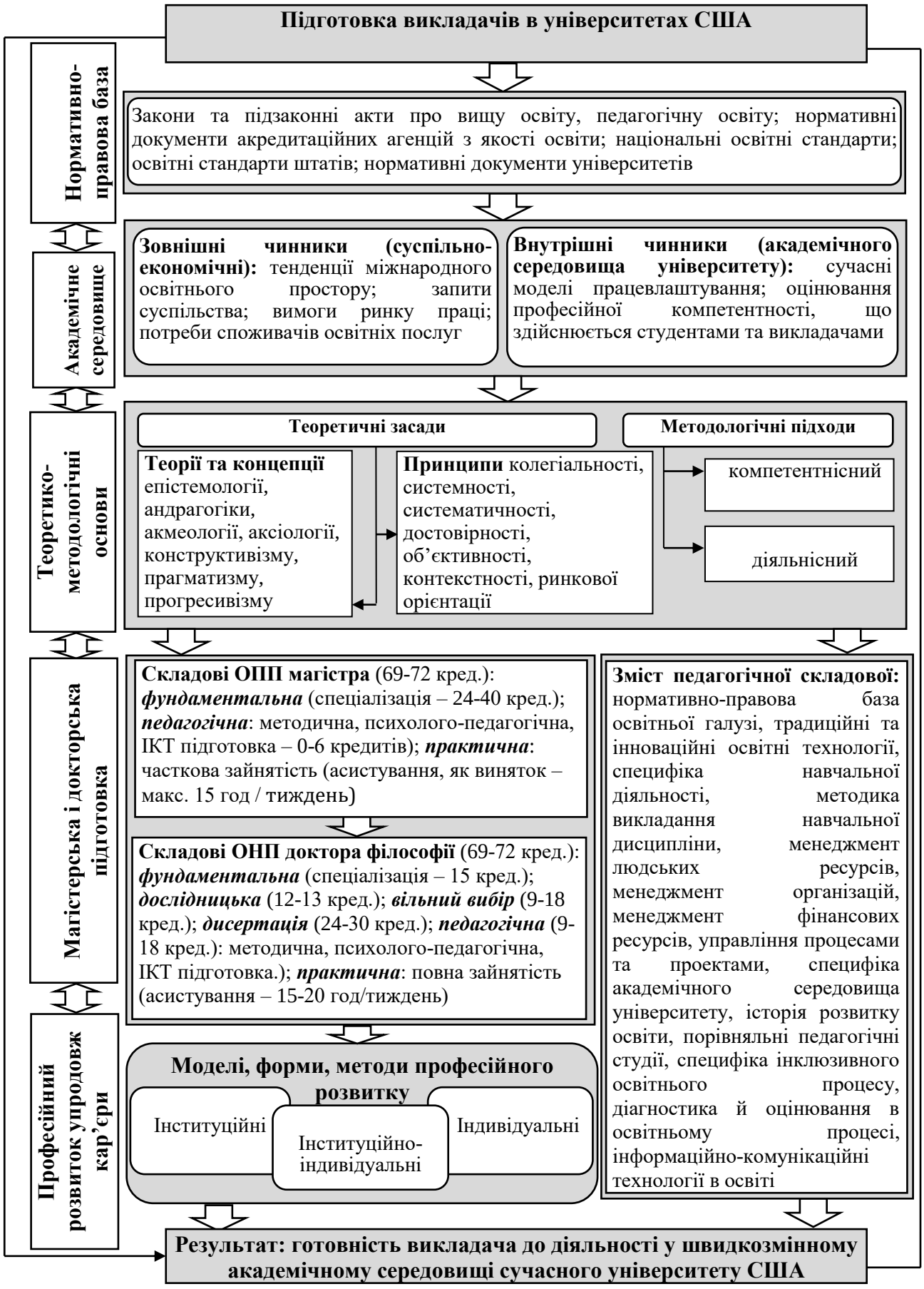


Рис. 2.1. Схематичне зображення підготовки викладачів в університетах США

Зміст педагогічної складової представлено наскрізно у програмах мігістерської, докторської підготовки та професійного розвитку упродовж кар'єри, що пов'язано із освоєнням її основ під час навчання у магістратурі, поглиблення та удосконалення під час навчання у докторантурі та упродовж всього фахового функціонування викладача в умовах академічного середовища вищої школи США.

У наступних підрозділах аналізуємо особливості магістерської і докторської підготовки, а також професійного розвитку американських викладачів.

2.2.1. Змістове наповнення педагогічної складової

Загальнонаціональні дебати навколо питання майбутнього американської освіти та розвитку професії педагога викликала публікація у 1986 році двох доповідей: «Підготована нація: вчителі двадцять першого століття» (*англ*. A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-First Century) Форуму Карнегі з Освіти та Економіки (*англ*. Carnegie Forum on Education and the Economy) (Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986) та «Завтрашні вчителі: доповідь Групи Голмса» (*англ*. Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group) авторства Групи Голмса (The Holmes Group, 1986). Автори цих двох незалежних одне від одного досліджень дійшли висновку, що запорукою покращення американської освіти є створення можливостей для кар'єрного росту вчителів. Просування кар'єрною драбиною, на думку дослідників, відображало б здобутки учителів та забезпечувало б їх прагнення до професійного розвитку (Кошманова, 2002, с. 221). Саме у дослідженні Групи Голмса було вперше запропоновано встановити обов'язковим здобуття магістерського рівня для усіх учителів (Гейштор, 2012, с. 163). Таким чином, отримання другого рівня вищої освіти можна розглядати як наступний крок у кар'єрі вчителя, який вже має освіту бакалавра, а також і як початковий етап

підготовки викладача вищої школи.

Як зазначає дослідниця Сиротіна, метою цього етапу навчання є прищепити студентам навички дослідницької роботи, навчити їх мислити аналітично, творчо підходити до вирішення наукового завдання. Це своєрідний досвід, який студенти отримують, працюючи у студентських лабораторіях, конструкторських бюро, у процесі написання наукових доповідей та статей, тобто будучи залученими до активної дослідницької діяльності під керівництвом професора (Сиротіна, 2011). Варто наголосити, що початкова підготовка викладачів на магістерському рівні є цінним етапом засвоєння професійних та практичних знань зі спеціальності у той час як здобуття освітньо-наукового рівня у першу чергу характеризується освоєнням знань та формуванням умінь та навичок дослідницького характеру.

Аналіз умов навчання та вимог до здобувачів вищої освіти, поданих на офіційних сайтах університетів США, дозволяє узагальнити, що здобуття магістерського рівня передбачає неперервне навчання впродовж періоду від двох до трьох років залежно від спеціальності та спеціалізації освітньої програми, галузі дослідження, рівня підготовки здобувача вищої освіти, структури курсу тощо. У процесі здобуття магістерського рівня, здобувач вищої освіти, залежно від вимог курсу, має скласти іспити з фахових дисциплін, написати та захистити дослідницьку роботу, оволодіти певним рівнем знань із визначених предметів тощо.

Огляд та аналіз спеціальної літератури і офіційних сайтів університетів дозволяє стверджувати, що в освіті США існує декілька видів ступенів магістра в галузі освіти: магістр освіти (*англ.* Master of Education – M.Ed., MEd., Ed.M.), магістр гуманітарних наук у галузі освіти (*англ.* Master of Arts in Education – M.A.Ed.), магістр гуманітарних наук у галузі шкільної освіти (*англ.* Master of Arts in Teaching – M.A.T.), магістр точних наук у галузі освіти (*англ.* Master of Science in Education – M.S.Ed., M.S.E.), магістр освіти дорослих (*англ.* Master of Adult Education – M.A.Ed.). У Гарвардському університеті пропонується ще одна унікальна річна програма рівня магістра – освіта як гуманітарна наука

(*англ*. Arts in Education – AIE). З метою ретельного вивчення та ефективної характеристики другого (магістерського) рівня вищої освіти у США, пропонуємо короткий огляд усіх видів ступенів магістра в галузі освіти, які сьогодні пропонуються університетами у США (Рис. 2.2).

Магістр освіти (*англ*. Master of Education – M.Ed., MEd., Ed.M.) – це професійна кваліфікація для адміністраторів освіти, психологів, фахівців з освіти дорослих, вищої освіти та студентських справ, а також медіа та технологій. Хоча це не є достатня кваліфікація для викладача університету, вона дозволяє отримати контракт на посаду асистента викладача або інструктора у коледжі (*англ*. adjunct college instructor).

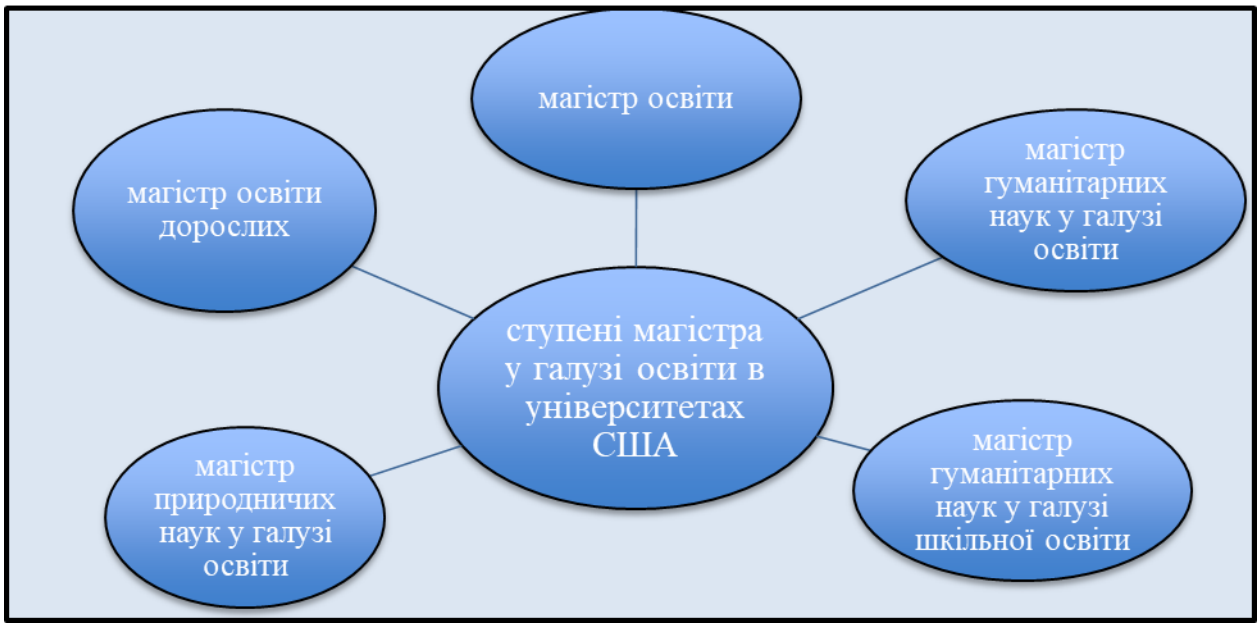


Рис. 2.2. Види ступенів магістра в галузі освіти у США

Магістр гуманітарних наук у галузі освіти (*англ*. Master of Arts in Education – M.A.Ed.) – це найбільш широка та теоретична освітня програма у галузі освіти, яка дозволяє педагогові спеціалізуватися в одному з декількох напрямків. Окрім загальнообов'язкових предметів, таких як філософія освіти, дитяча психологія, освітня етика, методи дослідження в галузі освіти, здобувачі вищої освіти, які навчаються за цією програмою, мають можливість обирати спеціалізацію. Для прикладу, студенти, які після закінчення університету

планують працювати вчителями у школах, обирають спеціальність *«Початкова/середня освіта»* (*англ*. Elementary/Secondary Education). У багатьох університетах можна вивчати спеціальну освіту, а також лідерство в освіті, освітні технології, психологічне консультування та ін.

Магістр гуманітарних наук у галузі шкільної освіти (*англ*. Master of Arts in Teaching – M.A.T.) – це наступний крок у кар'єрі вчителя середньої загальноосвітньої школи, який вже має диплом бакалавра та пройшов загальнообов'язкову сертифікацію вчителів і прагне підвищення своєї кваліфікації чи кар'єрного росту.

Магістр природничих наук у галузі освіти (*англ*. Master of Science in Education – M.S.Ed., M.S.E.) – у рамках цієї програми здобувачі вищої освіти засвоюють науковий підхід до освіти, вивчаючи технології в навчанні та сучасні методи дослідження у галузі освіти. На цьому рівні студенти часто проводять статистичні дослідження, вимірювання та оцінювання освіти. Випускники з такою кваліфікацією працюють у державних та приватних дослідницьких університетах й організаціях, що вивчають освіту, а також в галузі дистанційної освіти чи продовжують навчання на третьому рівні вищої освіти.

Магістр освіти дорослих (*англ*. Master of Adult Education – M.A.Ed.) – це один із видів ступеня магістра, в рамках якого готують фахівців з навчання дорослих за такими напрямками як викладання англійської як другої мови, освіта батьків та ін.

Освіта як гуманітарна наука (*англ*. Arts in Education – AIE) – це унікальна річна програма магістерського рівня, яку пропонує Гарвардський університет для педагогів, які зацікавлені у створенні авторських навчальних курсів з художнього мистецтва, літературного письма, театрального мистецтва, танцю, музики, кінематографії.

Загалом, магістратура, як уже зазначалось вище, є початковим етапом професійної підготовки викладачів вищої школи, а також однією із основних форм підготовки та перепідготовки викладачів поряд із докторантурою та

системою професійного розвитку. Магістерські освітні програми для викладачів у США, на кшталт британських, включають вагому теоретичну складову, втім абсолютно є очевидною, як зазначає Бельмаз, їх практична орієнтація (Бельмаз, 2010, с. 30). Найтиповіші риси магістерських програм виокремлює у своєму дослідженні Батечко: програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін; основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, стосується ролі викладача, основ освітнього процесу, оцінювання знань, умінь та навичок студентів, техніки, форм і методів викладання у вищій школі, філософії викладання; майже всі програми містять курси, які присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності; одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо; значна увага приділяється рефлексії або самоаналізу; у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких головними є особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод; обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідної роботи (Батечко, 2016, с. 53).

Огляд специфіки існуючих у США видів магістерських ступенів у галузі освіти дозволяє констатувати значну диверсифікацію напрямків підготовки, змісту, призначення, організації та структури. Очевидно, основною метою підготовки магістра в галузі освіти є забезпечити заклади вищої освіти країни науково-педагогічними кадрами, висококваліфікованими фахівцями у сфері управління, роботи зі студентською аудиторією, проведення наукових досліджень. Підготовка магістрів в галузі освіти охоплює широкий спектр дисциплін та спеціальностей і має на меті підготувати їх до ефективної професійної діяльності у різноманітних закладах вищої освіти.

У системі вищої освіти США діє апробована десятиліттями система післядипломної підготовки, другим рівнем якої є здобуття освітнього ступеня доктора філософії (*англ.* Doctor of Philosophy – PhD). У різних галузях його присуджують особам, які самостійно провели наукове дослідження, написали й захистили докторську дисертацію. Ступінь доктора філософії став

обов'язковою умовою для призначень на посади науково-педагогічних працівників педагогічних кафедр університетів. Окрім ступеня доктора філософії, в американській вищій школі існує ступінь того самого рівня – доктор освіти (*англ.* Doctor of Education – EdD), якому надають перевагу при призначенні на керівні посади у вищій школі.

Розглянемо специфіку реалізації освітніх програм третього рівня, зорієнтованих на підготовку викладачів для вищої школи у галузі педагогіки, а також фахівців з адміністрування у середній і вищій освіті у трьох американських університетах – Університеті штату Мічиган, Університеті штату Індіана, а також Університеті штату Іллінойс.

Вибір перелічених університетів невипадковий. За даними Дайджесту статистики освіти (*англ.* Digest of Education Statistics) Департаменту освіти США станом на 2017 рік у США функціонує 4360 закладів вищої освіти, 65%, з яких (тобто 2832) – університети. Ці ЗВО пропонують повний цикл вищої освіти. Переважна більшість із них – 2095 або 74% – університети приватної форми власності. Лише 737 закладів вищої освіти, що складає 26% від загальної кількості ЗВО, є державними університетами (Digest of Education Statistics, 2018). Зважаючи на той факт, що в Україні саме державні університети є лідерами освіти, а також за формою власності та джерелами фінансування вони є найбільш наближеними до державних американських університетів, вважаємо раціональним та доречним розглянути особливості освітніх програм, які пропонують саме державні американські університети. Обрані університети належать до тридцятки найкращих державних університетів США згідно з рейтингом Таймс державних університетів США у 2019 році (Best Public Universities in the United States, 2019). Окрім того, докторантури цих університетів є лідерами вищої освіти у галузі гуманітарних, зокрема, педагогічних наук.

Освітній коледж Університету штату Мічиган (*англ.* Michigan State University) пропонує такі докторські програми при відповідних відділеннях коледжу освіти:

– Політика освіти (*англ*. Educational Policy);

– Курикулум, викладання та освіта вчителів (*англ*. Curriculum, Instruction and Teacher Education – CITE);

– Психологія освіти та технологія освіти (*англ*. Educational Psychology and Educational Technology);

– Вимірювання та кількісні методи (*англ*. Measurement and Quantitative Methods);

– Реабілітаційна психологія (*англ*. Rehabilitation Counselor Education), Шкільна психологія (*англ*. School Psychology);

– Спеціальна освіта (*англ*. Special Education);

– Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта (*англ*. Higher, Adult and Lifelong Education – HALE);

– Адміністрування середньої школи (*англ*. Educational Administration);

– Кінесіологія (*англ*. Kinesiology) (Michigan State University, 2018).

Із вище перелічених програм освітньо-наукового рівня лише програма «Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта» (*англ*. Higher, Adult and Lifelong Education – HALE, PhD) зорієнтована на вивчення специфіки викладання та адміністрування вищої школи, її практичне застосування безпосередньо стосується підготовки викладача закладу вищої освіти. Для зарахування на програму кандидати повинні мати професійний досвід, а також подати диплом про отримання ступеня магістра із середнім балом не менше 3,0; рекомендаційні листи, що підтверджують академічні здібності та високий рівень наукового зацікавлення проблематикою вищої освіти, освіти дорослих чи пожиттєвої освіти; офіційний результат стандартизованого тесту, який є обов'язковою вимогою для вступу на освітню програму магістерського рівня у всіх університетах США, GRE (*англ*. Graduate Record Examination) зданого не більше, ніж 5 років тому; мотиваційний лист, що засвідчує рівень мотивації, цілі та здібності кандидата; письмову працю аналітичного, рефлексивного чи дослідницького характеру (магістерське дослідження, ґрантова пропозиція,

надрукована стаття).

Навчання за цією програмою починається із блоку дисциплін спеціалізації (*англ*. major courses), а саме: організація та адміністрування постсередньої освіти; викладання, навчання та курикулум постсередньої освіти; розвиток та аналіз освітньої політики постсередньої освіти; студенти у постсередній освіті. Цей блок дисциплін має 15 кредитів. Окрім дисциплін спеціальності, програма надає здобувачам можливість опанувати професію за допомогою блоку обов'язкових дослідницьких дисциплін (*англ*. required inquiry courses), які концентруються на вивченні методів проведення дослідження у галузі освіти. Після завершення теоретичної частини дослідницького блоку, аспіранти повинні виконати дослідницький практикум (*англ*. research practicum). Загалом, цей блок має 12-13 кредитів. Щодо вибіркових дисциплін (*англ*. electives), то здобувачі можуть обирати курси, які відповідають їхнім професійним зацікавленням, та які у сумі мають 18 кредитів. Наукова робота здійснюється у формі написання дисертації (*англ*. dissertation research), яка має 24-30 кредитів. За допомогою порадника, докторант складає індивідуальну програму навчання, спрямовану на максимальне задоволення своїх наукових зацікавлень та професійних цілей. У рамках програми здобувач повинен отримати у сумі не менше 45 кредитів за усі блоки дисциплін та щонайменше 24 кредити за наукове дослідження у формі дисертації (Michigan State University, 2019). Змістове наповнення програми та розподіл кредитів зображено у Таблиці 2.1.

Університет штату Індіана (*англ*. Indiana State University) пропонує дві докторські програми для кар'єри у вищій освіті. Перша під назвою «Курикулум та викладання» (*англ*. Curriculum and Instruction, PhD) призначена для кандидатів на посади у сфері освітнього лідерства та дослідження у середніх школах, коледжах, університетах та державних установах. Інша – «Адміністрування у сфері освіти» (*англ*. Educational Administration, PhD) призначена для майбутніх керівників шкіл, викладачів та дослідників у коледжах, адміністрації коледжів та університетів (Indiana University

Bloomington, 2018).

Таблиця 2.1

Змістове наповнення програми «Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта» та розподіл кредитів
Освітній коледж Університету штату Мічиган

назва програми	**«Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта» (*англ.* Higher, Adult and Lifelong Education – HALE, PhD)**			
загальна мінімальна кількість кредитів	69			
блоки дисциплін	дисципліни спеціалізації (*англ.* major courses)	обов'язкові дослідницькі дисципліни (*англ.* requred inquiry courses)	дисципліни за вибором (*англ.* electives)	дисертація (*англ.* dissertation research)
мінімальна кількість кредитів за дисципліну	15	12-13	18	24-30

Згідно з вимогами програми «Курикулум та викладання» (*англ.* Curriculum and Instruction, PhD), здобувач повинен освоїти щонайменше 72 кредити, підготувати та успішно захистити дисертацію з одного із зазначених у переліку, напрямків: середня освіта, початкова освіта, ранній розвиток, викладання англійської мови, викладання історії, викладання промислових технологій, освітні технології, викладання математики, викладання мови, викладання та навчання, спеціальна освіта. На програму зараховують кандидатів з дипломом магістра із середнім балом, що перевищує 3,5. Окрім диплома, кандидати також мають подати рекомендаційні листи принаймні від п'яти осіб, а також сертифікат про складання тесту GRE.

Освітня програма підготовки здобувачів освітньо-наукового рівня охоплює такі блоки дисциплін: а) базові дисципліни (*англ.* foundations courses), які стосуються філософських, соціологічних, історичних та психологічних основ освіти (не менше 6 кредитів); б) дослідницькі дисципліни (*англ.* inquiry courses), метою яких є формування компетентностей для застосування статичних та дослідницьких методів (не менше 12 кредитів); в) дисципліни та

семінари спеціалізації (*англ*. core courses), а саме: теорія та практика освітніх програм та планів, методика викладання та навчання, технології та дистанційна освіта і т. п. (не менше 24 кредитів); г) індивідуальні курси з обраної спеціалізації (*англ*. area of concentration) (не менше 24 кредитів); д) суміжні дисципліни (*англ*. related studies) – це вибіркові курси спрямовані на окремі суміжні компетентності (0-6 кредитів). Змістове наповнення програми та розподіл кредитів зображено у Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Змістове наповнення докторської програми «Курикулум та викладання» Університет штату Індіана

назва програми	**«Курикулум та викладання»** (*англ*. Curriculum and Instruction, PhD)				
загальна мінімальна кількість кредитів	72				
блоки дисциплін	базові дисципліни (*англ*. foundations courses)	дослідницькі дисципліни (*англ*. inquiry courses)	дисципліни та та семінари спеціалізації (*англ*. core courses)	індивідуальні курси з обраної спеціалізації (*англ*. area of concentration)	суміжні дисципліни (*англ*. related studies)
мінімальна кількість кредитів за дисципліну	6	12	24	24	0-6

Для прикладу, з напрямку «Викладання та навчання у постсередній освіті» (*англ*. Post-Secondary Teaching and Learning) у блоці індивідуальних дисциплін здобувачі вивчають сучасний стан та зміст вищої освіти у США, а саме: її розвиток, цілі, типологію, ефективність, проблематику, структуру та організацію. Особливої уваги надають курсам, пов’язаним із демографією, розвитком та ефективністю навчання студентів, а також ефективністю та професійним розвитком викладачів, кадровою політикою та методикою викладання.

Для вступу на програму «Адміністрування у сфері освіти» (*англ*. Educational Administration, PhD) кандидат повинен мати дійсну ліцензію на викладання та диплом магістра із мінімальним середнім балом 3,5. Крім того, кандидати подають щонайменше три рекомендаційні листи від осіб, які можуть

підтвердити їхні академічні та/чи професійні здібності і навички, а також сертифікат про успішно складений тест GRE. Здобувачі цієї програми проходять підготовку за двома напрямками: «Адміністрування середньої школи» (*англ*. School Administration) та «Лідерство у вищій освіті» (*англ*. Leadership in Higher Education). Остання програма передбачає засвоєння слухачами теоретичних засад освітнього менеджменту та формування відповідних практичних навичок, необхідних для здійснення управління закладами вищої освіти.

Детальніший аналіз змістового наповнення описаних вище програм освітньо-наукового рівня у галузі вищої освіти дозволяє виокремити компонент педагогічної складової підготовки здобувачів. У програмі «Вища освіта, освіта дорослих та пожиттєва освіта» (*англ*. Higher, Adult and Lifelong Education – HALE, PhD) Університету штату Мічиган блок дисциплін спеціалізації, до якого належать усі дисципліни, що містять педагогічний компонент підготовки здобувачів, має 15 кредитів із 69, що становить 21,7% від загальної кількості кредитів. Можемо припустити, що це мінімальний можливий відсоток, адже до переліку дисциплін за вибором також можуть належати дисципліни, що містять педагогічну складову. У програмі «Курикулум та викладання» (*англ*. Curriculum and Instruction, PhD) Університету штату Індіана блок дисциплін, до якого належать усі курси, що містять педагогічний компонент підготовки викладачів – це дисципліни та семінари спеціалізації (*англ*. core courses). Цей блок дисциплін має 24 кредити із 72 можливих, що становить 33,3%. Аналогічно, можемо припустити, що це лише мінімальний відсоток, адже блоки дисциплін, що містять індивідуальні курси з обраної спеціалізації (*англ*. area of concentration) та суміжні дисципліни (*англ*. related studies) теж можуть включати дисципліни з педагогічною складовою підготовки майбутніх викладачів. Підсумуємо, що мінімальна частка дисциплін, які містять педагогічну складову підготовки майбутнього викладача у галузі педагогіки, становить від 1/5 до 1/3 змісту типової освітньої програми освітньо-наукового рівня у галузі педагогіки у державних університетах США.

Університет штату Іллінойс (*англ*. Illinois State University) також пропонує дві докторські програми у галузі вищої освіти: «Адміністрування вищої школи» (*англ*. Educational Administration and Foundations – Higher Education Administration – HEA, PhD та EdD) та «Викладання і навчання» (*англ*. Teaching and Learning – TL, EdD) (Illinois State University, 2018).

Вступ на освітню програму «Адміністрування вищої школи» (*англ*. Educational Administration and Foundations – Higher Education Administration – HEA, PhD та EdD) відбувається на основі диплому про отримання ступеня магістра із середнім балом не нижче 3,0 та досвіду роботи у закладі вищої освіти на викладацькій чи адміністративній посаді. Окрім того, для вступу на програму, кандидати подають такі документи: сертифікат про складання іспиту GRE, актуальне резюме, зразок наукової чи дослідницької роботи, есе на одну із запропонованих тем та адреси електронної пошти трьох осіб, які можуть заповнити онлайн анкету-рекомендацію кандидата. У рамках програми, здобувачам пропонують обрати освітні курси, які найбільше відповідають їхнім інтересам та кар'єрним амбіціям:

– використання освітніх технологій: планування, застосування та оцінювання технологій; практичний підхід до професійного розвитку викладачів та підвищення ефективності діяльності закладів вищої освіти; ресурси, фінансування та технічні аспекти;

– методи наукових досліджень: розвиток основних навичок у плануванні та проведенні наукового дослідження; вступ до аналізу якісних та кількісних даних;

– оцінювання в освіті: кількісний, якісний та змішаний методи оцінювання; аналіз принципів та практик оцінювання;

– професійна етика в освіті;

– освітня політика: проблематика філософських, порівняльних та історичних тенденцій в освіті;

– розробка та реалізація освітніх програм для студентів з особливими

освітніми потребами;

– теорія розвитку студентів у вищій школі;

– організація та адміністрування відділів зі студентських справ;

– студенти та культура: історичний та філософський огляд розвитку ти типології студентів-носіїв різних культур;

– менеджмент людських та фінансових ресурсів в освіті: планування та використання людських та фінансових ресурсів для забезпечення виконання та вдосконалення освітніх програм;

– студенти і право: основи права та судові рішення у студентських справах;

– історія американської вищої освіти;

– порівняльні дослідження у галузі вищої освіти: міжнародні аспекти вищої освіти, форми та методи управління, фінансування, академічних та студентських проблем, доступу до вищої освіти у різних країнах світу та інше.

Програма «Викладання і навчання» (*англ*. Teaching and Learning – TL, EdD) спрямована на підготовку дослідників та практиків у сфері підготовки учителів та викладачів у коледжах та університетах, а також в державному та приватному секторах. Випускники програми працюють директорами та заступниками директорів шкіл з навчальної роботи, викладачами в муніципальних чотирирічних коледжах та університетах, методистами та керівниками відділів університетів з навчальної роботи. Вимоги для вступу на цю програму є аналогічними до вимог описаної вище програми «Адміністрування вищої школи» (*англ*. Educational Administration and Foundations – Higher Education Administration – HEA, PhD та EdD). Зважаючи на широкий спектр запропонованих навчальних курсів, здобувачі обирають для себе ті, що становлять для них найбільший науковий, дослідницький чи кар’єрний інтерес. Серед інших, це:

– білінгвальна та бікультурна освіта: теорія, дослідження та практика;

– білінгвальні та бікультурні методи та матеріали: вивчення методів та розробка матеріалів для навчання у білінгвальному та бікультурному контексті;

– освітні технології: планування, застосування та оцінювання технологій;

– навчання в освітньому середовищі: особливості навчання та оцінювання аудиторної роботи;

– курикулум: моделі освітніх програм, їх планування, розробка та оцінювання;

– функції середньої школи: вікові особливості школярів та особливості функціонування шкільної освіти;

– застосування технологій в освітньому процесі: проблематика використання технологій в освітньому середовищі з метою спілкування та співпраці;

– оцінювання та діагностика знань;

– методи наукових досліджень та інші курси, присвячені особливостям методики викладання окремих навчальних дисциплін та вікових особливостей учнів та студентів (Illinois State University, 2018).

Загалом, на основі вище наведеного огляду, очевидним є комплексний підхід до післядипломної підготовки фахівця у галузі педагогіки у американській вищій школі, який реалізується через обов'язкові навчальні курси та дисципліни за вибором, а також підготовку та захист наукової роботи у формі дисертації. Характерною особливістю усіх програм є широкий змістовий діапазон запропонованих освітніх курсів, що свідчить про всесторонній підхід до вищої освіти другого та третього рівнів загалом та про індивідуальну можливість широкого вибору сфери професійних зацікавлень для кожного здобувача освітньо-наукового рівня вищої освіти зокрема.

Педагогічна складова підготовки викладачів у галузі гуманітарних наук є невід'ємним компонентом освітніх програм та реалізується через навчальні курси за вибором та практику викладання. Пропонуємо для розгляду освітньо-наукову програму з філології в університеті штату Мічиган.

Відділення англійської мови (*англ*. Department of English) Університету штату Мічиган (*англ*. Michigan State University – MSU) на освітньо-науковому рівні пропонує програму з англійської мови, літератури, культури, а також

міждисциплінарних досліджень (*англ*. PhD in English). Компоненти цієї освітньої програми є типовими для американської вищої школи: навчальний курс (*англ*. course work); комплексний іспит (*англ*. doctoral comprehensive exam); дисертація (*англ*. dissertation); викладання (*англ*. teaching); підготовка до працевлаштування (*англ*. the job market) (Michigan State University, 2016).

Детальний розгляд цих компонентів дозволить проаналізувати структурно-організаційні та змістові особливості цієї освітньо-наукової програми.

Передусім, охарактеризуємо навчальний курс *(англ.* course work*)*. До навчального курсу входять основні обов'язкові дисципліни (*англ*. core courses) та додаткові дисципліни (*англ*. additional course work). Основні дисципліни є вступними та інформують здобувачів про сучасний стан науки у галузі, а також про актуальні методи та практики літературознавчого й мовознавчого дослідження. Таких дисциплін є дві: вступ до дослідницької діяльності (*англ*. Introduction to Graduate Studies) та теорія і критика літератури (*англ*. Literary Criticism and Theory); кожна з них має по 3 кредити. У рамках вивчення додаткових курсів, докторант повинен отримати ще 18 кредитів, з яких не більше 9 можуть бвідноситись до дисциплін, пов'язаних з тематикою дослідження, проте, викладаються на інших відділеннях університету.

Згідно з правилами університету, існує чіткий графік навчально-дослідницької діяльності здобувача, відповідно до якого повний навчальний курс необхідно пройти протягом першого та другого років навчання.

За цей період здобувач також повинен обрати так званий керівний комітет (*англ.* guidance committee) – команду фахівців у галузі, які консультують здобувача протягом його/її навчання. Тісна співпраця здобувача з керівним комітетом, а особливо із його головою, відіграє визначальну роль у процесі навчання та дослідницької роботи. Так, протягом перших двох років навчання, вони спільно формують індивідуальний план навчання, який залежить від переліку дисциплін та кредитів отриманих на магістерському рівні, а також, від предмету дослідження. Голова керівного комітету є головним

порадником докторанта. Він/вона затверджує структуру та зміст комплексного іспиту, проект дисертаційного дослідження, а також першим читає праці докторанта та текст дисертації. Він/вона також консультує докторанта з усіх організаційних та дослідницьких питань, які виникають, а також із питань працевлаштування після завершення докторантури. Окрім голови, до складу керівного комітету входить ще троє викладачів університету, двоє з яких, як і голова, повинні мати докторські ступені. Додатково, членом керівного комітету може бути одна особа, яка не є викладачем MSU, але яка може сприяти дослідженню докторанта та допомагати у роботі комітету (Michigan State University, 2015, с. 31). Здійснивши аналіз оприлюдненої інформації на сатах інших університетів США (The California State University, 2016; Northern Illinois University, 2016; University of Michigan, 2016), можемо стверджувати, що вимоги щодо складу та основних обов'язків керівного комітету загалом в університетах США суттєво не різняться: усі розглянуті університети дозволяють участь у керівних комітетах одного учасника, який не є працівником університету, але має значні здобутки у галузі дослідження; усі університети встановлюють мінімальну кількість учасників комітету від трьох до чотирьох осіб, з яких, відповідно, двоє чи троє повинні мати ступінь доктора філософії чи інший докторський ступінь.

Загалом, основні обов'язки комітету полягають у регулярному поданні звітів про успіхи та досягнення здобувача в межах програми, періодичних зустрічах з ним/нею з метою моніторингу діяльності, а також у консультуванні та допомозі здобувачеві у виборі дисциплін, підготовці матеріалів та планів комплексних іспитів, виборі та формулюванні теми дисертаційного дослідження, підготовці до перед-дисертаційного іспиту (*англ*. pre-dissertation examination) з теми дослідження та захисту завершеної дисертаційної роботи.

Вважаємо за доцільне виконати аналіз такого компоненту як комплексний іспит (*англ.* doctoral comprehensive exam). На третьому році навчання здобувач повинен успішно скласти комплексний іспит зі спеціальності. Метою цього іспиту є виявити рівень оволодіння здобувачем

знаннями у галузі дослідження, а також з'ясувати його/її аналітичні здібності та здатність критично аналізувати проблематику. Комплексний іспит складається з двох частин: письмового іспиту, який проводиться на основі списків опрацьованої здобувачем літератури та усного захисту цієї письмової роботи. Списки містять літературу двох категорій: 1) тексти з галузі дисертаційного дослідження та 2) тексти, що безпосередньо стосуються досліджуваної проблематики. Список літератури першої категорії налічує близько 75 найменувань, а список другої – близько 50. Вважається, що призначенням літератури першої категорії є навчити здобувача визначити місце тої чи іншої праці у широкому соціальному, політичному, теоретичному, інтелектуальному та науковому контексті; сформувати у здобувача компетентність у галузі; а також, дати йому/їй можливість визначити місце власного дослідження у галузі. Щодо другої категорії літератури, то це та основна джерельна база, на основі якої здобувач синтезує та визначає основні тези власного дослідження.

Отож, на основі цих двох списків літератури керівний комітет формулює завдання для письмового іспиту. В Університеті штату Мічиган процедура комплексного іспиту є такою: здобувач отримує п'ять завдань, з яких має обрати три і викласти аналіз та своє бачення проблематики у формі трьох есе. Термін виконання завдань становить три дні. Робота оцінюється керівним комітетом більшістю голосів як зараховано/не зараховано. Щодо усної частини іспиту, то вона розпочинається із презентації здобувачем суті свого наукового дослідження, а також короткого оглядового есе. Він/вона повинен визначити значення свого дослідження, виокремити досліджувану проблематику, охарактеризувати сучасний стан дослідження та висловити своє бачення структурно-змістового компоненту дисертації. У процесі наступного обговорення, дискусія, як правило, охоплює зауваження членів комітету до письмової роботи здобувача, а також перспективи дисертаційної роботи.

На початку четвертого року навчання, здобувач повинен подати проект дисертації (*англ.* dissertation proposal) та здати перед-дисертаційний іспит. Проект дисертації охоплює: анотацію, вступ, план, один розділ дисертації та

список використаних джерел. Метою перед-дисертаційного іспиту є оцінити стан дослідження та готовність здобувача продовжувати дослідницьку діяльність у відповідності до визначеного у проекті плану. На цьому етапі всі члени комітету дають свою оцінку роботи здобувача та разом приймають рішення про внесення необхідних змін та поправок до дисертації, а також визначають напрями подальшої роботи з метою завершення дисертаційної роботи. Окрім цього, на іспиті затверджується організація процесу захисту дисертації: порядок та формат фінальних консультацій, а також хто з членів комітету і у якій послідовності читатиме написану роботу чи розділи роботи.

Вважливим компонентом аналізованої програми є дисертація (*англ.* dissertation). Проаналізувавши вимоги до процедур оформлення та захисту дисертаційних досліджень опублікованих на офіційних сайтах університетів США (The California State University, 2016; Northern Illinois University, 2016; University of Michigan, 2016), можемо стверджувати, що вимоги Університету штату Мічиган є досить типовими для закладів вищої освіти США, тому можемо стверджувати, що окреслені тенденції та підходи до підготовки та захисту дисертаційного дослідження є актуальними для американської вищої школи загалом.

Дисертація є визначальним компонентом здобуття освітньо-наукового ступеня. За визначенням – це оригінальний дослідницький проект, в основу якого покладено оригінальне дослідження та яке здійснює значний внесок у галузь знань. Оригінальним вважається дослідження, яке вносить новизну у ту чи іншу галузь науки. Дисертація повинна відображати не лише вміння здобувача застосовувати методи наукового дослідження, а й його/її здатність виокремити проблематику, яка потребує наукового дослідження, надати вагоме обґрунтування та комплексно і повною мірою здійснити науково-дослідницьку роботу (Rowan University, 2018). Першочерговою метою написання дисертації є не лише навчити здобувача здійснювати наукове дослідження, а й перевірити його/її знання, вміння та навички у науково-дослідницькій роботі, а також окреслити перспективи їх застосування здобувачем у майбутній професійній

діяльності. Загалом, дисертація вважається відображенням усіх найважливіших видів науково-дослідницької роботи: дослідження, аргументація та обґрунтування, інтерпретація та академічне письмо (Michigan State University, 2015, p. 40).

Дисертаційна діяльність складається з двох етапів: *перший етап* передбачає підготовку проекту дисертації (*англ*. dissertation proposal), у якому визначається гіпотеза (*англ*. hypothesis), вихідні дані (*англ*. background), методологія дослідження (*англ*. method), а також важливість дослідження (*англ*. significance). Структурно, проект дисертації повинен містити титульну сторінку, вступ та розділи, які містять аналіз літератури та методологію дослідження. Як правило, такий проект дисертації подається на розгляд керівного комітету щонайменше за два тижні до перед-дисертаційного іспиту. Схвалений керівним комітетом проект дисертації та успіх докторанта на перед-дисертаційному іспиті забезпечують допуск докторанта до захисту дисертації. Під час перед-дисертаційного іспиту, який проводиться у формі усної презентації, побудованої на основі проекту дисертації, докторант повинен проявити високий рівень обізнаності у галузі, включаючи теоретико-історичний аспект та сучасний стан досліджень. Окрім презентації власних знань, докторант повинен проявити вміння ефективно та впевнено обґрунтовувати власне бачення проблематики та пояснити важливість і актуальність запропонованого проекту дослідження. Загалом, презентація повинна тривати 15-20 хвилин, а після неї має місце коротка сесія з питань та відповідей від аудиторії. Традиційно, перед-дисертаційний іспит є публічним заходом, тому докторант має бути готовим до запитань не лише від членів керівного комітету, а й від інших докторантів, здобувачів та викладачів. Після завершення публічної частини відбувається приватне обговорення проекту з членами керівного комітету. Після цього, порадившись, комітет приймає одне із чотирьох можливих рішень: схвалено без змін, схвалено зі змінами (вимагається затвердження голови керівного комітету), схвалено зі змінами (вимагається затвердження усіх членів керівного комітету), відхилено.

Другий етап – це, фактично, проведення дослідження, написання тексту дисертації, перевірка і редагування та захист дисертації. Дисертаційна робота повинна продемонструвати здатність здобувача осмислити, провести, описати та обґрунтувати незалежне оригінальне дослідження. В академічних колах США дисертація традиційно вважається репрезентацією професійної фаховості не лише здобувача, а й керівного комітету, відділення та всього університету. Саме тому університети встановлюють чітко визначені правила та обов'язки для усіх залучених до підготовки та захисту наукової роботи. Зокрема, керівний комітет є відповідальним за оцінювання та рецензування змісту та формату дисертації на усіх етапах її підготовки. Саме керівний комітет несе повну відповідальність за відсутність у дисертації типографічних, орфографічних та граматичних помилок, а також за повну відповідність дисертації усім вимогам щодо її оформлення та презентації. Лише після того, як керівний комітет підтвердить відповідність дисертації усім вимогам у формі довідки про схвалення дисертації (*англ*. Dissertation Approval Form), дисертацію може бути зареєстровано до захисту (Rowan University, 2019).

Важливо зазначити, що американські університети рекомендують своїм здобувачам реєструвати авторські права на свої дослідження. Відповідно до федерального Закону про авторське право 1976 року (*англ*. U.S. Copyright Act of 1976), у США авторське право наступає автоматично як тільки створюється об'єкт інтелектуальної власності. Однак, зареєстровані авторські права надають ексклюзивне право власнику на публікацію, копіювання, продаж та використання результатів дослідження (Circular 92, 2016).

Аналіз оприлюднених університетами вимог щодо структури дисертаційного дослідження дозволяє виокремити узагальнені компоненти дисертації, послідовність яких може різнитися, проте, які типово присутні у вимогах до дисертацій усіх університетів. Структурно, дисертація складається з таких частин: початкові компоненти (*англ*. front matter або preliminary pages), текст дисертації (*англ*. main body) та завершальні компоненти (*англ*. back matter).

Початкові компоненти охоплюють таке:

– титульна сторінка (*англ*. title page), яка повинна точно відповідати вимогам щодо структури та формату;

– сторінка із зазначеними зареєстрованими авторськими правами (*англ*. copyright page) – містить повідомлення про зареєстроване авторське право та дату реєстрації;

– сторінка керівного комітету (*англ*. committee page) – містить перелік членів керівного комітету із зазначеними посадами, які вони займають. Якщо у складі керівного комітету є особа, яка не є працівником університету, слід вказувати – спеціальний член комітету (*англ*. Special Member);

– присвята та/чи епіграф (*англ*. dedication(s) page and/or epigraph) – додається за бажанням автора та може містити зображення чи епіграф-цитату із зазначеним джерелом, яке, однак не включено у список літератури;

– подяки (*англ*. acknowledgment(s) page) – подяки є обов’язковими лише у тих випадках, коли у процесі проведення дослідження автор використав матеріали захищені авторськими правами та отримав дозвіл від їх власника на використання цих матеріалів у своєму дослідженні. Також, відповідно до федерального законодавства (Code of Fefedal Regulations, 2018) необхідно вказувати інформацію про використання федеральних грантових коштів із приміткою про те, що результати дослідження не обов’язково відображають погляди грантодавця (Penn State, 2018). Також це сторінка, на розсуд автора, може містити іншу інформацію про особливу допомогу надану авторові у процесі проведення дослідження;

– анотація (*англ*. abstract) – це обов’язковий компонент дисертації, який є коротким викладом змісту дисертації та містить інформацію про методи, результати та висновки дослідження;

– зміст (*англ*. contents);

– список таблиць, рисунків, абривіатур (*англ*. lists of tables, figures, abbreviations);

– передмова (*англ*. preface) – додається лише у випадку, коли необхідно пояснити генезу дослідження та особистий внесок автора у працях на тему дисертаційного дослідження написаних у співавторстві.

Текст дисертації охоплює вступ, усі розділи дисертації та висновки.

Завершальні компоненти дисертації є такими:

– бібліографія чи список літератури (*англ*. bibliography або references) – список використаних у процесі проведення дослідження джерел, оформлений відповідно до одного з міжнародно визнаних стилів;

– додатки (*англ*. appendices) – додаткові пояснення, деталізація, шаблони, розробки та інші додаткові матеріали;

– примітки (*англ*. notes або endnotes);

– автобіографія (*англ*. vita) – коротка автобіографічна довідка про автора.

Успішна дисертація – це ґрунтовно досліджена, вагомо обґрунтована та ретельно описана робота, яка вносить новизну у галузь науки та завершується усним захистом. Захист дисертації є публічною подією, відкритою для усіх здобувачів та викладачів відділення.

Варто зазначити, що загальноприйняті підходи дисертаційного дослідження в американській вищій школі часто зазнають критики як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Так, Оґден і Оґден (Ogden & Ogden, 2007) пишуть: «Дисертація – це не більше ніж просто впорядкований, ретельно продуманий вид роботи на визначену тему, яка повинна продемонструвати групі професорів, що ви знаєте як проводити дослідження та оформляти його результати у вигляді звіту. Дисертація повинна продемонструвати ваше вміння проводити обмежене певними рамками дослідження згідно з параметрами, які роблять його придатним для публікації у науковому журналі.» Цитуючи його, російський дослідник Дмітрієв робить висновок, що ні наукова новизна, ні наявність статей у фахових виданнях не є обов’язковими для успішного захисту дисертації, а об’єм дисертацій, який може становити 100-150 сторінок, або й менше, не є переконливим (Дмитриев, 2005, с. 183). Проте, вважаємо окреслений вище комплексний підхід до здобуття освітньо-наукового рівня та

усі вимоги до тексту дослідження ґрунтовними та доцільними.

Варто дослідити практику викладання (*англ.* teaching), що є одним із обов'язкових компонентів програми освітньо-наукового рівня вищої освіти. В Університеті штату Мічиган, як і в інших університетах США, практика викладання здобувачів відбувається у форматі асистування. Детальніше про особливості асистування ітиметься далі, однак, на даному етапі зазначимо лише, що викладачі, до яких прикріплені асистенти-здобувачі подають щорічну звітність, в якій оцінюють їхню викладацьку діяльність. Окрім власне асистування, протягом періоду навчання, докторанти беруть участь у так званих педагогічних воркшопах (*англ*. pedagogical workshops), в рамках яких обговорюють особливості викладацької діяльності. Також, при відділенні англійської мови Університету штату Мічиган функціонує цифрова лабораторія вивчення гуманітарних наук та літератури (*англ*. Digital Humanities and Literary Cognition Lab), яка займається розвитком цифрових та технологічних навичок викладачів та учителів. Докторанти мають можливість відвідувати події організовані цією лабораторією, а також і долучатися до організації та проведення цих подій. Для докторантів, робота у лабораторії, а також можливість користуватися усіма ресурсами відділення – серед яких доступ до друкованих та онлайн джерел, технологічне забезпечення, конференції, воркшопи та семінари, гранти та багато іншого – забезпечують цінну можливість рефлексії та покращення ефективності власних методів викладання. Поєднання викладання з власним навчанням вважається цінним досвідом та вдалою можливістю навчитися комбінувати та знаходити баланс між різними видами діяльності. Розвиток таких навичок є одним із завдань програм третього рівня вищої освіти.

Підтримуючи сучасні тенденції розвитку педагогічних навичок викладачів, а також зміцнюючи власну позицію лідера у галузі педагогіки вищої школи, Університет штату Мічиган ініціює освітню програму для докторантів, які готуються до кар'єри у вищій школі та цікавляться педагогікою. Школа післядипломної освіти Університету штату Мічиган (*англ*.

Graduate School) разом із відділенням консультування, психології освіти та спеціальної освіти (*англ*. Department of Counseling, Educational Psychology and Special Education) пропонують докторантам сертифікаційну програму для майбутніх викладачів: університетська післядипломна сертифікація з викладання у коледжах (*англ*. University Graduate Certification in College Teaching – CCTP). Програма включає серію спеціалізованих воркшопів, заняття з методики викладання різних дисциплін та фінального проекту – електронного портфоліо, яке укладається під керівництвом ментора. Таке портфоліо є необхідною складовою аплікаційного процесу при працевлаштуванні. Отож, вважаємо сертифікаційну програму CCTP такою, що сприяє процесові професійного розвитку педагога-початківця, а також навичок укладання та документування методичних та аплікаційних матеріалів.

Заслуговує на увагу досвід американських університетів щодо забезпечення підготовки здобувачів вищої освіти до працевлаштування (*англ.* job market). З метою сприяння працевлаштуванню здобувачів освітньо-наукового рівня, двічі на рік відділення проводить серію воркшопів з написання резюме, аплікаційних листів, анотацій, мотиваційних листів, есе та інших матеріалів. Відділення також проводить тренінги з підготовки до співбесіди, воркшопи з укладання портфоліо викладача та підготовки публікацій.

Пропонуємо узагальнення змістового наповнення програми освітньо-наукового рівня Відділення англійської мови Університету штату Мічиган у Таблиці 2.3.

Загалом, педагогічна складова підготовки викладача-початківця у галузі гуманітарних дисциплін, як бачимо із прикладу освітньої програми освітньо-наукового рівня Відділення англійської мови Університету штату Мічиган, першочергово присутня у компонентах «Викладання» і «Підготовка до працевлаштування» та реалізується у формах обов’язкового асистування, а також педагогічних воркшопів та тренінгів, які не передбачають звітності. Щодо компоненту «Навчальний курс» то серед додаткових дисциплін за вибором здобувача можлива присутність курсів педагогічного спрямування, але

вимог щодо присутності таких курсів не встановлено.

Таблиця 2.3

Змістове наповнення програми освітньо-наукового рівня Відділення англійської мови Університету штату Мічиган

Навчальний курс		**Комплексний іспит**		**Дисертаційне дослідження**		**Викладання**		**Підготовка до працевлаштування**
обов'язкові дисципліни	додаткові дисципліни	письмовий іспит	усний іспит	проект дисертації	переддисертаційний іспит	асистування	педагогічні ворк-шопи	ворк-шопи, тренінги
6 кредитів	мінімум 18 кредитів	зараховано/ не зараховано		24-36 кредитів		обов'язкове	не передбачає звітності	не передбачає звітності

Проведений аналіз вимог до кандидатів, змісту освітніх програм освітньо-наукового рівня із підготовки викладачів та адміністраторів у системі вищої та середньої освіти, а також викладачів гуманітарних наук дозволяє зробити такі висновки:

– широкий зміст тематики навчальних дисциплін у розрізі докторських програм свідчить про ґрунтовний підхід до підготовки майбутнього університетського викладача та/чи адміністратора вищої та/чи середньої освіти;

– присутність педагогічного компоненту у формі обов'язкового асистування для майбутніх викладачів гуманітарних дисциплін свідчить про практичний підхід до підготовки докторантів до академічної кар'єри;

– специфікою програм та, відповідно, наукових досліджень докторантів є їхній яскраво виражений практичний характер. Це свідчить про зорієнтованість на підготовку не лише дослідника у галузі освіти, а й професіонала, здатного приймати правильні, послідовні, доцільні рішення для ефективної організації

освітнього процесу та адміністрування освіти;

– зорієнтованість докторських програм на реальну та сучасну проблематику вищої освіти забезпечує отримання докторантами знань та навиків, які сприятимуть розвитку їхньої кар'єри та професійного розвитку, а також стануть для них тим базовим ресурсом, завдяки якому вони зможуть зробити свій вагомий вклад у розвиток вищої освіти;

– особливістю американських університетів є їх відкритість до нових підходів до дослідницької діяльність та сприяння розкриттю індивідуального бачення докторантом свого дослідження. Це виражається у заохоченні докторантів до міждисциплінарних досліджень, які реалізуються через співпрацю докторанта з професорами різних відділень університету, які входять до його/її керівного комітету. Такий підхід руйнує традиційні уявлення про певні рамки об'єкту та мети дослідження, а також сприяє розвитку нової інтерпретації науки як такої;

– запровадження сертифікаційних програм для здобувачів освітньо-наукового рівня, що планують кар'єру у вищій школі на зразок CCTP в Університеті штату Мічиган, які зорієнтовані на розвиток організаційно-методичних та педагогічних навичок майбутніх викладачів, є цінним компонентом їхньої підготовки.

2.2.2. Практична підготовка викладачів в університетах США

На зламі тисячоліть американська освітня дискусія значною мірою сконцентрувалися навколо теми соціалізації викладача-початківця у вищій школі. Шульман (Shulman, 2005), Остін і МакДеніелс (Austin & McDaniels, 2006), Ґолд і Дор (Golde & Dore, 2001), Данкан (Duncan, 2009), Левін (Levine, 2006) та інші закликали до покращення підготовки докторантів до академічної діяльності шляхом їхньої соціалізації у вищій школі. Проблема ефективної професійної соціалізації викладача-початківця нерозривно пов'язана з

результативністю його академічної діяльності загалом. Саме тому вважаємо доцільним розглядати підготовку викладача-початківця у контексті його/її початкової соціалізації на рівні асистента – першої сходинки до академічної кар'єри.

Загалом, соціалізацією (від лат. socialis – суспільний) називають процес входження індивіда в суспільство, активне засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності у певному суспільстві (Орбан-Лембрик, 2004). Тобто, це процес, за допомогою якого індивіди вивчають та засвоюють знання, навички, цінності та погляди певної групи чи спільноти. Говорячи про професійну соціалізацію, її часто вбачають у формуванні так званої професійної я-концепції, тобто, уявленні особистості про себе як професіонала.

Концепція соціалізації у вищій освіті нерозривно пов'язана з професійним спілкуванням докторантів, які планують академічну кар'єру, з досвідченими викладачами. На думку Тірні (Tierney, 2007), соціалізація – це процес, через який викладачі-початківці усвідомлюють та створюють власне бачення особливостей культури та діяльності, які існують в окремих інституціях та у професії загалом. Завдяки спілкуванню з викладачами та професорами, новачки у професії навчаються правил поведінки, формують професійні цілі, усвідомлюють значення понять успіху та невдачі в академічній діяльності (Tierney, 2007, p. 4).

Важливість успішної академічної соціалізації здобувачів освітньо-наукового ступеню підтверджується статистичними даними: близько половини із 43 тисяч осіб, що отримали ступінь доктора філософії у 400 американських університетах у 2008 році, стали викладачами коледжів та університетів (Shulman, 2005). Цей факт свідчить про необхідність вивчати, розвивати та поширювати ефективні методи та стратегії професійної соціалізації викладачів-початківців.

Одним зі способів соціалізації викладачів-початківців є залучення їх до академічної діяльності через практику асистування. Як одноголосно свідчать

численні дослідження американських учених, робота поруч із досвідченими викладачами у реальних умовах допомагає асистентам усвідомити та сформувати норми, цінності та обов'язки у професії викладача та забезпечує набуття практичного професійного досвіду у викладанні, дослідженні та громадській роботі (Anderson, 2012, p. 241). Хоча практика асистування в американській вищій школі зазнає критики та постійних закликів до реформування, вважаємо її однією із найважливіших передумов успішної соціалізації викладача-початківця у вищій школі та одним із факторів ефективної реалізації індивідуальних і колективних академічних цілей викладача.

Практика асистування знайшла широке застосування в університетах США внаслідок освітнього буму 1960-70 років XX століття. У зв'язку з браком педагогічних кадрів, асистенти викладачів проводили лабораторні та практичні заняття у невеликих групах, керували дискусійними групами, допомагали викладачам у перевірці студентських робіт.

Досвід використання асистентів у вищій школі США виявився досить успішним, і сьогодні широко втілюється у різних моделях. Докторантури пропонують своїм найбільш успішним студентам, які планують академічну кар'єру, такі форми асистування: асистент з викладання (*англ*. teaching assistant – TA), молодший викладач (*англ*. teaching associate, teaching fellow – TF, graduate student instructor – GSI), асистент з дослідницької роботи (*англ*. research assistant – RA), рідер (*англ*. reader), тьютор (*англ*. tutor), асистент-адміністратор (*англ*. administrative assistant – AA), а також – докторант-асистент (*англ*. graduate assistant – GA) – короткотермінові посади асистентів, що надаються кафедрами, факультетами чи опікунськими радами університетів з метою допомоги у виконанні певної організаційно-адміністративної та/чи наукової роботи.

Типи асистентських посад зображено на Рис. 2.3.

Асистентами з викладання (*англ.* teaching assistants – TA) можуть стати здобувачі, які навчаються на магістерських та докторських програмах та мають високий рівень академічної успішності (3.0 та більше). Іноземні студенти, які

претендують на посаду асистента повинні надати сертифікат про рівень знань англійської мови, як правило, це міжнародний іспит TOEFL чи IELTS із відповідними балами 26 та 8 у секції розмови (*англ.* speaking) (University of California, 2017).

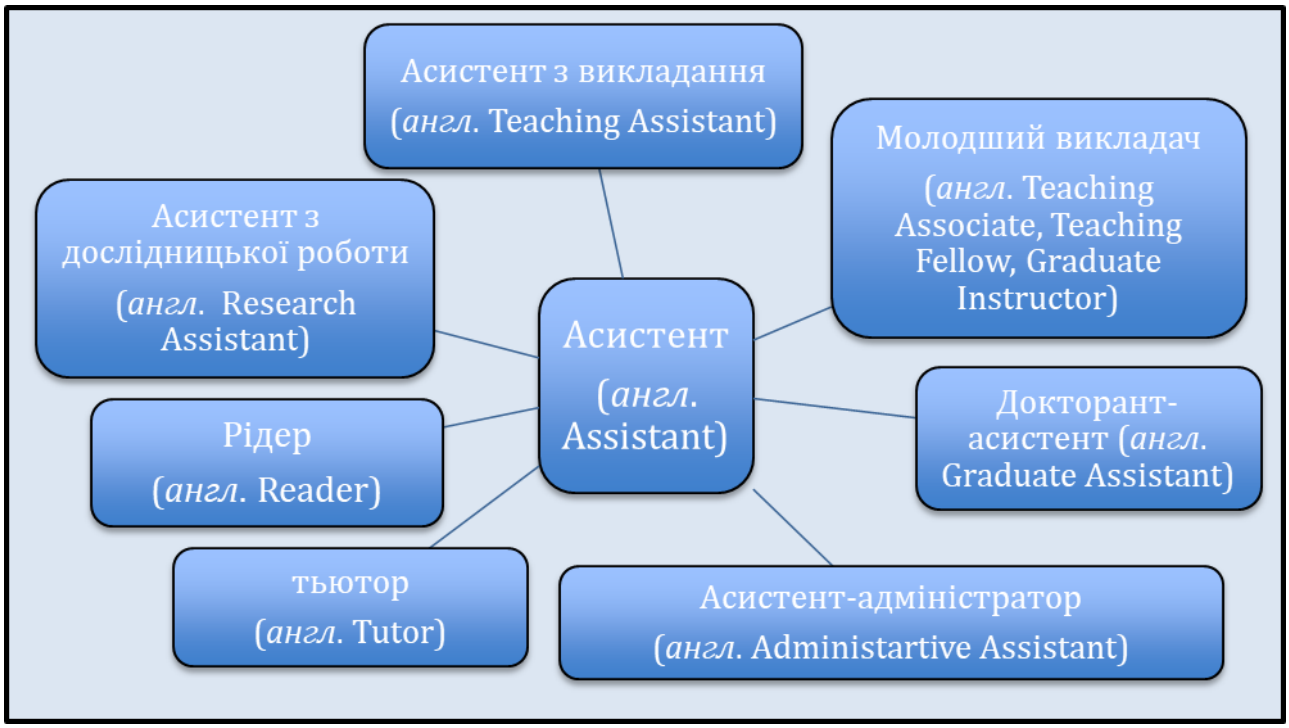


Рис. 2.3. Типи асистентських посад в університетах США

Частина університетів ставить вимогу до здобувачів ступеня доктора філософії пропрацювати асистентом протягом семестру або довше. Інші університети залучають до такої діяльності лише тих студентів, які мають певні педагогічні здібності чи планують кар'єру у вищій школі.

Часто асистування та різного роду педагогічні стажування (*англ.* fellowship, traineeship) в університетах США розглядаються як форма фінансової допомоги, що надається магістрантам і докторантам. Наприклад, студентам-іноземцям можуть скасувати доплату нерезидента на навчання в магістратурі чи докторантурі, якщо вони працюють асистентами викладача не менше ніж половину робочого дня. Оплата праці асистентів здебільшого за бажанням студентів відбувається традиційно, або у вигляді компенсації оплати за навчання.

Тривалість призначення на посаду асистента може коливатися від одного семестру до одного року. Політика університетів та окремих факультетів стосовно повторного призначення тих самих докторантів чи магістрантів на посади асистентів може різнитися: з одного боку, досвідчені асистенти працюють ефективніше, з іншого – цінний досвід асистентської практики повинен бути доступним широкому колу претендентів (University of Maryland, 2017).

Тривалість повного робочого тижня асистента коливається від 15 до 20 годин на тиждень залежно від університету та факультету (*англ*. school) чи відділення або кафедри (*англ*. department/unit). У більшості університетів студенти можуть працювати асистентами декількох кафедр одночасно, проте, існують обмеження щодо сукупної кількості годин асистування; у Колумбійському університеті (*англ*. Columbia University), наприклад, це 27 годин на тиждень (Columbia University, 2018).

Посадові обов'язки асистента також можуть різнитися залежно від кафедри, проте, можна виокремити основні види діяльності асистентів з викладання: викладання одного із напрямів чи аспектів в межах дисципліни; проведення лабораторних занять; проведення практичних занять; проведення контрольних занять; проведення дискусій; допомога у розробці контрольних та іспитових завдань для студентів; допомога у перевірці та оцінюванні контрольних та екзаменаційних робіт; допомога у розробці та проведенні дистанційних курсів; проведення консультацій для студентів; виконання організаційно-адміністративної роботи пов'язаної з дисципліною викладання.

Усі без винятку асистенти з викладання працюють під наглядом викладача відповідального за дисципліну чи програму та не несуть відповідальності за зміст, структуру дисципліни, оцінювання студентів (University of California, 2017).

Слід зазначити, що адміністрації факультету та докторантури регулярно здійснюють контроль ефективності роботи асистентів. Форми такого контролю передбачають: письмовий відгук відповідального викладача на роботу

асистента; відвідання занять комісією викладачів; студентське оцінювання (University of Maryland, 2017).

У разі негативного відгуку, співпраця з асистентом може бути припинена достроково. Іншими причинами дострокового припинення асистування є такі: припинення фінансування посади; некваліфікованість асистента, його/її неефективність, недбалість, легковажність, безвідповідальність, тривала чи необґрунтована відсутність на робочому місці, відсутність субординації, порушення встановлених правил поведінки; низька академічна успішність у власному навчанні чи дослідженні; власне бажання асистента (University of Maryland, 2017).

Окрім описаної вище роботи зі студентами та індивідуальними менторами, більшість закладів вищої освіти США пропонують асистентам викладачів факультативні ознайомчі зустрічі (*англ*. voluntary orientation) та тренінги на базі кафедр для ознайомлення зі змістом освітніх програм та дисциплін (*англ*. content-based departmental training) протягом всього періоду асистування, однак така діяльність не задовольняє потреби викладача-початківця у аспекті засвоєння педагогічних знань та формування вмінь і навичок (Korpan, 2014).

В інших університетах асистенти повинні пройти обов’язковий курс ознайомлення з факультетом (*англ*. college) та кількатижневий кафедральний тренінг, під час якого вони вивчають правила та політику університету, а також методику викладання, стилі навчання студентів, особливості та цінності викладацької діяльності (Roehrig et al., 2003). Цікаво те, що університети, у яких тренінги асистентів є факультативними, визнають, що рівень відвідування цих тренінгів є низьким. Наприклад, згідно з дослідженням проведеним в Університеті Пердью (*англ*. Purdue University), з 28 асистентів викладачів лише 43% були присутніми на тижневому тренінгу на початку першого семестру та лише 29% відвідували семінари та майстеркласи протягом семестру (Mena et al., 2013). Загалом, спостерігається тенденція, що університети здебільшого залишають загальноуніверситетські ознайомчі зустрічі факультативними, а

кафедральні тренінги – обов'язковими для відвідування асистентами викладачів (Parker et al., 2015). Отож, варто визнати, що часто в результаті навчання у докторантурах багатьох університетів викладачі-початківці отримують досить неструктурні та непослідовні знання про особливості викладацької діяльності (Jungst et al., 2003; Rankin, 1994).

На противагу цьому, в університетах США існують і досить успішні педагогічні проекти, які реалізуються у рамках докторантур та метою яких є підготовка докторантів до ефективної викладацької діяльності. Одним із таких проектів є «Семінар про викладання та вивчення історії» (*англ*. the History Teaching and Learning Seminar), який реалізувався в Університеті Техасу у Ель Паco (*англ*. University of Texas at El Paso) у рамках освітньої програми на здобуття студеню доктора філософії з історії з 2001 по 2004 роки. Цей семінар проводився для докторантів, які працювали на посадах асистентів з викладання з тим, щоб допомогти їм інтегрувати різні складові професійної діяльності і стати викладачами, здатними ефективно поєднувати взаємозалежні та невід'ємні компоненти професійної діяльності: викладання та дослідження. Серед завдань семінару такі три напрями були пріоритетними:

– навчити викладачів-початківців розробляти власний кар'єрний план, який поєднуватиме різні компоненти академічної діяльності. Оскільки традиційна докторантура раніше зосереджувалася, у першу чергу, на засвоєнні змісту дисципліни, а професійні цілі стосувалися лише наукової роботи, і це тривалий час вважалося достатнім для підготовки викладача, розробники семінару особливо наголошували на багатокомпонентності та невід'ємності усіх напрямів професійної діяльності викладача;

– забезпечити засвоєння докторантами різних стилів навчання та типів поведінки студентів, адже викладачі-початківці, які формують свої методику та стиль викладання на основі спостереження та копіювання власних викладачів, часто не усвідомлюють причин та способів засвоєння інформації студентами;

– надати практичні знання щодо сучасних методів та засобів викладання (Weber, 2007, p. 49).

Як бачимо з прикладу Університету Техасу, формальне навчання забезпечується кафедрами, які ініціюють різні заходи для свої асистентів у вигляді лекцій, воркшопів, тренінгів та семінарів. На додаток до них, при університетах діють центри навчання та викладання, у яких працює персонал консультантів, які проводять консультації та воркшопи для асистентів та викладачів-початківців, оцінюють їхню роботу в аудиторії, аналізують відеозаписи їхніх занять зі студентами, а також пропонують власні орієнтаційні заходи для асистентів. Детальніше про особливості діяльності таких центрів ітиметься далі.

Очевидно, що у сучасному академічному кліматі педагогічні курси, дисципліни, тренінги та семінари є невід'ємними компонентами підготовки майбутнього викладача. Більше того, докторантам необхідно засвоїти знання та сформувати професійні вміння та навички у галузі педагогіки та майстерності викладання на початку своєї академічної кар'єри. Вважаємо, що інтегрування практичної діяльності у якості асистента з викладання з педагогічними тренінгами для докторантів на посадах асистентів є успішною ініціативою у підготовці викладачів-початківців.

Щодо інших форм асистування, то, як вже зазначалося вище, до них належать такі: молодший викладач, асистент з дослідження, рідер, тьютор та адміністративний асистент.

Посада молодшого викладача (*англ.* teaching associate, teaching fellow – TF, graduate student instructor – GSI) має різні назви в адміністративних системах різних університетів, однак, її суттєвою відмінністю від асистентів з викладання є те, що молодші викладачі є докторантами, які повноцінно працюють викладачами навчальних курсів на рівні бакалаврату. Як правило, молодші викладачі викладають дисципліни, які безпосередньо стосуються теми їхнього дисертаційного дослідження та напрямку, з якого вони здобули магістерський ступінь. Посади молодших викладачів надаються лише тим докторантам, які досягли певних успіхів у власному дисертаційному дослідженні та знаходяться на фінальному етапі його написання.

Основна відмінність роботи молодших викладачів від асистентів з викладання полягає у тому, що вони ведуть цілі курси та несуть повну відповідальність за усі аспекти курсу, включаючи лекції, у той час як асистенти з викладання лише асистують викладачам, виконуючи допоміжні функції пов'язані із проведенням курсу. Окрім того, молодшими викладачами працюють лише ті докторанти, які мають досвід викладацької діяльності. До прикладу, у Каліфорнійському університеті посади молодших викладачів надаються лише тим докторантам, які мають досвід роботи асистентами не менше одного року (University of California, 2017).

Хоча молодші викладачі є досить незалежними у своїй діяльності, багато університетів, серед яких Університет Піттсбурга (*англ*. University of Pittsburg) вимагають, щоб молодші викладачі працювали під керівництвом професорів, які спеціалізуються на викладанні таких самих чи схожих курсів. У такому разі, молодші викладачі повинні проводити регулярні зустрічі з відповідними професорами та отримувати від них відгуки та рецензії про результати своєї роботи (University of Pittsburg, 2018).

Що стосується адміністративного аспекту роботи викладачів-початківців, то варто відзначити відповідальність і серйозність у ставленні університетів до призначення докторантів на ці посади. Так, Каліфорнійський університет вимагає затвердження докторанта на посаду молодшого викладача деканом відділення докторантури та комітетом академічного сенату університету з питань навчальних курсів (University of California, 2017). Молодші викладачі, як і асистенти з викладання, отримують оплату за свою роботу, проте, їхня стипендія є вищою за асистентську через більші відповідальність та час, яких вимагає ця посада. Подібно до асистентів, молодші викладачі працюють за контрактами, які здебільшого укладаються з університетами на один чи два семестри.

Сьогодні в університетах США посади молодшого викладача та асистента з викладання є основними посадами для студентів докторантури, які мають намір продовжувати академічну кар'єру. Лише незначна кількість університетів

пропонує докторантам та магістрантам менш відповідальні асистентські призначення, пов'язані із викладацькою діяльністю, про які вже йшлося вище: рідер (*англ*. reader, course assistant) та тьютор. Зокрема, Каліфорнійський університет (*англ*. University of Califonia) запрошує студентів із високою академічною успішністю (мінімум 3.0 та не нижче В з предмету викладання) працювати рідерами та тьюторами. Коло обов'язків рідера охоплює перевірку домашніх, практичних, лабораторних та самостійних робіт студентів, а також консультування студентів стосовно цих робіт під час офісних годин керівника. Завданням тьюторів є консультування студентів індивідуально чи у невеликих групах з метою допомогти їм зрозуміти навчальний матеріал (University of Califonia, 2017).

Провівши аналіз актуальних пропозицій щодо асистування на офіційних веб-сайтах університетів США, можемо стверджувати про широке залучення докторантів до науково-дослідницької діяльності шляхом запровадження програм асистентів з дослідницької роботи (*англ*. research assistant – RA) здебільшого у дослідницьких університетах США. Варто зазначити, що умови праці асистентів з дослідницької роботи зазвичай різняться у різних університетах та відділеннях і залежать практично виключно від природи дослідження чи проекту, до якого докторант залучений, а також від джерел фінансування. Аналогічно до асистента з викладання, тривалість повного робочого тижня асистента з дослідницької роботи коливається від 15 до 20 годин. Вимоги щодо його/її компетентності теж є аналогічними до вимог до асистентів з викладання. Асистент з дослідницької роботи завжди працює під керівництвом ментора чи керівника проекту та проводить дослідження у бібліотеці чи лабораторії, або ж працює над проектом удома. Тематика дослідження як правило не стосується безпосередньо теми власного дисертаційного дослідження докторанта, навпаки – це робота над проектами цілого відділення, або робота адміністративного характеру над впорядкуванням та аналізом даних про науково-дослідницьку діяльність викладачів. До кола його обов'язків може належати таке: аналіз даних наукових досліджень

викладачів; проведення експериментів з дослідницьких проектів відділення; збір та аналіз даних; підготовка доповідей з розвитку дослідження у певній сфері; підготовка загальних доповідей інформативного характеру про стан наукової діяльності, міжнародної співпраці та проектів відділення.

Очевидно, досвід роботи асистентом із дослідницької роботи є цінним з огляду на те, що він дозволяє докторантам отримати навички науково-дослідницької та організаційної роботи, яка є невід'ємним компонентом професійної діяльності викладача університету.

Робота під керівництвом фахових менторів із багатолітнім досвідом у реальних академічних умовах сприяє осмисленню асистентами норм, цінностей, обов'язків та відповідальності професії педагога і забезпечує практичний професійний досвід у процесі виконання реальних професійних завдань. На будь-якій із асистентських посад, докторант отримує можливість бути залученим до викладання, дослідження, адміністративної роботи – усіх невід'ємних компонентів академічної діяльності, досвіду виконання яких так бракує викладачам-початківцям.

Загалом, практика асистування забезпечує розвиток як освітніх, так і професійних навичок докторантів та магістрантів. Вони отримують додаткову компетентність у сфері своїх наукових та професійних зацікавлень; розвивають свої дослідницькі та педагогічні вміння; отримують цінний досвід у сферах лідерства, міжособистісного спілкування та оцінювання; здобувають академічний організаційно-адміністративний досвід; отримують можливість колегіальної співпраці з досвідченими менторами та порадниками, дослідниками і педагогами. Такий досвід та набуті навички можуть стати цінним надбанням не лише в академічній сфері, а й у бізнесі, управлінській діяльності чи у роботі у неприбуткових організаціях (див. Додаток Б).

Досвід реалізації практики асистування в університетах США дозволяє зробити такі висновки.

Загалом, сьогодні докторанти на усіх асистентських посадах у більшості університетів США мають можливість отримати як формальне навчання у

вигляді здебільшого тренінгів, воркшопів та семінарів, так і розвинути практичні навички через роботу з менторами та спілкування з колегами. Формальне навчання забезпечується кафедрами, які ініціюють різні заходи для свої асистентів, а також центрами для викладачів, які працюють при університетах. Така колективна та всебічна робота спрямована на розвиток знань та навичок асистентів сприяє їхній ефективній професійній соціалізації та підвищує рівень їхньої професійної мотивації.

Різноманіття доступних моделей у практиці асистування свідчить про високий рівень зацікавленості як університетів, так і докторантів у практиці асистування: це сприяє застосуванню індивідуального підходу до вибору найбільш цікавої та зручної моделі для кафедри та докторанта.

На гуманітарних відділеннях, де досвід викладання асистентів як правило обмежувався керівництвом лабораторними роботами та перевіркою письмових робіт студентів, значно розширилось коло викладацьких обов’язків асистентів з викладання, оскільки їх тепер уповноважено консультувати студентів та проводити поточний контроль академічної успішності студентів. Окрім того, поява посади молодшого викладача у деяких університетах свідчить про ефективність практики асистування з точки зору розвитку педагогічно-психологічних та організаційних навичок асистентів.

Студенти мають можливість спостерігати за академічною діяльністю викладачів протягом усього навчання в університеті, однак лише за час навчання на магістерських та докторських програмах у молодих людей з’являється можливість спробувати себе у реальній ролі викладача. Саме практика асистування надає викладачам-початківцям можливість працювати у реальних умовах під керівництвом досвідчених викладачів та опанувати практично усі аспекти багатогранної професійної діяльності викладача. Такий досвід безсумнівно сприяє розвитку науково-дослідницьких та психолого-педагогічних навичок та якостей асистентів. Таким чином, можна вважати практику асистування цінним компонентом успішної соціалізації викладача-початківця в академічній професії.

Висновки до другого розділу

У другому розділі «Педагогічна складова у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США» розглянуто організаційно-змістові характеристики національної програми «Підготовка майбутніх викладачів»; охарактеризовано педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки викладачів в університетах США, зокрема її змістове наповнення та особливості практичної підготовки викладачів в університетах США.

Аналіз національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» засвідчив її вплив на подальший розвиток підготовки викладачів в університетах США на магістерському та докторському рівнях. Серед особливостей національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» виокремлено її кластерний характер, що зумовлював розвиток співпраці між багатогалузевими (класичними, технічними) та галузевими університетами; багаторівневу структуру, яка передбачала реалізацію програми на рівні факультету та університету; поетапний характер впровадження на основі результатів аналізу попередніх етапів; взаємообмін досвідом між викладачами-початківцями та досвідченими викладачами; функціональність, відповідно до якої реалізувалися мікропроекти з розвитку компетентностей викладачів (викладання, науково-дослідницька робота, соціалізація в академічне середовище, працевлаштування, кар'єрний та професійний розвиток); колегіальність у керівництві роботою докторантів.

Представлено освітні програми підготовки магістра та доктора філософії у галузі освіти, що реалізуються в університетах США на початку XXI століття. З'ясовано, що магістерські програми охоплюють комплекс обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором, що в сукупності забезпечують можливість для освоєння знань, формування і розвитку вмінь і навичок у таких сферах: нормативно-правові засади освітньої галузі, навчальна та методична діяльність, оцінювання та діагностика в освітньому процесі, організація академічного

середовища та освітнього процесу, доброчесність в освіті та науці. Атестація випускників магістерських програм проводиться у формі захисту кваліфікаційної магістерської роботи.

Розглянуто специфіку реалізації докторських програм, зорієнтованих на підготовку викладачів у галузі педагогіки, а також фахівців з адміністрування у середній і вищій освіті. Визначено спільні та відмінні характеристики докторських програм у різних університетах США та на їх основі зроблено висновки про те, що традиційно докторські програми передбачають фахову підготовку відповідно до обраної спеціальності, освоєння дисциплін за вибором та дисциплін із циклу методології науки, підготовку до працевлаштування, складання комплексного іспиту, захист дисертації, а також практичну підготовку у формі асистування.

Зміст підготовки докторів філософії в університетах США охоплює інноваційні освітні технології; методологію наукового дослідження; оцінювання та діагностику знань здобувачів освіти; освітню політику; інклюзію в освіті; організацію та управління академічним середовищем та освітнім процесом; менеджмент організації, процесів, проектів; фінансовий менеджмент та управління людськими ресурсами; історію розвитку освіти у США; компаративну педагогіку. Підкреслено, що характерною особливістю усіх програм є широкий змістовий діапазон запропонованих навчальних курсів, що свідчить про усесторонній підхід до післядипломної освіти загалом та про можливість формування індивідуальної освітньої та професійної траєкторії докторанта зокрема.

Виокремлено практичну складову як один із основних компонентів підготовки викладачів в університетах США. З’ясовано, що така підготовка на рівні докторських програм водночас розглядається як соціалізація викладача-початківця в академічному середовищі університету та реалізується за допомогою різноманітних форм працевлаштування. Розрізняють такі форми асистування здобувачів наукового ступеня доктора філософії: асистент з викладання, молодший викладач, докторант-асистент, асистент-адміністратор,

асистент з дослідницької роботи, рідер, тьютор.

Представлено результати аналізу функцій, які виконують докторанти у процесі академічного асистування: викладання одного з модулів навчальної дисципліни, проведення лабораторних занять, проведення практичних занять, проведення контрольних заходів, організація дискусій, розробка матеріалів для проведення контрольних заходів та іспитів, оцінювання окремих видів роботи здобувачів вищої освіти, організація та підготовка матеріалів для дистанційних курсів, надання консультацій здобувачам, виконання організаційно-адміністративних функцій.

Щодо науково-дослідницької роботи, то тут функції докторантів-асистентів полягають у зборі та аналізі даних в рамках конкретних наукових досліджень, проведення експериментів, підготовка доповідей про результати науково-дослідницької діяльності, підготовка звітів про результати виконаних досліджень.

Окреслено переваги педагогічної складової у підготовці докторів філософії в університетах США, серед яких можливість реалізації професійних зацікавлень; поглиблення спеціалізованих та педагогічних знань; формування і розвиток дослідницьких та педагогічних умінь і навичок; отримання цінного практичного досвіду у сферах лідерства, міжособистісного спілкування та оцінювання, академічно-організаційного адміністрування; можливість колегіальної співпраці з досвідченими менторами та порадниками, дослідниками і педагогами.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях авторки: Долінська, 2014b, 2015a, 2015b, 2017.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У третьому розділі «Педагогічна складова у професійному розвитку викладачів в університетах США» розглянуто особливості організації професійного розвитку викладачів в умовах американських університетів; охарактеризовано діяльність центрів навчання та викладання, які працюють при університетах США, як осередків професійного розвитку науково-педагогічних працівників; проаналізовано особливості педагогічного портфоліо як індивідуальної траєкторії професійного розвитку викладача; розглянуто підходи, принципи та засади функціонування інституту менторства в університетах США; окреслено можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні.

3.1. Організація професійного розвитку викладачів в університетах США

Професійний розвиток викладачів, який реалізується на рівні університету США, забезпечується першочергово через діяльність спеціалізованих центрів підвищення якості викладацької діяльності, які працюють при університетах, а також за допомогою таких інструментів як менторство та педагогічне портфоліо.

3.1.1. Центри навчання та викладання при університетах США – осередки професійного розвитку науково-педагогічних працівників

Центри навчання та викладання (*англ.* Learning and Teaching Center – LTC), які працюють при університетах США, мають різні назви, декларують різні цілі та реалізують різноманітні стратегії діяльності, проте, поділяють основну місію – покращення навчання та викладацької майстерності науково-педагогічних працівників власних університетів.

Найдавніший центр для викладачів у США було засновано 1962 року при Мічиганському університеті – Центр досліджень у галузі навчання та викладання (*англ.* Center for Research on Learning and Teaching – CRLR, the University of Michigan). Місія цього центру була сформована під впливом теорії біхевіоризму. Сьогодні це один з найбільших та найуспішніших центрів, який вбачає свою місію у сприянні вдосконаленню та інновації викладання і співпрацює з викладачами та адміністрацією усіх 19 факультетів та коледжів університету з метою розвитку та збагачення університетської культури підвищення цінності викладання, поваги та підтримки індивідуальних особливостей студентів, а також створення сприятливого середовища для успішного розвитку усіх студентів та викладачів (University of Michigan, 2018).

Після заснування центру в Мічиганському університеті наступною важливою віхою у створенні та популяризації діяльності центрів для викладачів стало започаткування програм професійного розвитку викладачів та центрів викладання та навчання за кошти приватних фондів (включно з Фундацією Денфорт та Ліллі Індаумент) та федеральних грантів (таких як Фонд покращення післяшкільної освіти (*англ.* Fund for the Improvement of Postsecondary Education). Поява цих програм та центрів у всій країні була стрімкою, однак багато з них припинили своє існування після завершення грантового періоду. Наприклад, Фундація Денфорт (*англ.* Danforth Foundation) надала гранти на створення центрів викладання та навчання п’яти університетам: Емпайр Стейт Коледжу державного університету Нью-Йорку

(*англ*. Empire State College of the State University of New York), Гарварду (*англ*. Harvard), Північно-Західному університетові (*англ*. Northwestern University), коледжу Спелмана (*англ*. Spelman College) та Стенфордському університетові (*англ*. Stanford University) у 1975-1978 роках. Однак, лише Гарвард, Стенфорд та Північно-Західний університет заснували відповідні центри (їхню історію та роль розглянемо далі), а Емпайр Стейт Коледж та Спелман використали кошти фонду на програми розвитку викладачів, але не створили центри (Singer, 2002). Ці нові програми розвитку викладачів різнилися за структурою та місією. Здебільшого програми розроблялися для забезпечення потреб кожного кампусу, а не у відповідь на загальнонаціональний рух за професійний розвиток викладачів. Залежно від доступних ресурсів та потреб, університети започатковували формальні та неформальні програми розвитку викладачів; лише найкраще фінансованим університетам вдалося створити офіційні центри викладання та навчання, які координували та забезпечували виконання програм професійного розвитку викладачів у цілому кампусі. Центри при дослідницьких університетах часто зосереджувалися на підготовці магістрантів та докторантів до викладацької діяльності. У багатогалузевих університетах (*англ*. comprehensive university) та муніципальних коледжах (*англ*. community college), які отримали значно менше фінансування, діяли лише програми розвитку викладачів, метою яких був розвиток навичок викладання.

Найдавніші центри навчання та викладання у США, засновані Фундацією Денфорт, зіграли визначальну роль у розвитку вищої освіти, а саме забезпечення якості викладання та професійного розвитку викладачів не лише локально, а й у загальнонаціональному масштабі. Центр для викладацьких професій Північно-Західного університету (*англ*. Center for the Teaching Professions) заснований раніше, у 1969 році, використав кошти фундації Денфорт на фінансування програми професійного розвитку викладачів тринадцяти гуманітарних коледжів Середнього Заходу (*англ*. Middle West/Midwest). Цей Центр існував протягом 1970-80-х років при Факультеті освіти та суспільної політики (*англ*. School of Education and Social Policy). 1992

року за ініціативи тогочасного президента університету Арні Вебера та загальноуніверситетського комітету під керівництвом професора Роберта Менгеса було створено новий незалежний центр для викладачів та студентів всього університету – Центр ефективного викладання (*англ*. Center for Effective Teaching). Через рік новий центр отримав фінансову пожертву від сім'ї Серл, на честь чого його було перейменовано на Центр викладацької майстерності імені Серл (*англ*. Searle Center for Teaching Excellence). З 2013 року і до сьогодні цей центр функціонує під назвою Центр сприяння навчанню та викладанню імені Серл (*англ*. Searle Center for Advancing Learning and Teaching) та працює за чотирьома головними напрямами: професійний розвиток викладачів; професійний розвиток магістрантів, докторантів та здобувачів наукового ступеня; академічна підтримка та допомога студентам; оцінювання та дослідження у галузі освіти (Searle Center for Advancing Learning and Teaching, 2017).

Гарвардський університет використав кошти фонду для створення центру, який успішно працює дотепер. Денфортський центр викладання та навчання (*англ*. Danforth Center for Teaching and Learning) у Гарварді розпочав свою діяльність з організації семінарів та зустрічей з метою обговорення різних аспектів викладання, підтримки кафедральних освітніх програм і тренінгів для викладачів вступних курсів та практичних занять. Вже у 70-х рр. XX століття при центрі успішно працював власний відео-центр, завданням якого було забезпечення відео-матеріалів для аналізу методів викладачів (Mcintosh, 1978). 1991 року Центр було перейменовано на честь колишнього президента Гарварду Дерека Бока, який активно підтримував його діяльність під час свого президентства та пізніше (The Derek Bok Center for Teaching and Learning, 2017). Сьогодні Центр пропонує конфіденційно та безкоштовно усім викладачам та асистентам, які викладають на рівні бакалаврату різноманітні програми підвищення кваліфікації та ресурси з метою покращення викладання. Центр не є загальноуніверситетським; він формально належить до факультету гуманітарних та природничих наук (*англ*. Faculty of Arts and Sciences)

(заснований у 1890 р.) – найбільшої структурної одиниці Гарвардського університету, якій належить близько половини усіх його ресурсів. Цікаво те, що Центр не дотримується єдиної філософії викладання, а навпаки – бачить своїм завданням допомогти викладачам розвивати власні уміння і навички у вибраному ними напрямі. Центр також робить свій внесок у розвиток національної та міжнародної викладацької спільноти – публікує підручники та пропонує онлайн-матеріали, присвячені майстерності викладання. Загалом, Центр вбачає свою місію у покращенні якості викладання та навчання через:

– віднайдення нових та кращих способів викладання шляхом налагодження співпраці між викладачами та студентами з метою розвитку креативності, експериментування та інновацій;

– забезпечення відмінного викладання шляхом ефективної підготовки та підтримки викладачів та докторантів у викладанні та науковій комунікації;

– дослідження ефективності викладання шляхом оцінювання методів викладання та навчання.

Серед основних офіційних заходів центру є такі: щорічна осіння та весняна конференції присвячені викладанню; обідні зустрічі у форматі дискусії для викладачів, присвячені різним аспектам навчання; мікро-викладання (*англ.* microteaching) (форма координованої практики викладання); індивідуальні консультації на основі відео записів; воркшопи з викладання англійською для міжнародних викладачів; тематичні методичні семінари; тренінги для викладачів-початківців; випуск навчальних методичних DVD та інше (The Derek Bok Center for Teaching and Learning, 2017).

Повернімося до 1970-80-х рр. XX століття, коли значне збільшення кількості програм професійного розвитку та центрів навчання та викладання відіграло визначальну роль у заснуванні професійних організацій. Вони створили сприятливе середовище для появи професійних спільнот, у яких викладачі могли ділитися досвідом та ідеями. Так, Американська асоціація вищої освіти (*англ*. American Association for Higher Education – AAHE) ініціювала створення Національної асоціації освіти (*англ*. National Education

Association – NEA) у 1969 р. У 1976 р. група вчених, які досліджували професійний розвиток викладачів, створила Мережу професійного та організаційного розвитку у вищій освіті (*англ*. Professional and Organizational Development Network for Higher Education – POD), а у 1978 році коштом приватних та державних грантів було створено Національний інститут розвитку персоналу та організацій (*англ*. National Institute for Staff and Organizational Development – NISOD). Публікації, конференції та інші заходи цих трьох організацій дали потужний поштовх вивченню практичного досвіду у галузі професійного розвитку викладачів та сприяли зміцненню ролі викладання в університетах США.

Важливо зазначити, що центри навчання та викладання стали осередками виникнення та апробації прогресивних педагогічних ідей, які формували сприйняття викладання відповідно до сучасних освітніх тенденцій. Зокрема, у 1980-х роках, коли виник так званий «рух за оцінювання» (*англ*. assessment movement) та центр уваги педагогів і дослідників освіти змістився з викладання на навчання, діяльність центрів та програм підвищення кваліфікації викладачів також змінили фокус своєї уваги. Звісно, розвиток навичок викладання та покращення викладацької майстерності залишилися важливими компонентами цих програм, але все більше лунали заклики зосередити увагу саме на навчанні студентів. Водночас, центри відіграли важливу роль у поширенні методик регулярного та неформального моніторингу навчання – технік оцінювання аудиторних занять (*англ*. classroom assessment techniques – CATs) та популяризації інформації серед викладачів про такі психолого-педагогічні категорії як когнітивні процеси, стратегії мотивації студентів, а також стилі навчання.

На початку 1990-х років Ернест Л. Буає (Ernest L. Boyer) з Фундації покращення викладання Карнегі (*англ*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) з колегами виступили зі значно переосмисленими ідеями щодо ролей та обов’язків викладачів, зокрема, стосовно викладання. Таке переосмислення стало наслідком вищезгаданого «руху за оцінювання»,

закликів до посилення звітності університетів перед громадськістю (*англ*. public accountability) та стрімкого розвитку точних наук. У цих умовах жвавості педагогічних дискусій, природно, значно зросла популярність програм професійного розвитку викладачів. Вже у 1994 р. близько третини коледжів та університетів США мали офіційні центри навчання та викладання, а ще третина мала намір започаткувати такі центри. Центри існували при багатьох (61%) дослідницьких університетах, та у значній кількості університетів, що надавали ступінь магістра та доктора (41%). Центри на той час були відносною рідкістю в гуманітарних (*англ*. liberal arts) та муніципальних (*англ*. community) коледжах, хоча майже всі вони мали принаймні одну програму професійного розвитку викладачів (Singer, 2002). Одним із перших центрів, з тих, що з'явилися у гуманітарних коледжах, був, заснований у 1992 році за підтримки Фундації Бушів (*англ*. Bush Foundation), Центр навчання та викладання Перлмана при Карлтон-коледжі (*англ*. Carleton College's Perlman Center for Learning and Teaching). Формалізація таких центрів в університетах усіх рівнів сприяла розвитку як внутрішнього, так і міжуніверситетської освітньої дискусії (Singer, 2002, p. 60).

Першочерговою причиною появи центрів у багатьох дослідницьких університетах до 1990-х років було поширення асистентських програм підготовки викладачів-початківців. 1986 року Університет штату Огайо провів першу національну конференцію, присвячену підготовці асистентів з викладання. 1993 року за ініціативи професійних організацій та приватних фундацій у всій країні розпочалась масштабна програма, яка детально розглядалася нами раніше, «Підготовка майбутніх викладачів». Ця програма та її аналоги швидко поширилися у національному масштабі та стали істотною складовою діяльності центрів навчання та викладання. До сьогодні менторські програми, орієнтаційні зустрічі, воркшопи та майстеркласи для викладачів-початківців полегшують процес адаптації та початку академічної кар'єри, а також сприяють успішному навчанню студентів, з якими працюють викладачі-початківці.

Професійна діяльність викладача-початківця, як правило, починається з ознайомлення з університетом-працедавцем, його політикою, стратегією, пріоритетами, а також ресурсами та навчальними засобами. В університетах США величезну увагу приділяють адаптації нових викладачів, створенню комфортних та ефективних умов для їхнього самовдосконалення та постійного професійного розвитку. Значною мірою до створення таких умов залучені саме центри навчання та викладання, одним із завдань яких є полегшити процес ознайомлення початківців з особливостями їхньої роботи, а також забезпечити досвідчених викладачів необхідними сучасними освітніми ресурсами та, загалом, забезпечити високу якість викладання у закладах вищої освіти. Важливість підтримки та професійного розвитку викладачів на усіх рівнях академічної кар'єри стала ще одним пріоритетним напрямом діяльності більшості центрів. На початку 2000-х набули популярності психолого-педагогічні дослідження з питань професійного та кар'єрного росту викладачів на середньому етапі кар'єри та викладачів, які отримали теньюр в університетах США. Такі дослідження, поміж іншим, доклалися до спричинення появи та розвитку програм та заходів, спрямованих на професійне зростання досвідчених викладачів.

Пропонуємо детальніше розглянути діяльність окремих центрів у вищезгаданих напрямах. Так, зокрема, Центр викладання та навчання (*англ.* Certer for Teaching and Learning) при університеті Міннесоти на початку навчального семестру організовує так звані орієнтаційні зустрічі (*англ*. orientation) для асистентів, магістрантів та докторантів, які розпочинають свою професійну кар'єру, а також запрошених професорів (*англ*. guest professors). Центри часто організовують семінари, проводять індивідуальні консультації, налагоджують співпрацю між факультетами та університетами, надають інформацію про нові технічні засоби, що з'являються в університеті, а також і нові підходи та методи навчання. Окрім того, центри виконують і важливу бібліографічну функцію: вони систематизують та укомплектовують нові

надходження професійної літератури та періодики, а іноді – навіть мають власні друковані видання (University of Minnesota, 2016).

При університеті Іллінойса працює Центр сприяння та підтримки освітніх ініціатив (*англ.* the Center for Advancement and Support of Educational Initiatives), завданням якого є підтримка освітніх ініціатив та співпраці на всіх рівнях. Цей центр сприяє професійному розвитку викладачів, ініціює створення комітетів та комісій, які працюють над розвитком та вдосконаленням якості навчання та викладання, ведуть активну проектну та інноваційну діяльність, а також підтримує дослідницьку та науково-методичну роботу викладачів (College of Education, Illinois State University, 2017).

Завданням Центру викладання та розвитку викладачів (*англ.* the Center for Teaching and Faculty Development) при Університеті Массачусеттса Амгерст (*англ*. the University of Massachusetts Amherst) є сприяння професійному розвитку викладачів різних навчальних дисциплін на всіх етапах їх професійної кар'єри за допомогою широкого кола програм та ресурсів, що стосуються викладання, академічного письма, підготовки до отримання постійної посади професора університету, лідерства, успішного поєднання викладацької діяльності та особистого життя та інше. Центр також займається організацією лекцій та семінарів успішних та відомих лекторів, проводить орієнтаційні та ознайомчі зустрічі, а також надає гранти (The University of Massachusetts Amherst, 2017).

За кілька останніх десятиліть центри викладання та навчання стали важливими ресурсно-інформаційними осередками, які знайомлять викладачів з невпинним розвитком технологій та способами їх ефективного застосування у процесі навчання і викладання. Сьогодні, коли комп'ютери та інтернет-технології стали невід'ємним компонентом практично усіх аспектів повсякденного та професійного життя, коледжі та університети змушені знаходити нові підходи до навчання та викладання, вивчати можливості онлайн освіти та пропонувати технологічно нові способи навчання для студентів, які фізично знаходяться за тисячі кілометрів від університету. Стрімкий розвиток

технологій також вплинув на демографію студентів, з якими працюють викладачі. У цьому контексті, центри викладання та навчання значною мірою зосереджують свою діяльність на розширенні комунікативної компетентності викладачів особливо у напрямі викладання у культурно-диверситивному середовищі. Сьогодні ці два напрями стали пріоритетними у діяльності центрів навчання та викладання при університетах США. Хоча центри декларують досить різні цілі та місії своєї діяльності, більшість пропонує ту чи іншу комбінацію послуг.

Передусім, варто наголосити на консультаційних послугах, які надає Центр. Вони дозволяють викладачам, докторантам та асистентам, а також і цілим кафедрам та факультетам, покращити і систематизувати процес викладання та налагодити співпрацю з колегами. Консультації, як правило, включають допомогу в укладанні освітніх програм та курсів дисциплін (*англ.* curriculum design assisstance), розробку моделей студентського та колегіального оцінювання викладання (*англ.* student and peer evaluation models), запис занять для перегляду та індивідуального чи групового обговорення, спостереження заняття (*англ.* classroom observation), проведення інтерв'ю зі студентами з метою отримання відгуків про/для викладача. Наприклад, Центр дослідження навчання та викладання (*англ.* Center for Research on Learning and Teaching), що працює при Мічиганському університеті (*англ.* the University of Michigan) пропонує консультаційні послуги для викладачів, магістрантів та докторантів, а також для адміністративного персоналу університету. У своєму звіті за 2015-2016 навчальний рік Центр повідомляє про 1800 проведених індивідуальних консультацій (University of Michigan, 2017). Короткі консультації Центру, як правило, відбуваються у формі порад щодо наявних ресурсів з навчання та викладання та запитів щодо цих ресурсів. Більш об'ємні консультації стосуються перелічених вище тем. Також Центр надає послуги забезпечення зворотнього зв'язку методом інтерв'ю студентів для викладачів, які зацікавлені в отриманні відгуків від студентів з метою покращення власного викладання. У такому випадку консультант Центру відвідує заняття, після чого обговорює зі

студентами ті зміни, які, на їхню думку, могли б покращити їхнє навчання. Після проведення інтерв'ю зі студентами консультант Центру опрацьовує отриману інформацію та зустрічається з викладачем з метою обговорення отриманих результатів та стратегій втілення рекомендованих змін. Такі консультації можна отримати не лише стосовно окремих коротких курсів, а й багаткомпонентних навчальних курсів, а також і цілих програм. За 2015-2016 академічний рік Центр провів сесії з отримання зворотного зв'язку від студентів для 326 викладачів університету. Такі сесії забезпечили можливість для 11422 студентів різних років навчання висловитися щодо освітнього процесу ще протягом семестру, коли можна внести необхідні зміни та вчасно відреагувати на відгуки та потреби студентів (University of Michigan, 2017).

Центри пропонують програми з викладання, які мають широкий діапазон втілення залежно від аудиторії (від запрошення професора для лекції про ефективне викладання для усіх викладачів університету до воркшопу про активне навчання для асистентів-фізиків), тривалості (від семестрової дисципліни з наданням кредитів з соціології викладання для докторантів до годинної дискусії за обідом про демографічну неоднорідність аудиторії для асистентів), обов'язковості участі (від обов'язкової ознайомчої зустрічі для усіх нових асистентів до необов'язкових групових дискусій про використання кейсів і аж до стипендійних програм). Наприклад, Центр дослідження навчання та викладання (*англ*. Center for Research on Learning and Teaching) при Мічиганському університеті (*англ*. the University of Michigan) у співпраці з адміністрацією університету – проректором та виконавчим віце президентом з академічних справ – організовує та проводить щорічну загальноуніверситетську ознайомчу зустріч для нових викладачів (*англ*. New Faculty Orientation) (University of Michigan, 2017). У вересні 2015 року учасником цієї програми став 191 викладач. У рамках програми відбулися такі заходи: зустрічі з керівництвом університету; панельна дискусія, присвячена особливостям професійної діяльності в Мічиганському університеті, обговорення щодо неоднорідності академічного середовища (*англ*. diversity),

адаптації до нових умов професійної діяльності (*англ*. inclusion) та, загалом, про академічне життя викладачів; інформаційний ярмарок, на якому презентували 45 університетських осередків (*англ*. offices) та програм; навчальні сесії з організаційно-методичної роботи, наприклад, організація роботи студентів у групах, неоднорідність студентського середовища, методика викладання у вищій школі, навчання критичному мисленню та інше. Серед інших типів програм з викладання варто виокремити курс, який проводиться у співпраці з Інститутом англійської мови (*англ*. English Language Institute), що теж діє при університеті. Цей курс призначений для магістрантів та докторантів університету, які отримали попередній освітній рівень не англійською мовою. Як правило, цей курс пропонується у зимовому семестрі та триває 10 тижнів. Цей навчальний курс передбачає вивчення не лише мови, а й культурних аспектів та педагогічних стратегій Мічиганського університету та США загалом (University of Michigan, 2017).

Важливе значення має надання фінансової допомоги у формі грантів, премій, нагород, які надаються передусім як стимул до покращення викладання та як нагорода за успіхи у викладанні. Фінансові гранти надаються для участі у професійних конференціях; стипендійні програми – для створення середовища прагнення до покращення викладання серед викладачів та розбудови системи реалізації такого середовища; гранти та відпустки – для розробки нових освітніх програм та дисциплін. Зокрема, Центр дослідження навчання та викладання (*англ*. Center for Research on Learning and Teaching) Мічиганського університету (*англ*. the University of Michigan) у співпраці з проректором та бібліотекою університету створили та профінансували Премію за інновації у викладанні (*англ*. Provost's Teaching Innovation Prize – TIP). Цією премією нагороджують викладачів за розробку та втілення інноваційних та креативних підходів до викладання. У 2016 році п'ятеро з поміж 43 номінованих викладачів отримали премію у сумі 5000 американських доларів загалом (University of Michigan, 2017). Центр також опікується загальноуніверситетським Фондом сприяння покращенню викладання імені

Ґілберта Вітейкера (*англ*. Gilbert Whitaker Fund for the Improvement of Teaching) та має декілька власних фондів, які нагороджують викладачів за інноваційні проекти, що сприяють покращенню викладання та навчання. Наприклад, Фонд розвитку викладачів (*англ*. Faculty Development Fund) надає індивідуальні та групові премії у сумі до 6000 американських доларів за розробку інноваційних навчальних курсів та програм та до 10000 американських доларів для кафедр чи груп викладачів за масштабні проекти з розробки навчальних курсів та програм, оцінювання, інклюзивної освіти, нетрадиційних підходів до викладання та інше (University of Michigan, 2017).

Одним із важливих напрямів діяльності Центрів є підготовка та опублікування друкованих та електронних ресурсів. Це традиційні та онлайн-бібліотеки з матеріалами, що стосуються викладання та навчання у вищій освіті. Ресурси Центру викладацької майстерності (*англ*. Center for Teaching Excellence) Університету Канзасу (*англ*. University of Kansas), розміщені на його офіційній веб-сторінці надають вільний доступ до матеріалів п’яти категорій:

– документи, форми та бланки – стандартизована документація університету, яка полегшує роботу викладача;

– матеріали, що стосуються внутрішньої політики університету – правила поведінки для викладачів та студентів, поради щодо поведінки та висловлювань у нестандартних ситуаціях, політика університету щодо дискримінації та інших суспільно-політичних проблем, технологічна інформація щодо правил використання загальноуніверситетської бази даних – так званої «блекборд» та інше;

– ресурси для викладачів-початківців – організаційно-методичні матеріали щодо розробки програм курсів, підходів до навчання та викладання, інклюзивної освіти, а також правила академічної поведінки та інше;

– матеріали для викладачів – інформація про оцінювання, аудиторну роботу та інше;

– матеріали для асистентів з викладання – здебільшого, інформація про воркшопи та семінари (The University of Kansas, 2017).

Також більшість центрів публікує власний інформаційний бюлетень з метою ознайомлення викладачів університету зі своєю діяльністю та анонсування своїх заходів.

Зважаючи на поширення центрів навчання та викладання, різноманітність місій та заходів, які вони проводять, а також широке залучення викладачів на усіх етапах академічної кар'єри, виникає запитання наскільки ефективною є така діяльність і чи має вона практичну користь. У своєму дослідженні 2000 року Райс з колегами (2000) провели опитування 350 викладачів, які підтвердили, що найкращими та найдієвішими рекомендаціями для викладачів-початківців є саме заходи та ресурси, які пропонують центри навчання та викладання, а також їхні менторські та асистентські програми (Rice et al., 2000).

З іншого боку, зважаючи на необов'язковість участі у заходах, які проводять центри, відвідування таких заходів є часто низьким та, як стверджує у своєму дослідженні Муррей (Murray), «ті, хто найбільше потребує професійного розвитку, є найменш схильними до участі у заходах центрів», і саме через це «складно визначити, чи ініціативи центрів справді сприяють значним та тривалим змінам у навчанні та викладанні» (Murray, 1999, p. 59-60). Однак, результати опитування викладачів Делаверського університету (*англ*. University of Delaware) показали, що 73% викладачів університету, що брали участь у заходах університетського Центру ефективності викладання (*англ*. Center for Teaching Effectiveness), змінили свої підходи до викладання та навчання (Bakutes, 1998, p. 170).

Роль центрів навчання та викладання у підвищенні кваліфікації університетського викладача США та у вищій освіті США загалом важко перебільшити. Їх масове заснування та невпинне поширення вважається найбільш масштабним загальнонаціональним підходом до покращення викладання та навчання (Cross, 2001). Веб-сторінка Центру викладацької майстерності (*англ*. Center for Teaching Excellence) Університету Канзасу (*англ*. University of Kansas) станом на сьогодні містить посилання на більш ніж 244

сайти центрів навчання та викладання у США (The University of Kansas, 2017). Це – широкий список, однак, не повний.

Загалом, бачимо, що основним завданням діяльності центрів навчання та викладання при університетах є покращення якості викладання та сприяння ефективній діяльності викладача. Виконання цього завдання забезпечується через різноманітні форми підвищення кваліфікації: семінари, лекції, індивідуальні консультації, зустрічі, дискусії, гранти та ін. Хоча участь у багатьох заходах таких центрів не є обов'язковою для всіх викладачів, а є радше зорієнтована на тих фахівців, які зацікавлені у підвищенні своєї кваліфікації, вважаємо, що їх діяльність як однієї з форм підготовки ефективного та успішного викладача, є позитивною та важливою.

3.1.2. Педагогічне портфоліо як індивідуальна траєкторія професійного розвитку викладача

Сучасні дослідники американської вищої школи наголошують на позитивній тенденції підвищення значущості ролі викладацької майстерності та досягнень викладача. Мультикомпонентність педагогічної діяльності є об'єктом значної кількості досліджень в галузі освіти, і пріоритезація цих компонентів набула значної варіативності. Однак, існує певний парадокс: традиційно, університети США надають академічні посади для того, щоб викладачі навчали студентів, але академічне визнання, фінансові винагороди та премії, кар'єрний ріст протягом тривалого часу можуть насамперед залежати від досягнень у сфері науки та досліджень, а не викладання. Саме такий традиційний підхід часто стає об'єктом критики у педагогічних дискусіях США.

Внаслідок реформування вищої школи, котре розпочалося у 80-х роках минулого століття та було спрямоване, передусім, на проблеми розподілу витрат бюджетного та позабюджетного фінансування вищої освіти та

ефективного витрачання фінансів на професійну підготовку спеціалістів для внутрішнього ринку праці, вирішення проблем стандартів, якості, змісту і методів навчання для надання вищої освіти було делеговано самим університетам та їх професорсько-викладацькому складові (Бельмаз, 2009). Таке рішення, очевидно, свідчить про зацікавленість держави в отриманні висококваліфікованих спеціалістів-випускників університетів та зобов'язання викладачів забезпечити підготовку таких випускників. Це підтвердила Національна рада науки (*англ*. National Science Board), яка у 1996 році рекомендувала визнати, що інтеграція наукових досліджень і освіти є національним інтересом, і саме вона повинна стати національною метою (National Science Board, 1996).

Таким чином, сьогодні майстерність викладання (*англ*. excellence in teaching) є однією із центральних передумов для отримання посади викладача в сучасній американській вищій школі. Демонстрація ефективної філософії та практики викладання набуває все більшої важливості у всіх закладах вищої освіти США. Презентація та документування успіхів та здобутків викладача, які свідчать про його педагогічну компетентність, традиційно відображаються у формі портфоліо викладача (*англ*. teaching portfolio). Різноманітні ресурсні центри та центри розвитку викладачів, що функціонують при університетах, професійних спільнотах та організаціях, а також відділення університетів пропонують значну кількість наукових та організаційно-методичних матеріалів для розробки та укладання ефективного портфоліо викладача.

Ідея створення портфоліо викладача була вперше запропонована Канадською асоціацією викладачів університетів (*англ*. Canadian Association of University Teachers – CAUT), яка у 1970-х роках досліджувала питання об'єктивності та ефективності студентського оцінювання (*англ*. student evaluation) діяльності викладача. Асоціація запропонувала більш широкий підхід до оцінки професійної діяльності викладача із залученням ширшого спектру джерел інформації на основі матеріалів про об'єктивний та суб'єктивний досвід кожного викладача. Керівник відповідного комітету

Асоціації Брюс Шор вперше оголосив про ідею створення так званого «портфоліо доказів» під час свого виступу у 1975 році, а у 1980 році вийшла друком праця «Посібник з укладання учительського досьє» (*англ*. Guide to the Teaching Dossier) авторства Шор та його колег. Призначення досьє було визначено як «конспект основних досягнень та здобутків професора у галузі викладання» на противагу списку публікацій, грантів та академічних нагород, які свідчать про успіхи у галузі дослідницької роботи. Наголошувалося на необхідності документування досягнень професора-викладача, подібно до традиційного фіксування успіхів професора-дослідника. Рекомендований об'єм такого портфоліо-досьє мав становити не більше 3 сторінок. Хоча десятки тисяч копій «Посібника» було продано, ідея створення портфоліо для викладачів набула популярності лише після запровадження цієї концепції у США. Поштовхом до популяризації цієї ідеї стала праця Пітера Селдіна 1980 року присвячена проблематиці оцінювання викладацької діяльності, в якій він описав концепцію портфоліо (Knapper & Cranton, 2001).

Сьогодні в академічних колах США розрізняють такі невід'ємні компоненти академічної кар'єри як портфоліо та досьє. Ці поняття часто перегукуються. Термін *досьє* (*англ.* dossier) загалом використовується на позначення пакету документів, який вимагається при поданні на академічну посаду. Щонайменше, типове академічне досьє містить: резюме, лист-заяву та 3 або більше рекомендаційних листи. Окрім цього, значна кількість університетів додатково вимагає зразок письмової роботи на професійну тематику, особисту мотиваційну заяву чи лист, заяву чи лист про науково-дослідницькі зацікавлення та принаймні один розділ дисертації. Більше того, підготовка повного досьє є одним із компонентів оцінювання ефективності викладача на шляху до отримання теньюру. Таке досьє готується тричі протягом шести років (шлях до теньюру) (*англ*. tenure path) під керівництвом ментора за певними чіткими стандартами визначеними університетом.

Своєю чергою, поняття *портфоліо* в академічному контексті США було вперше означено як «фактична характеристика здобутків та досягнень

викладача. Воно включає документи та матеріали, які сукупно свідчать про об’єм та якість педагогічної діяльності викладача. Роль портфоліо у викладанні є такою ж як роль списку публікацій, грантів та нагород у дослідницькій діяльності. По суті, саме за допомогою портфоліо викладача колеги можуть оцінити результати та якість його/її педагогічної діяльності» (Seldin, 1991).

Поняття портфоліо також трактують як «послідовно та логічно укладену колекцію матеріалів, котра репрезентує педагогічну діяльність викладача по відношенню до навчального процесу студентів» (Deane, 2000). Очевидно, суть поняття портфоліо у цьому визначенні збереглася, однак його функціональне застосування стало значно ширшим: залежно від мети створення, аудиторії, академічного контексту та вимог, індивідуального бачення та багатьох інших факторів, портфоліо може набувати різного вигляду та змістового наповнення. Отож, особливості прикладного та функціонального застосування портфоліо потребують детального розгляду.

За даними дослідження Родріґез-Фаррар (2006), більше 400 закладів вищої освіти у США відкрито заявили про те, що послуговуються портфоліо та/або досьє викладачів при відборі педагогічних кадрів (Rodrigues-Farrar, 2006). Така тенденція безперечно свідчить про те, що вирішальну роль в отриманні академічної посади у багатьох університетах США відіграють не лише досягнення у сфері наукових досліджень, а й успіхи у викладацькій діяльності. Це змушує викладачів працювати над своїм портфоліо протягом всієї кар’єри: вдосконалювати його, розширювати, аналізувати свої здобутки та визначати пріоритети педагогічної діяльності, а також оцінювати та переоцінювати свої досягнення, цінності, методи та засоби. З огляду на це, основним призначенням портфоліо є ефективна презентація своєї педагогічної компетентності та здобутків у сфері викладання академічній аудиторії: колегам, керівникам відділень університету, потенційним безпосереднім керівникам та роботодавцям, як правило, з метою отримання академічної посади, забезпечення кар’єрного росту чи створення професійної репутації. Серед

способів застосування портфоліо, у прикладних та рекомендаційних джерелах знаходимо такі:

– як інструмент оцінювання та розробки навчального курсу чи програми курсу. У цьому випадку портфоліо містить навчальні матеріали з курсу, організаційно-структурні розробки, дані про оцінювання курсу та ін.;

– як метод компаративного аналізу професійних досягнень викладачів з метою відбору найбільш достойних для вручення професійних нагород;

– як спосіб звітування про індивідуальну науково-методичну та педагогічну роботу викладача;

– як спосіб звітування про науково-методичну та педагогічну роботу структурного підрозділу університету;

– як фактичний матеріал для продовження співпраці викладача з університетом.

Перелічені вище способи використання портфоліо у тій чи іншій мірі служать засобами звітування та призначені для аудиторії колег й адміністрації закладу вищої освіти. З іншого боку, портфоліо можуть також слугувати інструментом, що надихає на відкритий та тривалий діалог про викладання серед колег. Процес обміну педагогічним досвідом через портфоліо сприяє розвитку критичного та творчого мислення та створює атмосферу розвитку та прогресу у колективі (Meine, 2008).

На сучасному етапі, портфоліо часто використовуються для оцінювання викладацької діяльності: як для формативного оцінювання (*англ*. formative assessment) (з метою покращення викладання), так і для підсумкового оцінювання (*англ*. summative assessment) (з метою оцінювання викладання). Основна різниця між цими видами оцінювання (і, відповідно, окремими портфоліо призначеними для цих видів оцінювання) полягає у наповненні портфоліо. Так, портфоліо призначені для формативного оцінювання містять інформацію як про успіхи, так і про невдачі у викладанні, а також висновки викладача щодо цих матеріалів. Портфоліо для підсумкового оцінювання, своєю чергою, подекуди містять інформацію про невдачі у викладанні чи

якийсь негативний педагогічний досвід, навпаки – вони документують те, як покращилась якість викладання викладача. Різні університети мають різні вимоги до матеріалів та форми підсумкового оцінювання. До прикладу, одні з них вимагають щорічні звіти про викладацьку, наукову та організаційну роботу, а також плани на майбутнє щодо цих напрямів діяльності. Інші університети, своєю чергою, вимагають такі звіти лише у процесі прийняття важливих кадрових рішень, а у ще інших випадках покладаються на стандартне студентське оцінювання (Macdonald & Kemp, 1996 p. 398).

Університети встановлюють власні вимоги щодо форми, структури та наповнення портфоліо викладача залежно від мети подачі цих портфоліо та способів їх використання. У зв'язку з цим, серед загальних рекомендацій щодо оформлення портфоліо для підсумкового оцінювання викладацької діяльності, є такі:

– перелік та характеристика обов'язків викладача повинні співпадати із документами та політикою кафедри та факультету;

– власні характеристика та звіт про викладацьку діяльність повинні співпадати з програмами навчальних курсів та відповідати результатам студентського оцінювання й оцінювання колег;

– усі заяви повинні мати підтвердження, на основі яких мають прийматися кадрові рішення;

– мають бути надані підтвердження результатів навчання студентів (Seldin et al.,1993).

Очевидно, портфоліо можуть успішно використовуватися серед іншого і з метою оцінювання та покращення викладання. У процесі підготовки портфоліо, викладачі мають нагоду обдумати та переосмислити власну професійну діяльність, а згодом і поділитись власним професійним досвідом із колегами. Атмосфера обізнаності, взаємодопомоги та довіри у сфері викладання серед колег, на нашу думку, сприяє ефективності викладання та навчання.

Зважаючи на таку варіативність практичного застосування та, відповідно, різноманітності вимог до портфоліо, викладачі американських університетів часто розробляють декілька портфоліо для різних випадків застосування.

Слід визнати, що укладання портфоліо викладача є глибоко індивідуальною та творчою справою. Саме в аспекті рефлексій, самоаналізу та визначення педагогічних цінностей та пріоритетів, портфоліо викладача є схожим на портфоліо митця. Однак, на відміну від портфоліо, скажімо, художника, в якому в основному містяться зразки його творчих робіт, складовими портфоліо викладача є документи, що свідчать про його/її педагогічні навички, досвід, професійні досягнення, а не лише зразки чи відбитки науково-методичних праць та розробок. Загалом, типове портфоліо складається з двох базових компонентів: корпусу документів педагогічного характеру та аналітичного корпусу рефлексій щодо викладацької діяльності. Однак, слід ще раз наголосити на винятково індивідуальному підході до впорядкування портфоліо кожного викладача та зазначити, що не існує єдиного правильного зразка портфоліо. Все ж, значна кількість інформаційних ресурсів та досліджень виокремлюють певні рекомендації щодо найбільш ефективних підходів, стилю та змістового наповнення портфоліо. Серед основних категорій, які відображають як аудиторну так і позааудиторну викладацьку діяльність можемо виділити такі (перелік базується на рекомендація ресурсних центрів для викладачів):

1) Ролі, обов’язки та цілі: короткий біографічний нарис, присвячений факторам, які сформували філософію викладання; характеристика академічних посад та обов’язків у сфері викладання; рефлексивне есе про філософію, цілі та методи викладання; список вибіркових та/чи обов’язкових курсів/дисциплін, які викладав, розробляв чи запроваджував автор; діяльність пов’язана з кураторством та порадництвом: обов’язки та підходи; розроблені матеріали; порадництво щодо програм навчання та/або майбутньої кар’єри; участь в екзаменаційних комісіях та комісіях із захисту студентських робіт.

2) Матеріали розроблених навчальних програм та/або курсів: навчальні програми курсів; характеристики курсів, їх змісту, мети, методів та особливостей оцінювання; список укладеної джерельної бази курсу; завдання; іспити, контрольні завдання, тести; роздаткові матеріали, конспекти лекцій; деталізація застосування та приклади допоміжних наочних матеріалів (*англ.* visual aids); приклади застосування програмного забезпечення та технологій у навчальному процесі.

3) Оцінювання прогресу та досягнень студентів: результати стандартних (*англ.* standardized tests) чи інших тестів на початку навчального курсу та після його завершення; зразки студентських робіт: есе, лабораторні книги, робочі зошити, публікації, презентації та інші творчі роботи; зразки перевірених письмових екзаменаційних робіт студентів з коментарями та обґрунтуванням оцінок; письмові відгуки/рецензії на студентські роботи; інформація від автора, колег чи інших (студентів, батьків, чи ін.) щодо рівня підготовки студентів; інформація від автора, колег чи інших (студентів, батьків, чи ін.) щодо підготовки студентів до професійної діяльності.

4) Характеристика та оцінювання викладання: результати студентського оцінювання включно з рейтингом та коментарями; результати інтерв'ю студентів, які закінчили навчальний курс; листи студентів та випускників; відеозаписи занять; коментарі колег стосовно: обізнаності автора зі змістом навчального курсу; відповідності мети курсу до вимог студентів та структурного підрозділу університету; ефективності підбору матеріалів для навчання студентів; ефективності методики викладання та оцінювання знань для досягнення мети курсу; дотримання автором педагогічної політики відповідного структурного підрозділу та університету загалом; готовність до співпраці з колегами; лист-відгук від керівника структурного підрозділу щодо викладацької діяльності автора.

5) Розробка курсів та навчальних програм**:** розробка нових курсів; розробка міждисциплінарних і колективних курсів та/або проектів; організаційно-адміністративна робота пов'язана із запровадженням та проведенням курсу;

робота над розробкою чи вдосконаленням існуючих курсів; отримання грантових коштів чи обладнання для лабораторій чи програм.

6) Діяльність з вдосконалення викладання: запрошення колег відвідати заняття; робота запрошеним викладачем; участь у семінарах, конференціях та/чи інших професійних зустрічах присвячених викладанню; використання новітніх методів викладання та оцінювання; застосування аудіо-візуальних матеріалів, комп'ютерів та інших технологій; співпраця з колегами у проведенні семінарів та воркшопів; підготовка підручників, посібників, програмного забезпечення для навчального курсу; менторство.

7) Внесок у професію та розвиток університету: участь в місцевих, регіональних чи федеральних професійних організаціях викладачів; публікація статей на педагогічну тематику; розробка та запровадження асистентських програм для магістрантів та докторантів (*англ.* assistantship or internship programs); курування цих студентів; участь у партнерських програмах.

8) Професійні нагороди: професійні нагороди від структурного підрозділу та/чи університету; професійні нагороди від організацій чи держави; запрошення, що базуються на професійній репутації читати лекції, консультувати, проводити воркшопи (Deane, 2000).

Вважаємо за доцільне ще раз наголосити, що жодна із запропонованих вище категорій чи секцій не є обов'язковим елементом портфоліо викладача, а, радше, подана категоризація носить виключно рекомендаційний характер та базується на зразках тих портфоліо викладачів університетів США, які вважаються найбільш успішними, повноцінними та ефективними. Окрім того, викладач на власний розсуд може включати і інші секції чи розділи до свого портфоліо.

З метою більш системного ознайомлення зі структурою та організацією портфоліо, пропонуємо зразок структури портфоліо підготованого професором Маргарет Екмен (Margaret Ackman, Dalhousie University) у 1990-х роках (див. Додаток В).

Очевидно, що надаючи вичерпну інформацію про усі аспекти професійної діяльності викладача, портфоліо стали так званими «портативними резюме чи конспектами», які презентують індивідуальний педагогічний стиль та професійні якості і зацікавлення викладачів для аудиторії, яка, швидше за все, не має можливості спостерігати діяльність цих викладачів перед аудиторією студентів (Meine, 2008).

Однак, намагаючись помістити у своє портфоліо максимум інформації, викладачі часто стикаються з небезпекою перенасичення свого портфоліо та перетворення його у «контейнер, у який вони складають усі продукти своєї професійної діяльності», що суттєво ускладнює процес оцінювання чи ознайомлення з діяльністю викладача. У зв'язку з цим, рекомендовано здійснювати підбір матеріалів для портфоліо через призму відповідей на такі запитання: яким чином ті чи інші матеріали відображають ефективність викладання та у чому полягає мета кожної складової портфоліо (Bain & Lang, 1997).

Загалом, матеріали у портфоліо повинні бути впорядковані логічно, тобто, передовсім, вони мають інформувати читача про напрями та зміст викладацької діяльності, а також презентувати докази якості викладання (Macdonald & Kemp, 1996).

Окрім портфоліо викладача, в університетах США часто послуговуються портфоліо навчального курсу (*англ.* Course Portfolio). На відміну від типового портфоліо викладача, яке містить педагогічні матеріали, зібрані викладачем протягом всієї його/її кар'єри, портфоліо навчального курсу чи дисципліни відображає повний цикл розвитку єдиного навчального курсу, починаючи від виникнення ідеї курсу аж до висновків про результати навчання студентів у рамках цього курсу. Більшість традиційних портфоліо викладача містять зразки та результати навчання студентів, однак об'єктом оцінювання чи аналізу у процесі вивчення портфоліо викладача залишається сам викладач. У центрі уваги портфоліо курсу є процес та результати навчання студентів. За даними багатьох досліджень першим укладачем власного портфоліо курсу вважається

професор психології Університету Вісконсин-Ла Кросс (*англ*. the University of Wisconsin-La Crosse) Вільям Сербін (William Cerbin). Згідно з його визначенням, портфоліо навчального курсу – це персоналізований документ, який визначає цілі та характеризує роботу свого автора з метою дослідження питання «що, як та чому студенти вивчають чи не вивчають на занятті» (Cerbin, 1994). Основними компонентами портфоліо курсу, за визначенням автора підходу, є такі:

– опис викладання (*англ.* teaching statement). У цьому документі педагог описує власні ідеї та переконання щодо викладання та навчання, а також визначає очікувані результати після вивчення студентами навчального курсу, методику викладання спрямовану на досягнення цих результатів, а також пояснює яким чином той чи інший застосований метод, підхід чи техніка сприяють досягненню цілей цього навчального курсу. Саме цей документ є основою портфоліо. Чітко окресливши взаємозв'язок між методами та очікуваними результатами, викладач окреслює підґрунтя для аналізу та оцінювання аудиторного викладання та навчання;

– аналіз навчання студентів (*англ.* analysis of student learning). Аналіз навчання ґрунтується на отриманих студентами результатах виконання двох чи більше завдань або видів діяльності, які, на думку викладача, є зразками типової аудиторної роботи та спрямовані на досягнення однієї чи більше цілей курсу. Аналіз підсумовує дані про результативність навчання та пропонує способи корекції цих завдань чи видів діяльності з метою покращення результатів навчання у майбутньому;

– аналіз зворотного зв'язку (*англ.* analysis of student feedback). Цей аналіз базується на зворотному зв'язку отриманому від студентів про те як викладання впливає на процес навчання. Викладач підсумовує відгуки студентів та, у відповідь на зауваження студентів, пропонує варіанти змін у курсі;

– висновки (*англ.* course summary). Висновки описують слабкі та сильні сторони навчального курсу у аспекті ефективності отримання та засвоєння знань студентами, а також характеризують можливі причини ефективності чи

неефективності навчання та пропонують зміни, які сприятимуть покращенню успішності студентів (Cerbin, 1994).

Запропонована структура портфоліо курсу, природно, зазвичай зазнає певних корекцій у виконанні кожного окремого викладача, але загальне бачення та мета портфоліо зберігаються. Укладання портфоліо курсу структурує власне бачення та осмислення завдань та цілей навчального курсу, а також їхній зв'язок із методикою та підходами до викладання загалом. В середині курсу портфоліо дозволяє оцінити результативність навчання, а наприкінці курсу – осмислити та визначити яких із поставлених цілей було досягнуто, які було змінено, а які не були реалізовані. Найосновніше – портфоліо дозволяє ввести зміни до навчального курсу з метою покращення навчання, розвивати мислення та забезпечувати академічний прогрес студентів у майбутньому, а також гармонізувати навчальний курс із рештою дисциплін, які викладаються в рамках тої чи іншої освітньої програми.

Дослідники визначають чотири основні практичні функції портфоліо курсу:

– більшість викладачів завжди мають сподівання, що, базуючись на сучасному досвіді, наступного разу їм вдасться провести той чи інший курс краще: вони впевнені, що запам'ятають які види діяльності були більш чи менш ефективними за інші, які завдання були кориснішими, яка інформація була цікавішою і тому подібне. Однак, час минає і такі деталі зникають із пам'яті викладача – це явище під час своєї презентації присвяченій портфоліо курсу на конференції «Оцінювання у вищій освіті» (*англ.* Assessment in Higher Education – AHE) 1996 року у Атланті Шульман з гумором назвав «педагогічною амнезією» (Shulman, et al., 1996). Портфоліо курсу може стати чудовим методом подолання такої амнезії, а також, окрім того, і методом зосередження на навчальному курсі та його аналізу;

– укладання портфоліо курсу забезпечує викладачеві можливість більш ретельно проаналізувати ефективність засвоєння та зміст навчального матеріалу;

– портфоліо курсу слугує способом уникнення певної «ізоляції» навчального курсу, відчуття, яке часто виникає у викладачів, коли вони опиняються в аудиторії наодинці зі студентами та проводять певну аудиторну роботу, яка у більшій чи меншій мірі гармонізована з цією навчальною дисципліною, освітньою програмою загалом та педагогічною політикою та цінностями університету; саме рівень цієї гармонізації може бути легко визначеним за допомогою портфоліо курсів, що є складовими програми навчання;

– для викладача портфоліо курсу є способом отримання визнання колег та адміністрації своєї педагогічної та організаційно-методичної роботи, створення відповідної професійної репутації серед колег та студентів, а також нагодою поділитися досвідом з іншими викладачами та підтримати педагогічний дискурс (Hutchings, 1998, p. 18-19).

Загалом, портфоліо курсу забезпечує виконання багатьох важливих функції у професійній діяльності викладача, а також є значним кроком у дослідницькому та науковому підходах до викладання, які сприяють суттєвому покращенню навчання студентів та професійної діяльності викладачів (Hutchings, 1998, p. 19).

Загалом, вважаємо, що процес формування та укладання власного портфоліо викладачем сприяє критичному осмисленню педагогічної діяльності, виникненню нових підходів до її оцінювання, а також розвитку педагогічної дискусії у професійних колах. У цьому сенсі портфоліо широко застосовується в університетах США та у світі, однак в Україні метод портфоліо в основному є способом оцінювання вчителів середньої та початкової школи у процесі їх акредитації. Поширення застосування цього методу для саморефлексії та самовдосконалення викладача у вищій школі в Україні сприятиме професійному розвитку педагогів.

Окрім того, метод портфоліо дозволяє краще контролювати процес оцінювання викладачів та відбору педагогічних кадрів. Така практика є дуже поширеною у США, однак не популярна в Україні.

3.1.3. Інститут менторства: підходи, принципи, засади функціонування

Менторство (*англ*. mentoring) вважається центральним компонентом професійного розвитку та ефективного педагогічного співробітництва. Проблема забезпечення дієвого менторства як такого та запровадження продуктивних та ефективних менторських програм є однією із ключових в сучасній науково-педагогічній літературі у США. За останні роки форми, підходи та способи реалізації менторських програм, а також саме поняття менторства, стали предметом значної кількості наукових досліджень у галузі освіти в США: Альдерман (Alderman, 2000), Аллен та Джонстон (Allen & Johnston, 1997), Берк (Berk, 2005), Боузмен та Фіні (Bozeman & Feeney, 2007), Чао, Волц, Ґарднер (Chao et al., 1992), Ебі (Eby, 1997), Кніппелмеєр і Таррако (Knippelmeyer & Torraco, 2007), Крем (Kram, 1983, 1985), Леон (Leon, 1993), Мінсмоєр та Томсон (Mincemoyer & Thomson, 1998), Рейджінс (Ragins, 1997), (Savage, 1998), Торндайк (Thorndyke, et al., 2008), Райт і Райт (Wright & Wrightб 1987), Зекері (Zachary, 2005) та інші досліджували поняття менторства у багатьох його тлумаченнях, а також вплив менторства на індивідуальні кар'єри викладачів-початківців, жінок, представників меншин з одного боку, та проблеми формування і реалізації менторських програм університетами США – з іншого. Згідно з одним із досліджень, більше 500 статей було присвячено темі менторства у спеціалізованій американській періодиці з менеджменту освіти та педагогіки у період з 1987 по 1997 роки (Johnston & McCormack, 1997). Це свідчить про значну увагу до проблематики менторства, особливо у аспектах концептуалізації менторства та практичних висновків та рекомендацій щодо індивідуальних та суспільних потреб.

Сьогодні пропонується значна кількість визначень понять ментор (*англ*. mentor) та опікуваний викладач (*англ*. mentee), підходів до менторства, а також розробляються менторські програми (*англ*. mentoring programs) та пропонуються як традиційні, так і нетрадиційні підходи до забезпечення їхньої ефективності. Поняття «ментор» набуло численних трактувань та способів

застосування у сфері освіти (і не тільки) з часу своєї появи більш ніж 2600 років тому в гомерівській «Одісеї». З середини 70-х років минулого століття в американських педагогічних дослідженнях з'явилося більше двадцяти визначень понять «ментор» та «менторство», які, варто визнати, у переважній більшості, мало різняться.

Основоположницею сучасної теорії менторства в американській педагогіці вважається Кеті Крем (Kathy Kram), стаття якої «Етапи менторських взаємовідносин» (*англ.* «*Phases of the Mentor Relationship»*) 1983 року до сьогодні залишається найбільш цитованим джерелом, а її концептуалізація менторства взята за основу у подальших дослідженнях (Kram, 1983). Хоча у цій статті автор виділила чотири етапи менторства, лише через 2 роки у монографії «Менторство в дії» (*англ. «Mentoring at Work»)* було запропоновано визначення менторства як інтенсивних взаємовідносин, в рамках яких старша чи більш досвідчена особа (ментор) виконує дві функції щодо молодшої особи (опікуваного): порадництво щодо моделей професійної поведінки і формування кар'єрних пріоритетів та особистісна психологічна підтримка (Kram, 1985). Саме таке трактування менторства покладене в основу подальших визначень цього поняття більшості американських дослідників (див. Додаток Г). Базова концепція менторства має ієрархічний характер, оскільки базується на взаємовідносинах між особами, що мають різний статус у закладі вищої освіти. Однак, під впливом стрімкого розвитку вищої освіти та зміни соціальних і ринкових умов у США та й у всьому світі, така дефініція менторства стала занадто вузькою, щоб охопити усі форми менторства, які можуть існувати.

Так, у 90-х роках XX століття соціально-економічні зміни викликали розвиток нових підходів до менторства, серед яких є поняття «диверсифікованого менторства» (*англ.* diversified mentoring) – менторських взаємовідносин між представниками різних расових, етнічних чи гендерних груп. Концепція диверсифікованого менторства ґрунтується на соціологічних теоріях, які стверджують, що приналежність особи до тієї чи іншої соціальної групи впливає на її/його здатність формувати та розвивати взаємовідносини із

представниками інших соціальних груп. Дослідження проблематики диверсифікованого менторства загалом здійснюється вченими у галузях соціології та психології з огляду на поширення менторських взаємовідносин на неакадемічні інституції, а також на соціальний аспект таких взаємин. У педагогіці, така модель менторства виникає між ментором та опікуваним викладачем, які належать до різних соціальних груп за ознакою раси, етнічної приналежності, статі, класу, стану здоров'я та інших факторів. З іншого боку, диверсифіковане менторство може також мати місце, коли обидва учасники менторських взаємовідносин є представниками меншин. Виникнення теорії диверсифікованого менторства пов'язане зі зростаючою кількістю представників різного роду меншин у академічній спільноті США. Результати проведених опитувань свідчать про те, що через різноманітні стереотипи та упередження представники меншин часто стикаються з особливим ставленням до себе та підвищеною (чи, навпаки, заниженою) увагою (Ragins, 1997). У зв'язку з цим, створення позитивного враження про себе та свої здобутки вимагає не лише додаткового часу та зусиль, а й особливої співпраці з компетентним ментором, адже стратегії формування кар'єри та моделі поведінки, які є прийнятними для інших, можуть виявитися неефективними для того чи іншого представника меншин. Завдання наставника у такій моделі менторства передовсім полягають у захисті підопічного від можливої дискримінації, допомозі у формуванні самооцінки та відчуття впевненості у собі та своїх силах, а також знаходженні свого місця та ролі у незнайомому середовищі. Дослідження доводять важливість сприяння залученню представників меншин у професійне середовище шляхом менторства (Ragins, 1997). Диверсифіковане менторство сприяє не лише адаптації опікуваного викладача до незвичного середовища, а й є корисним для довколишніх, адже розширює їх світобачення, долає стереотипи, сприяє толерантності та знайомить їх з новою культурою та стилем життя.

В останній декаді XX століття також з'явилося і поняття «інформального менторства» (*англ.* informal mentoring) – добровільних/волонтерських

наставницьких взаємовідносин, які не базуються на жодних адміністративних рішеннях та не мають чіткої структури. На відміну від формального менторства, де ментора призначає керівник чи комітет, інформальне менторство з самого початку базується на засадах інформальних взаємовідносин (часто, не пов'язаних із роботою) та симпатії між особами, які навзаєм мають високий рівень мотивації у спілкуванні. Дослідження доводять, що опікувані учасники інформального менторства порівняно з учасниками формальних менторських програм отримують незначно вищий рівень допомогу аспекті кар'єри та високий рівень психологічної підтримки (Chao et al., 1992). Це доводить ефективність менторських взаємин обох форматів.

Поява нових підходів до менторства спонукала структурно-організаційні зміни у реалізації менторських програм. У середині 90-х років XX століття концепт менторства вийшов за рамки діади ментор-підопічний і з'явилася ідея альтернативних форм менторства. Однією з таких форм є поняття «колегіального менторства» (*англ.* peer/lateral mentoring), яке вперше було згадане 1997 р. у статті Ебі «Альтернативні форми менторства у змінному інституційному середовищі» (*англ*. Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments). На відміну від традиційного менторства, така форма менторства ґрунтується передовсім на взаємовідносинах між особами, які мають співставний статус, отримують схожу оплату за свою працю та мають схожі посадові обов'язки. Ментор та опікуваний можуть працювати у тому самому чи у різних університетах або структурних підрозділах. Такий вид співпраці може бути побудованим, наприклад, на спільній роботі над проектом, у якій один із колег має більше досвіду, чи запровадженні схожого проекту у іншому університеті або коледжі (Eby, 1997).

Традиційно основною метою менторства вважалось допомогти опікуваному викладачеві вибудувати свою кар'єру у певному університеті (Kram, 1985, 85). У зв'язку з цим, основна увага акцентувалася на отриманні знань та розвитку вмінь і навичок, необхідних у конкретному університеті (*англ*. job-related skills), а саме: розвиток технічних умінь та стратегії

підвищення ефективності праці у певному академічному середовищі, а також можливості кар'єрного зростання у певному університеті. Протягом останніх десятиліть спостерігаємо тенденцію розширення такого підходу до менторства та зосередженні на тій інформації, вміннях та навичках, які допоможуть опікуваному викладачеві вибудовувати свою кар'єру у будь-якому університеті (*англ*. career-related skills) – компетентностях викладача, які є актуальними та необхідними на сучасному ринку праці загалом. Серед таких компетентностей є розвиток широкого кола вмінь та навичок, формування мережі професійних контактів як всередині, так і за межами навчального закладу, а також поінформованість про сучасний стан та тенденції розвитку професійної галузі (Eby, 1997). Якщо традиційне менторство ієрархічного типу забезпечує можливість розвитку тих умінь, навичок та мережі професійного спілкування викладача-початківця, які є необхідними на займаній посаді, розбудова мережі професійного спілкування з колегами із інших кафедр, факультетів та навіть університетів є більш цінною з точки зору більш масштабного, не прив'язаного до посади, трактування кар'єрного росту. Реалізація такого підходу до менторства здійснюється через такі основні форми колегіального менторства як загальноуніверситетське колегіальне менторство (*англ.* internal collegial peer mentoring), міжінституційне колегіальне менторство (*англ.* external collegial peer mentoring), зовнішнє менторство (*англ.* external peer mentoring), групове асоціаційне менторство (*англ.* group professional association mentoring), командне колегіальне менторство (*англ.* team peer mentoring) (Eby, 1997).

Основною функцією загальноуніверситетського колегіального менторства є формування стратегії кар'єрного росту в межах університету або базуючись на ресурсній базі університету, додатковому професійному досвіді та мережі професійного спілкування, які можна здобути в університеті. До прикладу, колеги-ментори можуть обмінюватися інформацією щодо нових вакансій на різних кафедрах та факультетах, ділитися професійними контактами та висловлювати погляди щодо ефективних кар'єрних стратегій. Такий вид колегіального менторства може також виконувати психолого-

соціальну функцію через емоційну підтримку, особисте спілкування та дружбу (Kram, 1985). Практично, ментор, який не працює на тій же кафедрі, що і опікуваний викладач, але є повністю індоктринований у академічне середовище закладу вищої освіти через приналежність до іншої кафедри у тому ж університеті, може надати конструктивну допомогу та підтримку. Більше того, колега, який не є учасником тої ж робочої групи може сприйматися як особа варта довіри для обміну особистою інформацією чи міркуваннями пов'язаними з роботою.

Колеги з інших закладів вищої освіти теж можуть виконувати психолого-соціальну функцію у рамках так званого міжінституційного колегіального менторства. Така форма менторства, як і попередня, є по своїй суті радше альтернативним, інформальним менторством, аніж традиційним. Тут менторами можуть бути колеги з попередніх місць праці, товариші зі студентських років, члени професійних асоціацій, учасники програм обміну, конференцій та зустрічей та інші колеги. Самі ці особи можуть стати цінним джерелом інформації, яка є недоступною без особистісного спілкування з ними: неоголошені вакансії, специфіка ієрархії, особливості стратегії та організації університету, у якому вони працюють, а також, власні професійні контакти.

Дещо відмінною формою колегіального менторства є зовнішнє менторство, яке передбачає взаємовідносини між опікуваним викладачем та ментором з різних інституцій. При чому ментором тут є особа з більшим професійним досвідом та значнішим впливом у своєму університеті. Така співпраця може бути цінною для тих викладачів, які мають намір змінити місце праці та отримати певні поради і рекомендації щодо працевлаштування. Головною функцією зовнішнього менторства є підтримка та сприяння викладачеві-початківцю на ринку праці.

Групове асоціаційне менторство відрізняється від міжінституційного колегіального менторства та зовнішнього менторства тим, що воно обмежується лише учасниками певних професійних асоціацій. Основною особливістю такого менторства є те, що менторами у цих взаємовідносинах є

водночас усі учасники асоціації, які здійснюють як колективний, так і індивідуальний вплив на розбудову мережі професійного спілкування та формування моделі професійної поведінки. Це свідчить про ефективне функціонування цієї форми менторства як на колективному, так і на індивідуальному рівні. Більше того, існує теорія, що професійні асоціації спроможні цілком зайняти місце формальних менторських програм в університетах США завдяки своїй впливовості. Вони часто служать надійним джерелом інформації про своїх учасників для університетів-потенційних роботодавців, а також можуть бути сприятливим середовищем для виявлення вмінь та здібностей. Психолого-соціальна функція цієї форми менторства реалізується через професійне визнання, що втілюється у відчуття професійної компетентності та самоствердження. Загалом, групове асоціаційне менторство вважається ієрархічною, а отже, у цьому сенсі, традиційною формою менторства (Eby, 1997, 138).

Чи не найпопулярнішою формою колегіального менторства є командне менторство зважаючи на значний об’єм професійної діяльності сучасних викладачів, який виконується у форматі командної роботи. Під впливом команди, яка здійснює моніторинг та надає відгук щодо діяльності викладача, формуються його/її професійні вміння та навички так само як і під впливом індивідуального ментора. Окрім того, через соціалізацію у команді кожен її член отримує цінні технічні та стратегічні професійні знання. Команди також часто виступають захисниками своїх учасників від зовнішнього негативного впливу та лобіюють отримання ними необхідних ресурсів. Психолого-соціальна функція командного менторства реалізується через підтримку, міжособистісне (часто інформальне) спілкування та дружбу. На додачу до менторства, яке має місце всередині команди, міжкомандні взаємовідносини також сприяють становленню своєрідного міжкомандного менторства де команди можуть стати одна для одної цінним джерелом ресурсної та технічної допомоги та інформації.

Альтернативне менторство також представлене так званим

функціональним менторством (*англ*. functional mentoring), в основу якого покладено більш короткотермінову співпрацю між викладачами, спрямовану на ефективну реалізацію того чи іншого проекту на основі досвіду та компетентності ментора у тій чи іншій сфері. На відміну від традиційного підходу, що ґрунтується на успішних взаємовідносинах між ментором та опікуваним викладачем та більш стратегічних цілях, цілі функціонального підходу є конкретно визначеними та спрямованими на досягнення чіткого результату. Таким чином, ефективність такої співпраці визначається досягнутими результатами спільних зусиль. Роль ментора полягає у керуванні діяльністю опікуваного викладача в процесі його роботи над конкретним завданням чи проектом: вони спільно визначають цілі, методи і межі проекту, а також, узгоджують графік зустрічей. Ментор зобов'язується надавати відгуки та рецензії на роботу опікуваного викладача, а також допомагати йому. Оцінка ефективності програми відбувається шляхом анкетування та самоконтролю (Thorndyke, et al., 2008).

Унікальність такого підходу до менторства вбачаємо, передусім, у його цілеспрямованості та зорієнтованості на конкретному завданні. Необхідність виконання певного проекту зумовлює вибір ментора та визначає напрям співпраці. Таким чином, стратегічною перевагою функціонального менторства є його спрямування на досягнення результату через успішне виконання поставленого завдання чи проекту.

Важливо зауважити, що, не зважаючи на різноманіття підходів до концепції менторства, в основу усіх вище згаданих трактувань покладено прагнення до забезпечення ефективності та успішне виконання головних функцій менторських взаємовідносин: зорієнтованість на досягнення та здобуття знань; наявність трьох обов'язкових компонентів: емоційна та психологічна підтримка, безпосередня допомога у кар'єрному та професійному розвитку, взірець для наслідування; взаємовигідність: і наставник, і опікуваний отримують емоційні та/чи матеріальні вигоди від такої співпраці; міжособистісність та безпосереднє спілкування; ґрунтування на найбільших

здобутках ментора та його впливовості у певній організації (Berk, et al., 2005, 66).

За умови реалізації цих основних функцій, ефективне менторство забезпечує професійне спілкування, сприяє кар'єрному зростанню та професійному розвитку викладача-початківця, підвищує продуктивність праці професорсько-викладацького складу, залучає досвідчених педагогів та надає їм можливість поділитися своїм досвідом.

Однак, усі перелічені вище переваги менторства можливі лише за умови ефективної та продуктивної реалізації менторських взаємин. Американські дослідники виокремили фактори, на яких ґрунтується ефективна менторська співпраця. Згідно з результатами дослідження проведеного в Університеті штату Пенсільванія (*англ*. Pennsylvania State University), одним із таких факторів є схожість сфер відповідальності ментора та опікуваного викладача в рамках займаних посад. Виконання схожих посадових обов'язків та завдань, як наприклад, розробка схожих навчальних програм, сприяє професійному спілкуванню, а також є стимулом для частіших зустрічей для обміну досвідом та спільного виконання завдань, що забезпечують професійний розвиток (Mincemoyer & Thomson, 1998; Kram, 1983).

Інституційна реалізація менторства в університетах США характеризується неоднорідністю та різноманітністю: одні університети призначають досвідченого викладача ментором для кожного викладача-початківця, а інші дозволяють новачкам самим підбирати собі ментора. Частина університетів пропонує молодим викладачам формальне менторство у вигляді обов'язкових менторських програм, в той час як інші сприяють інформальному менторству: дружньому професійному спілкуванню. У будь-якому разі, всі визнають, що ті молоді викладачі, які співпрацюють з ментором чи менторами значно швидше стають ефективними членами педагогічно-викладацького складу та легше інтегруються у нове середовище. Як уже згадувалося вище, менторство загалом спрямовано на надання підтримки і практичних рекомендацій, а також, забезпечення ресурсної бази для ознайомлення з

політикою та методологією викладання. Окрім того, досвід показує, що самостійні та досвідчені викладачі, які у свій час отримали кваліфіковану менторську підтримку, самі невдовзі стають успішними менторами (The California State University, 2016).

Зразком класичного підходу до реалізації менторства є програма, яку практикує кафедра освіти вчителів Університету штату Мічиган. Згідно з політикою університету, до кожного нового члена професорсько-викладацького складу університету, який ще не отримав постійної посади, але перебуває на посаді, що може передбачати її отримання, прикріплено щонайменше одного ментора з-поміж викладачів кафедри, які займають постійну посаду. Передбачається, що ментор(и) співпрацюватиме(уть) з молодим викладачем протягом щонайменше перших трьох років або, бажано, аж до моменту отримання викладачем постійної посади (University of Michigan, 2016).

Схожа програма діє, для прикладу, також і у Каліфорнійському університеті у Сан Дієго (*англ*. University of California, San Diego). Керівник кафедри призначає викладачеві-початківцю ментора, який повинен регулярно зустрічатися зі своїм підопічним та консультувати його щонайменше протягом двох років. Серед основних завдань ментора є такі: ознайомлення нового колеги з особливостями адміністрації університету – ідеться про так звану систему спільного управління (*англ*. shared governance) академічним сенатом та адміністрацією університету; нетворкінг – знайомство нового колеги з іншими викладачами; роз’яснення політики університету та певних процедур, які є невід’ємним компонентом посадових обов’язків викладача; конструктивна критика та заохочення до досягнень; допомога у встановленні пріоритетів та встановлення балансу між дослідницькою діяльністю, викладанням та громадською роботою; розвиток прогресивного бачення академічної кар’єри вцілому; розвиток прагнення до професійного розвитку та кар’єрного зростання (The University of California, San Diego, 2018).

Власний формат менторства пропонують також і ресурсні центри для викладачів, що діють при американських університетах. Для прикладу, Центр

розвитку викладачів та вивчення моделей навчання (*англ*. Faculty Development and Instructional Design Center), що діє при Північному Іллінойському університеті (*англ*. Northern Illinois University), пропонує факультативну менторську програму для викладачів-початківців університету, у рамках якої більш досвідчені колеги знайомлять їх із особливостями університетського життя та допомагають їм на початковому етапі академічної кар'єри. Ця програма не є, у жодному разі, заміною менторських програм, які діють при факультетах та кафедрах університету, а служить лише доповненням до них (Northern Illinois University, 2016).

В основу підготовки та професійного розвитку американських педагогів покладено конструктивістський підхід (Mukan, Fuchyla & Ihnatiuk, 2017). Як свідчать результати виконаного аналізу, завдання традиційних менторських програм є різнобічними та охоплюють усі аспекти успішного професійного розвитку опікуваного викладача-початківця, ефективного процесу самореалізації та передачі професійного досвіду ментора, а також раціональної та продуктивної організації освітнього процесу університету. Зокрема, традиційні менторські програми є корисними для викладачі-початківців щодо сприяння ознайомленню зі структурою та культурою факультету чи кафедри університету; розбудови широкої мережі професійного спілкування; сприяння залученню у нове середовище; забезпечення конструктивної критики та надання практичних рекомендацій щодо викладання та науково-дослідної роботи; порадництва щодо професійних обов'язків та пріоритетів; сприяння розробці стратегічного довготермінового планування педагогічної кар'єри; залучення до колективних проектів; інформування про гранти та сприяння їх отриманню.

Для менторів традиційні менторські програми є важливими, оскільки сприяють відчуттю самореалізації та задоволення від допомоги у професійному розвитку та кар'єрному рості викладачеві-початківцю; співпраці та спілкуванню з викладачем-початківцем; розширенню кола професійних знайомств та спілкування з колегами-менторами та викладачами-початківцями.

Для університету цінність менторський програм полягає у підвищенні продуктивності праці викладачів та їх відданості університетові; підвищенні результативності співпраці між колегами; покращенні взаєморозуміння та взаємоповаги між викладачами (Washington State University, 2016).

Численні багаторічні дослідження реалізації підходів до менторства, структури та змістового наповнення менторських програм в університетах США доводять, що менторство у всіх своїх проявах сприяє кар'єрному зростанню та професійній самореалізації, сатисфакції і ментора, і його/її підопічного; підвищує успішність жінок, особливо у гендерно-нерівних академічних напрямах; підвищує продуктивність викладачів (оскільки часто існує тісний зв'язок між менторством, кількістю публікацій та фінансуванням, яке отримує ментор); посилює інтерес до академічної кар'єри; сприяє кар'єрному зростанню; посилює відчуття самоефективності у викладанні, науковій роботі та професійному розвитку; послаблює конфлікт між сім'єю та роботою (The Regents of the University of California, 2012).

Попри усі позитивні наслідки та переваги менторства у сучасній вищій школі США існують певні перепони до ширшого запровадження менторських програм. У кінці 80-х років минулого століття, було визначено п'ять потенційних недоліків менторства у вищій освіті: ментор може втратити владу чи вплив; опікуваний викладач може опинитися під впливом лише однієї особи та її бачення; ментор може покинути заклад вищої освіти; ментор однієї статі може зацікавитися опікуваним викладачем іншої статі; опікуваний викладач може стати емоційно прив'язаним до свого ментора (Wright & Wright, 1987, 206). На нашу думку, однак, зазначені фактори стосуються радше емоційно-соціального аспекту життя, що жодним чином не применшує їхнього значення.

Проте, також існують певні організаційно-структурні фактори, які можуть знижувати ефективність менторських програм. Таким фактором, який сьогодні найчастіше озвучують опікувані викладачі, полягає в обмеженій кількості місць на менторських програмах з одного боку та факультативна участь у них у деяких університетах – з іншого. Обов'язкові менторські

програми вимагають багато часу та зусиль, а факультативні є занадто поверхневими. Ментори, своєю чергою, заявляють, що «розриваються» між усіма аспектами академічного життя – необхідно викладати, друкуватися, працювати у комітетах та виконувати багато інших обов'язків – тому, часто відмовляються працювати менторами (Knippelmeyer & Torraco, 2007).

Належна підготовка до менторської програми – і формальної, й неформальної – є основною передумовою успішних взаємин та ефективної співпраці. Опікуваному викладачеві слід ретельно проаналізувати свої навички та визначити свої очікування від менторської програми: які знання чи навички необхідно чи бажано набути. При цьому необхідно врахувати професійний досвід та стиль ментора, його/її вік, стать, культурну приналежність, професійну мережу контактів та інші фактори. Викладач-початківець також має бути готовим ставити цілі, присвятити значну кількість часу та докладати максимум зусиль, приймати критику та настанови, критично оцінювати себе та, загалом, менторську співпрацю, а також професійно зростати та розширювати свою професійну «зону комфорту». Ментор, своєю чергою, також повинен чітко розуміти свою роль у такій співпраці, присвятити час опікуваному викладачеві, проявити повагу та розуміння його/її потреб та побажань, бути готовим вислухати та підтримати, поділитися власним життєвим та професійним досвідом, розробити гнучкий, але чіткий план програми, запропонувати можливості та перспективи, а також бути готовим самому розвиватися та професійно зростати (Alderman, 2000).

Окрім переліченого вище, запорукою успішних менторських взаємин є усвідомлення обома сторонами співпраці того факту, що їхні взаємовідносини ґрунтуються на міжособистісних стосунках, які мають власну динаміку та розвиток.

1983 року Крем запропонувала теорію про етапи розвитку менторських взаємовідносин. Її теорія ґрунтується на психологічних та організаційних факторах, які впливають на кар'єрну та психологічну функції менторства.

Теорія Крем полягає у тому, що, не залежно від тривалості менторських взаємовідносин, вони загалом мають чотири етапи:

– етап ініціації (*англ.* initiation), під час якого розпочинаються взаємовідносини;

– етап культивації (*англ.* cultivation), під час якого функціональність взаємовідносин набуває максимального масштабу;

– етап відокремлення (*англ.* separation), під час якого через структурно-організаційні зміни в університеті чи особисті психологічні зміни у обох чи одного із учасників менторських взаємин спричиняють суттєву зміну природи цих взаємовідносин;

– етап перевизначення (*англ.* redefinition), під час якого відбувається переформатування менторських взаємин у абсолютно новий тип взаємовідносин або такі взаємини припиняються взагалі (Kram, 1983, p. 614).

Ця теорія стала основою для подальших психолого-соціальних досліджень міжособистісних стосунків, на яких базуються менторські взаємини. Зокрема, 2004 року дослідник Келлер запропонував власне бачення формування цієї проблематики. Його модель базується на теорії Гінде про періоди зміни у взаємовідносинах (Hinde, 1997) та теорії Фер про життєвий цикл дружби (Keller, 2004). За Келлером, менторські взаємини мають 5 етапів:

– етап спостереження (*англ.* contemplation) – процес очікування та підготовки до менторських взаємовідносин, який характеризується формуванням мотивації та очікувань, постановки цілей у обох учасників взаємовідносин;

– етап ініціації (*англ.* initiation) – знайомство та початок взаємовідносин, під час якого відбувається ознайомлення з професійними зацікавленнями та особистими рисами, цінностями та поглядами;

– етап зростання та підтримки (*англ.* growth and maintenance) – становлення моделей співпраці під час регулярних зустрічей та інтенсивного спілкування;

– етап спаду та розпаду (*англ.* decline and dissolution), під час якого взаємини стикаються з викликами та незгодами;

– етап перевизначення (*англ.* redefinition) – відновлення взаємовідносин або зміна моделі подальшого спілкування (Keller, 2004).

Вивчення хронології менторських взаємин є ключовим фактором у визначенні специфіки як нормативних, так і індивідуальних особливостей формування та розвитку таких взаємовідносин. Дослідження усіх аспектів менторства – програм, форматів, структурно-організаційних та психолого-соціальних особливостей – у поєднанні інституційною підтримкою таких взаємовідносин сприятиме формуванню культури менторства. Без узгодженості, гармонійності та поваги менторські програми не матимуть ефективності, що позначиться на їх життєздатності та послідовності.

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що менторство відіграє провідну роль у підготовці та формуванні людських ресурсів університетів: сприяє продуктивності праці, диверсифікації та сатисфакції наукових кадрів, зміцнює інституційну культуру та збагачує професійну комунікацію. Аналізуючи теорію і практику менторства в університетах США, можна стверджувати, що поряд із традиційними формальними індивідуальними та груповими менторськими програмами успішно застосовуються інноваційні форми менторських взаємовідносин з метою максимального сприяння інституціалізації викладача-початківця, заохочення його/її до ефективного партнерства з усіма учасниками освітнього процесу, підвищення інтересу до самоосвітньої діяльності, а також створення сприятливого психологічного середовища у закладі вищої освіти.

Багаторічний позитивний досвід університетів США у сфері забезпечення можливостей для професійного розвитку викладачів та сприяння розвитку ефективної співпраці відображається значною мірою у численних програмах кар’єрного росту. Менторство та менторські програми є одним із центральних компонентів забезпечення педагогічної складової професійного розвитку викладачів, а також процесу успішної інтеграції викладачів-початківців у нове професійне середовище. Запропонована характеристика завдань та підходів до

реалізації таких програм свідчить про їх цінність як механізму створення позитивного та успішного професійно-педагогічного середовища. Зважаючи на пропозицію значної кількості та різноманітності менторських програм в американських університетах, першочерговим залишається завдання вивчення їх емпіричного та теоретичного досвіду. Запозичення такого досвіду безсумнівно сприятиме вдосконаленню та урізноманітненню професійних компетентностей та розвитку професорсько-викладацького складу сучасних українських університетів.

3.2. Можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні

Кардинальні зміни у характері суспільних відносин та необхідність гармонізації системи вищої освіти України зі світовими стандартами та сучасними міжнародними тенденціями розвитку освіти, а також демократизації та гуманізації освітнього процесу спонукає вивчати прогресивний досвід країн-лідерів освіти, зокрема США, у галузі ефективної підготовки викладачів до професійної діяльності. У сучасному глобалізованому світі, зважаючи на зростаючу конкуренцію у вищій освіті, лише той викладач, який отримав якісну професійну підготовку, може конкурувати на вітчизняній та світовій освітній арені та сприяти формуванню і подальшому розвитку сучасної української вищої школи.

Реформа освіти, яка сьогодні активно запроваджується на усіх рівнях освіти в Україні й зокрема передбачає системну трансформацію сектору вищої освіти вимагає пошуку дієвих механізмів забезпечення неперервного професійного розвитку викладачів університетів, діяльність яких відповідатиме запитам суспільства, потребам споживачів освітніх послуг, сприятиме їхньому особистісному та професійному розвитку, а також розвитку університету та педагогічної професії загалом. Відповідно до нормативно-правової бази

освітньої галузі, головним завданням освіти має бути формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни. У науковій сфері реформа покликана зупинити ізоляцію і стагнацію у сфері досліджень, сформувати запит на якісну підготовку дослідників та якісні розробки в галузі фундаментальних і прикладних наук, скоротити розрив між дослідженнями та впровадженням їх результатів, інтегрувати вищу освіту й науку України в освітній та дослідницький простір Європейського Союзу (Урядовий портал, 2019).

Реформування вищої освіти є одним із чотирьох напрямів реформи освіти і науки в Україні. Важливість цього напряму визначається роллю та засадами функціонування вищої школи. Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства (Міністерство освіти і науки України, 2019).

Ефективна реалізація високої мети, складних завдань та вимог, які постали сьогодні перед вищою школою можлива лише за умов високого рівня кваліфікації науково-педагогічних працівників, що охоплює професійну, інформаційну, комунікативну та правову компетентності (Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, 2013). Вбачаємо потенціал педагогічної складової у системі підготовки сучасного викладача університету у формуванні усіх перелічених компетентностей.

Здобуття кваліфікації науково-педагогічних працівників в Україні здійснюється в контексті професійної підготовки викладача в умовах вищої школи. Підходи, інструменти та методи реалізації ефективної підготовки викладачів на усіх освітніх рівнях в Україні сьогодні потребують реформування, осучаснення та приведення у відповідність зі світовими стандартами вищої освіти. Як свідчать результати виконаного дослідження,

США володіє позитивним досвідом підготовки сучасних викладачів університетів, що реалізується на рівні магістратури, докторантури, в умовах системи професійного розвитку, що реалізується впродовж усієї фахової діяльності. Виокремлення конструктивних ідей цього досвіду та його комплексна інтеграція з національними здобутками та педагогічними традиціями сприятиме удосконаленню такої підготовки в Україні, забезпеченню її ефективності, що безумовно сприятиме підвищенню якості діяльності університету в академічній, науковій та інноваційній сферах.

Варто зазначити, що аналіз законодавчо-нормативної бази вищої освіти, нормативних документів вітчизняних університетів, рефлексія власного досвіду свідчать про теоретичну спрямованість магістерських і докторських програм підготовки викладачів в українських університетах. Водночас, магістерські та докторські програми підготовки майбутніх викладачів університетів США відрізняються своєю практичною спрямованістю, що вважаємо беззаперечною перевагою.

Відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) заслуговують підтримки зусилля, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за новими перспективними професіями. У цьому документі йдеться про асистентську посаду. У контексті вищої освіти, практика асистування, як аргументовано вище, є ефективним інструментом не лише соціалізації викладача-початківця чи здобувача, який/яка прагне академічної кар’єри, а й служить джерелом здобуття та формування практичних педагогічних знань, формування і розвитку відповідних умінь і навичок.

Заслуговує на увагу та переймання американського досвіду застосування різноманіття форматів практики асистування, яка реалізується в університетах США, дозволяє викладачам-початківцям обрати найбільш цікаву форму асистування та опанувати знання, формувати і розвивати вміння та навички професійної діяльності у найцікавішій для них сфері. Саме практика асистування надає викладачам-початківцям можливість працювати у реальних умовах під керівництвом досвідчених викладачів-менторів та опанувати

практично усі аспекти багатогранної професійної діяльності викладача. Такий досвід, як згадано вище, безсумнівно сприяє розвитку науково-дослідницьких та психолого-педагогічних умінь і навичок та якостей асистентів.

Необхідність забезпечення реалізації педагогічної складової післядипломної підготовки викладача, на нашу думку, сьогодні знаходить своє відображення у новому для української освіти понятті педагогічної інтернатури або програм проходження вступу до професійної діяльності. Розглядаємо педагогічну інтернатуру як форму післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає систематичну роботу педагогічного працівника над формуванням та вдосконаленням власної педагогічної майстерності впродовж першого року професійної діяльності під керівництвом досвідченого педагога-наставника (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

Погоджуємося із тезою, що педагогічна інтернатура стане початковим етапом професійної діяльності педагога і супроводжуватиметься комплексом спеціальних заходів задля сприяння «введення» працівника в професію. Також передбачається, що у період педагогічної інтернатури педагоги-початківці мають отримати досвідченого наставника такої самої або спорідненої спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації) з того самого або іншого закладу освіти. Цікавою є, на наш погляд, програма наставництва, яка може розроблятися наставником спільно з педагогом-стажистом, передбачаючи різні форми професійного розвитку (взаємне відвідування занять, опрацювання відповідної літератури тощо) із залученням науково-педагогічних працівників різних закладів вищої освіти (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018).

Відсутність системного підходу до організації професійного розвитку викладачів сучасного університету, механізмів його забезпечення відповідно до потреб як окремого науково-педагогічного працівника, так і інтересів університету, як осередку освіти та науки, культурного центру, діяльність якого має визначальний вплив на розвиток економіки країни та її суспільства, спричиняє його фрагментарність та ситуативний характер. Таку ситуацію можливо виправити скориставшись організаційними формами й методами,

якими широко послуговуються американські університети. Щодо змістового наповнення програм професійного розвитку, то вважаємо за доцільне формувати його відповідно до пріоритетів університету, який наймає науково-педагогічного працівника на роботу, а також з урахуванням інтересів, зацікавлень викладачів, потреб, що визначаються за допомогою різноманітних діагностичних інструментів.

Як свідчить досвід США, одним із найбільш ефективних інструментів забезпечення реалізації професійного розвитку викладачів, зокрема й його педагогічної складової, є організація роботи підрозділу університету, який б не тільки вів облік документів про проходження курсів, семінарів, тренінгів стажування, але на систематичній та системній основі організовував реалізацію професійного розвитку для усіх науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти. Беручи до уваги автономність університетів, задекларовану у Законі України «Про вищу освіту», на основі результатів виконаного аналізу діяльності таких центрів, що функціонують у структурі університетів США, можемо окреслити основні можливості реалізації конструктивних ідей американського досвіду.

На рівні університету – створення Центру професійного розвитку. Завданням центру професійного розвитку повинно стати полегшення процесу ознайомлення викладачів-початківців з особливостями академічної роботи в умовах університету, а також забезпечення досвідчених викладачів необхідними сучасними освітніми ресурсами та, загалом, забезпечення високої якості викладання у закладах вищої освіти. Важливість соціальної, академічної, наукової, культурної підтримки та професійного розвитку викладачів на усіх рівнях академічної кар’єри повинна стати пріоритетним напрямом діяльності центрів професійного розвитку.

Як було проаналізовано вище, особливої підтримки потребує викладач-початківець на початковому етапі соціалізації у новому освітньому середовищі. Його професійна діяльність, як правило, починається з ознайомлення з університетом-працедавцем, його політикою, стратегією, пріоритетами, а також

ресурсами та навчальними засобами. Адаптація викладачів-початківців, створення комфортних та ефективних умов для їхнього самовдосконалення та постійного професійного розвитку мають стати одним із пріоритетних напрямів діяльності центрів професійного розвитку в українських університетах. Окрім того, вважаємо, що така діяльність допомогла б підвищити престиж педагогічної професії та викликати більше зацікавлення у молоді до професії.

Вбачаємо доцільність організації роботи Центру професійного розвитку у вітчизняному університеті відповідно до кількох напрямів:

– соціалізація в академічному середовищі та професійний розвиток;
– нормативно-правове забезпечення вищої освіти;
– організаційна структура та система управління університетом.

Як свідчить зарубіжний та вітчизняний досвід інтереси та потреби викладачів університетів характеризуються відмінностями на кожному етапі його професійного розвитку. Проте, одним із важливих компонентів успішної реалізації власного потенціалу особистості та фахівця в галузі вищої освіти є соціалізація в умовах академічного середовища університету та неперервний професійний розвиток, тобто введення викладача-початківця в професію загалом та середовище університету зокрема.

Вважаємо, що ознайомлення науково-педагогічних працівників із нормативно-правовою базою вищої освіти, нормативними документами університету сприятиме усвідомленню власних прав, а також сприятиме ефективному виконанню посадових обов’язків. До нормативної документації закладу вищої освіти, що стосується організації освітнього процесу, відносимо Концепцію освітньої діяльності університету, положення про його структурні підрозділи, положення про внутрішнє забезпечення якості освіти, положення про формування та затвердження освітніх програм, організацію освітнього процесу, формування та реалізацію індивідуальних та навчальних планів здобувачів вищої освіти, порядок вибору навчальних дисциплін, проведення поточного та семестрового контролю успішності, ліквідування академічної заборгованості, організацію і моніторинг позааудиторної самостійної роботи

студентів, організацію та проведення практики, оцінювання залишкових знань та атестацію здобувачів вищої освіти, академічну мобільність, правила внутрішнього розпорядку. З метою подальшого планування кар'єрного розвитку викладача університету, вважаємо за доцільне ознайомлення з положенням про конкурсний відбір претендентів на заміщення вакантних посад, підвищення кваліфікації та стажування, матеріальне заохочення та нагороди.

З метою вирішення професійних питань та ефективної організації діяльності викладача, варто здійснити ознайомлення із організаційною структурою університету, функціями структурних підрозділів, кампусом та системою управління.

Оскільки до основних завдань науково-педагогічного працівника належить організація освітнього процесу здобувачів вищої освіти, то доречним буде надання інформації щодо навчально-методичного забезпечення кафедри, ресурсів студентської, професорської бібліотеки, он-лайн ресурсів, доступних у мережі Інтернет та у віртуальному навчальному середовищі університету; проведення тренінгів щодо застосування системи діагностичного, поточного, підсумкового контролю, яка застосовується в університеті; проведення семінарів, дискусій щодо розвитку та удосконалення навчальних матеріалів, використання інформаційно-комунікаційних технологій, розробки тестових, контрольних завдань відповідно до нормативних документів університету тощо.

Оскільки науково-дослідницька робота є одним із функцій сучасного викладача університету, вбачаємо доцільність ознайомлення працівників-початківців зі структурою науково-дослідної частини з чітким визначенням функцій її підрозділів; науковим напрямом та науковою кафедральною тематикою. Це дасть можливість визначитись із напрямом, відповідно до якого реалізуватиметься науково-дослідницька робота викладача.

Щодо форм організації роботи Центру професійного розвитку, вважаємо, що доцільно було б скористатися напрацюваннями американських

університетів, адаптувавши проаналізований досвід відповідно до реалій та потреб науково-педагогічних працівників вітчизняних університетів:

– лекції, сесії та семінари з метою ознайомлення з адміністративно-організаційними рішеннями та політикою університету;

– дискусійні клуби з питань реформування освіти в Україні та обговорення загальнодержавної освітньої політики з метою забезпечення виконання освітніх завдань та дотримання визначених стандартів освіти;

– навчальні сесії та майстер-класи з організаційної, навчально-методичної, науково-дослідної роботи;

– семінари та тренінги з методики викладання навчальних дисциплін, розвитку та застосування інноваційних освітніх технологій;

– воркшопи, тренінги, семінари для розробки нових освітніх програм та навчальних робочих програм дисциплін; підготовки національних та міжнародних освітніх та наукових грантових заявок; розвитку міжнародної академічної та наукової мобільності викладачів; підготовки та подання до опублікування статей у виданнях, що включені до наукометричних баз даних; розробки, підготовки та опублікування друкованих та електронних навчально-методичних праць;

– організація проведення студентського оцінювання професійної діяльності викладачів та їхнього рейтингування;

– організація внутрішніх та міжуніверситетських заходів (конференцій, тренінгів, майстер-класів, семінарів, вебінарів) педагогічного та наукового характеру.

На рівні кафедри – організація різних видів менторства з метою:

– соціалізації в академічному середовищі кафедри та професійного розвитку;

– організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти відповідно до спеціальності;

– організації науково-дослідної роботи на кафедрі.

Зважаючи на вагомий досвід вищої школи США що стосується розвитку менторства, його ефективність, вважаємо за доречне використати конструктивні ідеї американського досвіду у процесі імплементації Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) на практиці. Зокрема досвід вищої школи США показує, що першочергова мета менторства повинна полягати у розвитку тих компетентностей науково-педагогічного працівника, які є актуальними та необхідними на сучасному ринку праці загалом, а не лише у закладі освіти, де викладач-початківець розпочинає свою кар'єру. Серед таких компетентностей є розвиток широкого кола вмінь та навичок, формування мережі професійних контактів як всередині, так і за межами закладу освіти, а також поінформованість про сучасний стан та тенденції розвитку професійної галузі. Адже розбудова мережі професійного спілкування з колегами із інших кафедр, факультетів та навіть університетів є більш цінною з точки зору більш масштабного, не прив'язаного до посади, трактування кар'єрного росту.

Що стосується форм інституційної реалізації менторства, то варто звернутися до досвіду університетів США, які, як охарактеризовано вище, розробили різні формати менторських програм як у межах факультетів так і кафедр. До того ж такі програми можуть пропонувати Центри професійного розвитку, які здатні забезпечити максимально ефективну реалізацію менторської співпраці, корисної не лише для опікуваного викладача, а й для університету, факультету, кафедри та ментора.

Реформування вищої освіти, встановлення вимог та стандартів у галузі з боку держави свідчить про пріоритетність розвитку галузі як провідного напряму державної політики в Україні. Досвід США свідчить про ефективність та важливість запровадження національних програм спрямованих на підвищення якості навчання та викладання, а також на вдосконалення професійно-педагогічної підготовки викладачів та виховання нового покоління педагогів для сучасної освіти в Україні.

Отже, висновуємо, що організація роботи центрів професійного розвитку в умовах сучасного університету, запровадження програм менторства на рівні кафедри, факультету, університету забезпечує можливість для

– налагодження та збагачення співпраці на кафедральному, міжкафедральному, міжфакультетському, міжуніверситетському рівнях;

– налагодження конструктивного діалогу та покращення комунікації працівників університету;

– розвитку ефективних освітніх програм, їхнього змістового наповнення та удосконалення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін;

– соціалізації в академічному та професійному середовищі, усвідомленню ролей, функцій, прав та обов’язків викладача;

– освоєння знань, формування та розвиток умінь і навичок викладачів у сфері фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, правової, інформаційно-комунікаційної підготовки;

– підвищення конкурентоспроможності викладачів на ринку праці, забезпечення якості освітньої діяльності університету, формування позитивного іміджу університету на ринку освітніх послуг.

Результати аналізу досвіду США щодо формування портфоліо викладача університету свідчать про доцільність його використання в Україні. Педагогічне портфоліо відображає філософське підгрунтя, педагогічні погляди, професійні цінності та ставлення педагога, а також його знання, вміння і навички, досвід, здобутки, професійне становлення і розвиток. Варто запозичити структуру портфоліо, що передбачає наявність інформаційного і документального корпусу, що оновлюються на постійній основі, охоплює такі компоненти:

1) опис попереднього досвіду (обов’язки, ролі): перелік обов’язків викладача із коротким поясненням (зміст, форми, обсяг роботи, особливі умови, в яких виконувалася робота);

2) філософія освіти та цілі (особиста філософія, визначені мета та завдання, способи їх досягнення тощо);

3) факти, що підтверджують ефективність використаної методики (зразок робочої навчальної програми, нові матеріали та інструменти навчання, результати рейтингування студентів; звіти про експертну оцінку навчальних та аудиторних спостережень; звіти про оцінку викладання в середині курсу; листи студентів; листи випускників; докази навчання студентів; оцінка студентського навчання);

4) отримані гранти та нагороди, відзнаки викладача та його студентів;

5) методи, які використовуються для оцінювання та вдосконалення власного професійного розвитку.

Вважаємо, що адаптація конструктивних ідей досвіду, досягнень та здобутків вищої освіти США сприятиме формуванню високоякісної та гармонійної підготовки викладачів в умовах українських університетів та водночас створенню продуктивного освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі «Педагогічна складова у професійному розвитку викладачів в університетах США» охарактеризовано організацію професійного розвитку викладачів в університетах США, виокремлено можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів в Україні.

З’ясовано, що в умовах сучасного американського університету особлива увага приділяється проблемі забезпечення професійного розвитку викладачів, розв’язання якої покладено на спеціально створені структурні підрозділи університетів – центри навчання та викладання. Такі центри забезпечують організацію програм професійного розвитку, основною метою яких є удосконалення організації освітнього процесу, внутрішнє забезпечення якості

освіти. Висвітлено напрями, відповідно до яких організовано професійний розвиток наукового-педагогічних працівників та визначено, що в його основу покладено експериментування, інноваційність і креативність, застосування інноваційних освітніх технологій, налагодження наукової та академічної комунікації.

Означено форми організації професійного розвитку викладачів в американських університетах: конференції, дискусії, мікро-викладання, індивідуальне консультування, спостереження, відео-спостереження, ворк-шопи, методичні та наукові семінари, тренінги, опублікування друкованих та електронних навчально-методичних праць, апробація інноваційних методик, ознайомчі сесії і лекції, семінари видатних освітян і науковців, інтерв'ювання, оцінювання студентське та викладацьке (колегіальне), ярмарки, гранти, нагороди, премії за визначні здобутки. Підкреслено, що застосування тих чи інших форм використовується із урахуванням цільової аудиторії, та може мати довго- / короткотривалий характер, бути обов'язковим або добровільним.

Висвітлено специфіку використання педагогічного портфоліо, як одного із інструментів аналізу та самоаналізу професійного й особистісного розвитку викладача університету, що відображає філософію і практику викладання, пріоритети, цілі та завдання, методи викладання, що їх використовує у власній діяльності викладач. За структурою педагогічне портфоліо – це комплект документів і матеріалів, що відображають об'єктивний та суб'єктивний досвід, основні досягнення та здобутки у викладацькій діяльності, що сукупно свідчать про об'єм і якість педагогічної діяльності.

Визначено структуру (інформаційний та аналітичний корпус), а також основні функції педагогічного портфоліо, серед яких інструментарій аналізу / самоаналізу, визначення пріоритетів і цінностей, оцінювання професійних досягнень викладача, спосіб звітування про навчально-методичну й наукову роботу.

Встановлено, що процес формування та укладання власного портфоліо викладачем сприяє критичному осмисленню педагогічної діяльності,

застосуванню нових підходів до її реалізації, критичного оцінювання.

Охарактеризовано підходи, принципи та засади функціонування інституту менторства як компоненту професійного розвитку викладача у США. Визначено головні функції менторських взаємовідносин, властиві різним видам менторства та виокремлено фактори, на яких ґрунтується ефективна менторська співпраця.

Охарактеризовано основні форми та підходи до реалізації менторства, окреслено завдання менторських програм, а також описано переваги менторських програм для викладача-початківця, ментора та університету загалом.

Встановлено, що різноманіття видів менторства сприяє професійному та кар'єрному зростанню, професійній самореалізації та сатисфакції і ментора, і його підопічного; підвищує успішність жінок, особливо у гендерно-нерівному академічному середовищі; підвищує продуктивність викладачів (оскільки часто існує тісний зв'язок між менторством, кількістю публікацій та фінансуванням, яке отримує ментор); посилює інтерес до академічної кар'єри; сприяє кар'єрному зростанню; посилює відчуття самоефективності у викладанні, науковій діяльності та професійному розвитку; послаблює конфлікт між сім'єю та роботою.

Окреслено фактори забезпечення успішності менторських програм, зокрема, на основі теорії про етапи розвитку менторських взаємовідносин. Підсумовано, що менторство відіграє провідну роль у підготовці та формуванні людських ресурсів університетів: сприяє забезпеченню продуктивності праці, диверсифікації та сатисфакції науково-педагогічних кадрів, зміцнює інституційну культуру та збагачує професійну комунікацію.

Окреслено можливості застосування конструктивних ідей американського досвіду щодо забезпечення підготовки викладачів університетів в Україні, зокрема на рівні університету та кафедри.

Матеріали розділу висвітлені у таких публікаціях авторки: Долінська, 2014a, 2015c, 2015e.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі запропоновано вирішення наукового завдання щодо виявлення особливостей педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США. Результати виконаного дослідження дають змогу сформувати такі висновки:

1. Підготовка викладачів в університетах США – це динамічна система взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів, функціонування яких в сукупності забезпечує оволодіння комплексом знань, формування і розвиток умінь та навичок, компетентностей, професійних цінностей і ставлення, необхідних для повноцінного виконання посадових обов'язків у швидкозмінному академічному середовищі американського університету. Вона здійснюється в умовах університетського академічного середовища, що розвивається під впливом зовнішніх – суспільно-економічних – (тенденції міжнародного освітнього простору; запити суспільства; вимоги ринку праці; потреби споживачів освітніх послуг) та внутрішніх (сучасні моделі працевлаштування; оцінювання професійної компетентності, що здійснюється студентами та викладачами) чинників. Підготовці викладачів у США характерна низка особливостей, серед яких виокремлюємо різноманіття освітньо-професійних програм та диверсифікації їхнього змістового наповнення, що забезпечується комплексом базових і вибіркових дисциплін, сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти та реалізується у конструктивному академічному середовищі. Характерною ознакою підготовки викладачів університетів США є практико-орієнтовані освітньо-професійні програми магістра та освітньо-наукові програми доктора, спрямовані на формування загальних і спеціальних компетентностей, необхідних для виконання тріади професійних функцій: викладання, наукові дослідження, громадська діяльність.

В основу підготовки викладачів в університетах США покладено інтеграцію сучасних педагогічних теорій, концепцій, принципів та методологічних підходів: теоретичні засади андрагогіки, епістемології, акмеології, аксіології, конструктивізму, прагматизму, прогресивізму; діяльнісний та компетентнісний підходи; принципи системності та систематичності, колегіальності, контекстності, ринкової орієнтації.

2. Охарактеризовано педагогічну складову у системі магістерської та докторської підготовки, а також у системі професійного розвитку викладачів університетів США, що передбачає освоєння знань, формування і розвиток умінь і навичок, професійних цінностей і ставлення, розуміння та усвідомлення нормативно-правової бази освітньої галузі, традиційних та інноваційних освітніх технологій, специфіки навчальної діяльності, методики викладання навчальної дисципліни, менеджменту людських ресурсів, менеджменту організацій, менеджменту фінансових ресурсів, управління процесами та проектами в освітній галузі, специфіку академічного середовища університету, історії розвитку освіти, порівняльних педагогічних студій, специфіки інклюзивного освітнього процесу, діагностики й оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, інформаційно-комунікаційних технологій та їх використання в освіті.

Зміст педагогічної складової реалізується за допомогою застосування потенціалу асистування, що дає можливість застосувати освоєні знання, уміння і навички у процесі виконання професійних функцій на посадах асистента з викладання, молодшого викладача, асистента-адміністратора, асистента з дослідницької роботи, рідера, тьютора на основі часткової (магістерська програма) або повної (докторська програма) зайнятості.

Серед основних обов’язків асистентів: викладацька діяльність (проведення занять відповідно до одного з модулів навчальної дисципліни, проведення лабораторних, практичних занять і контрольних заходів, дискусій, здійснення оцінювання результатів навчання, розробка контрольних та екзаменаційних завдань, матеріалів для дистанційних курсів, надання

консультацій, виконання організаційно-адміністративних функцій); науково-дослідна діяльність (збір та аналіз даних, проведення експериментів, підготовка доповідей та звітів); громадська діяльність (організація та реалізація проектів у громаді).

3. З'ясовано, що в університетах США функціонують центри навчання і викладання, які є структурними підрозділами закладу вищої освіти та спрямовують власну діяльність на удосконалення освітнього процесу і неперервний професійний розвиток викладачів за допомогою налагодження співпраці між викладачами, кафедрами, факультетами, в основу якої покладено експериментування, інноваційність і креативність. У системі професійного розвитку викладачів сучасні університети США послуговуються інституційними, інституційно-індивідуальними, індивідуальними моделями, формами і методами, вибір яких залежить від цільової аудиторії та передбачає різну часову тривалість, обов'язковий або добровільний характер участі: конференції, дискусії, методичні і наукові семінари й тренінги, ознайомчі сесії і лекції, інтерв'ювання, колегіальне та студентське оцінювання, обговорення, ярмарки, надання премій, грантів, нагород, опублікування методичних друкованих та електронних матеріалів, апробація інноваційних методик, мікро-викладання, спостереження, індивідуальне консультування тощо.

Виконано аналіз менторства (диверсифіковане, інформальне, колегіальне, міжінституційне колегіальне, зовнішнє, групове асоційоване, командне колегіальне, функціональне), як форми співпраці між викладачем-початківцем та досвідченим викладачем з метою реалізації порадництва щодо моделей професійної поведінки і формування кар'єрних пріоритетів, надання особистісної психологічної та професійної підтримки.

Висвітлено сутність та структуру педагогічного портфоліо, комплекту документації інформаційного та аналітичного характеру, що характеризує філософські основи та практику науково-педагогічної діяльності викладачів сучасних американських університетів і використовується як інструмент аналізу, самоаналізу та рефлексії їхніх професійних досягнень, звітування про

наукову, методичну та викладацьку діяльність, оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників.

4. Окреслено можливості творчого застосування конструктивних ідей американського досвіду у підготовці викладачів України, зокрема на рівні університету та кафедри.

На рівні університету запропоновано створення Центру професійного розвитку, завданням якого є соціальна, академічна, наукова, культурна підтримка та професійний розвиток викладачів на усіх етапах академічної кар'єри відповідно до таких напрямів: соціалізація в академічному середовищі та професійний розвиток; нормативно-правове забезпечення вищої освіти; організаційна структура та система управління університетом.

На рівні кафедри окреслено можливості використання потенціалу менторства з метою соціалізації викладачів в академічному середовищі кафедри та їхнього професійного розвитку; забезпечення ефективності організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти відповідно до спеціальності; продуктивної організації науково-дослідної роботи у межах кафедри.

Окреслені можливості використання дослідженого американського досвіду сприятимуть налагодженню та збагаченню співпраці науково-педагогічних працівників на кафедральному, міжкафедральному, міжфакультетському, міжуніверситетському рівнях; налагодженню конструктивного діалогу та покращенню комунікації працівників університету; розвитку ефективних освітніх програм, їхнього змістового наповнення та удосконалення навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін; соціалізації в академічному та професійному середовищі, усвідомленню ролей, функцій, прав та обов'язків викладачів; освоєнню знань, формуванню та розвитку вмінь і навичок викладачів у сфері фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, правової, інформаційно-комунікаційної підготовки; підвищенню конкурентоспроможності викладачів на ринку праці, забезпечення якості освітньої діяльності університету, формування позитивного іміджу університету на ринку освітніх послуг.

Виконаний аналіз педагогічної складової у системі підготовки викладачів в університетах США не вичерпує всіх аспектів дослідженої проблеми. До перспективних напрямів подальших педагогічних студій відносимо аналіз підготовки і професійного розвитку викладачів університетів США на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Батечко, Н. (2016). Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки. *Педагогічний процес: теорія і практика, 4*(55), 51–57.

Бельмаз, Я. М. (2015) Роль інституту наставництва у професійному розвитку викладачів вищої школи у США та Великій Британії. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 41*(94), 484–492.

Бельмаз, Я. М. (2009). Підвищення інтересу до підготовки викладачів вищих навчальних закладів у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ ст. Взято з http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/5belmaz.htm

Бельмаз, Я. М. (2010). *Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США.* Горлівка, Україна: ГДППМ.

Бельмаз, Я. М. (2011). Використання британського й американського досвіду в професійному розвитку викладачів вищої школи України. *Вища школа, 7,* 23–33.

Бельмаз, Я. М. (2011). Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Порівняльно-педагогічні студії, 3–4,* 21–26.

Бельмаз, Я. М. (2011). Соціально-історична обумовленість підвищення інтересу до професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США у 90-х роках ХХ – початку ХХІ століть. *Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка, 20(231), Ч. ІІІ,* 207–215.

Бельмаз, Я. М. (2012) Інформаційні технології у професійному розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Наукова скарбниця освіти Донеччини, 3*(12), 37–41.

Бельмаз, Я. М. (2016) Магістерські освітні програми в університетах США (на прикладі підготовки педагогів вищої школи). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 46*(99), 283–288.

Бельмаз, Я. М. (2018). Викладацьке портфоліо як один з провідних методів професійного розвитку викладачів вищої школи США. *Наукові записки кафедри педагогіки, 42*. Взято з https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10657

Бодалева, А. А., Жукова, В. И., Лаптева, Л. Г., & Сластенина, В. А. (ред.). (2002). *Психология и педагогика*. Москва, Россия: Изд-во Института Психотерапии.

Вощевська, О. В. (2014). Особливості педагогічної діяльності викладачів в системі вищої освіти США. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, *199*(1), 79–85.

Вощевська, О. В. (2014). Акредитація вищих навчальних закладів США. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 199*(2), 55–59.

Вощевська, О. В. (2017). Взаємовплив лідерських якостей та іміджу викладача вищої школи. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука», 3 (25), Т. 1,* 65–69.

Гейштор, М. (2012). Аналітичний огляд системи вищої освіти в США. *Гуманізація навчально-виховного процесу, LIX, Ч. II,* 107–113.

Головій, Л. В. (2014). Адміністративно-правові аспекти акредитації у сфері вищої освіти: зарубіжний досвід. *Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України, 197, Ч. 2,* 203–208.

Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. Київ, Україна: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Гура, О. І. (2005). Сутність професійної компетентності викладача. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 25,* 91–94.

Данилишена, Т. С. (2011). *Підготовка магістрів педагогічної освіти в університетах США (кінець XX – початок XXI століття)*. Дис. на здоб. наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Хмельницький національний університет.

Данилишена, Т. С. (2009). Особливості організації навчального процессу в університетах США. *Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія: Педагогіка, 25, Ч. 3,* 283–288.

Дмитриев, Г. Д. (2005). *Анатомия американского университета*. Москва, Россия: Народное образование.

Долінська, Н. В. (2014a). Діяльність центрів для викладачів при університетах США (на прикладі Центру викладання та навчання при університеті Міннесоти). *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 13.* (с. 83–86). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

Долінська, Н. В. (2014b). Організаційно-змістові аспекти функціонування національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» у вищій школі США. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія, 713*, 48–55.

Долінська, Н. В. (2015a). Інститут «tenure» у системі вищої освіти США: етапи становлення та особливості функціонування. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього*

простору». Додаток 1, 36, I(61), 124–133.

Долінська, Н. В. (2015b). Особливості реалізації докторських програм для підготовки викладачів вищої школи в університетах США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII (58)*, 106–112.

Долінська, Н. В. (2015c). Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США. *Педагогічний дискурс, 18*, 82–86.

Долінська, Н. В. (2015d). Структурно-організаційні особливості адміністрування вищої школи США. *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 14.* (с. 94–97). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

Долінська, Н. В. (2015e). Сучасні форми та завдання менторства в університетах США. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Збірник матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції, Ч. 1*. (с. 437–441). Львів: Центр Американських студій ФМВ Львівського національного університету імені Івана Франка.

Долінська, Н. В. (2018). Сучасні моделі професійної діяльності викладача вищої школи США. *Молодий вчений, 8*(60), 128–133.

Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир, Україна: Житомирський державний педагогічний університет.

Дурнеева, Е. Современные требования к подготовке преподавателей высшей школы: Россия, США, Великобритания, Австралия, Сингапур. Взято з www.rae.ru/meo/pdf/2014/1-2/4545.pdf

Євдокімова, О. О. (2010). Етапи професійного становлення викладачів вищої школи та їх психологічні характеристики. *Проблеми сучасної психології : збірник наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 8,* 308–319.

Єгорова, О. В. (2012) До історіографії проблеми впливу болонського процесу на вищу освіту США. *Гуманітарний журнал*, *4*, 38–43.

Закон України «Про вищу освіту». (2014). Взято з: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Закон України «Про інноваційну діяльність». (2007). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15

Зварич, І. М. (2014). *Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США (друга половина XX – початок XXI століття)*. Автореф. дис. на здоб. наукового ступеня доктора педагогічних наук. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Зембицька, М. В. (2014). Сучасні форми і види наставництва молодих учителів у США. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 17*, 43–48.

Іванчук, Г. П. (2009). Американські філософські течії та їх вплив на зміст навчання в США. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 145,* 41–44.

Костина, Н. И. (2000). *Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США*. Автореф. дис. на соискание учен. ступени канд. пед. наук. Белгород: Белгородский гос. университет, Россия. Взято з: http://www.preparing-faculty.org/PFFWeb.PFF4Manual.html

Кошманова, Т. С. (2002). *Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000 рр.).* Дис. … док. пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Кошманова, Т. С. (2005). Соціальна взаємодія як шлях до неперервною педагогічної освіти. *Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія: Педагогіка, 19, Ч. 1,* 36–43.

Кошманова, Т. С. (2003). Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. *Вісник Львівського національного університету ім. І. Франка. Серія: Педагогіка, 17,* 156–166.

Красовська, О. Ю. (2011). Інтернаціоналізація вищої школи в умовах глобалізації світового освітнього простору. *Вісник Академії митної служби України. Серія: Економіка, 2,* 102–109. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/**vamsue**_2011_2(46)__13

Лузан, П. Г., & Шовкун, Л. М. (2007). Професійна компетентність викладача вищого аграрного навчального закладу та її оцінювання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академі, 14-15,* 226–233.

Мукан, Н. В. (2011). *Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США*. Львів, Україна: Видавництво Львівської політехніки.

Мукан, Н. В. & Бусько, М. Б. (ред.). (2018). *Теоретико-методологічні аспекти дослідження розвитку неперервної освіти у Канаді*. Львів, Україна: ВД «Панорама».

Мукан, Н. В. & Грогодза, І.Ю. (2013). Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 5(31), 18–27.

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). Взято з: http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf

Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року. (2013). Взято з: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10

Орбан-Лембрик, Л. Е. (2004). Соціальна психологія: підручн.: у *2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування.* Київ, Україна: Либідь.

Приходькіна, Н. (2013). Особливості професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи США у системі підвищення кваліфікації. *Нова педагогічна думка, 3,* 115–118.

Проворова, О. (2002). Подготовка преподавателей высшей школы. *Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования, 6,* 48–52.

Бодалева, А. А., Жукова, В. И., Лаптева, Л. Г. & Сластенина, В. А. (ред.). (2002). *Психология и педагогика*. Москва, Россия: Изд-во Института Психотерапии.

Равчина, Т. В. (2009). Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка, 25, Ч. 3,* 11–22.

Рибачук, К. В. (2008). *Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США*. Дисер. на здоб. наук. ступ. кандидата педагогічних наук. – Кіровоград: Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Рибачук, К. В. (2007). Історико-теоретичний аналіз філософських та психолого-педагогічних основ становлення вищої педагогічної освіти США. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, *13*(2), 264–271.

Різниченко, С. Т. (2000). До проблеми атестації науково-педагогічних кадрів в США. *Теоретичні питання освіти та виховання, 9,* 112–116.

Добко, Т. et al. (2015). *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд*; С. Калашнікова, В. Луговий (ред.). Київ, Україна: ДП «НВЦ «Пріоритети».

Сегеда, Н. А. (2008). Людинотворча сутність професійної самоосвіти викладача в контексті креативно-акмеологічного підходу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогіка, 1,* 45–58.

Сегеда, Н. А. (2009). Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 4,* 106–110.

Сиротін, О. С. (2015). Аналіз досвіду професійної підготовки викладачів вищої школи у США. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2*(10), 37–41.

Сиротіна, О. О. (2011). Особливості професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія, Т. 3, 1–2*, 193–197.

Смолікевич, Н. Р. (2008). Вища освіта США: організаційно-педагогічні аспекти привабливості для студентів-іноземців. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна, 23*, 194–201.

Смолікевич, Н. Р. (2018). *Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США*. Дисер. на здоб. наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Львів: Національний університет “Львівська політехніка”.

Тарасова, О. В. (2011). Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 3,* 15–27.

Ткаченко, О. Б. (2011). Оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів у США на сучасному етапі розвитку вищої школи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти,* 248–260.

Човган, І. В. (2011). Перспективи глобалізації вищої освіти України. *Політологія, 150*(162), 88–91.

Шандрук, С. І. (2012). Характеристика системи вищої педагогічної освіти США. Взято з www.nbuv.gov.ua

Adams, K. A. (2002). *What Colleges and Universities Want in New Faculty. Preparing Future Faculty*. Program sponsored by the Association of American Colleges and Universities and the Council of Graduate Schools. Washington D. C., USA.

Alderman, B. (2000) Mentoring Relationships. *Australian Library and Information Association Proceedings.* Retrieved from: http://conferences.alia.org/au/alia2000/proceedings/belle.alderman.html

Aleamoni, L. M. (1999). *Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998*. Retrieved from: http://facultyevaluation.org/meta-profession-project/papers/sr_myths.pdf

Allen, J., & Johnston, K. (1997). Mentoring. *Context*, *14*(7), 15.

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, R. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution (executive summary)*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf

Anderson, S. & Anderson, B. (2012). Preparation and Socialization of the Educational Professoriate: Narratives of Doctoral Student-Instructors. *The Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *24*(2), pp. 239–251. Retrieved from: http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1279.pdf

Applegate, J. L. (2002). *Engaged graduate education: Seeing with new eyes*. Retrieved from: ERIC Database. (ED471502)

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13*(5), 441–464.

Arreola, R. A., Theall, M. & Aleamoni, L. M. (2003) *Beyond Scholarship: Recognising the Multiple Roles of the Professoriate.* Paper presented at the 2003 AERA Convention, Chicago, IL. Retrieved from: http://maryscott.acadnet.ca/FacultySite/BeyondSchoolRecogRoles.pdf

Austin, A. E., & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty

to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research, 129,* 51–65.

Bain, K. R. & Lang, J. M. (1997). *Recasting the Teaching Portfolio. The Teaching Professor*. The NYU Center for Teaching Excellence, New York University. Retrieved from https://www.nyu.edu/faculty/teaching-and-learning-resources/programs-and-services-for-the-advancement-of-teaching.html

Bakutes, A. P. (1998). An Examination of Faculty Development Centers. *Contemporary Education, 69,* 168–171.

Baldwin, R. G. & Chronister, J. L. (2001). *Teaching without Tenure.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Benassi, V. & Fernald. P. (1993). Preparing tomorrow's psychologists for careers in academe. *Teaching of Psychology, 20*(3), 149–155.

Berk, R. A., et al. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine, 80*(1), 66–71.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bozeman, B. & Feeney, M. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration and Society, 39*(6), 719–739. Retrieved from: http://aas.sagepub.com/cgi/content/abstract/39/6/719

Braxton, J. M., Luckey, W. T. Jr. & Helland, P. (2002). *Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Braxton, J. M., Luckey, W. T. Jr. & Helland, P. A. (2006). Ideal and actual value patterns toward domains of scholarship in three types of colleges and universities. *New Directions for Institutional Research, 129,* 67–76. doi:10.1002/ir.172

Butts, R. Freeman, Cremin, L. A. (1953) *A History of Education in the American Culture.* New York, USA: Henry Holt Company.

Cameron, M. (2010). *Faculty Tenure in Academe: The Evolution, Benefits and Implications of an Important Tradition.* Retrieved from http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/media/users/lh62/CameronJoSA_.pdf

Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the Twenty-First Century*. The Report of the Task Force of Teaching as a Profession. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED268120

Carroll, J. G. (1980). Effects of Training Programs for University Teaching Assistants: A Review of Empirical Research. *The Jornal of Higher Education, 51*(2) (March–April, 1980), pp. 167–183. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/1981372

Centra, J. A. (2003). Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work? *Research in Higher Education, 44*(5), 495–518.

Cerbin, W. (1994). The Course Portfolio as a Tool for Continuous Improvement of Teaching and Learning. *Journal of Excellence in College Teaching, 5*(1), 95–105. Retrieved from: http://tdeslauriers.com/extra/fdc/z20051216090003876656800.pdf

Chao, G. T., Walz, P. M. & Gardner, P. D. (1992). Formal and Informal Mentorships: A Comparison in Mentoring Functions and Contrast with Non-mentored Counterparts. *Personnel Psychology*, *45*(3), 619–637.

Chen, Y., Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 28*(1), 71–88.

Chism, N. et al. (2007). *Peer Review of Teaching: a Sourcebook*. Jossey-Bass.

Chowning, K. & Campbell, N. J. (2009). Development and Validation of a Measure of Academic Entitlement: Individual Differences in Student Externalized Responsibility and Entitled Expectations. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 982–997.

Chronicle of Higher Education. (2013). *Careers in Academe.* Retrieved from: https://store.chronicle.com/pages/store.chronicle.com/collections/careers-in-academe

Circular 92. Copyright Law of the United States and Related Laws Contained in Title 17 of the United States Code. (2016). Retrieved from https://www.copyright.gov/title17/title17.pdf

Clark, J. (1995). *Suggestions for Effective University Teaching.* Retrieved from: http://io.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html

Clark, R. L., & Ma, J. (Eds.). (2005). *Recruitment, Retention, and Retirement in Higher Education. Building and Managing the Faculty of the Future. TIAA-CREF*. Great Britain: MPG Books Ltd.

Code of Fefedal Regulations. Grants and Agreements. (2018). Retrieved from https://www.govinfo.gov/content/pkg/CFR-2018-title2-vol1/xml/CFR-2018-title2-vol1-sec200-328.xml

Centre for the Advancement and Support of Educational Initiatives. College of Education, Illinois State University. (2017). Retrieved from https://education.illinoisstate.edu/casei

Collins, N. W. (1983). *Professional women and their mentors.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Columbia University. (2018). *Assistantships.* Retrieved from https://www.tc.columbia.edu/admissions/financial-aid/financial-aid-sources/assistantships/

Cornell University Graduate School. (2018). *Assistantships.* Retrieved from https://gradschool.cornell.edu/financial-support/assistantships/

Coursera. (2019). *Partners.* Retrieved from https://www.coursera.org/about/partners

Cross, K. P. (2001) Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. *Change, 33*(4), 31–37.

Cruse, D. B. (1987). Student evaluations and the university professor: caveat professor. *Higher Education, 16*(6), 723–737.

Deane, M. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio.* The Center for Teaching. University of Massachusetts Amherst. Mues, Fran; Sorcinelli. Retrieved from http://www.umass.edu/ctfd/

Denecke, D. D., Kent, J. & Wiener, W. (2011). *Preparing Future Faculty to Assess Student Learning. A report on a CGS project supported by a grant from the Teagle Foundation*. Retrieved from https://www.cgsnet.org/ckfinder/userfiles/files/Preparing_Future_Faculty_to_Assess_Student_Learning_2011.pdf

Diamond, R. M., & Gray, P. J. (1987). *National study of teaching assistants*. The Center for Instructional Development, Syracuse University. Retrieved from ERIC Database. (ED292360).

Dolinska, N. (2017). Typology of assistantship programs in US universities and their role in future faculty training. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна, 32*, 339–346.

Donnon, T., Delver, H. & Beran, T. (2010). Student and teaching characteristics related to ratings of instruction in medical sciences graduate programs. *Medical Teacher, 32*(4), 327–322.

Duncan, A. (2009). *A call to teaching: Secretary Arne Duncan's remarks at the Rotunda at the University of Virginia*. Retrieved from http://www2.ed.gov/news/av/video/index.html?src=ln

Eby, L. T. (1997). Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature. *Journal of Vocational Behaviour, 51*(1), 125–144.

Ehrenberg, R. G. (2005). *The Changing Nature of the Faculty and Faculty Employment Practices*. Retrieved from http://www1.tiaa-cref.org/ucm/groups/content/@ap_ucm_p_tcp_docs/documents/webcontent/tiaa02029947.pdf

Esteves, M. (2009). Construction and Development of the Professional competences of teachers. *Education Sciences Journal, 8,* 33–44.

Faculty Development in Higher Education. (2016). The National Academy for

Academic Leadership. Retrieved from http://www.thenationalacademy.org/readings/faculty.html

Faculty Focus. (2018). Retrieved from https://www.facultyfocus.com/

Farrell, J. (2015). Globalization of Higher Education. Expanding US Universities onto Foreign Soil. Retrieved from http://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/4593/Globalization-of-Higher-Education-Expanding-U-S-Universities-onto-foreign-Soil

Fich, F. E. (2003). Are student evaluations of teaching fair? *Computing Research News*, *15*(3), 2–10.

Finkelstein, M. J., & Schuster, J. H. (2011). *A New Higher Education: The «Next Model» Takes Shape*. TIAA-CREF Institute: Advancing Higher Education.

Frederiksen, J. & Collins, A. (1989). A system approach to educational testing. *Educational Researcher*, *18*(9), 27–32.

Freeman, M. (2010). *Peer Assessment by Groups of Group Work*. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293950200305

Fry, S. A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *15*(3), 177–189. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/paper/An-Application-of-Peer-Assessment-in-Higher-Sami-Ah/fb25ab118e70a2e367a3b8bc8d24cd9ccb2cf98e

Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., Sims, L. B. & Denecke, D. D. (2003). *Preparing Future Faculty in the Humanities and Social Sciences. A Guide for Change.* Retrieved from https://cgsnet.org/sites/default/files/PFF_Humanities_Social_Sciences_1.pdf

Glatthorn, A. A. (1987). Cooperative Professional Development. *Peer-Centered Options for Teacher Growth*, 31–35.

Golde, C. M. & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What experiences of doctoral*

students reveal about doctoral education. Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts. Retrieved from www.Ph.D.-survey.org

Good, T. L. & Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*. –Allyn & Bacon. 5th ed. USA.

Hargreaves, A. (2000). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York, USA.

Harris, S. E. (1972). *A Statistical Portrait of Higher Education. A Report for The Carnegie Commission on Higher Education.* USA: McGrow-Hill Book Company.

Harrison, L. E., & Huntington, S.l P. (Eds.). (2000). *Culture Matters: How values shape human progress*. USA: Basic Books.

Hearn, C. J., & Deupree, M. M. (2013). *Here Today, Gone Tomorrow? The Increasingly Contingent Faculty Workforce.* USA: TIAA-CREF Institute Advancing Higher Education.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999) *Global transformations.* Oxford, UK: Polity Press.

Hermanowicz, J. C. (2011). (Ed.) *The American Academic Profession: Transformation in Contemporary Higher Education* (Kindle Locations 320-323). USA: Baltimore: Johns Hopkins University Press. Kindle Edition.

Hildebrand, M., Wilson, R. C., & Dienst, E. R. (1971). *Evaluating University Teaching.* USA. Berkeley: UC Berkeley, Center for Research and Development in Higher Education.

Hill, H. C. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400.

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective.* Hove, UK: Psychology Press.

Hofstadter, R., & Smith, W. (Editors). (1961). *American Higher Education. A Documentary History, volume 1*. The University of Chicago Press, USA. 549 p.

Hollenshead, C. et. al. (2007). *Making the best of both worlds: Findings from a national institution-level survey on non- tenure-track faculty*. Ann Arbor, MI: Center for the Education of Women.

HomeRoom – the official blog of The U.S. Department of Education. Retrieved from http://blog.ed.gov/2015/07/innovation-and-quality-in-higher-education/

Howell, S. L., Saba, F., Lindsay, N. K. & William, P. B. (2004). Seven strategies for enabling faculty success in distance education. *Internet & Higher Education*, *7*(1), 33–49. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/102595/

Hurlburt, S., & McGarrah, M. (2016). *The Shifting Academic Workforce: Where Are the Contingent Faculty?* USA: TIAA Institute, Delta Cost Project at American Institutes for Research. Retrieved from https://www.deltacostproject.org/sites/default/files/products/Shifting-Academic-Workforce-November-2016_0.pdf

Hutchings, P. (1998). Defining Features and Significant Functions of the Course Portfolio. *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and improve Student Learning*. USA: A Publication of the American Association for Higher Education. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED441393

Hutchison, W. R. (Ed.). (1968). *American Protestant Thought: The Liberal Era*. Harper Torchbooks. New York. USA.

Illinois State University. (2018). *University Catalogue.* Retrived from https://illinoisstate.edu/catalog/#tabs-accord2

Indiana University Bloomington. (2018). *School of Education.* Retrieved from https://education.indiana.edu/faculty/departments/CI.html

Jing Ma, Suzhen Ren. (2011). A Study of Professional Development of College English Teachers through Narrative Inquiry. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(5), 530–533.

Johnson, W. R. (1987). Empowering Practitioners: Holmes, Carnegie, and the Lessons of History. *History of Education Quarterly, 27*(2), 221–240.

Johnston, S. & McCormack, C. (1997). Developing Research Potential through a structured Mentoring Program: Issues Arising. *Higher Education, 33*(3), 251–264.

Jungst, S. E., Licklider, B. L. & Wiersema, J. A. (2003). Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 3*(3), 70–81.

Kaplan, M. (1998). *The Teaching Portfolio. CRLT Occasional Papers.* The Center for Research on Learning and Teaching. The University of Michigan. No 11. Retrieved from http://web.uri.edu/teach/files/Teaching-Portfolio.pdf

Keller, G. (1983). *Academic Strategy. The Management Revolution in American Higher Education*. Baltimore and London. Johns Hopkins University Press.

Keller, T. (2013). The Stages of Development of Mentoring Relationships. In Dubois, J. L. & Karcher, M. J. (Eds). *Handbook of Youth Mentoring*. USA. SAGE Publications, Inc. Second Edition.

Kellner, D. (2002). Theorizing globalization. *Sociological Theory, 20*(3) 285–305.

Kennedy, D. (1998). *Academic Duty*. USA. USA: Harvard University Press.

Kezar, A. & Maxey, D. (2013). *The Changing Academic Workforce*. Retrieved from http://agb.org/trusteeship/2013/5/changing-academic-workforce

Kezar, A. (2013). *Changing Faculty Workforce Models.* USA. TIAA-CREF Institute.

Knapp, L. G., Kelly-Reid, J. E. & Ginder, S. A. (2008). *Employees in post-secondary institutions, fall 2007, and salaries of full-time instructional faculty*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Knapper, C., & Cranton, P. (Eds). (2001). *Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching. New Directions for Teaching and Learning*. No. 88. San Francisco: Jossey-Bass. (pp. 19-29).

Knight, J. (1999). Internationalisation of higher education. In J. Knight (Ed.). (pp. 13-18). *Quality and internationalisation in higher education.* Paris, France: OECD.

Knippelmeyer, S. A. & Torraco, R. J. (2007). *Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education*. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED504765

Korpan, C. J. (2014). The apprenticeship of teaching assistants: Time to change? *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal, 7*(3), 1–7.

Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal, 26*(4), 608–625.

Kram, K. E. (1985*). Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. USA. Glenview, IL: Scott, Foresman.

Lam, Y. Y. (2010). Impact of Globalization on Higher Education: An Impirical Study of education Policy and Planning of Design Education in Hong Kong. *International Education Studies, 3*(4), 73–85. Retrieved from http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/7965

Lechuga, V. M. (2006). *The changing landscape of the academic profession: The culture of faculty at for-profit colleges and universities*. New York: Routledge.

Leon, D. J. (1993). *Mentoring minorities in higher education: Passing the torch.* Washington D.C.: National Education Association.

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Retrieved from http://www.edschools.org/

Lombardi, J. V., Craig, D. D., Capaldi, E. D. & Gater, D. S. (2002). *University Organization, Governance, and Competitiveness.* Retrieved from https://mup.asu.edu/sites/dafault/files/mup-pdf

Macdonald, H. R. & Kemp, K. M. (1996). Teaching Portfolios and Their Use in Assessment. *Journal of Geoscience Education, 44,* 395–400. Retrieved

from http://nagt-jge.org/doi/pdf/10.5408/1089-9995-44.4.395?code=gete-site

Macpherson, A. (2007). Faculty Learning Communities: The Heart of the Transformative Learning Organization. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 1(2).

Mcintosh, A. B. (1978). Teaching Harvard Instructors How to Teach. The Danforth Center Puts Teachers on TV. *The Harvard Crimson.* Retrieved from http://www.thecrimson.com/article/1978/5/11/teaching-harvard-instructors-how-to-teach/

McNulty, J. A., Gruener, G., Chandrasekhar, A., Espiritu, B., Hoyt, A. & Ensminger, D. (2010). Are online student evaluations of faculty influenced by the timing of evaluations? *Advances in Physiology Education*, *34*, 213–216.

Meine, R. (2008). *Evaluation of Teaching – Teaching Portfolios.* Center for Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point, NY.

Merriam-Webster. (2018). *Definition of tenure.* Retrieved from https://www.merriam-webster.com/dictionary/tenure

Metzger, W. P. (2018). *The 1940 Statement on Principles on Academic Freedom and Tenure.* Retrieved from http://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol53/iss3/3/

Michigan State University. (2015). *Department of English. Graduate Handbook.* Retrieved from http://www.english.msu.edu/files/1514/4405/4597/Grad_Handbook_Revised_October_2015.pdf

Michigan State University. (2016). *College of Arts and Letters. Department of Education. Ph.D. Program.* Retrieved from http://www.english.msu.edu/graduate/phd/

Michigan State University. (2018). *Departments.* Retrieved from https://education.msu.edu/about/departments/#graduate-programs

Michigan State University. (2019). *HALE: Higher, Adult, and Lifelong Education.* Retrieved from http://education.msu.edu/ead/HALE/

Miller, J. E. & Seldin, P. (2014). *Changing Practices in Faculty Evaluation. Can Better Evaluation Make a Difference?* Retrieved from http://www.aaup.org/article/changing-practices-faculty-evaluation#.VYnU6GCGVUE

Mincemoyer, C. C. & Thomson, J. S. (1998). *Establishing Effective Mentoring Relationships for Individual and Organizational Success. Journal of Extension*. Retrieved from http://www.joe.org/joe/1998a pril/a2.php

Mitchell, D. E., & Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and Globalization in Higher Education. In Cuadra-Montiel, H. Globalisation. *Education and Managemenr Agendas. IntechOpen*. London, United Kingdom. Retrieved from https://www.intechopen.com/books/globalization-education-and-management-agendas)

Mukan, N., Fuchyla, O. & Ihnatiuk, H. (2017). Constructivist approach in a paradigm of public school teachers' professional development in Great Britain, Canada, the USA. *Comparative Professional Pedagogy, 7*(2), 7–12.

Mukan, N., Krsavets, S. & Khamulyak, N. (2016). The Analysis of content and operational components of public school teachers' continuing professional development in Great Britain, Canada, the USA. *Comparative Professional Pedagogy, 6*(2), 26–32.

Murray, J. P. (1999) Faculty Development in a National Sample of Community Colleges. *Community College Review, 27*(3), 47–65.

Nails, D. (2015). Investigative Procedures in Academic Freedom and Tenure Cases. AAUP Procedures in Academic Freedom and Tenure Investigations. Retrieved from http://www.aaup.org/article/investigative-procedures-academic-freedom-and-tenure-cases#.VYnTtmCGVUE

National Association of Graduate and Professional Students. (2001). *The 2000 National doctoral program survey.* Washington, DC: The National Association of Graduate and Professional Students. Retrieved from http://www.nagps.org/survey2000

National Science Board. (1996). *Science and indicators*. – Washington, DC: National Science Foundation.

National Science Foundation. (2018). *Graduate Education, Enrollment and Degrees*. Retrieved from https://www.nsf.gov/statistics/2018/nsb20181/report/sections/higher-education-in-science-and-engineering/highlights#graduate-education-enrollment-and-degrees

NC State University. (2018). *The Graduate School. NC State Graduate Handbook.* Retrieved from https://www.ncsu.edu/grad/handbook/sections/4.1-assistantships.html

Nelson, A. M. *The Portfolio Approach to Documenting Teaching Effectiveness.* Retrieved from https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/college-of-arts-and-sciences/cultural-and-critical-studies/documents/portfolio-approach-documenting-teaching-effectiveness.pdf

Nerad, M., Rudd, E., Morrison, E. & Picciano, J. (2007). *Social science Ph.D.s: Five+ years out. A national survey in six fields: Highlights report*. Seattle, WA: Center for the Innovation and Research in Graduate Education. Retrieved from www.cirge.washington.edu

Northern Illinois University. (2016). *New Faculty Mentoring Program.* Faculty Development and Instructional Design Center. Retrieved from http://www.niu.edu/facdev/services/newfacmentoring.shtml

Northwestern. (2017). *Searle Center for Advancing Learning and Teaching. Mission and History.* Retrieved from http://www.northwestern.edu/searle/about/mission-and-history.html

Nyquist, J. D. (2002). The Ph.D.: A tapestry of change for the 21st century. *Change*, *34*(6), 12–20.

Nyquist, J. D. et. al. (1999). On the road to becoming a professor. *Change*, *31*(3), 18–27.

Office of Instructional Development, UCLA. (1994) *Creating a Teaching Portfolio. A Guide for Graduate Students*. Retrieved from http://www.oid.ucla.edu

Office of Instructional Development, UCLA. (1994). *Creating a Teaching Portfolio. A Guide for Graduate Students*. Retrieved from http://www.oid.ucla.edu

Ogden, E. H., & Ogden, E. H. (2007). *Complete your dissertation or thesis in two semesters or less*. USA. (3rd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Other Teaching Centers. (2018). Center for Teaching Excellence, The University of Kansas. Retrieved from https://cte.drupal.ku.edu/other-teaching-centers-united-states-all-states

Padró, F. F. (2011). Student feedback in a global context. In C.S. Nair & P. Mertova (Eds.), *Student Feedback: Cornerstone to an effective quality assurance system in higher education*. (pp. 29-47). Cambridge, UK: Woodhead Publishing.

Parker, M., Ashe, D., Boersma, J., Hicks, R. & Bennett, V. (2015). Good teaching starts here: Applied learning at the garduate teaching assistant institute. *Canadian Journal of Higher Education, 45*(3), 84–110.

Paulson, K. (2002). Reconfiguring faculty roles for virtual settings. *The Journal of Higher Education, 73*(1), 123–140.

Peng, J. (2010). *Peer Assessment in an EFL Context: Attitudes and Correlations.* Retrieved from http://www.lingref.com/cpp/slrf/2008/paper2387.pdf

Penn State. (2018). *The Graduate School. Thesis and Dissertation Guide.* Retrieved from http://gradschool.psu.edu/current-students/etd/thesisdissertationguidepdf/

Plater, W. (1998). Using Tenure: Citizenship within the New Academic Workforce. *American Behavioral Scientist, 41*(5), 680–715.

Plater, W. M. (2012). *Globalization and Faculty Work in the United States*. Research of TIAA-CREF Institute. Retrieved from https://www.tiaainstitute.org/public/pdf/globalization_and_faculty_work_in_the_us.pdf

Preparing Fufure Faculty. Welcome to PFF Web. (2017). Retrieved from http://www.preparing-faculty.org/PFFWeb.Contents.htm

Pruitt-Logan, A. S., Gaff, J. G. & Jentoft, J. E. (2003). *Preparing Future Faculty in the Sciences and Mathematics. A Guide for Change.* Retrieved from http://www.preparing-faculty.org/PFFWeb.PFF3Manual.pdf

Ragins, B. R. (1997) Antecedents of Diversified Mentoring Relationships. *Journal of Vocational Behavior, 51*(1), 90–109.

Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. *The Academy of Management Review*, *22*(2), 482–521.

Rankin, E. (1994). *Seeing yourself as a teacher: Conversations with five new teachers in a university writing program*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Remmers, H. H. & Brandenburg, G. C. (1927). Experimental Data on the Purdue Ratings Scale for Instructors. *Educational Administration and Supervision, 13*, 519–527.

Rice, R. E., Sorcinelli, M. D. & Austin, A. E. (2000). *Heeding New Voices: Academic Careers for a New Generation.* Washington, D.C.: American Association for the Higher Education. Retrievded from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451740.pdf

Rodrigues-Farrar, H. B. (2006). *The Teaching Portfolio. A Handbook for Faculty, Teaching Assisstants and Teaching Fellows.* The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, Brown University (3rd ed.).

Roehrig, G., Luft, J., Kurdziel, J. & Turner, J. (2003). Graduate teaching assistants and inquiry-based instruction: Implications for graduate teaching assistants' training. *Journal of Chemical Education*, *80*(10), 1206–1210.

Rosenthal, C. (2011). Fundamental Freedom or Fringe Benefit? *Rice University and the Administrative History of Tenure, 1935-1963*. Retrieved from http://www.aaup.org/sites/default/files/files/JAF/2011%20JAF/Rosenthal.pdf

Ross, C. G. (2015). *Toward a New Consensus for Tenure in the Twenty-First Century. How Should We Understand Tenure Today?* Retrieved from http://www.aaup.org/article/toward-new-consensus-tenure-twenty-first-century#.VYnSyWCGVUE

Rowan University. (2019). *Thesis and Dissertation requirements.* Retrieved from https://rowanu.com/academic-resources/thesis-dissertation

Saltzman, G. M. (2008). *Dismissals, Layoffs, and Tenure Denials in Colleges and Universities.* Retrieved from http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_08_05.pdf

Savage, J. E. (1998). *The Role of Tenure in Higher Education.* Retrieved from http://cs.brown.edu/~jes/papers/tenure.html

Savory, P., & Goodburn, A. (2009). Using Electronic Faculty Course Portfolios to Showcase Classroom Practices and Student Learning. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal, 3*(2). Retrieved from: http://blogs.iu.edu/citl/2018/05/30/using-electronic-portfolios-to-showcase-student-learning/#.XHKjrogzY2w

Scarino, A., & Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide.* Australian Government. Department of Education, Employment and Workplace Relations. Commonwealth of Australia: GEON Impact Printing Pty Ltd.

Schuster, J. H., & Finkelstein, M. J. (2006). *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. USA. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Searle Center for Advancing Learning and Teaching, Northwestern. (2017). *Mission and History.* Retrieved from http://www.northwestern.edu/searle/about/mission-and-history.html

Seldin, P. & Associates. (1993). *Successful Use of Teaching Portfolios.* Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.

Selingo, J. J. (2015). *How many colleges and universities do we really need?* The Washington Post. Retrieved from

https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2015/07/20/how-many-colleges-and-universities-do-we-really-need/?noredirect=on&utm_term=.b47b810e8115

Sexton, J. (2006). The Faculty of Tomorrow's Research Universities. In Clark, R. L. & D`Ambrosio, M. *The New Balancing Act in the Business of Higher Education. (pp.*118-132). Edward Elgar Publishing Limited, UK and Edward Elgar Publishing, Inc., USA.

Shavelson, R. J. (2007). A Brief History of Student Learning Assessment. *The Academy in Transition – series.* Association of American Colleges and Universities, Washington.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–21.

Shulman, L. S. (2008). Foreword. In G. E. Walker, C. M. Golde, L. Jones, A. C. Bueschel, & P. Hutchings (Eds.). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century* (pp. ix-xiv). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Shulman, L. S., et al. (1996). Capturing the Scholarship in Teaching: The Course Portfolio. *Presentation at the AHE Conference on Faculty Roles and Rewards, 21 January, Atlanta.* The Mobiltape Company.

Singer, S. R. (2002). Learning and Teaching Centers: Hubs of Educational Reform. *New Directions for Higher Education, 119,* 58–64. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/he.71/epdf

Slaughter, S., & Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University.* USA. Baltimore: John Hopkins University Press.

Smith, V. C. (2008). *The unbundling and rebundling of the faculty role in e-learning community college courses.* ProQuest. Retrieved from https://arizona.openrepository.com/bitstream/handle/10150/194795/azu_etd_2824_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stanford Career Development Center. (2009) *Dossier Preparation: Teaching Portfolios and Teaching/Research/Personal Statements*. https://careers.stanford.edu/about-us

Stanford University. (2018). *Characteristics of Effective Teachers.* Retrieved from https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching/planning-your-approach/characteristics-effective-teachers

Stephey, M. J. (2008). *A Brief History of Tenure.* Retrieved from http://content.time.com/time/nation/article/0,8599,1859505,00.html

Teaching Assistant. (2018). Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_assistant

The California State University. (2016). *Mentoring New Faculty Members. Chancellor's Doctoral Incentive Program.* Retrieved from http://teachingcommons.cdl.edu/cdip/facultyservice/Mentoringnewfaculty.html

Mues, F., & Sorcinelli, M. D. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio.* The Center for Teaching. University of Massachusetts Amherst. Bepress, Berkley, CA, USA. Retrieved from: http://www.umass.edu/ctfd/

The Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard. (2017). *History.* Retrieved from https://bokcenter.harvard.edu/history

The Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard. (2017). *Mission and History.* Retrieved from https://bokcenter.harvard.edu/vision-mission

The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group.* Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED270454

The National Academy for Academic Leadership. (2017). *Faculty Development in Higher Education.* Retrieved from http://www.thenationalacademy.org/readings/faculty.html

The Preparing Future Faculty Program. (2004). *Brochure.* Retrieved from www.preparing_faculty.org/Brochure.pdf

The Princeton Review. (2018). *Should you apply for a graduate teaching assistantship?* Retrieved from https://www.princetonreview.com/grad-school-advice/teaching-assistantship

The Regents of the University of California. (2017). *Faculty Mentoring Toolkit.* Retrieved from http://academicaffairs.ucsf.edu/ccfl/media/UCSF_Faculty_Mentoring_Program_Toolkit.pdf

The TEAGLE Foundation http://www.teaglefoundation.org/About

The University of Kansas. (2017). *Other Teaching Centers.* Center for Teaching Excellence. Retrieved from https://cte.drupal.ku.edu/other-teaching-centers-united-states-all-states

The University of Massachusetts Amherst. (2017). *The Center for Teaching and Faculty Development.* Retrieved from www.umass.edu/ctfd/

Thorndyke, L. E. et al. (2008). Functional mentoring: A practical approach with multilevel outcomes. *Journal of continuing education in the health professions, 28*(3), 157–164.

Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *Journal of Higher Education*, *68*(1), 1–16.

U. S. Department of Education. (2018). *College Accreditation in the United States.* Retrieved from https://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg6.html#RegionalInstitutional

U. S. Department of Education. (2018). *What do we mean by «Innovation»?* Retrieved from https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/about/definition.html

U.S. Department of Education. (2018). *Accreditation: Universities and Higher Education.* Retrieved from https://www.ed.gov/accreditation

University of California, San Diego. (2017). *Academic Affairs. Faculty Mentoring Program.* Retrieved from https://academicaffairs.ucsd.edu/faculty/programs/faculty-mentoring-

program.html

University of California, San Diego. (2018). *Faculty Mentor Program.* Retrieved from https://students.ucsd.edu/sponsor/fmp/index.html

University of California. (2017). *Graduate Admissions.* Retrieved from http://graduate.universityofcalifornia.edu/admissions/

University of Maryland. (2017). *The Graduate School Catalog 2016-2017.* Retrieved from http://apps.gradschool.umd.edu/catalog/assistantship_policies.htm

University of Michigan. (2016). *Resources on Faculty Mentoring.* Center for Research on Learning and Teaching. Retrieved from http://www.crlt.umich.edu/faculty/facment

University of Michigan. (2017). *2015-2016 Annual Report.* Center for Research on Learning and Teaching. Retrieved from http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/2015-2016_Annual_Report_Web.pdf

University of Michigan. (2018). *Mission Statement.* Center for Research on Learning and Teaching. Retrieved from http://www.crlt.umich.edu/aboutcrlt/mission

University of Minnesota. (2016). *Center for Educational Innovation*. Retrieved from https://cei.umn.edu

University of Minnesota. (2018). *Getting the most from the search committee process.* Retrieved from http://policy.umn.edu/Policies/hr/Hiring/RECRUITFACPA_APPD.html

University of Pittsburg. (2018). *Financial Information.* Retrieved from http://www.pitt.edu/~graduate/financial.html

Varghese, N. V. (2009). *Globalization, Economic Crisis, and National Strategies for Higher Education Development.* UNESCO, IIEP. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf

Varma-Nelson, P., Hundley, S. P., & Tarr, T. (2011). *The Role of Centers for Teaching and Learning in Improvement of Undergraduate Engineering Education.* NSF Final Report. Proceedings of the American Society for Engineering Education Conference, Vancouver, Canada. Retrieved from:

https://nsf.iupui.edu/Renderers/ShowMedia.ashx?id=83796ab0-5c6d-4aea-a337-84fc7569cbfd

Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C., & Hutchins, P. (Eds.). (2008). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1st Edition.

Washington State University. (2016). *Mentoring.* Retrieved from http://faculty.wsu.edu/mentoring/

Weber, R., Gabbert, A,. Kropp, J. & Pynes, P. (2007). Creating the Teaching Professor: Guiding Graduate Students to Become Effective Teachers. *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *7*(1), 45–63.

Woodrow Wilson National Fellowship Foundation. (2005). *The responsive Ph.D.: Innovations in the U.S. doctoral education*. Princeton, NJ: The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation.

World University Rankings 2018. (2018). Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Wright, R. E. (2006). Student evaluations of faculty: concerns raised in the literature, and possible solutions. *Coll Student Journal, 40,* 417–422.

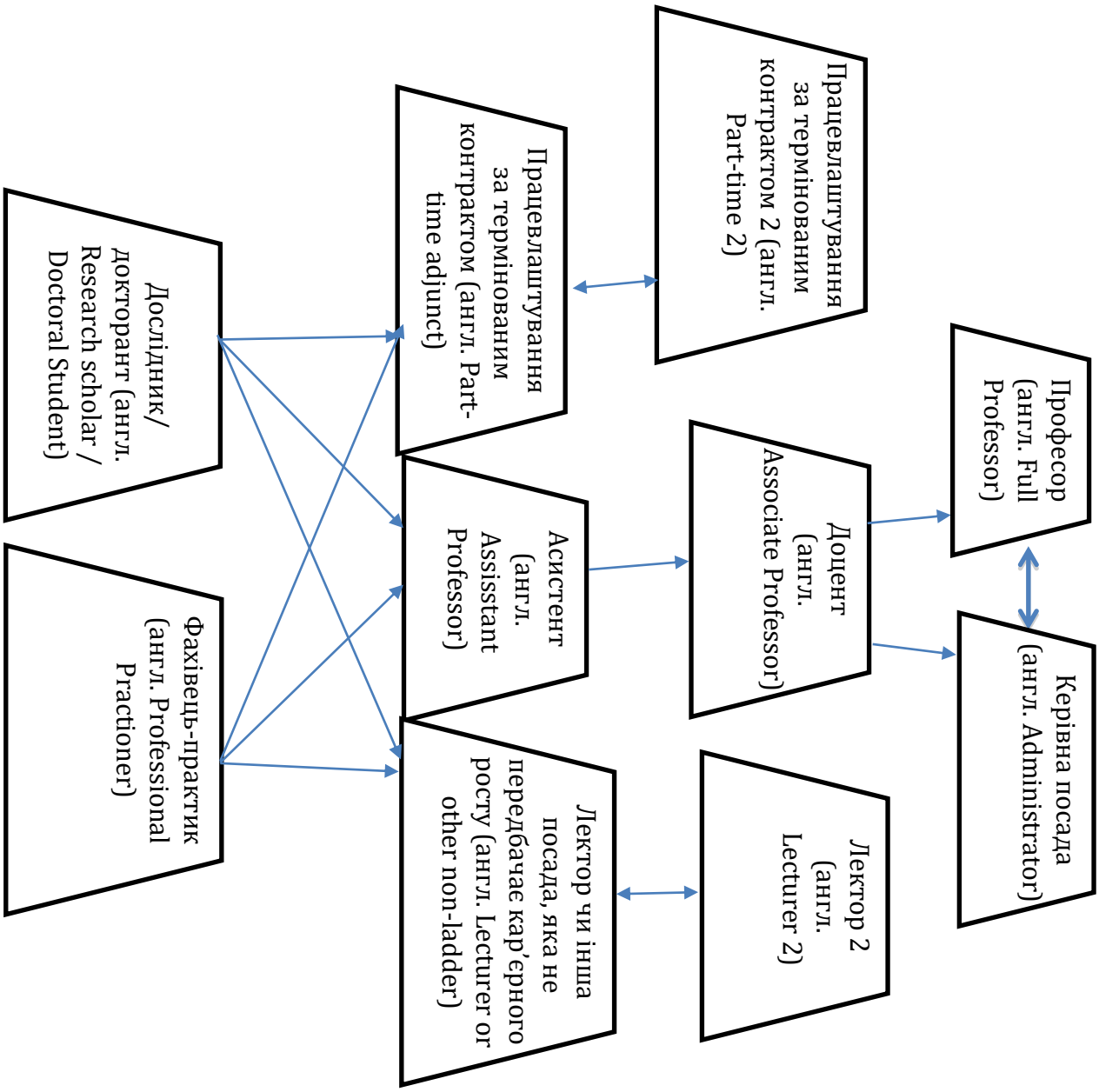
Wright, C. A. & Wright, S. D. (1987). The Role of Mentors in Career Development of Young Professionals. *Family Relations*, *36*(2), 204–208. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/583955?seq=1#page_scan_tab_contents

Yakoboski, P. J. (2011). *Should I Stay or Should I Go? The Faculty Retirement Decision. TIAA-CREF Institute. Trends and Issues.* Retrieved from https://www.tiaa-crefinstitute.org/public/institute/research/trends_issues/ti_shouldstayfacultyretirement_1211.html

Zachary, L. (2005). *Creating a Mentoring Culture: The Organization's Guide.* USA. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

ДОДАТКИ

Додаток А



Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Б
Додаток Б-1

Практика асистування в Університеті Каліфорнії (*англ.* University of California)*

Моделі асистентських програм	**Асистент викладача (Teaching Assistant – TA)**	**Молодший викладач (Teaching Associate - TAs)**	**Рідер (Reader - R)**	**Тьютор (Tutor - T)**
Кваліфікація претендентів	Докторанти стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності	Докторанти стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності	Докторанти стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності	Докторанти стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності
Регулярність надання посад	Щорічно	За умови виникнення потреби	За умови виникнення потреби лише згідно з рішенням опікунської ради університету	За умови виникнення потреби
Навантаження	15 год/тиждень	15 год/тиждень	15 год/тиждень	-
Посадові обов'язки	1. Викладання аспекту дисципліни чи частини курсу 2. Проведення дискусій та практичних занять 3. Проведення лабораторних занять	Збір та аналіз даних з теми наукового дослідження кафедри в рамках певного проекту чи гранту	Допомога викладачеві кафедри в організації та координуванні підготовки до конференції чи виконання організаційно-адміністративної роботи в рамках проекту чи гранту	Збір та аналіз наукових даних пов'язаних з темою власного дослідження в рамках проекту чи гранту кафедри
Куратори програми	Ментори	Викладач-керівник проекту чи гранту	Викладач відповідальний за конференцію	Викладач-керівник проекту чи гранту
Формальне навчання	1. Воркшопи та тренінги при кафедрі 2. Заходи організовані центром для викладачів при університеті	-	-	-
Можливість отримання посади для міжнародних студентів	Так	-	-	-

* дослідницький університет

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Б-2

Практика асистування в Університеті Корнелл (*англ.* Cornell University), штат Нью Йорк

Моделі асистентських програм	**Асистент викладача (Teaching Assistant – TA)**	**Асистент з наукової роботи/дослідження (Research Assistant - RA)**	**Асистент (Graduate Assistant - GA)**	**Асистент-дослідник (Graduate Research Assistant - GRA)**
Кваліфікація претендентів	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання
Регулярність надання посад	Щорічно	За умови виникнення потреби	За умови виникнення потреби лише згідно з рішенням опікунської ради університету	За умови виникнення потреби
Навантаження	15 год/тиждень	15 год/тиждень	15 год/тиждень	-
Посадові обов'язки	1. Викладання аспекту дисципліни чи частини курсу 2. Проведення дискусій та практичних занять 3. Проведення лабораторних занять	Збір та аналіз даних з теми наукового дослідження кафедри в рамках певного проекту чи гранту	Допомога викладачеві кафедри в організації та координуванні підготовки до конференції чи виконання організаційно-адміністративної роботи в рамках проекту чи гранту	Збір та аналіз наукових даних пов'язаних з темою власного дослідження в рамках проекту чи гранту кафедри
Куратори програми	Ментори	Викладач-керівник проекту чи гранту	Викладач відповідальний за конференцію	Викладач-керівник проекту чи гранту
Формальне навчання	1. Воркшопи та тренінги при кафедрі 2. Заходи організовані центром для викладачів при університеті	-	-	-
Можливість отримання посади для міжнародних студентів	Так	-	-	-

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Б-3

Практика асистування в Університеті Меріленд (University of Maryland)

Моделі асистентських програм	**Асистент викладача (Teaching Assistant – TA)**	**Асистент з наукової роботи/дослідження (Research Assistant - RA)**	**Адміністративний асистент (Administrative Assistant - AA)**
Кваліфікація претендентів	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності	Докторанти та магістри стаціонарної форми навчання з високим рівнем академічної успішності
Тривалість	1 календарний або академічний рік	1 календарний або академічний рік	1 календарний або академічний рік
Навантаження	20 год/тиждень	20 год/тиждень	20 год/тиждень
Посадові обов'язки	1. Допомога менторові у перевірці та оцінюванні студентських робіт 2. Консультування студентів 3. Проведення дискусій та практичних занять 4. Проведення лабораторних занять 5. Допомога менторові та/чи викладачам кафедри у організаційно-адміністративній роботі	Збір та аналіз даних з теми наукового дослідження кафедри в рамках певного проекту чи гранту	Адміністративна робота на кафедрі з елементами наукової роботи з теми наукового дослідження кафедри
Куратори програми	Ментор	Викладач-керівник проекту чи гранту	Викладач-керівник проекту чи гранту
Формальне навчання	-	-	-
Форма звіту	На розсуд кафедри чи факультету: – Письмовий відгук про роботу наданий ментором/ами – Відвідання заняття комісією викладачів – Студентське оцінювання		
Можливість отримання посади для міжнародних тудентів	Внутрішній тест на визначення рівня володіння мовою чі TOEFL з мінімальним балом 28 за розмову (speaking)		

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток В

Зразок структури портфоліо професора Екмен (англ. Margaret Ackman, Dalhousie University) (1990-і роки XX століття)

Зміст Портфоліо Викладача

A. Обов'язки викладача:
1) курси, які викладала;
2) менторство:
студенти;
студентські комітети.
3) розроблені та проведені практичні курси.
B. Характеристика моєї педагогічної філософії та цілей.
C. Спроби вдосконалення викладання:
1) професійні курси з педагогіки;
2) участь у конференціях;
3) участь у воркшопах;
4) участь у професійних дорадчих комітетах (*англ*. peer consultation).
D. Вдосконалення існуючих курсів:
1) додавання консультацій, рольових ігор, кейсів, і т.п.;
2) вдосконалення навиків письма;
3) вдосконалення навиків усних презентацій.
Додаток. Зразки навчальних програм та завдань.
E. Інформація від студентів:
1) студентський рейтинг;
2) коментарі від студентських комітетів стосовно менторства.
F. Робота у комітетах:
1) оцінювання підсумкових семестрових робіт, Голова;
2) оцінювання викладачів, Спів-голова;
3) комітет з розробки навчальних програм, Член.
G. Інформація від колег.
H. Інформація з інших джерел.
1) запрошений викладач;
2) лекції з безперервної освіти для колег;
3) публічні лекції.
I. Цілі на майбутнє (Knapper & Cranton, 2001)

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Г

Портфоліо професора Відділення освіти вчителів та вивчення навчальних програм (Department of Teacher Education and Curriculum Studies) університету Массачуссетс Амгерст Клемента А. Селдіна (Clement A. Seldin)

Запропонований зразок портфоліо належить заслуженому професорові Відділення освіти вчителів та вивчення навчальних програм (Department of Teacher Education and Curriculum Studies) університету Массачуссетс Амгерст Клементу А. Селдіну (Clement A. Seldin). К. А. Селдін є викладачем педагогічних дисциплін з багаторічним досвідом, який спеціалізується на викладанні курсів з основ американської загальної освіти. В центрі його наукових зацікавлень є історія та філософія освіти 20 століття. Професор Селдін отримав ступінь бакалавра з психології в Університеті Адельфі (Adelphi University), ступінь магістра освіти в Бостонському університеті (Boston University) та докторський ступінь із суспільних основ освіти в Університеті Массачусеттсу (Massachusetts University). На початку своєї кар'єри К. А. Селдін досліджував селективний підхід до освіти вчителів та проблематику ефективної комунікації вчителів та батьків. В результаті цього дослідження було розроблено систему інтерактивного спілкування «*Interactive Conferencing*», яка у свій час широко застосовувалась у багатьох школах штатів Нової Англії.

Згодом, професора Селдіна було запрошено приєднатися до команди викладачів, які проводили інтенсивні воркшопи з підготовки академічного портфоліо для викладачів університетів. Протягом декількох років він співпрацював з Коледжем освіти Колумбійського університету у двох масштабних дослідницьких проектах, які стосувалися освіти вчителів. Також , професор Селдін багато років був консультантом з питань освіти у провідних видавництвах США.

К. А. Селдін є автором численних праць у галузі освіти: 40 статей у провідних міжнародних періодичних виданнях, серед яких *Educational Research Quarterly, Capstone Journal of Education, Journal of Educational Media and Library Sciences* (China); *Kappa Delta Pi Record* та інші; 6 розділів монографій присвячених професіоналізації викладання; співавтором монографії «Портфоліо викладача: практичні рекомендації з підвищення продуктивності та кар'єрного росту» («*The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*»), 4 видання, Jossey-Bass, A Wiley Imprint, 2010.

Професор Селдін виступив на 50 місцевих, регіональних, національних та міжнародних конференціях з доповідями про професіоналізацію викладання, проблеми спілкування між учителями та батьками, академічне портфоліо та оцінювання викладання.

Дане портфоліо розроблено як з метою рефлексії, так і для презентації власних наукових та методичних здобутків з метою кар'єрного росту.

Портфоліо Викладача

Клемент А. Селдін (Clement A. Seldin)
Відділення освіти вчителів та вивчення навчальних програм (Department of Teacher Education and Curriculum Studies)

Зміст

- Філософія викладання
- Обов'язки та стратегії викладання
- Зразки навчальних програм включно із завданнями, екзаменами та додатковим читанням
- Порадництво
- Оцінювання викладання

– Нагороди пов'язані з викладанням за звітний період
– Значна нагорода отримана до звітного періоду
– Діяльність спрямована на покращення викладання
– Висновок
– Додатки

Філософія викладання

Ось вісім принципів, котрі для мене складають основу викладання та навчання. Вони є тим стратегічним фільтром, котрий визначає моє формування навчальних курсів, порадництво та керівництво, дослідження та публікації, а також і інші обов'язки викладача. Вони допомагають мені підтримувати баланс та визначати професійні пріоритети[2].

– Ріст – це процес розвитку, котрий вимагає часу та терпіння. Ми самі визначаємо власний ріст.
– Вчителі мають працювати над своїми сильними сторонами та використовувати позитивний зворотний зв'язок, щоб сприяти академічному, соціальному та емоційному росту учнів.
– Критичне мислення сприяє засвоєнню знань учнів.
– Структурованість та спільне прийняття рішень є невід'ємними елементами навчального процесу.
– Успіх є стимулом для наступного успіху.
– Вчителі повинні намагатися задовільнити потреби учня та бути обізнаними з тими факторами, які здійснюють вплив на навчальний процес.
– Вчителі та учні мають цінувати різноманітність / плюралізм та, одночасно, прагнути до єдності у багатокультурній нації.
– Усі вчителі мають прагнути до постійного розвитку та росту.

Обов'язки та стратегії викладання

Згідно з моєю посадовою інструкцією від 01.09.1991, мої обов'язки у сфері викладання стосуються викладання студентам бакалаврату. Моє викладання в основному сконцентроване у сфері основ освіти в рамках програми підготовки вчителя молодшої школи. Курси побудовані за принципом навчання через дослідження, і я застосовую метод лекцій, дискусій, та обговорень з метою вивчення тої чи іншої проблематики на моїх заняттях. Я заохочую студентів приймати активну участь у дискусіях та іншій навчальній діяльності. Невід'ємною частиною усіх моїх занять є та чи інша форма сократівського діалогу. З метою стимулювання дискусії широко використовуються відео, слайди та комп'ютерна графіка.

Я часто застосовую метод навчальних проектів, які студенти виконують у групах. Окрім цього, я розробив кейсове навчання, який часто застосовую під час базових курсів, а також курс суперечностей в освіті з метою розвитку навиків ведення дебатів та критичного мислення у студентів. Багатоаспектне вивчення кейсів зосереджено на сучасних проблемах, з якими студенти добре ознайомлені. На основі свого багатого та різноманітного досвіду, в аудиторії студенти висловлюють унікальні ідей та виражають своєрідне бачення, що створює плідне підгрунтя для дослідження заданої проблематики. Застосовуючи численні відходи у викладанні, я намагаюся донести до студентів важливість та складність кожної проблеми. Моєю метою є показати студентам, що абсолютизм у трактуванні суперечливих питань шкодить учням та освіті загалом.

Я викладав такі курси на рівні бакалавра (три перших є основними курсами):

– Соціальні основи освіти (два потоки студентів щосеместру)

3 кредити, 50-60 студентів за семестр

– Суперечливі питання освіти (відзнака)

1 кредит, 8-12 студентів, осінній семестр

– Викладацька практика I та II
1-2 кредити, 25-30 студентів
– Основи освіти: особливості міста
3 кредити, 10 студентів, лише осінній семестр
– Післяшкільна освіта
3 кредити, 25-30 студентів
– Принципи та методи викладання суспільних наук
3 кредити, 25-30 студентів.
Хоча я спеціалізуюсь на викладанні на рівні бакалавра, я також викладав такі курси на магістерських програмах:

- Основи освіти
  3 кредити, 6-12 студентів
- Суперечливі питання освіти (відзнака)
  3 кредити, 6-12 студентів

СОЦІАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ. Цей вступний курс розглядає культуру американської загальноосвітньої школи. Курс вивчає особливості навчального процесу, соціологічну та історичну проблематику загальноосвітньої школи, ролі вчителя, філософські та психологічні цілі освіти. Щодо міжкафедральної співпраці, я розробив цей курс разом із доктором Кевіном Ґреннаном директором освітніх студій відділення освітньої політики, досліджень та адміністрування. Останні декілька років ми разом з доктором Ґреннаном викладаємо цей курс студентам різних потоків та постійно обмінюємося ідеями, поглядами та матеріалами.

Я присвячую багато годин студентам, які подаються на магістерську програму з педагогіки: допомагаю їм укласти портфоліо для вступу та підготуватися до співбесіди. До того ж, я віддаю багато енергії студентам, котрим було відмовлено у навчанні в магістратурі: допомагаю їм відновити емоційну рівновагу та переглянути свої академічні пріоритети.

СУПЕРЕЧЛИВІ ПИТАННЯ ОСВІТИ. Я розробив цей курс для кращих студентів, які спеціалізуються у різних суспільних науках. Цей курс розглядає суперечливі питання та шукає різні підходи до їх вирішення. В рамках цього курсу студенти опрацьовують значну кількість педагогічних досліджень, беруть участь у дискусіях та дебатах та готують презентації.

ОСНОВИ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ МІСТА. Я розробив цей курс цільово для працівників шкіл Спрінґфілда, які мають середню спеціальну освіту освіти і навчаються на спеціальній програмі, яку спільно фінансує факультет освіти (School of Education) та Університет без стін (University Without Walls). Успішне завершення цієї програми передбачає отримання сертифіката та диплому про вищу освіту першого ступеня. Цей курс розглядає філософські та історичні засади загальної освіти, а також соціальні, політичні та економічні фактори, які впливають на школи розташовані у міській місцевості, такій як Спрінґфілд. Студенти вивчають відносини між представниками різних рас, етносів, соціальних класів та осіб з особливими потребами, а також рівні права на освіту у міській місцевості.

ВИКЛАДАЦЬКА ПРАКТИКА I. Цей курс розроблено для студентів, які вивчають Основи суспільствознавства. У співпраці з командою супервайзорів студентів магістратури я розробив комплексну систему стажувань моїх студентів у початкових школах під керівництвом місцевих учителів протягом одного ранку на тиждень тривалістю 10 тижнів. У щотижневих зустрічах із учителями та супервайзорами, я координую їхні спостереження та зустічі-обговорення.

ОСНОВИ ОСВІТИ. Цей курс для студентів магістратури було розроблено з метою забезпечення потреби у фундаментальному курсі для студентів, які навчаються на рівні магістра. Курс вивчає соціальні, історичні та політичні засади американської освіти на основі методів ревізіонізму та традиціоналізму.

СУПЕРЕЧЛИВІ ПИТАННЯ ОСВІТИ (магістратура). Цей курс розроблено для студентів програми Міждисциплінарний сертифікат з післядипломної освіти. Цей курс розглядав 10 суперечливих освітніх питань. В рамках цього курсу досліджувалися численні підходи до вирішення цих питань: як запропоновані у спеціалізованій літературі, так і з власного досвіду студентів.

СТУДЕНТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ДИПЛОМНІ РОБОТИ. Моя робота над студентськими дослідженнями та дипломними роботами полягає у тісній співпраці зі студентами з метою розробки структури та стратегії дослідження, а також його написання та захисту.

НЕЗАЛЕЖНІ ДОСЛІДЖЕННЯ. Кожного семестру я тісно співпрацюю з багатьма студентами, які бажають проводити незалежне дослідження у напрямках, що становлять сферу моїх наукових зацікавлень. Мої студенти досліджують цілий ряд тем, які стосуються викладання та навчання у загальноосвітніх школах.

Зразки навчальних програм включно із завданнями, екзаменами та додатковим читанням

Повні зразки моїх навчальних програм містять детальний опис курсів, точні академічні вимоги, особливості організації курсів, проведення іспитів та письмових робіт, а також чіткі вимоги щодо підсумкового оцінювання студентських досягнень. Я також визначаю тексти для рекомендованого та обов'язкового читання та пропоную щотижневий розподіл тем та текстів для опрацювання.

Я переконаний, що повна програма курсу є фундаментальним засобом викладання (teaching tool). Для студентів – це джерело необхідної інформації про курс, мети та специфіки курсу. Для викладача – це офіційний інструмент, який містить детальний шаблон/взірець курсу, а також очікувані академічні результати та досягнення студентів. Для адміністративного відділення університету – повні програми курсів сукупно складають навчальний план: стандарти, повний обсяг та кількість навчальних програм, послідовна та покрокова характеристика навчального процесу в рамках кожного курсу зокрема та всього навчального плану загалом.

Порадництво

На кожному занятті я повторюю студентам, що мої двері завжди відчинені для них. Окрім нормованих офісних годин, я щоденно зустрічаюсь зі студентами. Моєю метою є забезпечити їх необхідними засобами для самостійного вирішення проблем, а не запропонувати їм своє бачення рішень.

– Згідно з даними студентського оцінювання CIRI щодо **доступності викладача** (осінь 1991 – весна 1996), мій коефіцієнт відповідей студентів за шкалою від 1 (безнадійно невідповідна) до 7 (надзвичайно ефективна) становив 6,55 (N – кількість студентів – 357).

– У новому оцінюванні (Відгуки студентів стосовно викладання – Student Response to Instruction – осінь 1997 – весна 1998) питання 6 стосується **доступності**: *Викладач проявляв особисту зацікавленість у допомозі*. Мій рейтинг за шкалою від 1 (майже ніколи) до 5 (майже завжди) склав 4,95 (N – кількість опитаних студентів – 210).

На даний момент я є головним академічним порадником 22 студентів бакалаврату та 21 студента магістратури. Хоча мої посадові обов'язки сконцентровані в основному на

викладанні на рівні бакалаврату, я працюю у складі комітетів із захисту магістерських та докторських робіт у школі освіти (School of Education), комітетів із захисту докторських робіт у відділенні психології (Psychology Department) та віднедавна у комітеті із захисту магістерських робіт у школі молодшого медичного персоналу (School of Nursing). Я також очолював численні комітети із захисту незалежних бакалаврських досліджень.

Оцінювання викладання

Студентське оцінювання викладання є одним із найбільших стимулів для покращення навчальних курсів. Для отримання максимально об'єктивної думки студентів, я використовую два джерела інформації: з 1978 року, коли я почав викладати, я використовую дані оцінювання Центру покращення викладання (Centre for Instructional Improvement – CIRI), а також проводжу анонімне анкетування студентів в кінці кожного курсу. Я також взяв участь у розробці нового інструменту оцінювання: Відгуки студентів стосовно викладання (Student Response to Instruction), який тепер використовується у всьому університеті. В результаті опрацювання усіх цих даних студентського оцінювання, я отримав статистичні та описові дані. Маю зауважити, що **всі оцінки є на найвищому рівні у всіх категоріях запитань**. Прикладом виключно позитивного оцінювання студентів є подана нижче рейтингова таблиця, яка містить дані з моменту отримання посади доцента (associate professor).

Студентське оцінювання за 7-бальною шкалою:
1 (безнадійно невідповідна) до 7 (надзвичайно ефективна).
Осінь 1991 – весна 1996, N = 357 – кількість опитаних студентів бакалаврату

6,52	Викладач добре організований	6,27	Викладач підвищує рівень мотивації студентів
6,53	Викладач схвалює активність	6,37	Викладач підняв рівень знань студентів
6,61	Викладач викликає захоплення	6,56	Викладач був добре підготований до заняття
6,56	Викладач добре підготований до заняття	6,60	Студенти рекомендують курс

З осені 1996 року я почав застосовувати новий інструмент для студентського оцінювання – Відгуки студентів стосовно викладання (Student Response to Instruction).

Студентське оцінювання за 5-бальною шкалою:
1 (майже ніколи) до 5 (майже завжди)
Осінь 1997 – весна 1998, N = 211– кількість опитаних студентів бакалаврату

4,98	Викладач добре підготований до заняття	4,86	Викладач забезпечив корисний зворотний зв'язок
4,95	Викладач чітко пояснював матеріал курсу	4,88	Викладач мотивував студентів до активності під час занять
4,95	Викладач ефективно використовував час на занятті	4,93	Загальний рейтинг викладача (викладання)
4,87	Викладач вселяє інтерес до предмету, який викладає	4,93	Загальний рейтинг курсу

Анонімні студентські відгуки свідчать про значні переваги мого курсу та стратегії викладання. Пропоную декілька зразків таких відгуків на різні курси, які я викладав відколи отримав звання доцента (associate professor).

Важко переоцінити Ваш внесок у навчання нашої групи та моє особисто. Я люблю

вчитися, і цей курс став для мене втіленням найкращого навчального досвіду, який у мене коли-небудь був. Курс складався з тем, які були для мене дуже цікавими, а навчальна атмосфера була дружньою та затишною.

Що мене вразило в особистості цього професора, то це його віра у всіх студентів. Він постійно успішно демонстрував своє переконання у тому, що всі ми є людьми, які навчаються та маємо великий і цінний досвід, яким можемо поділитися.

Я часто опинявся в бібліотеці для того, щоб детальніше ознайомитися з темами, згаданими на заняттях; і це було не тому, що це було обов'язковим завданням, а тому, що Ви настільки зацікавили мене цими питаннями, що я просто МАВ про це знати. Нехай би інші навчилися працювати так як Ви!

Доктор Селдін є найбіш динамічним за захоплюючим професором з усіх. Абсолютно очевидно, що він любить навчати і щиро турбується про кожного свого студента. Єдине, про що я шкодую, то те, що не зможу більше бути на його заняттях, а також про те, що більше немає таких професорів, як він.

Нагороди пов'язані з викладанням за звітний період

Грант за викладання, Рада з викладання, навчання та технологій викладання, Центр викладання, Університет Массачуссетс Амгерст, 1998-1999. Пропозиція розробити новий курс з сучасної освітньої проблематики для студентів, які не спеціалізуються у педагогіці.
Нагорода найкращого викладача коледжу, Школа/Факультет освіти, Університет Массачуссетс Амгерст, 1997-1998.

Техноголічна стипендія (technology fellowship), Центр викладання, Університет Массачуссетс Амгерст, 1997-1998. Десятеро досвідчених викладачів (1 з кожного коледжу та школи університету) отримали стипендії на вивчення застосування технологій у процесі викладання.

Нагорода за лідерство 1994 року, Стипендіальний фонд The David & Dovetta Wilson Scholarship Fund, Нью Йорк, 21.03.1994. За вклад та лідерство в академічному розвитку американської молоді.

Нагорода за визначне викладання Mortar Board, Університет Массачуссетс Амгерст, весна 1993. За визначне викладання в Університеті Массачуссетс Амгерст.
Нагорода за майстерність, Міжнародне почесне товариство з освіти Каппа Дельта Пі, Блумінгтон, Індіана, 1992. За особливі успіхи в галузі освіти.

Значна нагорода отримана до звітного періоду

Нагорода за визначне викладання, Університет Массачуссетс Амгерст, 1984-1985.

Діяльність спрямована на покращення викладання

Як вказано у частині про мою філософію викладання, усі вчителі мають прагнути до постійного професійного розвитку та росту. Я ретельно працюю над покращенням своєї бази знань з предметів викладання, а також методики викладання. Ось короткий перелік моєї діяльності у цих напрямках:

– Підготовка портфоліо, Університет Еморі, Атланта, Джорджія, травень 1999 року. У складі команди з 6 осіб, ми провели 5-денний воркшоп і навчали 45 викладачів університету Еморі розробляти портфоліо.
– Грант за викладання, Рада з викладання, навчання та технологій викладання, Центр викладання, Університет Массачуссетс Амгерст, 1998-1999.

– Пропозиція розробити новий курс з сучасної освітньої проблематики для студентів, які не спеціалізуються у педагогіці.
– Техноголічна стипендія (technology fellowship), Центр викладання, Університет Массачуссетс Амгерст, 1997-1998. Десятеро досвідчених викладачів (1 з кожного коледжу та школи університету) отримали стипендії на вивчення застосування технологій у процесі викладання.
– Провів воркшоп на тему «Стратегії розробки курсу, навчальна програма та перше заняття» в рамках університетської програми орієнтації/ознайомлення для молодих викладачів, щосерпня з 1989 року. Запрошення від Центру викладання.
– Проведення щосеместрового студентського оцінювання моїх курсів в середині кожного семестру. Ці анонімні опитування дозволяють мені виявити сильні сторони моїх курсів, а також ознайомитися з труднощами, які виникають у студентів.
– Пошук матеріалів та нових підходів до моїх курсів. Щосеместру мають місце значні зміни у курсах. Це забезпечує актуальність матеріалів, на основі яких я проводжу заняття, а також піднімає рівень зацікавленння студентів.

Висновок

Я часто думаю про те, як мені пощастило, що я вибрав професію, яка приносить мені стільки особистого та професійного задоволення. Я відчуваю надзвичайне піднесення коли отримую листи від колишніх студентів, які висловлюють щиру вдячність за науку, порадництво та підтримку, завдяки яким вони змогли досягти своїх амбітних цілей. Я отримую величезне задоволення коли доповнюю курс новим компонентом та бачу схвалення та розуміння в очах моїх студентів.

На першому занятті я завжди кажу моїм студентам: «Ви – мій пріоритет.» І вони справді є цим пріоритетом. Я відчуваю значну відповідальність як викладач. Я постійно прагну покращення змістового та методичного компоненту мого викладання. Як сказав Джон Ф. Кеннеді: «Вийнятковий вчитель навчає в реальності, але виховує мрії.» Це моя місія.

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження.

Додаток Д

Додаток Д-1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

20.12.2018 № 65 На № _____ від_____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долінської Наталії Василівни
на тему **«Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США»**
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017-2018 рр. у Національному університеті "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Долінської Н. В. на тему «Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки.

В апробованих матеріалах розглянуто сучасні виклики закладів вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів освітнього простору на прикладах університетів США для успішної реалізації програм підготовки викладачів в умовах університетів США. Розглянуто інструменти реалізації підготовки викладача вищої школи на рівні магістратури та докторантури у американських університетах та окреслено основні тенденції модернізації та розвитку підходів до успішного втілення освітніх програм на цих рівнях. Охарактеризовано динаміку трансформації традиційної моделі працевлаштування викладачів в університетах США та формування сучасних умов трудових відносин між викладачем та університетом, а також з'ясовано вплив цих змін на характер співпраці викладачів, умови та вимоги до професійної діяльності, вмінь та навичок молодого викладача.

Матеріали, положення та висновки дослідження апробовано під час лекційних і практичних занять, а також рекомендовано до використання у практиці закладів вищої освіти України.

Перший проректор,
проректор з науково-педагогічної роботи В.О.Дятлов

Міненок А.О. (0462-23-03-66

Додаток Д-2

Міністерство освіти і науки України
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА
82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, **24**; тел. **(03244) 1-04-74**, факс: **(03244) 1-04-74**
р/р **35224001000379** у ВДК м. Дрогобича, МФО-**825014**, код ЄДРПОУ **02125438**

№ 1747 від 26.12. 2018 р.

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долінської Наталії Василівни на тему **«Педагогічна складова у системі підготовки викладачів університетах США»**
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти упродовж 2017 р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Долінської Н.В. на тему «**Педагогічна складова у системі підготовки викладачів університетах США**» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Вивчення теоретико-методологічних основ підготовки викладача в умовах університету, принципів організації професійно-педагогічної діяльності викладачів у США, а також факторів впливу на формування педагогічної складової підготовки викладачів дало можливість дисертантці визначити основні тенденції підготовки та підвищення кваліфікації викладачів в умовах університетів США та окреслити головні рекомендації використання прогресивного досвіду США.

Викладачі та студенти університету використовували матеріали, положення і висновки дослідження на практичних заняттях, при підготовці курсових, дипломних та магістерських робіт.

Дисертантка виступала на наукових семінарах університету, надавала консультації викладачам і студентам, які працюють з темами, дотичними до тематики дослідження.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Долінської Наталії Василівни, важливість й актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики, колективом кафедри зроблено висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Довідку про апробацію та впровадження результатів дослідження Долінської Н.В. на тему «**Педагогічна складова у системі підготовки викладачів університетах США**», виконаного на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти (протокол №27 від 4 грудня 2018 р.).

Завідувач кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти ДДПУ імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, професор М.М. Чепіль

Проректор з наукової робо
доктор педагогічних наук, професор М.П. Пантюк

Додаток Д-3

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

14.01.2019 № 01-13/25

на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долінської Наталії Василівни
на тему **«Педагогічна складова у системі підготовки викладачів університетах США»**
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

В освітній процес Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради впродовж 2017 року здійснювалась апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Долінської Н. В. на тему «**Педагогічна складова у системі підготовки викладачів університетах США**» за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки.

Вивчення теоретико-методологічних основ підготовки викладача в умовах університету, принципів організації професійно-педагогічної діяльності викладачів у США, а також факторів впливу на формування педагогічної складової підготовки викладачів дало можливість дисертантці визначити основні тенденції підготовки і підвищення кваліфікації викладачів в умовах університетів США та окреслити головні рекомендації використання прогресивного досвіду США, що в сучасних умовах модернізації та реформування вищої школи України набуває особливої актуальності, оскільки США є світовим лідером освіти.

Викладачі та студенти академії використовували матеріали, положення і висновки дослідження на лекційних та семінарських заняттях, при підготовці курсових, дипломних та магістерських робіт.

Дисертантка виступила на науковій конференції в академії, надавала консультації викладачам і студентам, які працюють з темами, дотичними до тематики дослідження.

Зважаючи на наукову цінність дисертаційного дослідження Долінської Наталії Василівни, важливість й актуальність проблематики сучасної педагогічної теорії та практики щодо підготовки викладачів, колективом кафедри зроблено висновки про доцільність упровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Завідувач кафедри
педагогіки психології та менеджменту освіти А. І. Єрьомкін

Проректор
з науково-педагогічної роботи І. О. Степанець

Додаток Д-4

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 Укрексімбанку
м. Львова МФО 322313

1, UniversytetskaStr.,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, SettlementAcc. 35225230001061
Certificate No. 17701483,Tax IN020709813029
Foreign Currency Acc.No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313

№ 145-11 від 15.01.2019 на № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долінської Наталії Володимирівни
на тему **«Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США»**, представленого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2018 рр. основні положення наукового дослідження Долінської Н.В. 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», «Сучасний світовий освітній простір», «Вища освіта і Болонський процес», де розглядалися положення дисертаційного дослідження здобувача щодо впровадження базових принципів організації професійно-педагогічної діяльності, підготовки та підвищення кваліфікації викладачів в університетах США.

Матеріали дисертаційного дослідження склали джерело підготовки студентами курсових робіт, творчих рефератів, завдань самостійної роботи.

Положення та висновки дисертації Долінської Н.В. пройшли апробацію на засіданнях наукового семінару кафедри загальної та соціальної педагогіки, у доповідях на звітних наукових конференціях кафедри, виступах на міжнародних науково-практичних конференціях. Окремі положення дисертації були апробовані шляхом публікацій у періодичних виданнях факультету педагогічної освіти – «Вісник Львівського університету. Серія педагогічна», «Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти».

Це дає підстави стверджувати, що дослідження Долінської Н.В. є актуальним, а його результати можуть бути використані в освітньому процесі вищих навчальних закладів України.

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України проф. Гладишевський Р.Є.

Додаток Д-5

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс: (0342) 53-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

23.01.2019 № 01-26/03/123
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Долінської Наталії Василівни на тему «Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» впродовж 2017-2018 н.р. здійснював апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня кандидата педагогічних наук Долінської Н. В. на тему «Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США».

В апробованих матеріалах розглянуто питання забезпечення педагогічної складової підготовки викладачів в умовах університетів США, впровадження прогресивного досвіду реалізації організаційно-методичних та змістових підходів до підготовки викладачів в американських університетах у практику закладів вищої освіти України, оскільки успішна діяльність у галузі підготовки викладачів до професійної діяльності в українських університетах є запорукою високої якості вищої освіти. Аналіз головних тенденцій сучасної організації та моделей працевлаштування викладачів в університетах США становить особливий інтерес. Матеріали, положення і висновки дослідження використовувалися під час лекцій і практичних занять з курсів порівняльна педагогіка, актуальні проблеми початкової школи, педагогічна майстерність, основи педагогіки, дидактика, широко застосовувалися студентами та викладачами кафедри в науково-дослідницькій діяльності.

Проведена апробація довела актуальність результатів наукового пошуку Долінської Наталії Василівни.Зважаючи на наукову значущість проблематики, порушеної в дисертаційному дослідженні Долінської Н. В. тему «Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США», колективом кафедри педагогіки початкової освіти були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження в педагогічний процес закладів вищої освіти (протокол №10 від 22 січня 2019 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук,
професор А. В. Загороднюк

Завідувач кафедри педагогіки
початкової освіти,
доктор педагогічних наук, доцент М. П. Оліяр

Додаток Д-6

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 14.01.2019р. № 14
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долінської Наталії Василівни
на тему **«Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США»**
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2016-2018 років основні положення та висновки дисертаційної роботи Н.В.Долінської на тему: «Педагогічна складова у системі підготовки викладачів в університетах США» апробувалися в освітньому процесі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Науково-теоретичні результати дослідження були використані викладачами у процесі викладання нормативних і вибіркових дисциплін «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Вища освіта України і Болонський процес», «Педагогічна майстерність, при підготовці навчально-методичної літератури із проблем порівняльної педагогіки, склали джерело інформації для написання студентами курсових і дипломних робіт, творчих рефератів, завдань самостійної роботи.

Окремі наукові ідеї та висновки дослідження були апробовані шляхом участі автора дисертації у науково-практичних семінарах, круглих столах.

Теоретичні та практичні напрацювання, представлені у роботі, дають підстави для позитивної оцінки наукового рівня дисертаційної роботи як актуального дослідження у царині педагогічної компаративістики, що сприятиме підвищенню ефективності педагогічної підготовки майбутніх викладачів для професійної діяльності у закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи
доктор педагогічних наук, професор О.М.Галус

Додаток Е
Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у виданнях, що включені до наукометричних баз даних

1. Долінська, Н.В. (2018). Сучасні моделі професійної діяльності викладача вищої школи США. *Молодий вчений, 8*(60), 128–133.
2. [3]Долінська, Н.В. (2015c). Особливості та шляхи реалізації менторських програм в університетах США. *Педагогічний дискурс, 18*, 82–86.

Публікації у наукових фахових виданнях України

3. Долінська, Н.В. (2015b). Особливості реалізації докторських програм для підготовки викладачів вищої школи в університетах США. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII (58)*, 106–112.
4. Долінська, Н.В. (2014b). Організаційно-змістові аспекти функціонування національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» у вищій школі США. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія, 713*, 48–55.
5. Долінська, Н.В. (2015a). Інститут «tenure» у системі вищої освіти США: етапи становлення та особливості функціонування. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток 1, 36, I*(61), 124–133.
6. Dolinska, N. (2017). Typology of assistantship programs in US universities and their role in future faculty training. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна, 32*, 339–346.

[3] Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. Долінська, Н.В. (2014a). Діяльність центрів для викладачів при університетах США (на прикладі Центру викладання та навчання при університеті Міннесоти). *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 13.* (с. 83–86). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

8. Долінська, Н.В. (2015d). Структурно-організаційні особливості адміністрування вищої школи США. *Матеріали звітних наукових конференцій кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, 14.* (с. 94–97). Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка.

9. Долінська, Н.В. (2015e). Сучасні форми та завдання менторства в університетах США. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Збірник матеріалів ІІ міжнародної науково-практичної конференції*, *Ч. 1*. (с. 437–441). Львів: Центр Американських студій ФМВ Львівського національного університету імені Івана Франка.

Відомості про апробацію матеріалів дослідження

1. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи» (16-17 травня 2013 р., м. Львів). Доповідь: Теоретико-філософські засади розвитку педагогічної освіти США.

2. IV Всеукраїнський педагогічний конгрес «Реформування освітньої системи в Україні в контексті Європейської інтеграції» (15-16 жовтня 2014 р., м. Львів). Доповідь: Роль університетів США у підготовці викладачів вищої школи.

3. Звітна наукова конференція кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (3-4 лютого 2015 р., м. Львів). Доповідь: Особливості реалізації сертифікаційних програм

для молодих викладачів у рамках Національної програми «Підготовка майбутніх викладачів» у вищій школі США.

4. Звітна наукова конференція кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Львівського національного університету імені Івана Франка (5 лютого 2015 р., м. Львів). Доповідь: Поняття та роль професійного капіталу у вищій школі.

5. Дні Науки Національного університету «Києво-Могилянська Академія» (4-5 березня 2015 р., м. Київ). Доповідь: Developing students' lexical competence through home reading.

6. Десяті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського: розвиток системи освіти України в умовах євроінтеграційних процесів: здобутки і перспективи (14 квітня 2015 р., м. Хмельницький). Доповідь: Майстер-класи як форма підвищення ефективності підготовки майбутніх викладачів в університетах США.

7. Міжнародна науково-практична конференція «Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення, перспективи» (3-4 листопада 2016 р., м. Львів).

Додаток підготовлений автором.