



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 378.091.33-027.22(73)

ОРГАНІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ США

Ореста Клонцак

Розглянуто поняття професійної підготовки студентів як невід'ємної складової університетської освіти. Розкрито суть поняття «академічно-громадське навчання» як складової професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США. Представлено модель організації академічно-громадського навчання, розроблену американськими вченими на базі Університету Пердью в Індіанapolisі, штат Індіана. Продемонстровано модель експериментального навчання Д. А. Кольба, яка лежить в основі академічно-громадського навчання. На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано шляхи організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США. Зосереджено увагу на рефлексії як ключовому елементі організації академічно-громадського навчання.

Ключові слова: академічно-громадське навчання, освітня стратегія, вища освіта, університетська освіта, професійна підготовка студентів, рефлексія, громадська діяльність.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства основним завданням вищої освіти, зокрема університетської, є підготовка професійних, висококваліфікованих фахівців, які б змогли взяти свідому активну участь у суспільному житті держави, розбудові демократичного суспільства, а також зайняти гідне місце на світовому ринку праці в умовах глобалізації. Поєднання навчально-виховного процесу з громадською діяльністю в системі вищої освіти забезпечує ефективність процесу оволодіння молоддю знаннями, уміннями й навичками та набуття досвіду соціальної активності, а також сприяє її фаховій підготовці, формуванню професійної компетентності. Тому організація академічно-громадського навчання стає вагомим складовою професійної підготовки студентів у системі вищої освіти. Університети США набули значного досвіду застосування цієї стратегії у процесі навчання й виховання громадянської позиції майбутніх фахівців, який є цінним для розвитку українського освітнього простору.

Проблема організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США є актуальною серед сучасних американських та європейських науковців. Такі зарубіжні вчені, як Е. Бойер, Р. Брінгл, Д. Букко,



Дж. Буш, Д. Віттон, Г. Голм, Дж. Гудлед, Д. Джайлз, Б. Джейкобі, Т. Дінс, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, С. Інос, Т. Кайзер, А. Керінс, А. Мун, К. Мортон, Г. Таба, Р. Тайлер, М. Троп, Дж. Хатчер та ін. досліджують різні аспекти цієї інноваційної освітньої стратегії. Предметом вивчення цими науковцями є становлення та історія розвитку академічно-громадського навчання в системі вищої освіти США; філософські засади організації стратегії академічно-громадського навчання у навчально-виховному процесі; форми взаємодії навчальних закладів із громадами; вплив цієї освітньої стратегії на розвиток особистості студентів; головні принципи та шляхи організації академічно-громадського навчання в університетах США. На сучасному етапі розвитку української педагогічної науки багато вітчизняних науковців досліджують різні аспекти вищої освіти США. Зокрема, О. Гаврилюк, О. А. Ігнатюк, М. Нагач, А. І. Чучалін вивчають питання професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти США. Однак, проблема організації академічно-громадського навчання як складової професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США не висвітлена системно й цілісно в Україні, тому становить інтерес для української педагогічної теорії й практики.

Ставимо за мету проаналізувати шляхи організації академічно-громадського навчання в університетах США та дослідити особливості впливу цієї освітньої стратегії на професійну підготовку студентів.

Головне завдання вищої школи – професійна підготовка фахівців належного наукового рівня, які здатні приймати творчі рішення, володіють навичками самоосвіти й самовиховання, вміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності. Провідною діяльністю в університетах є навчально-професійна, мета якої – формування наукових знань, теоретичних понять і вмінь застосування їх у процесі розв’язання професійних завдань [1, с. 147]. Саме під час цієї діяльності виникають такі новоутворення студентського періоду, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності.

У науковій літературі зазначено, що результатом професійної підготовки, спрямованої на професійне становлення майбутнього фахівця, є професійна компетентність. На думку науковців, професійна компетентність передбачає сформованість теоретичної бази, головних умінь і навичок, здатності, розв’язувати проблеми, вибирати і приймати доцільні рішення, аналізувати соціальні й економічні умови, у яких здійснюється професійна діяльність, а також адаптацію до нового середовища [2, с. 85–86].

Університетська освіта США спрямована на підготовку студентів до майбутнього життя, допомогу їм в оволодінні відповідним рівнем професійної компетентності, формування їх як відповідальних громадян своєї держави. З метою професійного становлення майбутніх фахівців відповідно до суспільних вимог у системі університетської освіти США запроваджено освітню стратегію – академічно-громадське навчання, що сприяє формуванню умінь студентів застосовувати теоретичний матеріал на практиці з метою задоволення складних соціальних проблем [3, с. 48].



Науковці Р. Брінгл та Дж. Хатчер визначають академічно-громадське навчання як освітню стратегію, яка передбачає залучення студентів до громадської діяльності [4, с. 112]. Ця соціально значуща діяльність, з одного боку, задовольняє потреби громади, а з іншого – допомагає студентам краще зрозуміти зміст навчального курсу чи навчальної дисципліни, підвищити почуття громадської відповідальності. Навчальні програми в університетах передбачають залучення студентів до роботи у громадах. Партнерство університетів та громад у Сполучених Штатах Америки відбувається у процесі позаакадемічної (extracurricular) та академічної (curricular) діяльності. Для нашого дослідження актуальною є організація академічно-громадського навчання як складової професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США, що відбувається в межах академічної діяльності. Застосування цієї стратегії передбачає залучення працівників факультету до відповідної програми, одержання студентами додаткового кредиту, інтеграцію цієї стратегії до навчального плану відповідної дисципліни, а також міждисциплінарну інтеграцію [7, с. 233].

Зазначені вище науковці Р. Брінгл та Дж. Хатчер переконані, що завдяки досвіду академічно-громадського навчання студенти мають змогу брати участь у ретельно організованій громадській діяльності, яка задовольняє конкретні потреби суспільства, а також допомагає краще усвідомити суть навчальної дисципліни, зрозуміти наукові поняття, теорії й опанувати уміння, навички, що складають зміст вивченого курсу, а також підвищити рівень громадської відповідальності [4, с. 112].

На базі Університету Пердью в Індіанapolisі, штат Індіана (Indiana University – Purdue University Indianapolis), розроблено модель організації академічно-громадського навчання в системі вищої освіти США. Програма академічно-громадського навчання на рівні вищого навчального закладу охоплює планування, підвищення обізнаності студентів про зміст і процедуру навчально-громадської діяльності, розробку прототипу курсу академічно-громадського навчання (конкретних прикладів організації діяльності), підготовку необхідних ресурсів, розширення програми (участь у дискусіях та конференціях), визнання (одержання стипендій, публікації у наукових журналах), регулювання процесу шляхом моніторингу, оцінювання результатів (одержаних знань, умінь, навичок). Модель академічно-громадського навчання визначає також чотири вагомні складові, що задіяні і взаємодіють у процесі: навчальний заклад, факультет, студенти, громада [5, с. 223–224; 4, с. 112].

Організація академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США передбачає виконання певної послідовності дій. Як зазначено вище, початковим елементом є планування, яке передує виконанню певної діяльності та визначає її структуру, конкретні дії на кожному етапі з метою підвищення рівня розуміння загальної суті і процедури організації академічно-громадського навчання. Наявність прототипу чи конкретного прикладу допомагає полегшити цей навчальний процес. Після цього відділ з питань організації академічно-громадського навчання займається збором ресурсів та підготовкою певних видів діяльності. Цей відділ також повинен забезпечити



належне виконання академічно-громадського навчання засобами моніторингу та оцінку результатів академічно-громадського навчання з метою його вдосконалення. Результат програми академічно-громадського навчання повинен набути розголосу завдяки засобам масової інформації, а також завершитися наданням стипендій студентам, опублікуванням наукових статей у наукових журналах [5, с. 224].

На стадії планування академічно-громадського навчання необхідно визначити очікувані результати для студентів, громади та навчального закладу. Очікування студентів можуть охоплювати глибше розуміння навчального матеріалу з огляду професії, розвиток професійного критичного мислення, вдосконалення лідерських навичок, формування вмінь приймати професійні рішення, виховання громадської та соціальної відповідальності, а також одержання полікультурної освіти. Можливі очікувані результати для громади можуть охоплювати краще розуміння потреб громади, розширення її можливостей, якісне надання послуг, доступ до ресурсів навчального закладу, надання допомоги менш захищеним групам населення. Навчальні заклади вбачають такі переваги академічно-громадського навчання: кращі стосунки з громадами, визнання громадою цінності вищої освіти, можливість для факультетів збагатити навчальну та дослідну діяльність, покращити якість навчання студентів [7, с. 234].

Завдяки стратегії академічно-громадського навчання такі цінні академічні ресурси, як аудиторії, бібліотеки, технічні засоби, а також студенти, викладацький персонал, факультети стають доступними для громад. Навчаючись у громадах, студенти мають змогу зміцнити економічний розвиток регіону, задовольнити освітні й медичні потреби громади та зробити внесок у її культурне життя [5, с. 221].

Теоретичним підґрунтям академічно-громадського навчання вважають модель експериментального навчання Д. А. Кольба (Kolb D. A.), яка охоплює чотири вагомні складові:

1. Абстрактну концептуалізацію (abstract conceptualization) – обґрунтування теорій, концептуальних схем, що дають змогу оволодіти змістом академічно-громадського навчання і організувати експериментальну діяльність на когнітивному рівні; зазвичай відбувається на початку навчального року з метою ефективної розробки програми академічно-громадського навчання та виділення на неї спеціальних коштів.

2. Активне експериментування (active experimentation) – здійснення спроб виконання запланованих дій на підставі інтерпретації досягнутих теоретичних висновків.

3. Набуття безпосереднього досвіду (concrete experience) – організація різних видів діяльності відповідно до визначеного змісту академічно-громадського навчання.

4. Рефлексивне спостереження (reflective observation) – ретельне обмірковування результатів кожного виду виконаної діяльності, здобутих знань, умінь відповідно до поставленої мети, порівняння набутого досвіду з попереднім, прийняття рішень щодо вдосконалення діяльності [4, с. 113–114].



Ключовим елементом ефективної організації академічно-громадського навчання є рефлексія. В американській науковій літературі рефлексію розглядають як процес осмислення досвіду роботи у громадах; постійне проникливе обдумування кожного етапу виконаної громадської діяльності відповідно до конкретних цілей навчання. Рефлексивні види діяльності визначають такі критерії: поєднання здобутого досвіду з навчанням; систематична організація під керівництвом; охоплення зворотного зв'язку й оцінювання; сприяння подальшому дослідженню та переосмисленню цінностей. Найпоширенішим методом рефлексивної діяльності є ведення журналу. Серед інших можна виокремити також написання певних видів робіт, дискусії у невеликих групах, презентації перед аудиторією тощо [4, с. 115–116].

Працівники педагогічного колективу вищого навчального закладу здійснюють контроль за належним виконанням програми академічно-громадського навчання на початку та під час курсу, а також оцінюють студентів у кінці пройденого курсу. Для того щоб об'єктивно оцінити здобуті студентом знання, уміння під час виконання громадської роботи, викладач ще на початку курсу повинен наголосити на таких важливих складових: конкретно поставлених цілях навчання та виконання громадської роботи, умовах виконання програми академічно-громадського навчання (виділеній кількості годин, плануванні, уміннях студента) [4, с. 117].

Протягом семестру та в кінці пройденого курсу академічно-громадського навчання викладач оцінює зміни у рівнях професійного розвитку студента та якість дослідницької роботи, виконаної у процесі громадської діяльності. Для належного оцінювання студент повинен представити портфоліо з відповідними навчальними матеріалами, зокрема, навчальним планом, списком опрацьованої літератури, вимогами, розробленими для курсу, методами оцінювання, інформацією про виконання громадської роботи тощо. Портфоліо містить цінну інформацію про проходження курсу академічно-громадського навчання: документує професійний ріст та розвиток студента; демонструє результати навчання; показує, як курс академічно-громадського навчання вплинув на якість навчання в університеті. Організація академічно-громадського навчання в університетах США засвідчує, що оволодіння теоретичним курсом шляхом виконання соціально значущої практичної діяльності становить вагомий внесок у підвищення ефективності навчального процесу та професійного розвитку студентів як майбутніх фахівців [4, с. 118].

У сучасній системі університетської освіти США академічно-громадське навчання є ваговою складовою професійної підготовки студентів. Цю освітню стратегію застосовують у викладанні різних дисциплін для всіх ступенів підготовки майбутніх фахівців, зокрема, молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів. Програми та проекти академічно-громадського навчання відрізняються залежно від мети та особливостей діяльності того чи іншого університету. В багатьох університетах діють спеціалізовані центри, які відповідають за якісну організацію та належну реалізацію програм академічно-громадського навчання. Зокрема, у Стенфордському університеті (Stanford University) таку функцію виконує «Гааський центр з питань громадських робіт» (Haas Center for



Public Service). Щоквартально кожна з кафедр Стенфордського університету пропонує студентам курс академічно-громадського навчання, надаючи їм змогу співпрацювати з місцевими школами, громадськими організаціями та державними органами [8]. У Мічиганському університеті (University of Michigan) за належне проведення програм академічно-громадського навчання відповідає «Центр громадського навчання Едварда Гінсберга» (The Edward Ginsberg Center for Community Service and Learning), який допомагає студентам здобути професійні вміння та навички у процесі виконання громадських доручень у відповідних галузях [9]. В Університеті Мінесоти (University of Minnesota) залученням студентів до академічно-громадського навчання з метою професійного вдосконалення займається відповідний «Центр громадського навчання» (Community Service-Learning Center) [6]. У системі університетської освіти США студенти мають змогу обирати певну програму академічно-громадського навчання, інтегровану до тієї чи іншої навчальної дисципліни, що входить у навчальний план професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки академічно-громадське навчання вдосконалює рівень формування знань, умінь і навичок майбутніх фахівців та набуття ними досвіду суспільно корисної діяльності, забезпечує ефективність процесів освіти й виховання, а також професійної підготовки.

У США також діють національні організації, які займаються проблемами академічно-громадського навчання. До них належать: «Кампус Компакт» (Campus Compact), «Американська асоціація з питань вищої освіти» (American Association for Higher Education), «Рада незалежних коледжів» (Council of Independent Colleges), «Рада з питань експериментального навчання дорослих» (Council for Adult Experiential Learning), «Національна Рада молодіжного лідерства» (National Youth Leadership Council), «Партнерство громадського навчання» (Partnership for Service-Learning), «Національне товариство експериментальної освіти» (National Society for Experiential Education), [5, с. 223].

Проаналізовані дослідження засвідчують, що студенти, які брали участь у програмах академічно-громадського навчання, одержали вищі оцінки з відповідної навчальної дисципліни; здобули цінний досвід для майбутньої професійної діяльності; сформувавши позитивне ставлення до роботи у громадах, а також досягнули значних успіхів на проміжних та випускних екзаменах.

Головне завдання університетської освіти США – навчити студентів бути відповідальними громадянами своєї держави та оволодіти належним рівнем професійної підготовки. Протягом останніх десятиріч одним із шляхів досягнення цієї мети є інтеграція академічно-громадського навчання в навчальні програми різних дисциплін. Науковці розглядають академічно-громадське навчання як освітню стратегію, яка передбачає залучення студентів до громадської діяльності, що задовольняє потреби громади, а також допомагає студентам краще зрозуміти зміст навчальної дисципліни, розвинути професійне критичне мислення, сформувати вміння приймати професійні рішення, підвищити почуття громадської та соціальної відповідальності.



За належне проведення програм академічно-громадського навчання відповідають національні організації та спеціалізовані центри, що діють в університетах США. Організація академічно-громадського навчання як складової професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США передбачає залучення працівників факультету до відповідної програми; одержання студентами додаткового кредиту з навчальної дисципліни; інтеграцію цієї стратегії до навчального плану, а також міждисциплінарну інтеграцію. Головним елементом організації академічно-громадського навчання є рефлексія – обмірковування виконаної громадської діяльності з огляду професійної діяльності.

Дослідження й аналіз американського досвіду організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США потребує подальшого дослідження. Цінним для української педагогічної науки буде вивчення психолого-педагогічних особливостей організації академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США; проблеми підготовки сучасних кадрів до організації академічно-громадського навчання; проблеми взаємодії університетів та громадських організацій у системі вищої освіти США.

Список використаних джерел:

1. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – Київ: ФІЛ-студія, 2006. – 320 с.
2. Чучалин А. И. Американская и Болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А. И. Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 84–93.
3. Boyer E. *Creating the New American College* / E. Boyer // *Chronicle of Higher Education*. – March, 1994. – P. 48.
4. Bringle R. G. *A Service-Learning Curriculum for Faculty* / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 1995. – P. 112–122.
5. Bringle R. G. *Implementing Service Learning in Higher Education* / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // *Journal of Higher Education*. – Ohio: Ohio State University Press. – 1996. – Vol. 67. – No. 2. – P. 221–239.
6. *Community Service-Learning at the University of Minnesota* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.servicelearning.umn.edu/>.
7. Jacoby B. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 381 p.
8. *Service-Learning at Stanford University* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentaffairs.stanford.edu/haas/students/service-learning/>.
9. *Service-Learning at the University of Michigan* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ginsberg.umich.edu/>.

References:

1. Boyer E. *Creating the New American College* / E. Boyer // *Chronicle of Higher Education*. – March, 1994. – P. 48.
2. Bringle R. G. *A Service-Learning Curriculum for Faculty* / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // *Michigan Journal of Community Service Learning*. – Fall, 1995. – P. 112–122.
3. Bringle R. G. *Implementing Service Learning in Higher Education* / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // *Journal of Higher Education*. – Ohio: Ohio State University Press. – 1996. – Vol. 67. – No. 2. – P. 221–239.



4. *Community Service-Learning at the University of Minnesota* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.servicelearning.umn.edu/>.
5. Chuchalin, A. I. (2007), «*American and Bologna models of engeneering: comparative analysis of competences*», *Education Questions*, No. 1, pp. 84–93.
6. Jacoby B. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 381 p.
7. Podolyak, L. G. (2006), «*Psychology of the High School: Educational book for Masters and Trainees*», *Kyiv: Fil-studia*, pp. 320.
8. *Service-Learning at Stanford University* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentaffairs.stanford.edu/haas/students/service-learning/>.
9. *Service-Learning at the University of Michigan* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ginsberg.umich.edu/>