

Pedagogical conditions of ethnopedagogical competence formation of kinder garden musical director in the system of post-graduate pedagogical education is analysed in the article. The essence of such concepts as «conditions», «pedagogical conditions», «psychological and pedagogical conditions», «psychological and pedagogical stimulation», «scientific research activity», «scientific research laboratory», «online conference» and others is revealed.

Key words: *pedagogical conditions, psychological and pedagogical promotion and stimulation, conception of ethnopedagogical competence, musical director, musical activity, organizational forms of scientific and methodical work, interactive forms and methods of work.*

Байкова Ірина Станіславівна – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна). E-mail: baykova.i@gmail.com

Baykova Irina Stanislavovna – aspirant of Kharkov National Pedagogical University named after G. S. Scovoroda. E-mail: baykova.i@gmail.com

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент К. А. Юр'єва

Reviewer – Yuryeva Ekaterina Anatolievna - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Kharkov National Pedagogical University named after G. S. Scovoroda.

УДК 378

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ США

Н. О. Бобирєва

У статті проведено хронологічний аналіз розвитку американської вищої школи починаючи з середини XVII століття і до теперішнього часу. Виявлено слабкі та сильні сторони кожного розглянутого етапу розвитку. Охарактеризовано основні принципи, якими керувалася система вищої освіти США. Розглянуто, як з часом змінювалися форми і методи підготовки педагогічних кадрів для вищої школи США.

Ключові слова: *професійно-педагогічна підготовка кадрів, вища школа США, магістерська школа.*

Проблема підготовки професійно-педагогічних кадрів в вищих навчальних закладах США є особливо актуальною при досягненні нових шляхів розвитку вітчизняної вищої школи.

Невід'ємний внесок у дослідження історії створення та розвитку американської вищої школи зробили відомі американські педагоги (Дж. Брубахер, Л. Вейсі, Р. Сторр, Ф. Рінгер та ін.).

Актуальність окресленої проблеми полягає у необхідності аналізу педагогічного аспекту діяльності викладача, підготовки педагогічних кадрів для вищої школи США.

Мета аналізу – показати, як з часом змінювалися форми і методи підготовки педагогічних кадрів для вищої школи США. Є доцільним паралельно розглядати ці процеси, бо вони тісно пов'язані між собою: зміни, що відбуваються в цілях, завданнях, змісті роботи вищої школи, висуваються інші, більш високі вимоги до професійної діяльності викладача вищого навчального закладу.

Система вищої освіти в США з самого початку її розвитку складалася вкрай децентралізовано і не відрізнялася чіткістю організації і структури.

Найпершими закладами вищої школи США вважаються коледжі вільних мистецтв (Liberal Arts Colleges), створені за зразком англійських коледжів. У 1636 р. був створений Кембриджський коледж, який незабаром став іменуватися Гарвардським. У наступні роки з'явилися аналогічні коледжі, що згодом стали відомими університетами: Вільяма і Мері (Вірджинія, 1698), Йельський (1745), коледж Нью Джерсі (1746; згодом Принстонський університет), Філадельфійський коледж і академія (1755; згодом Пенсільванський університет), коледж Род-Айленду (1764; згодом університет Брауна) та ін. Це були невеликі, незалежні в організаційному відношенні коледжі, засновані місцевими діячами, які здобули освіту в англійських університетах. Як зазначає відомий американський історик освіти Дж. Брубахер, ранні американські коледжі мали виключно клерикальний характер, тому що всі коледжі створювалися та утримувалися релігійними структурами [1].

Основними принципами, якими керувалася у своєму розвитку вища освіта США протягом майже трьох століть, були такі:

- вища освіта необхідна для керівних кіл суспільства;
- за створення вищих навчальних закладів відповідають місцеві діячі;
- коледжі повинні бути доступні для всіх;
- вчення є благо саме по собі; по одному цьому воно є благо для

суспільства [1].

Слід зазначити, що колоніальні коледжі в Америці знаходилися під впливом моделей старих англійських університетів. Такі форми занять, як лекції, демонстрації текстів, публічне читання, виступи та диспути як види занять, свідчать про дотримання європейської традиції. У XVIII столітті на зміну диспутам приходять дебати. У 1750 році з'являються студентські літературні суспільства, які виступають в ролі арени для дебатів [2].

Створення незалежної держави після перемоги у війні за незалежність стало поштовхом до розширення мережі вищих навчальних закладів. Але нестача кваліфікованих викладачів була значною перешкодою на шляху розвитку вищої освіти США.

Тільки в двох хартіях коледжів колоніального періоду зустрічається згадка про корпус магістрів або професорів, причому тільки у другій половині XVIII ст., коли з'являється штатна посада викладача. Хартія Коледжу Вільяма і Мері передбачала наявність двох професорів, а у Філадельфії (згідно з хартією) академічний персонал включав ректора, віцеканцлера, ректора академії і професора.

За оцінками, між 1750 і 1800 рр. всього в коледжах працювали не більше 210 професорів. В таких умовах, як пише Дж. Робертс, «перші президенти часто особисто несли всю відповідальність за коледж, значною мірою покладаючись на допомогу своїх випускників, що готуються до духовної кар'єри. Ці молоді люди призначалися на посаду тьюторів тимчасово. Перш ніж бути призначеними на ці посади молоді, люди іноді залишалися в коледжі після закінчення навчання як стипендіат-дослідник. Такі тьютори розглядали себе учнями, що проходять підготовку до професійної кар'єри. Їх викладання називалося «регентством»: за кожним тьютором закріплювався клас, який він консультував з усіх предметів, не охоплених президентом» [2]. В процесі роботи тьютори набували професійно-педагогічні навички, керуючись правилом – навчаючи інших, вчимося самі.

У XVII-XVIII ст. в американському суспільстві існувала думка, що викладачеві коледжу необхідно мати лише предметну підготовку. В якійсь мірі це пояснювалося тим, що провідним методом викладання того періоду було запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу. Від викладача вимагалось тільки перевірити знання цього матеріалу. Такий підхід до викладання довгий час залишався незмінним. Тільки у другій половині

XVIII ст. вища освіта почала орієнтуватися на професійну кар'єру не тільки в релігійній сфері, але й інших сферах діяльності.

Бурхливий розвиток промисловості на початку XIX століття спричинив значні зміни в освіті. Науково-технічний прогрес дав розвиток тенденції диференціації науки. Розпочався новий, надзвичайно важливий етап в історії американської вищої школи, а саме створення магістерських шкіл та докторських програм, що виникли як посилені академічна підготовка в науковій сфері і згодом переросли в систему підготовки науково-педагогічних кадрів.

За словами Р.Сторра, «період після 1861 року в історії американської освіти повинен називатися епохою університетів» [3, 37].

Після громадянської війни почав посилюватися німецький вплив на розвиток вищої школи США. Наслідком цього впливу є створення в 1876 році університету Джона Гопкінса. Головною рисою цього університету стало створення дослідних центрів, в яких викладачі, магістри і студенти спільно вели наукову роботу. Ці центри отримали назву магістерських шкіл мистецтв і наук (Graduate School of Arts and Sciences).

До 80-х років ряд державних коледжів набули статусу університетів. Загальним правилом для університетів став вільний вибір студентами навчальних дисциплін. Разом зі ступенем бакалавра з'явилися ступені магістра (Master of Arts I Sciences) і доктора (PhD - Doctor of Philosophy).

Слід зазначити, що найвагомий вплив на розвиток вищої освіти в країні, за словами відомого дослідника К. Райана, мав досвід трьох навчальних закладів, що вважалися фундаментальною базою для створення американської магістратури, а саме: магістерська школа при університеті Дж. Гопкінса (1876); університет Кларка (1887), що був першою самостійною школою з підготовки викладачів, Чиказький університет (1890) з найбільшою школою з підготовки викладачів у США з відділеннями практично у всіх наукових галузях [4, 224].

Як зазначає Л. Вейсі у своїй монографії «Поява американського університету», вже у 1900 році 50 вузів, які присуджували докторські ступені, перейшли від стадій пошуків і експериментів до стадії стандартизації та уніфікації свого досвіду. Метою докторської програми стала професійна підготовка кадрів, які або повністю присвячують себе науковій діяльності, або поєднують її з викладацькою діяльністю у вищих навчальних закладах, готуючи нові науково-педагогічні кадри [5].

Таким чином, аналіз досліджень з історії розвитку магістерських шкіл в США дозволяє нам зробити такий висновок: необхідність у поглибленій науковій діяльності, посилення наукової спеціалізації, виникнення і диференціація нових наук, стрімке кількісне зростання ВНЗ і збільшення студентського контингенту – все це перетворює викладання у вузі в особливий вид професійної діяльності. Як наслідок, зростає важливість підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації.

Якщо наприкінці XIX століття для отримання постійного викладацького місця в престижному вузі претендент повинен був мати хоча б ступінь магістра, то починаючи з 1900 р. ступінь доктора філософії (PhD) у такому вузі стала обов'язковою умовою для отримання викладацької посади. Цей ступінь є характерною і надзвичайно важливою рисою американської системи вищої освіти. Коледжі всіляко намагалися залучити для роботи викладачів зі ступенями, які мають наукові публікації, тому що вважалося, що саме вони найкращим чином підготовлені до подальшої дослідної та викладацької діяльності. Але, як показав досвід, ніяких докорінних змін в теорії і практиці викладання не сталося – знання предмета було єдиною вимогою, що пред'являлася викладачеві вузу. Середня школа, яку довгі роки звинувачували у низькому рівні підготовки випускників, пред'явила претензії з приводу неякісного викладання у вищій школі США. Д.С. Джордан, колишній президент Стенфордського університету, підтримав претензії середньої школи, визнавши, що рівень викладання на молодших курсах надзвичайно низький завдяки методиці викладання [6].

Дискусії з приводу викладання у вищій школі тривали довгий час і стосувалися не тільки якості професійно-педагогічної підготовки кадрів, але і особистості самого викладача. Увага науковців зверталася на те, що викладацька та науково-дослідна діяльність професорсько-викладацьких кадрів повинні доповнювати один одного. Але, незважаючи на критику, значущість наукової роботи постійно збільшувалася, відсуваючи викладацьку роботу на другий план. Таке становище не влаштовувало більшість американського суспільства і сприяло виникненню ряду професійних асоціацій, що займалися вивченням стану викладання у вищій школі.

Так, у 1926 р. була заснована Американська асоціація коледжів, яка розпочала свою роботу створенням комітету, що займався питаннями підбору та підготовки викладачів для вищої школи. Як зазначає Дж. Брубахер, в результаті роботи цього комітету в 1929 р. з'явилася доповідь, в

якій магістерським школам рекомендувалося вже на початковому етапі виявляти тих кандидатів, що планують присвятити свою подальшу діяльність викладанню у ВНЗ. Крім того, пропонувалося послабити орієнтацію на підготовку до науково-дослідної роботи і приділити більшу увагу психолого-педагогічній і методичній підготовці докторантів [1]. В той же період Г. Суззало, президент корпорації Карнегі, зазначив, що викладач вузу повинен володіти цілим арсеналом педагогічних умінь та навичок, формування яких вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці [7].

Незважаючи на доцільність реформування вищої освіти, магістерські школи всіляко опиралися введенню необхідних курсів з педагогіки в програму підготовки дипломованих фахівців, обґрунтовуючи свою думку тим, що теоретичні основи педагогіки вищої школи недостатньо розроблені.

Разом з тим необхідно зазначити, що в період після Першої світової війни існували й інші фактори, що не сприяли поліпшенню якості вузівського викладання. Як відомо, після Першої світової війни в США спостерігалось значне зростання кількості студентів, що призвело до переповнення студентських груп, більшого навчального навантаження. Крім того, студентський «бум» привів в коледжі і університети не найздібніших в академічному плані студентів, що, у відсутності відповідної психолого-педагогічної підготовки університетських кадрів, створювало додаткові труднощі і не сприяло підвищенню якості викладання [1, 214]. Така ситуація спостерігалася і після Другої світової війни. Це, в свою чергу, призвело до розширення штатського складу коледжів і університетів, при цьому на роботу приймалися люди без належної професійної підготовки. Для подолання проблеми вищої школи і професійно-педагогічної підготовки професорсько-викладацьких кадрів академічна громадськість розробила цілий цикл психолого-педагогічних дисциплін. Найбільш серйозна спроба реформування підготовки майбутніх викладачів фінансувалася Корпорацією Карнегі і передбачала введення ряду інновацій в процес навчання магістрів, але і в цьому випадку наукове дослідження проблем вищої школи не було ретельно проведене. Більш того, у 1961 р. Рада магістерських шкіл поклала край надіям на значні зміни у змісті навчання магістрів, затвердивши нові освітні стандарти з переліком традиційних дисциплін. Дані стандарти не передбачали наявність психолого-педагогічних дисциплін [8].

У 1964-1965 рр. в Каліфорнійському університеті пройшли студентські страйки, в ході яких студенти вимагали підвищення якості викладання, зміни університетських програм.

У пошуках шляхів поліпшення викладання у вищих навчальних закладах було висунуто ряд пропозицій, які, на думку вчених, могли б змінити існуючу ситуацію. Деякі педагоги пропонували проводити більш ретельний відбір майбутніх викладачів перед початком їх професійної підготовки і безпосередньо перед призначенням на роботу. Інші вважали доцільним скоротити години на предметну підготовку магістрів, збільшивши тим самим обсяг годин з дисциплін психолого-педагогічного циклу. Як зазначає відомий історик і педагог Дж. Брубахер у своєму фундаментальному дослідженні «Вища освіта у розвитку» (1976), пропонувалося також організувати ряд лекцій та семінарів, на яких досвідчені викладачі ділилися би секретами педагогічної майстерності зі своїми молодими колегами. Висловлювалася думка про необхідність надання індивідуальної допомоги викладачам-початківцям шляхом створення інституту наставників, в рамках якого досвідчені педагоги надавали б їм методичну допомогу, відвідуючи і аналізуючи їх заняття, допомагаючи розробляти програми курсів і т.д. [1]. Незважаючи на певні труднощі у підготовці науково-педагогічних кадрів у 1940-1970 рр., зміни у сфері вищої освіти в цей період набувають революційного характеру, якщо враховувати масштаб і швидкість їх розвитку. На 1940 р. у США налічувалося близько 1700 університетів і коледжів, де працювало майже 120 000 викладачів і навчалося 1,4 млн студентів і магістрів, що становило 14% молоді студентського віку. У 1970 р. кількість вузів зросла до 2850, число викладачів перевищило півмільйона, а студентський контингент досяг 8,5 млн осіб, що відповідало 50% молоді студентського віку [9, 90-93]. Тенденція зростання кількості вузів і студентського контингенту зберігається і до теперішнього часу.

Студентські хвилювання кінця 60-х стали своєрідним поштовхом для реформування вищої школи США, основною метою якого є вдосконалення якості підготовки науково-педагогічних кадрів. Як наслідок, навчальні плани і програми були скореговані з метою адаптації їх до постійних змін у суспільстві, реалізації принципу індивідуального підходу в навчальному процесі, впровадження інноваційних моделей в навчальний процес, нових форм і методів навчання.

Реформа, спрямована на якісне вдосконалення вищої освіти, визначила такі орієнтири та напрямки роботи:

- забезпечення наступництва між середньою і вищою школою з метою підвищення якісного рівня шкільної освіти в цілому і знань майбутніх абітурієнтів;
- побудова роботи у вищих навчальних закладах таким чином, щоб саме поняття «діяльність для процвітання суспільства» однозначно асоціювалася з реалізацією програм вищої освіти;
- оновлення професорсько-викладацького складу;
- встановлення відповідності новим умовам змісту підготовки та перепідготовки професорсько-викладацького складу [10].

Підготовка та вдосконалення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів є одним з найважливіших пріоритетів урядової програми 1992 р. І сьогодні вирішення цього питання знаходиться під контролем уряду.

Підвиваючи підсумки, необхідно зазначити, що глибоке вивчення і узагальнення багатьох історичних, соціологічних, педагогічних та культурологічних досліджень провідних американських вчених дозволило хронологічно відобразити розвиток американської вищої школи, охарактеризувати особливості становлення магістерської школи з метою підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи США.

Література

1. Brubacher J.S., Willis R. Higher Education in Transition: a History of American Colleges & Universities, 1636-1968 – New York: Harper & Row, 1968, 529 p.
2. Робертс Дж., Агуэда М. Родригес Круз, Юрген Норбст. Экспорт моделей // Альма Матер. – 1999. – № 6. – С.48-52.
3. Storr R.F. The Beginning of the Future/by Carnegie Foundation. - USA, 1973,192 p.
4. Ringer F. Education & Society in Modern Europe. – Bloomington, Indiana University Press, 1979, 370 p.
5. Veysey L. R. The Emergence of the American University. – Chicago: University of Chicago Press, 1965. – 358 p.
6. Jordan D.S. University Tendencies in America //Popular Science Monthly, Vol. 63, June 1903. – p.146.
7. Suzzalo H. The Intellectual Associations of Colleges // Bulletin. Vol. 16, 1930. – p. 53-54.
8. Walters E. The Rise of Graduate Education Today /Ed. Walters E. - Washington D.C.: American Council on Education, 1965. – 246 p.
9. Pusey N. M. American Higher Education, 1945-1970. A Personal Report – Cambridge (Mass.) and London, England, Harvard University Press, 1978. – 95 p.

10. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. //American Education, Washington. –1983.– Vol. 19. – № 5.

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ США

Н. А. Бобырева

В статье проведен хронологический анализ развития американской высшей школы начиная с середины XVII века и до настоящего времени. Определены слабые и сильные стороны каждого рассмотренного этапа развития. Охарактеризованы основные принципы, которыми руководствовалась система высшего образования США на протяжении почти трех столетий. Рассмотрено, как с течением времени менялись формы и методы подготовки педагогических кадров для высшей школы США.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка кадров, высшая школа США, магистерская школа.

ANALYSIS OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT AND TRAINING OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF HIGHER SCHOOL IN THE USA

N. A. Bobyрева

This article presents the analysis of higher education development in the USA, beginning with the middle of XVII century and till the present moment. The author discovers the strengths and weaknesses of each considered stage of development, characterizes basic principles, which were followed by the higher education system of the USA during almost three centuries. The author also considers how methods and forms of pedagogic personnel training in higher school of the USA changed in the course of time.

Keywords: professional and pedagogic personnel training, higher school of the USA, graduate school.

Бобирєва Наталія Олександрівна – асистент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією Луганського державного медичного університету (м. Луганськ, Україна) nbobyreva@gmail.com.

Bobyreva Natalia Alexandrovna – assistant of the Chair of Foreign Languages with the Latin Language and Medical Terminology of Luhansk State Medical University, nbobyreva@gmail.com.

Рецензент – член-кореспондент НАПН, доктор педагогічних наук, професор Г. П. Шевченко

Reviewer – member-correspondent of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogy, Professor G.P.Shevchenko