КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

ВИЩА ОСВІТА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

Київ
2015

Київський університет імені Бориса Грінченка

ВИЩА ОСВІТА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

Київ – 2015

УДК 378
ББК 74.58
В55

Рекомендовано до друку Вченою радою Гуманітарного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 11 від 24 червня 2015 року)

Редакційна колегія:
Н.М. Чернуха, О.В. Малихін, Н.О. Терентьєва,
Т.О. Саврасова-В'юн, М. В. Козир

Рецензенти:
Кузьменко В.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради;
Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка;
Чобітько М.Г., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету.

Вища освіта : досвід і перспективи : моногр. / редкол. : В55 Н. М. Чернуха, О. М. Малихін, Н. О. Терентьєва, Т. О. Саврасова-В'юн, М. В. Козир. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2015. – 336 с.

ISNB 978-966-929-000-6

Колективна монографія є проектом кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Змістове наповнення відображає роботу авторського колективу над науковою темою кафедри. Матеріали монографії логічно згруповано у три розділи: «Сучасний освітній простір: тенденційність розвитку»; «Підготовка майбутнього педагога у контексті компетентнісно зорієнтованої освіти»; «Проектування освітнього процесу на компетентнісних засадах».

Для ефективної та якісної підготовки фахівців у закладах вищої освіти необхідним є розробка сучасних наукових та науково-методичних матеріалів. Матеріали колективної монографії стануть у нагоді науковим працівникам, аспірантам, викладачам, педагогам-практикам і керівникам навчальних закладів, студентам, магістрантам усіх спеціальностей та напрямів підготовки.

УДК 378
ББК 74.58

ISNB 978-966-929-000-6

© Авторський колектив, 2015
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

...У конкретних діях треба почати з визнання того, що шлях до якості освіти, враховуючи багатогранність проблеми, має принаймні кілька принципових різних векторів, що зумовлено сутнісною багатовимірністю поняття якості...

...Основні кроки до якості:

– відповідна архітектура освіти, структурна організація за рівнями, орієнтаціями, галузями, що дає змогу повно реалізувати її функціональне, сутнісне призначення...

– приведення у відповідність рівня освіти її призначенню, головній меті й сутності...

– забезпечення відповідної освітньої діяльності та змісту освіти ухваленим стандартам...

В.Г. Кремень

З доповіді на загальних зборах НАПН України

30 жовтня 2014 р.

ПЕРЕДМОВА

У стрімкому поступі XXI століття незаперечними залишаються пріоритетні вектори сучасного освітнього простору: демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості, інтеграція в європейський простір, що докорінно змінює філософію вищої освіти в Україні та висуває нові вимоги до професійного рівня сучасного випускника вищого навчального закладу. Зокрема, роботодавців цікавить не набір теоретичних знань, а комплекс умінь у таких галузях діяльності, як інтелектуальна, громадянська, правова, комунікаційна, інформаційна тощо, які допоможуть фахівцю самостійно вирішувати проблеми, що можуть виникати у процесі професійної діяльності. Для роботодавця провідною є якість професійної освіти як результату.

У контексті зазначеного актуального звучання набуває процес компетентнісного підходу до освіти як ключова методологія її модернізації. Цей процес потребує сутнісних змін у всіх ланках освітньої практики: у цінностях, цілях і результатах освіти, в її змісті, формах, методах, засобах навчання вищого навчального закладу, у взаєминах із зовнішнім середовищем.

Нагальною є потреба зміни форм освітнього процесу у вищій школі в напрямі вільного переходу від власне навчання до професійного самовираження в реальних умовах трудової діяльності, до успішної професійної та життєвої самореалізації кожної особистості.

Суспільна потреба в усебічно розвиненій, компетентній особистості визначає цілі, завдання, організаційно-змістову структуру всіх ланок сучасної освіти. Тож ***фахівці, причетні до цілісного освітнього процесу, мають усвідомити, що стати духовно зрілою, компетентною, конкурентоспроможною особистістю означає мати соціально-моральну позицію, відповідати за цю позицію та стверджувати її своїми діями, вчинками, усвідомлювати особисту причетність до локального, національного і світового соціуму***.

Саме у форматі зазначеного побудовано змістову і структурну складові колективної монографії. Науковці-педагоги, освітні практики пропонують відповіді на виклики сучасного освітнього середовища.

Н.М. Чернуха
доктор педагогічних наук, професор

РОЗДІЛ І СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ТЕНДЕНЦІЙНІСТЬ РОЗВИТКУ

Надія Миколаївна Чернуха

ЦІЛІСНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВИКЛИКИ ЧАСУ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Підрозділ присвячено вивченню цілісності освітнього процесу. Проаналізовано зміни в сучасній освіті. Розглянуто проблему формування цілісності освітнього простору в сучасних освітніх закладах. Визначено, що цілісний освітній процес не є однозначним елементом системи, доцільніше його трактувати як інтегруюче утворення, яке виступає суттєвим фактором реалізації тенденцій у сучасному освітньому просторі.

***Ключові слова**: освітній процес, освітнє середовище, цілісність освітнього процесу, формування цілісності, національна система освіти України.*

Пріоритетним завданням сучасної вищої школи України є інтеграція в європейське освітнє середовище на ґрунті реалізації базових положень Болонського процесу та прагнення стати невід'ємною складовою цілісної системи освіти Європи та світу вцілому. Виконання зазначеного завдання має відбуватися на позиціях збереження багатого теоретичного та практичного досвіду вітчизняної філософської, психологічної та педагогічної науки, бережливого ставлення до неповторного національного духу українського народу, зокрема, традицій і ментальності.

Зазначимо, зміни в сучасній освіті ґрунтуються на трьох важливих імперативах: «імператив усебічного, універсального, гармонійного розвитку особистості; імператив формування нової парадигми компетентнісно орієнтованого професіоналізму; імператив переходу від одновимірної до багатовимірної людини, навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку» [10]. З огляду на ці три імперативи важливими пріоритетами, які має враховувати сучасна освіта, стають: «посилення самостійності людини та її здатності до самоорганізації; уміння людини відстоювати свої права; готовність до співпраці, розвиток творчої діяльності; формування терпимості до чужої думки, уміння вести діалог, знаходити змістовні компроміси» [10]. Відтак, вищезазначене актуалізує цілісність освітнього процесу, як умову і шлях до найбільш ефективного і якісного результату особистості в освіті.

Підґрунтям цілісності сучасного освітнього простору на імплементаційно-практичному етапі є, перш за все, інтеграційні процеси, які мають відбуватися на різних рівнях: кроснаціональному; інтеросвітньому (у межах національної системи освіти України); методологічному; змісту

професійна підготовка стає реальною основою для особистісного самовизначення, самореалізації; якщо студент усвідомлює значущість процесу особистісного та професійного самотворення, а також відчуває, що навчання в вищому навчальному закладі є продуктивним періодом творення себе, своєї життєвої і професійної позиції.

Таким чином, означені позиції стають предметом теоретичного осмислення та формування на їх основі індивідуальних програм професійного саморозвитку сучасної особистості. Інформаційна робота в освітньому середовищі вищого навчального закладу має програмуватись як поетапний процес сходження до нової освіти і передбачати: масову роботу у великих аудиторіях: лекції, семінари, конференції; групову діяльність: за інтересами, фаховим спрямуванням: майстер-класи, тренінги, теоретико-методологічні, методичні семінари, дискусійні клуби; консультативну допомогу з боку ініціативної групи, що формується з провідних фахівців, методичних служб; самостійну, наукову роботу викладачів. Означене без сумніву сприяє побудові кожним студентом успішної індивідуальної траєкторії розвитку активної життєвої позиції.

Джерела:

1. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : «Либідь», 1987. – 374 с
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/2015-08-14:649
4. Закон України «Про освіту». – К. : МО України, 1996.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Метод. посіб. / Авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. *Кремень В.* Філософія освіти XXI століття [Текст] : виступ на ювілейній сесії Академії педагогічних наук, присвяченій 10-річчю АПН 19.12.2002 року / В. Кремень // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9-17.
7. Освітні технології / О. М. Пєхота, А. М. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг.ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. *Пєхота О. М.* Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пєхота // Неперервна професійна освіта; проблеми, пошуки, корективи. – К., 2000.
9. *Саух П.* Зміна парадигми соціальних наук і трансформація культурно-освітнього простору на межі тисячоліть / П. Саух // Освіта і управління. – 2000. – № 4. – С. 26-30.
10. Філософія освіти: хрестоматія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / М-во освіти і науки України, Київ.ун-т ім. Б. Грінченка; уклад. : В. О. Огнев'юк, О. М. Кузьменко. – Київ, 2014. – 506 с.
11. Франчук, Т. Й. Цілісний освітній простір: педагогічні основи його формування [Текст] : монографія / Т. Й. Франчук. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 243 с.
12. Хрестоматія педагогічних ідей (історія і сучасність) // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи.: К, 2015.

Володимир Вадимович Прошкін

ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Підрозділ присвячено історико-педагогічному аналізу інтеграції університетської науки та освіти. Розглянуто основні ідеї та підходи до визначення поняття «інтеграція», зв'язки та співвідношення між поняттями «інтеграція», «синтез» і «комплекс». Зазначено, що інтеграційні процеси можуть здійснюватися в межах системи, що вже склалася, що приводить до підвищення рівня її цілісності та організованості, а так само за умови виникнення нової системи з раніше незв'язаних елементів. Виділено етапи становлення та розвитку науково-дослідної роботи у ВНЗ України, а також етапи інтеграційних процесів науки та освіти. Досліджено характеристичні особливості зарубіжної вищої школи як дослідницької установи. Розглянуто формами організації навчання студентів, заснованого на дослідженнях.

Ключові слова: *інтеграція, наука, освіта, професійна підготовка, майбутній учитель, університетська освіта.*

Згідно з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти відповідно до умов соціально зорієнтованої економіки та інтеграції України в європейське та світове освітнє співтовариство. Ураховуючи те, що основним завданням педагогічної освіти є забезпечення висококваліфікованими педагогічними й науково-педагогічними кадрами навчальних закладів, проблема покращення університетської підготовки майбутніх учителів не втрачає своєї актуальності. Суспільство усвідомлює цінність учителя-творця як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, здатного до інноваційної педагогічної діяльності.

Прагнення українських університетів до європейського та світового освітнього простору вимагає значного зростання ролі науково-дослідної роботи студентів у процесі професійної підготовки. Розвиток освіти та науки в провідних країнах світу – єдиний комплексний процес, у якому університетам традиційно надана пріоритетна роль. Професійна підготовка майбутніх фахівців і власні університетські дослідження тісно інтегровані, постають єдністю набуття та передачі знань молодому поколінню.

Водночас, як наголошено в Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі «Наука в університетах» на 2008 – 2017 рр., у ВНЗ науково-дослідна робота недостатньо пов'язана з процесом навчання. Рівень наукової діяльності та її інтеграції з освітнім процесом не забезпечує необхідної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів і створення конкурентоспроможних наукових розробок. Наукову роботу часто здійснюють формально, тому випускники університетів

недостатньо використовують досягнення науки в практичній діяльності, зазнають значних труднощів в організації науково-дослідної роботи, хоча зрозуміло, що без оволодіння методами наукового пізнання неможливе глибоке усвідомлення сутності педагогічних явищ і процесів.

Проблема інтеграції є багатоаспектною та розглядається в міждисциплінарному контексті. Досліджено загальнометодологічні та теоретичні проблеми інтеграції (В. Готт, В. Енгельгард, Б. Кедров, Г. Павельцит, А. Урсул, М. Чепіков та ін.). Концептуальні положення педагогічної інтеграції представлено в працях таких учених, як В. Безрукова, М. Берулава, О. Данилюк, І. Звєрев, Є. Єрьомкін, І. Козловська, Ю. Тюнніков, Г. Федорец, М. Чапаєв, С. Шапоринський.

Ґрунтовний аналіз стану інтеграційних процесів у вищій школі дозволив узагальнити та виокремити шляхи вирішення проблеми інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: вплив інтеграції навчальної та наукової діяльності викладача вищої школи на якість підготовки фахівців (О. Глущенко), підготовка фахівців технічних наук в умовах використання інтеграції науки, освіти та виробництва (А. Козлов, З. Сазонова, Ю. Шагіна), інтеграція інноваційної та навчальної діяльності в системі військової професійної освіти (В. Чернолєс), інтеграція науки, освіти та практики в умовах університетського освітнього округу (С. Якушева), інтеграція навчальної та позанавчальної діяльності як основа адаптації студентів ВНЗ (П. Васильєв), інтеграція навчальної та практичної діяльності як чинник підвищення професійної компетентності студентів-заочників у коледжі (О. Загора), форми здійснення інтеграції освіти, науки та виробництва в зарубіжних університетах (Є. Неборський, Б. Супян), система наукової діяльності ВНЗ на засадах модельного, системного, синергетичного, прогностичного, інформаційного підходів (Ю. Козловський).

У низці дисертацій вітчизняних учених розглянуто історичні аспекти становлення та розвитку організації науково-дослідної роботи в університетах, зокрема розкрито становлення та розвиток організації науково-дослідної роботи у ВНЗ України в XIX ст. (О. Микитюк), ґенезу фахової підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця XIX – XIX ст. (Г. Кловак), діяльність науково-педагогічних шкіл вищих педагогічних навчальних закладів Східної України XX ст. (О. Гнізділова), розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX ст. (О. Адаменко) та ін.

Інший аспект сучасних наукових пошуків спрямований на вирішення проблем формування знань, умінь і навичок науково-дослідної роботи в студентів. Це дисертаційні роботи, присвячені проблемам формування дослідницької культури майбутніх менеджерів (І. Сенча), майбутніх магістрів (Г. Сомбаманія), впливу науково-дослідної діяльності на

формування професійної компетентності майбутніх економістів (Н. Уйсимбаєва), організації науково-дослідної роботи майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній (С. Щербина), формування дослідницьких умінь студентів агротехнічних інститутів у процесі розв'язування задач природничо-математичного циклу (Н. Головин), дидактичних умов ефективного формування дослідницьких умінь студентів географічних спеціальностей у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін (О. Миргородська), формування інформаційної мобільності майбутніх агрономів-дослідників (А. Нєлєпова) та ін.

Найбільш значущі наукові праці присвячено різним аспектам проблеми інтеграції науки й освіти: аналіз реальної практики інтеграції науки й освіти (Г. Балихін, Л. Гохберг, І. Дьожина, В. Іщенко, В. Кундіус, Х. Майнсен (H. Minssen) та ін.), інтегративні засади науково-дослідної діяльності в процесі навчання (Г. Іванов, В. Іпатова, О. Кубасов, В. Курейчик, В. Ляудіс, Ю. Тягунова, Д. Чернілевський, В. Шибаєв, Х. Крістофер (H. Christopher), Х. Гай (H. Guy), Дж. Педроса (J. Pedrosa), Т. Рус (T. Roos), Р. Шміт (R. Schmitt), Р. Славін (R. Slavin), Дж. Уайт (J. White) та ін.), інтеграція як наукова категорія (М. Берулава, М. Іванчук, О. Левчишена, В. Онопрієнко, О. Семенюк, С. Тульчинська, В. Шорін, В. Шудегов, С. Шушкевич та ін.), інтеграція науки й освіти в підготовці педагогічних кадрів (А. Бабенко, В. Богуславський, В. Будак, К. Іванченко, В. Левченко, М. Овчинникова, В. Петров, В. Армстрон (W. Armstrong), Дж. Каммінс (J. Cummins), М. Нейш (M. Naish), Ф. Ваніскотт (F. Vaniscotte) та ін.).

Вивчення сучасних наукових розвідок свідчить, що найважливішою умовою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є підвищення статусу університетської науки, особливість якої – залучення більшості студентів до науково-дослідної діяльності. Дослідницька робота студентів є одним з пріоритетів розвитку наукової роботи університету. Сильною стороною університетської педагогічної підготовки є наявність у її змісті науково-дослідного компонента. Університети з їхньою фундаментальною підготовкою фахівців, науково-дослідною спрямованістю формують викладача, який здатний поєднати предметне викладання з науково-дослідною роботою (О. Глузман [20]).

Робота виконана в рамках загальноуніверситетської наукової теми «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатопрофільної університетської освіти» (реєстраційний номер 0110u006274), що розробляється в Київському університеті імені Бориса Грінченка. Її метою є історико-педагогічний аналіз інтеграції університетської науки та освіти.

У різні періоди історії зроблені спроби інтегрувати науково-дослідну та навчальну діяльність в університеті. Водночас акцент ставили швидше на активізації наукової роботи, ніж на гармонійному поєднанні науки й

освіти у вищій школі. Для цього використовували різні механізми, серед них: підвищення статусу студентської науки в процесі професійної підготовки, активізація діяльності наукових структурних підрозділів, зростання взаємодії ВНЗ з академічними інститутами та ін.

Вибудовуючи загальну логіку історико-педагогічного аналізу досліджуваної проблеми, уважаємо за необхідне розглянути основні підходи до визначення базового поняття дослідження – «інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи», потім проаналізувати найбільш значущі історико-педагогічні передумови становлення інтеграції науки й освіти у вітчизняній і зарубіжній вищій школі, а також вивчити роботи сучасних педагогів. Це дозволить нам не лише встановити та розглянути еволюцію інтеграції університетської науки й освіти, проаналізувати її сутність і зміст, а ще й виділити сучасні тенденції вирішення зазначеної проблеми.

При цьому беремо до уваги, що аналіз науково-педагогічних робіт повинен мати вибірковий, навіть аспектний характер, реалізовуватися в контексті поставлених дослідницьких завдань і не повторювати загальновідомі педагогічні умовиводи. Такий аналіз не має бути тотожним сукупності розрізнених уявлень про цю проблему, а повинен відображати власне, доволі чітко структуроване й обґрунтоване її бачення.

Розглянемо основні підходи до поняття «інтеграція», що належить до загальнонаукових. Для більш чіткого розуміння проблеми звернемося до міркувань В. Левченка. Відомо, що в педагогіці існує значна кількість концепцій різних інтеграційних процесів і систем, що свідчить про наявність широкої джерельної бази їхнього аналізу в умовах перетворення інтеграційних процесів на провідну закономірність розвитку освітньої теорії та практики [1, с. 161 – 163]. При цьому автор робить важливий акцент на тому, що необхідне додаткове вивчення інтеграційних процесів у галузі професійної педагогіки.

Справді, у процесі вивчення й аналізу літератури, зокрема дисертаційних робіт (О. Бєляєва, П. Васильєв, О. Глущенко, А. Козлов, З. Сазонова, В. Чернолєс, А. Шайдулліна та ін.), ми дійшли висновку: незважаючи на збільшення останнім часом кількості робіт, присвячених визначеній проблемі, створення цілісного уявлення процесу інтеграції науки й освіти в сучасній вищій школі не можна вважати завершеним.

Зауважимо, що в педагогіці, психології, соціології, філософії та низці інших соціо-гуманітарних наук було позначено єдиний підхід до розуміння, а також використання цього терміна. Відомо, що інтеграція походить від лат. *integratio*, що означає «цілий». Це поняття в науковій літературі розтлумачене як об'єднання в єдине ціле ізольованих частин, елементів і компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними. Інтеграцію розглядають як явище, чинник і процес розвитку.

У тлумачному словнику української мови [2] зазначено, що інтеграція – процес розвитку, результатом якого є досягнення єдності та цілісності всередині системи, заснованої на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів. Інтегрувати – означає об'єднувати в одне ціле.

У філософському енциклопедичному словнику подано трактування поняття: інтеграція – це процес розвитку, пов'язаний з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів [3, с. 230]. У сучасному педагогічному словнику інтеграція розглянута як об'єднання в ціле будь-яких частин і функцій системи, а також процес, що веде до цього стану [4, с. 501].

Як бачимо, в усіх перелічених визначеннях простежується головна сутність інтеграції – взаємозв'язок, взаємодія, об'єднання в єдине ціле різних розрізнених частин за допомогою широкого використання загальних ідей, засобів, прийомів дослідження навколишньої дійсності. Крім того, як зазначає М. Іванчук, інтеграція – процес установлення зв'язків, що забезпечують взаємозалежність елементів і появу інтегративних якостей [5, с. 23]. На думку М. Чепікова, інтеграція – «ущільнення» знань у формах пізнання, що ясно склалися та постійно вдосконалюються; процес і результат побудови такої цілісності, що утворюється синтезуванням наукових знань на засадах фундаментальних закономірностей природи та зумовлена відображенням природних зв'язків [6, с. 67]. Зауважимо, що в наукових дослідженнях терміну «інтеграція» часто протиставляють іншу лексему – «диференціація» («дезінтеграція»). Згідно з тлумачним словником [2], диференціювати – розчленовувати, розрізняти окреме, частка в розгляді або вивченні чого-небудь.

Деякі автори (О. Бєляєва, М. Іванчук, В. Ігнатова, А. Козлов, О. Кубасов, З. Сазонова, О. Семенюк та ін.) поняття інтеграції розглядають через диференціацію. Нам імпонує думка М. Іванчука, що будь-які зміни можна розглядати як зміну різних форм диференціації й інтеграції. Чим складніші об'єкти та пов'язані з їхнім існуванням форми взаємодій, тим складніший зв'язок процесів диференціації та інтеграції [5, с. 24]. У більшості сучасних педагогічних досліджень з проблем вищої школи, де аналізовано процеси диференціації й інтеграції науки та навчання, їх розглядають як діалектично пов'язані (П. Васильєв, В. Чернолєс).

Важливими для нашого дослідження здаються ідеї Р. Гуревича, згідно з якими тимчасовий стан інтеграції можна схарактеризувати діалектичною єдністю інтеграції та диференціації, перевагою інтеграційної тенденції перед диференціальною, збільшенням швидкості інтеграційних процесів, нерівномірністю процесу інтеграції, пов'язаного зі зміною конкретних інтегрувальних чинників [7, с. 95]. Ці положення розвиває Е. Семенюк, акцентуючи на тому, що важливим аспектом розвитку науки є взаємодія в ній процесів диференціації та інтеграції. Ці діалектичні протилежності завжди притаманні науці в будь-яких пізнавально-методологічних або діяльнісно-організаційних ракурсах [8, с. 9 – 14].

З поняттям «інтеграція» тісно пов'язане інше поняття – «інтегративність», тобто наявність системоутворювальних і системозберігальних чинників. Б. Кедров зазначає, що інтегративність – важлива риса сучасної науки: це не лише нова її організація, а ще й внутрішній її стан, єдина умова адекватно відобразити новий предмет дослідження, відбиваючи при цьому всі його сторони водночас в їхньому зв'язку [9, с. 23]. У межах наших наукових пошуків ми розглядаємо поняття «інтегративність» як деяку загальну якість, властиву об'єднаним елементам, зокрема науки й освіти.

Як зазначено у філософській енциклопедії, інтеграція постає результатом процесу об'єднання та пов'язана з інтегрованістю як станом гармонійної урівноваженості, упорядкованого функціонування частин цілого як змістовно близького з поняттями «система», «структура», «організація», «модель» [3, с. 210]. Ще один термін, який часто використовують у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, – інтегральний, тобто нерозривно зв'язаний, цілісний, єдиний [4, с. 505].

Н. Чернуха в межах дисертаційної роботи, спрямованої на вивчення інтеграції виховних соціальних впливів суспільства, зазначає, що інтеграція виникає, коли є раніше розрізнені елементи, є об'єктивні передумови для їх об'єднання, вони не сумуються, а синтезуються, результатом такого об'єднання є система, якій властиві якості цілісності [10, с. 25]. Зауважимо, що синтез (від гр. *synthesis* – «з'єднання, поєднання, складання») є поєднанням різних елементів, аспектів об'єкта в єдине ціле (систему), яке здійснюється й у практичній діяльності, й у процесі пізнання [1; 4].

У роботах А. Афанасьєва, О. Кустовської, В. Швецьта ін. зазначено, що синтез – об'єднання раніше відокремлених частин у ціле, у якому протиріччя та протилежність послаблюються або знімаються. Унаслідок синтезу з'являється нове утворення, властивостями якого є не лише зовнішня сума властивостей компонента, а й результат їх взаємопроникнення та взаємовпливу. Синтез виявляє те загальне та суттєве, що пов'язує частини в єдине ціле.

У наукових працях Б. Ахлібінського, В. Безрукової, Р. Гуревича, О. Загори, К. Іванченко, М. Іванчука, Б. Кедрова, В. Левіна, Е. Маркаряна, Н. Сінопальнікової, А. Урсула, М. Чепікова, В. Шегудова, В. Шоріна, С. Шушкевича та ін. подано змістовий аналіз різних видів інтеграції. Учені виділяють кілька типів інтеграції: горизонтальну та вертикальну; зовнішню та внутрішню; онтологічну, гносеологічну та практичну; інформаційну та генеративну; функціональну й організаційну тощо.

Так, М. Чепіков під зовнішньою інтеграцією розуміє єдність окремих галузей науки. Внутрішня інтеграція, на думку вченого, передбачає взаємопроникнення напрямів, яке відбуваються в кожній науці. Вертикальна інтеграція трактується як взаємодія кількох наук, що

різнопланово вивчають той самий об'єкт. Горизонтальна інтеграція передбачає зв'язок наукових галузей усередині комплексів наук [6, с. 46 – 67].

Ми, своєю чергою, констатуючи існування різних видів інтеграції, не претендуємо на детальний їх аналіз і вивчення, оскільки це не входить до переліку завдань нашого дослідження. Інтеграція цікавить нас лише як процес вирішення протиріч науки й освіти у вищій школі через установлення нових і якісних зв'язків між ними, які спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Логіка нашого дослідження передбачає розгляд зв'язків і відношень між поняттями «інтеграція», «синтез» і «комплекс». Для більш чіткого розуміння проблеми звернемося до міркувань М. Іванчука [5], на думку якого, всі названі вище поняття означають певну цілісність. Під комплексом розуміють зв'язок, з'єднання, його елементи відносно самостійні. Кожен елемент у структурі комплексу має своє місце, пов'язаний з іншими та виконує певні функції. Синтез – це інтеграційний зв'язок, більш глибокий і тісний, ніж комплекс. Комплекс – це інтеграція на нижчому рівні, а синтез – на більш високому, коли елементи органічно пов'язані один з одним і втрачають якоюсь мірою в межах цієї цілісності свою самостійність [9, с. 27].

Використовуючи елементи математичної логіки, відношення між інтеграцією, синтезом і комплексом можна подати так:

$A \subset B \subset C$, де С – інтеграція, В – синтез, А – комплекс.

Ми поділяємо погляди А. Урсула, що інтеграційні процеси можуть здійснюватися в межах системи, яка вже склалася, що приводить до підвищення рівня її цілісності, а так само під час виникнення нової системи з раніше непов'язаних елементів [11]. Крім того, уважаємо, що внаслідок процесу інтеграції в системі збільшується обсяг і посилюється взаємозв'язок між її елементами, тобто виникає нова системна якість.

Справді, у сучасних наукових джерелах поняття інтеграції розглядають здебільшого в контексті системного підходу. Так, В. Шинкарук зазначає, що інтеграція – поняття теорії систем, яке означає стан зв'язку окремих диференційованих частин у загальне, а також процес, який веде до цього стану [12, с. 15]. На думку М. Іванчука, інтеграція функціонує всередині системного та інтегрованого підходів. У межах системного підходу інтеграцію розуміють як процес, який відбувається водночас з іншими, які ведуть до створення системи, її розвитку та вдосконалення. З позиції інтегрованого підходу інтеграцію трактують як процес і результат [5, с. 29].

Загальним питанням інтеграції наукового знання, визначенню типів, форм і рівнів інтеграційних процесів, значенню інтегрувальних чинників у розвитку суспільства, в освітньому процесі присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Б. Ахлібінський, В. Вернадський, Г. Гегель,

А. Ейнштейн, І. Кант, Б. Кедров, В. Левін, Є. Маркарян, С. Мелюхін, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Урсул, М. Чепіков та ін.). Так, В. Шинкарук [12] робить акцент на значущості вивчення інтеграційних процесів у вищій школі України, системи й структури якої модернізуються та адаптуються до Європейських стандартів.

Зауважимо, що інтеграція в педагогіці розглядається на різних рівнях змістовно-смислової та системної складності. Так, на думку В. Краєвського, інтеграція освіти відбиває єдність змістовного та процесуального аспектів навчання та характеризує систему змісту освіти на всіх рівнях її формування – теоретичного представлення, навчального предмета та матеріалу, педагогічної дійсності, культури особистості [13, с. 264].

У контексті наших дослідницьких пошуків певний інтерес мають інтеграційні процеси в науковій сфері. Як зазначає М. Іванчук [5], саме рівень розвитку науки найбільше впливає на зміст освіти. В історії розвитку науки проблема інтеграції – одна з найдавніших. Ідея про єдність наукових знань відображена в працях давніх мислителів – Платона й Аристотеля (у формі первинних натурфілософських уявлень і здогадів).

Проведений нами аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє стверджувати: основні ідеї та підходи до поняття інтеграції в педагогіці були запозичені з філософії та наукознавства. Як зазначає Н. Сінопальнікова [14], у філософських дослідженнях було закладено основу розуміння сутності інтеграції, її елемента – інтегратора (інтегрувального чинника), яка набула подальшого розвитку в педагогіці.

Узагальнивши наукові праці О. Глущенка, І. Дьожина, О. Загори, К. Іванченка, А. Козлова, В. Левченка, З. Сазонової, В. Чернолєс, В. Шоріна та ін., зауважимо, що інтеграцію в процесі навчання в узагальненому вигляді ми розглядаємо як різновид інтеграції, що передбачає взаємозв'язок і взаємодоповнення, забезпечує єдність раніше диференційованих компонентів педагогічного процесу, надає йому цілісності і виводить на якісно новий рівень розвитку.

Теорія інтеграції в педагогіці вищої школи не є новою. У різні роки до ідеї міжпредметних зв'язків, об'єднань педагогічних процесів зверталися класики науково-педагогічної думки І. Гербарт, О. Герцен, П. Каптєрев, М. Махмутов, Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, К. Ушинський, М. Скаткін, В. Сухомлинський та ін., а також сучасні українські дослідники Н. Андреєва, В. Асріян, Г. Грибан, Л. Демінська, О. Єфремова, Н. Захарова, О. Зеленяк, Л. Ковальчук, О. Кругляк, С. Рибак, М. Явоненко та ін.

Змістовий аналіз інтеграційних процесів в освіті та науці, що відбувалися в різних країнах, подано в дисертаційних роботах (П. Васильєв, О. Глущенко, А. Козлов, О. Микитюк, О. Нечаєва, З. Сазонова, Т. Торгашина та ін.), а також у наукових публікаціях учених

(Г. Балахін, О. Донін, І. Ємельянова, О. Зарецький, В. Краєвський, В. Шинкарук, В. Шорін та ін.).

Для того, щоб остаточно визначитися з поняттям «інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи», здійснимо історико-педагогічний аналіз досліджуваної проблеми.

Освітній аспект був характерний науці з моменту її виникнення. Як зазначає О. Левчишена, «… ще на зорі становлення університетів на стінах Болонського університету було написано: «Освіта без науки неможлива» [15]. Починаючи з 1088 р., наукову діяльність стали поступово розглядати як основу розвитку вищої школи.

Логіка вивчення досліджуваної проблеми така, що нам насамперед необхідно розглянути основні етапи становлення науки у вітчизняних університетах. Традиційно будь-який історичний огляд відбувається з визначення періодизації певних явищ, подій і фактів. За основу ми беремо періодизацію, запропоновану групою дослідників (О. Адаменко, О. Гнізділова, О. Микитюк та ін.). Не повторюючи змісту вже наявного в педагогіці історико-педагогічного аналізу, виявимо лише найбільш значущі події кожного з етапів.

Відомо, що першим значущим осередком організації науково-дослідної роботи в історії української вищої освіти стала Києво-Могилянська академія (1659 р.). За ініціативи П. Могили була організована студентська корпорація – прообраз наукового гуртка, члени якого займалися перекладами та видавничою діяльністю [16, с. 3]. Важливим є також досвід діяльності Острозької академії, де у 80-і рр. XVI ст. було створено перший науковий гурток літературного спрямування.

Виділяють 4 етапи становлення та розвитку науково-дослідної роботи викладачів ВНЗ України. Перший етап (1804 – 1835 рр.) – етап зародження науково-дослідної роботи у ВНЗ і організації на її основі самоуправління. Яскравою подією періоду стало відкриття в Харківському університеті «Суспільства наук», що складалося з двох відділень: словесного та природничого (1812 р.) і «Суспільства студентів – прихильників вітчизняної словесності» (1819 р.). Другий етап (1835 – 1853 рр.) – етап організації науково-дослідної роботи в університетах, для якого характерні непослідовність, «ривкоподібність» її здійснення. Третій етап (1863 – 1884 рр.) – етап піднесення суспільної педагогічної думки й реформування системи народної освіти. У статутах університетів створено розділ «Про засоби для розвитку наукової діяльності університетів», що посилило значення університетів як наукових закладів. Четвертий етап (1884 р. – до кінця XIX ст.) – етап соціально-політичних протиріч між керівництвом у сфері вищої освіти та прогресивними діячами педагогічної громадськості, ученими університетів. Цей етап можна схарактеризувати як період становлення студентських наукових гуртків.

Отже, на думку О. Микитюка [17], глибоко усвідомлюючи значення

наукової роботи студентів для сприяння підвищенню якості професійної підготовки та розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів, провідні вчені України прагнули сформувати в студентів уміння та навички наукового пізнання навколишнього світу.

Реалізацію цих прагнень досягали в напрямах: організація науково-дослідної роботи студентів у навчальному процесі; реалізація науково-дослідних завдань у позанавчальній роботі студентів. Важливою нам здається позиція автора, який виділяє також перешкоди успішної організації науково-дослідної роботи в різні роки XIX ст.: послаблення зв'язків із зарубіжними вченими, зростання цензури друкованої продукції, заборона друкування книг навчального та науково-популярного характеру українською мовою та ін.

Серед основних напрямів науково-дослідної роботи університетів виділяємо такі: розвиток конкретних наук; організація науково-методичної роботи, яку здійснювали через підготовку науково-методичної літератури; створення рад із регулювання науково-дослідної роботи студентів та ін.

Цінними для нашого дослідження є результати наукових пошуків Г. Кловак, яка виділяє найефективніші форми науково-дослідної діяльності університетів України XIX – початку XX ст.:

- наукові гуртки та товариства з навчальних дисциплін, що сприяли просвітництву студентської молоді, розвитку її творчості, критичного мислення;
- форми студентського самоврядування: ділові та змістовні сходки, організація бібліотек, читалень для молоді;
- система підготовки наукових (творчих) робіт;
- практичні та семінарські заняття з вибраної спеціальності, які готували розробку проблемного питання;
- самостійна робота студента над першоджерелами, яку вважали одним із прямих шляхів до наукової праці та ін. [18, с. 186 – 187].

Для розгляду періодизації в організації наукової роботи в університетах України в минулому столітті доцільно також звернутися до міркувань Г. Кловак. Узагальнивши думки автора, зауважимо, що основними тенденціями та закономірностями розвитку студентської науково-дослідної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах України за період 1917 – 1939 рр. були:

- формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя на основі вивчення загальнопедагогічних дисциплін;
- органічне поєднання педагогічної теорії та практики, активне використання дослідницького методу в шкільній практиці;
- скасування випускних кваліфікаційних (дипломних) робіт у вищих педагогічних навчальних закладах.

Крім того, зауважимо, що в педагогічних університетах відбувалося активне становлення гурткової роботи, проведення студентських

конференцій і конкурсів наукових робіт, використання дослідницьких завдань у лабораторних роботах, у процесі практики та ін.

Наші висновки підтверджують результати наукових пошуків Ф. Галіулліної, яка зазначає, що до 30-х рр. XX ст. посилилася увага до організації науково-дослідної роботи в позанавчальний час як засіб вироблення навичок самостійної роботи. Статус виконання студентами навчально-дослідницьких робіт підвищувався у зв'язку з розширенням такої форми освітнього процесу, як практика [19, с. 19].

Ми також поділяємо думку Г. Кловак [18], що для періоду 1939 – 1991 рр. були характерні основні тенденції та закономірності розвитку студентської науково-дослідної роботи:

- перевага репродуктивних методів навчання у формуванні дослідницьких умінь студентів;
- широка популяризація новаторського педагогічного досвіду А. Макаренка, зокрема його поглядів на поєднання дослідницької роботи з виховною діяльністю;
- прогресивна педагогіка В. Сухомлинського, де провідними ідеями стали: гуманізація, природовідповідність, демократизація всієї життєдіяльності дитини, спрямованість на глибоке всебічне вивчення особистості учня та виховання творчого педагога-дослідника;
- вивчення ідей народної педагогіки;
- розширення вивчення зарубіжного досвіду;
- зростання інтересу до реалізації міжпредметних зв'язків під час написання дипломних (випускних) робіт.

Помітними темпами стали збільшуватися масштаби дослідницьких робіт, зростання контролю за роботою науково-освітніх закладів.

У 1953 р. розроблено «Положення про науково-дослідну роботу студентів», у якому дослідну діяльність визначали як обов'язкову частину навчального процесу. Уведення в 1979 р. «Приблизного типового плану організації науково-дослідної роботи студентів на весь період навчання» окреслює перелік заходів за основними розділами організації науково-дослідної роботи з указаними термінами її виконання.

Зауважимо, що в II пол. XX ст. науково-дослідну роботу студентів (далі НДРС) поступово стали сприймати як складник навчального процесу. Підтвердження цього ми бачимо у введенні до навчальних планів навчально-дослідницьких робіт, проведення масових заходів НДРС, формування ставлення до НДРС як ефективної системи підвищення рівня підготовки педагогів та ін.

У 1964 р. у Тбіліському університеті за участю провідних українських університетів була проведена конференція, присвячена науково-педагогічній і практичній підготовці студентів університетів. Її рішення та методичні рекомендації мали принципове значення для включення елементів наукової творчості в обов'язкові форми процесу

навчання – почали впроваджувати курси: «Основи науково-дослідної роботи», «Техніка і методика шкільного експерименту»; широко використовували проблемний метод на семінарських і практичних заняттях, що наблизило засвоєння навчальних предметів до самостійного наукового пошуку; для студентів старших курсів педагогічних спеціальностей були організовані наукові семінари; елементи дослідження включали в усі види педагогічної та переддипломної практики [20, с. 74].

Як зазначає С. Єфремов, 1950 – 1970 рр. XX ст. – етап затвердження провідної ролі професійної спрямованості в науково-дослідній роботі студентів – визначається наближенням науково-дослідної роботи студентів як складника професійної підготовки фахівців до рівня вимог тогочасної науки, фундаментальністю тематики та напрямів професійно спрямованих студентських наукових досліджень [21, с. 18].

Упродовж 1979 – 1991 рр. відбувається реалізація комплексного підходу до організації НДРС, зростання стимулювання високого рівня виконання наукових робіт студентами. До форм науково-дослідної роботи студентів цього періоду можна віднести такі: участь у різних видах навчальної аудиторної роботи (лекції, семінари, лабораторні заняття) з елементами наукових досліджень; індивідуальна робота викладачів зі студентами, які займаються науковими дослідженнями; науково-дослідна робота студентів у наукових гуртках; участь студентів-дослідників у постійних наукових проблемних групах; проведення наукових пошуків у процесі виконання різних видів практики в навчально-виховних закладах.

До кінця 80-х рр. остаточно сформувалася позиція про необхідність учителя мати поглиблену теоретико-методологічну підготовку. Саме тому в педагогічних ВНЗ стали запроваджуватися спецкурси та спецсемінари за методологією педагогічної діяльності, методикою дослідження, із самоосвіти та психодіагностики. Збільшено виконання курсових і дипломних робіт на дослідницькій основі, студентів усе частіше залучали до досліджень кафедр.

Позначилися основні тенденції розвитку наукової роботи в університеті:

- упровадження в практику школи результатів наукових досліджень;
- наукове узагальнення інноваційного педагогічного досвіду;
- навчання вчителів основам дослідницької діяльності;
- формування експериментальних майданчиків з метою розвитку дослідно-експериментальної роботи [22, с. 25 – 37].

Починаючи з 90-х рр. XX ст. і до сьогодні – етап зміни змісту науково-дослідної роботи студентів відповідно до нових політичних і соціально-економічних умов розвитку незалежної України, який відзначається превалюванням національного компонента, соціальної, гуманітарної та екологічної проблематики; зростанням ролі самостійності

студентських творчих об'єднань; зверненням до проблеми розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів [21, с. 18].

У вітчизняній вищій школі науково-дослідна робота поставала компонентом діяльності ВНЗ водночас вона найчастіше реалізовувалася в межах позанавчального процесу та не розглядалася як обов'язковий складник професійної підготовки всіх без винятку майбутніх учителів. Основні підходи до організації та проведення наукової роботи принципово відрізнялися від практики американських і західноєвропейських університетів.

У зв'язку з цим, уважаємо доцільним розглянути найбільш значущі приклади із зарубіжної педагогіки вищої школи, у яких найяскравіше розкрито інтеграцію науки та освіти в процесі підготовки фахівців, а також окреслено високу роль науки в діяльності сучасного університету.

На думку В. Андрущенка, головною характеристикою європейської університетської освіти є її функціонування на засадах глибокої науки, що розвивається в університетах. Університет і наука – нероздільні. Провідні університети мають науково-дослідницькі інститути, центри, лабораторії. У XX ст. найбільша кількість наукових відкриттів досягнуто саме в університетських наукових центрах, тому входження українських університетів до європейського університетського простору вимагає значного зростання їхнього наукового сегменту, створення відповідної дослідницької бази, підготовки науковців нового покоління [23, с. 6].

Для більш чіткого розуміння проблеми звернемося до міркувань О. Микитюка [17], який стверджує, що зростання значення науково-дослідної роботи в західноєвропейський вищий школі має позитивний зворотній вплив на внутрішнє життя вищих наукових закладів. Дослідницька робота тут набуває привілейованого статусу, впливаючи на статусну позицію науковця. Успішний науковець має право самостійно організовувати дослідницькі групи, де платними співробітниками стають найкращі студенти. Упродовж XIX – XX ст. у Європі з'являються індустріальні лабораторії, що систематично використали результати науки для пошуку нових технічних рішень. До середини XIX ст. лабораторії й інститути, які мали в розпорядженні дослідницьку базу та проводили навчальну діяльність, стають важливою частиною організаційної освітньої структури. В університетах Німеччини, а пізніше інших країн студентів залучали до досліджень як стажистів-дослідників, виконавців конкретних робіт. Викладання поєднували з процесом дослідження, а навчанню надавали характер дослідницького процесу.

У наукових роботах О. Зарецького, В. Супяна та ін., присвячених ідеям Вільгельма фон Гумбольта про науковий характер вищої освіти, зазначено, що в 1809 р. засновник першого в світі класичного університету в Берліні наголосив на принципі єдності освіти та науки. На думку вченого, джерелом розвитку університету повинні бути природничі науки

та дослідження, що припускають особливі відносини між викладачами та студентами, які перетворюються на дослідників-колег у спільному пошуку істини у формі нового знання. Отже, представники різних наукових шкіл Німеччини, а пізніше й інших європейських країн позитивно сприймали ідею освіти через наукові дослідження.

Класичним прикладом, який свідчить про роль ідей Гумбольта, може служити хімічна лабораторія Юстуса Лібіха (1826 р., університет Гессена). У процесі розвитку власних дослідницьких інтересів Ю. Лібіх формулював нові проблеми для студентських досліджень. Концентруючись на проблемах, що становили коло інтересів ученого, студенти працювали з урахуванням власних інтересів і здібностей. Значний контингент студентів-хіміків забезпечив лабораторії значні конкурентні переваги серед інших аналогічних центрів [24, с. 36].

Для розробки механізмів інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів цінним є досвід Росії. Як зазначають деякі дослідники (Т. Мариніна, Ю. Тягунова, В. Шибаєв, В. Шорін та ін.), інтеграція освіти та науки в Росії має глибокі історичні корені. Ідея єдності досліджень і навчання була закладена ще Петром І під час створення Російської академії наук, яку розглядали як єдиний науково-освітній комплекс. М. Ломоносов розробив проект, у якому Академія була поєднанням науки та викладання [5, с. 29]. З часом вона трансформувалася в напрямку переваги освітнього складника, проте мала вагомий вплив на розвиток російських університетів, у яких з XIX ст. підготовка фахівців проводили з проведенням наукових досліджень.

Проаналізувавши роботи О. Іванова, О. Доніна, О. Слєпенкової та ін., зауважимо, що перші студентські наукові суспільства та гуртки («Збори університетських вихованців для вправ у творах і перекладах» і «Дружнє вчене суспільство») виникли при Московському університеті за ініціативою І. Шварца на початку 80-х рр. XVIII ст. У класичних університетах у межах традицій проводили наукові семінари, курсові та дипломні роботи, діяли наукові гуртки. Університетський статут 1863 р. передбачав випускну наукову роботу, яку називали дисертацією. Студенти, які представили її, отримували ступінь кандидата. На Московських вищих жіночих курсах випускні наукові роботи були введені в 1906 р. і в багатьох аспектах відповідали рівню сучасної дипломної роботи.

Найбільш яскравим прикладом наукового студентського товариства стало Науково-літературне суспільство, що діяло в 1882 – 1887 рр. при Петербурзькому університеті. Товариство сприяло науковим і літературним заняттям студентів (підготовка наукових рефератів, перекладів іноземних наукових творів, видання у формі збірників найкращих студентських дисертацій, статей та ін.) [25, с. 22].

Водночас змістовий аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що зв'язок науки та освіти був обмежений переважно

передачею знань, розроблених наукою. Роль науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки майбутніх учителів залишалася незначною.

Як зазначено в роботах В. Шоріна, О. Кубасова, І. Крапивіної та ін., завдання інтеграції науки та освіти у ВНЗ XX ст. залишалася не до кінця вирішеною. Проведений аналіз законодавства про наукову діяльність і політику держави дає підстави говорити, що під інтеграцією науки та освіти розуміли міжгалузеву, тобто міжвідомчу інтеграцію, яка була спрямована на подолання адміністративних бар'єрів, що породжені організаційно-структурним розподілом науки та освіти.

Автори виділяють три етапи інтеграційних процесів науки та освіти, які відбувалися в радянський період.

Перший етап пов'язаний з розвитком трудової школи (1920 – 1940 рр.), концепція якої була розроблена Дж. Дьюї й описана в роботі «Школа та суспільство». У 1923 р. під керівництвом Н. Крупської, П. Блонського, С. Шацького та ін. були розроблені програми комплексного навчання. Основним інтегрувальним чинником освіти було навчання та виховання через трудову діяльність.

Для другого етапу в розвитку інтеграційних процесів характерні міжпредметні зв'язки (1950 – 1970 рр.). У педагогічній науці здійснюється переосмислення поняття міжпредметних зв'язків, внаслідок чого з'являється поняття «інтеграція». Як зазначають І. Ємельянова, І. Крапивіна, саме в цей період активно зверталися до ідеї поєднання наукової та навчальної роботи в теорії та практиці вищої школи. Для процесу навчання у ВНЗ характерне різноманіття вибору науково-дослідної діяльності. До основних форм її організації вчені зараховували такі: навчально-дослідницька робота за навчальними планами; елементи науково-дослідної роботи в навчальних заняттях, а також у курсових, дипломних роботах і проектах; студентські наукові гуртки та проблемні групи; госпдоговірні дослідження, де співвиконавцями є студенти; студентські науково-практичні конференції; наукові семінари та спецкурси із залученням студентів до виконання самостійних наукових досліджень; опанування студентами різних засобів і систем науково-технічної інформації.

На думку Т. Мариніної [26], проблему подолання роз'єднаного, нескоординованого розвитку науки та освіти вирішували найчастіше через створення інтегрованих науково-освітніх структур (базові кафедри та філіали кафедр у науково-дослідних інститутах, дослідно-конструкторських і виробничих організаціях та ін.).

Третій етап інтеграційних процесів у педагогіці вищої школи називають фундаментальним (80 – 90 рр.). На думку В. Безрукової, у вітчизняній педагогіці термін «інтеграція» стали широко застосовувати саме на початку 80-х рр. Етап характеризується тим, що визначається

сутність поняття «інтеграція» у педагогіці, активно проходять варіативні інтеграційні процеси в освіті (комплексний характер організації професійно-спрямованої науково-дослідної роботи студентів у закладах, створення навчально-науково-виробничих комплексів та ін.).

Важливими для нашого дослідження є ідеї А. Шайдулліної [27], яка виділяє закономірності сучасного досвіду інтеграції освіти та науки:

- інтеграція освіти та науки забезпечує стійке функціонування та розвиток кожного з суб'єктів, які входять до цієї інтегрованої системи;
- активне спільне функціонування освітніх установ професійної освіти в співробітництві з виробництвом і наукою створює умови для підвищення їхньої конкурентоспроможності й інвестиційної привабливості на ринках праці й освітніх послуг, гарантує підприємствам і установам професійної освіти підбір і підготовку висококваліфікованих кадрів;
- взаємодія ВНЗ з науковими та виробничими структурами в межах інтеграційних процесів забезпечує значне підвищення якості освіти, розвиток інфраструктури для здійснення інноваційних технологій і створює можливість подальшого ефективного розвитку їхньої взаємовигідної співпраці.

На нашу думку, важливою є періодизація процесу інтеграції освіти, науки та виробництва в провідних університетах світу, подана в дисертаційній роботі Є. Неборського [28]:

- кінець XIX ст. – 50-і рр. XX ст. (концептуальний) – розкриття принципово нових підходів до визначення ролі та функції університетів: від акумулятора знань до продукування нових знань;
- 50-і – 70-і рр. XX ст. (диференційний) – створення та діяльність дослідницьких університетів і технопарків;
- 80-і рр. – початок XXI ст. (екстраполяційний) – утворення та діяльність технополісів, великих науково-дослідних майданчиків, до яких належать університети, національні дослідницькі лабораторії й інститути, у яких генерують нові знання.

У процесі аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що найбільш розвиненою та стійкою інтеграція науки й освіти виявлялася у формі залучення провідних учених до роботи за сумісництвом на кафедрах ВНЗ, консультування ними студентських курсових і дипломних робіт, участь у роботі спеціалізованих учених рад та ін.

Поділяємо думку В. Шоріна, що рушійними силами такого зближення освіти та науки були: матеріальні стимули, прагнення передати досвід наукової роботи молоді, комплектування кадрами наукових організацій, набуття вчених звань та ін. Як зазначає В. Левченко, у педагогічну науку були введені поняття «інтегративізм» як принцип дослідження, а також «інтеграційний підхід», що дозволяє розкрити механізми переходу простого в складене, створення нового внаслідок об'єднання частин. Фундаментальними вважаємо принципи зближення

науки та практики в діяльності вчителя, які були висунуті провідними вітчизняними педагогами.

Так, ідея про необхідність дослідницької роботи вчителя була сформульована С. Шацьким, який стверджував, що педагог повинен бути організатором і дослідником дитячого життя [29, с. 60 – 65]. Цінними нам здаються погляди В. Сухомлинського [30] про цілісну єдність досліджуваних проблем, зв'язки досліджуваних проблем з потребами та завданнями школи, інтеграцію науково-дослідних функцій учителя в систему практичної діяльності, історичності та опорі на раніше проведені дослідження, обліку можливостей учителів і їх спеціальної підготовки до дослідницької діяльності, наявності наукового керівництва.

В. Сухомлинський говорив про необмежені можливості педагогічної творчості, уважав, що першою сходинкою педагогічної мудрості є дослідницька робота. Підтвердженням зазначеного вище є висловлювання педагога: «Саме той, хто відчув у собі дослідника, стає майстром», «Дослідницька робота не є для вчителя чимось таємничим і незбагненним» [30, с. 73]. Отже, В. Сухомлинський не лише відновив значущість проблеми дослідницької підготовки вчителя-практика у вітчизняній освіті, а ще й зробив висновок, що розвиток школи можливий тільки за умови розвитку дослідницької діяльності всього педагогічною колективу [30, с. 25 – 37].

У 60-і рр. формувався досвід учителя-експериментатора В. Шаталова, який стверджував: «Як тільки ти переступив поріг класу, став експериментатором, учителів, які не експериментують, у природі не існує». Усім своїм багаторічним практичним досвідом В. Шаталов доводив, що вчитель-практик може та повинен бути дослідником [22, с. 26 – 30].

Кардинальні зміни політичного, соціально-економічного характеру, що відбулися останнім часом, дозволяють виділити новий – четвертий етап інтеграції науки й освіти (з кінця 90-х рр. – до нашого часу). В Україні на державному рівні тільки починають реалізовуватися заходи з інтеграції науки й освіти в процесі підготовці фахівців. Питання розвитку науки у ВНЗ неодноразово розглядали на нормативно-законодавчому рівні в МОН України, НАН України, НАПН України (рішення колегії МОН України та постанови Президії НАН України «Про поглиблення інтеграції науки і освіти в сучасних умовах» (2006 р.); доручення Кабінету Міністрів України до спільного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти та Президії НАН України «Про забезпечення розвитку вітчизняної науки» (2006 р.); рекомендації Міжгалузевої наради з питань розвитку науки у вищих навчальних закладах України (2006 р.); наказ МОН України «Про заходи МОН України щодо розвитку науки у вищих навчальних закладах на період 2007 – 2008 рр.» (2007 р.) та ін.). Починаючи з 2008 р., в Україні діє державна цільова програма інтеграції

науки й освіти в університетах на 2008 – 2017 рр. «Наука в університетах». Мета Програми полягає в створенні правових, економічних і організаційних умов для активізації наукової діяльності й поглиблення її інтеграції з навчальним процесом в університетах країни та відкриття університетів дослідницького типу для підготовки висококваліфікованих фахівців і створення конкурентоспроможних наукових розробок.

Програма «Наука в університетах» стала основою для розробки та впровадження низки програм, наприклад, «Плану переходу на навчання на дослідницькій основі» Київського університету імені Бориса Грінченка.

Аналізуючи зміст державних заходів з інтеграції науки та освіти, зауважимо, що вони переважно розкривають механізми інтеграції через удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення функціонування університетів дослідницького типу, забезпечення економічної привабливості наукової діяльності в університетах, створення нормативно-правових засад стимулювання залучення позабюджетних коштів для розвитку наукової діяльності університетів тощо.

Водночас до цього часу відкритим залишається головне питання – як здійснити якісну модернізацію процесу професійної підготовки в умовах вищої школи, щоб навчання ґрунтувалося на наукових дослідженнях, які проводять викладачі спільно зі студентами.

Справді, у провідних країнах наука розвивається в університетах. В Україні, незважаючи на вагомі результати наукової роботи за останні роки, більшість університетів поки що не має таких наукових досягнень, які були б конкурентоспроможними на світовому рівні та впливали на розвиток економіки та соціальної сфери країни. Рівень інтеграції наукової діяльності з навчальним процесом не забезпечує належної підготовки висококваліфікованих фахівців і створення наукових розробок. Не всі викладачі системно займаються науковою роботою. Недостатньо розроблено систему обліку об'єктів права інтелектуальної власності, створених співробітниками університетів унаслідок наукової діяльності. Це унеможливлює ефективне комерційне використання наукових розробок і формування стратегії розвитку університетів у контексті розвитку інтелектуально-наукового потенціалу.

Аналіз діяльності університетів провідних країн світу дозволяє стверджувати, що сучасні дослідження стали включати в концепції, програми розвитку вищої школи.

У дослідженні А. Грибанькової [31] доведено, що склалися три основні моделі організації наукового та педагогічного життя університету, які розрізняються за своїми пріоритетами та установками щодо ролі науки в їхній діяльності. Німецька модель припускає злиття викладання та наукових досліджень в університетах. Французька – віддає перевагу розподілу цих двох функцій, залишаючи університету переважно педагогічні завдання. Третя («атлантична», британська модель) є

комбінацією перших двох, запозичуючи різний досвід і традиції.

Рух до моделі університету дослідницького характеру відбувається не лише в країнах, де університети традиційно служили основою національної дослідницької та інноваційної системи (США, Великобританія, Канада та ін.), але й там, де дослідницька робота була зосереджена в академічних і галузевих інститутах (Німеччина, Франція, Фінляндія та ін.).

Як зазначає Г. Хоружий, особливого поширення дослідницькі університети набули в США. Серед найбільш рейтингових університетів світу – 38 американських. Для визначення рівня досягнень дослідницького університету в США, зокрема ураховують критерії: кошти на науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи, які надходять від промислових підприємств, державного та місцевого бюджетів; залучений університетом для його розвитку приватний капітал; представництво науково-педагогічних працівників в академіях наук; кількість присуджених університетом ступенів PhD за рік; кількість працівників в університетах фахівців зі ступенем PhD, які підвищують наукову кваліфікацію шляхом виконання науково-дослідних робіт [32, с. 19]. Крім того, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що головним показником успішної діяльності науково-педагогічних працівників є наукові здобутки. Викладання навчальних дисциплін здійснюють на підставі отриманих результатів наукових досліджень.

Проведення наукових досліджень і професійна підготовка фахівців є головними функціями університетів майже всіх країн Західної Європи, США. Як зазначає А. Ржевська, організація досліджень покликана, по-перше, привести зміст освіти у відповідність з останніми досягненнями з певної дисципліни, по-друге, зробити внесок в економічний і технічний розвиток суспільства. Наукова робота на факультеті визначає внесок у науку кожного викладача, а також престиж і якісну оцінку розвитку підструктури й усього ВНЗ загалом [33, с. 204].

Сучасні зарубіжні університети – значні освітньо-науково-виробничі комплекси, що об'єднують навчальні та дослідницькі інститути, коледжі, факультети, кафедри, проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро. Більшість країн Західної Європи вже з середини 80 – 90 рр. XX ст. здійснюють перебудову вищої педагогічної освіти. Реформи вищої педагогічної освіти порушили питання змісту дослідницьких програм, розподіл навчального часу з урахуванням організації науково-дослідної роботи студентів [34, с. 15]. Наприкінці XX ст. визначилися дві основні моделі класичного університету: дослідницький та інтелектуальний, унаслідок чого центр підготовки педагогічних кадрів у Західній Європі змістився в університети.

Використовуючи досвід провідних країн світу, українські університети мають суттєво зміцнити фундаментальний складник і в

навчанні, і в наукових дослідженнях, давати студентам і аспірантам глибоке розуміння різних наук, навчити успішно реалізовувати наукомістку продукцію. Зрозуміло, що для створення таких знань необхідно побудувати принципово нові навчальні плани та програми наукових досліджень [32, с. 20].

Справді, оптимальною для розвитку творчих здібностей студентів є така структура вивчення навчальної дисципліни, яка аналогічна структурі наукового дослідження. На сьогодні в усьому світі в підготовці фахівців здійснюють доволі радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього. Тому потрібна така організація навчально-дослідницької роботи студентів, яка поставала невід'ємною частиною освітнього процесу. Методи викладання повинні ґрунтуватися на принципах забезпечення єдності навчальної та науково-дослідної діяльності викладачів і студентів як найважливішої умови засвоєння студентами наукового методу, з одного боку, і розвитку професіоналізму викладачів – з іншого.

Стратегія розвитку об'єднаної Європи побудована на використанні трикутника знань – освіти, досліджень та інновацій. Підвищення ефективності європейського наукового простору передбачає актуалізацію мобільності людей інтелектуальної праці та поглиблення співробітництва між університетами та дослідницькими центрами [34, с. 15].

У 2000 р. прийнята Лісабонська стратегія розвитку Євросоюзу, сутність якої полягає в тому, щоб забезпечити до 2010 р. перехід об'єднаної Європи в найбільшу в світі економіку, засновану на науці та знаннях. Одним із принципів реалізації цього плану є створення європейської галузі наукових досліджень.

Європейський дослідницький простір (The European Research Area, скорочено – ERA) – система науково-дослідних програм, спрямованих на інтеграцію наукових ресурсів Європейського союзу. Мета ERA полягає в тому, щоб здолати фрагментарність досліджень в Європі, підвищити конкурентоспроможність європейських науково-дослідних інститутів шляхом залучення їх до спільної роботи через інтеграцію наукових ресурсів Європейського Союзу; багатонаціональну співпрацю в галузі науки, досліджень і інновацій; підвищення мобільності працівників розумової праці та поглиблення різнобічної співпраці між дослідницькими установами держав-членів ЄС; співпраця з іншими країнами світу.

Виділимо основні напрямки розвитку ERA: динаміка руху дослідників в Європі та підвищення мобільності дослідників; розвиток дослідницьких інфраструктур, передусім комунікаційних мереж між різними університетами та державами; розвиток дослідницьких інститутів світового рівня; ефективна комунікація знань, зокрема між дослідницькими університетами та бізнесом; відкриття європейського дослідницького простору для інших регіонів світу.

У 2007 р. для реалізації Лісабонської декларації «Університети Європи після 2010 року: різноманіття при єдності мети» Європейською асоціацією університетів прийнята спеціальна програма, у якій розроблено стратегії в організації та проведенні наукових досліджень в університетах у контексті зв'язку вищої освіти та науково-дослідної діяльності.

Сутність декларації полягає в тому, щоб стимулювати співробітництво науковців різних країн, сприяти вирівнюванню наукових досліджень та об'єднувати ресурси для здійснення проривів. Роль координаторів наукових досліджень відповідно до стратегії розвитку об'єднаної Європи відіграють Європейська дослідницька рада (European Research Council) та Європейський науковий фонд (European Science Foundation). Важливими для нашого дослідження вважаємо основні положення декларації: розвиток наукових досліджень як складника вищої освіти, одночасне формування європейського простору освіти та європейського дослідницького простору як основ суспільства, що ґрунтується на знаннях; переоцінка вищої освіти та наукових досліджень, реорганізація вищої освіти й оновлення програм з метою забезпечення інноваційності діяльності; стимулювання інноваційного потенціалу шляхом розширеного співробітництва між європейськими вищими навчальними закладами; забезпечення незалежності й автономії ВНЗ як передумови безупинної адаптації до нових потреб, динамічних запитів суспільства та вимог розвитку нових знань; поєднання традиційних методів і форм навчання у вищій школі з широким використанням в організації навчального процесу сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних технологій [32, с. 18 – 19].

Крім того, у декларації зазначено, що освіта, яка ґрунтується на наукових дослідженнях, є однією з найбільш сильних сторін європейських університетів. Тому навчальні заклади повинні забезпечити інтеграцію та розвиток науково-дослідного складника на всіх етапах процесу навчання, дозволяючи студентам набувати досвіду науково-дослідної роботи та заохочуючи інтерес до неї як до можливої майбутньої професії.

На конференції міністрів європейських країн (Льовен і Лувен-ла-Ньов, 2009 р.) зазначалося, що на всіх рівнях вища освіта повинна базуватися на сучасному рівні досліджень і розвитку науки, сприяючи інноваціям і креативності в суспільстві. Саме такі програми вищої освіти, що ґрунтуються на прикладній науці, можуть сприяти інноваціям.

Цінними для нашого дослідження є ідеї використання в навчальному процесі індивідуальних навчально-дослідних завдань, які є видом позааудиторної самостійної роботи студентів навчального, навчально-дослідного або проектно-конструкторського характеру. Ці завдання використовують у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу, завершують разом зі складанням підсумкового іспиту або заліку з навчальної дисципліни [35, с. 245].

Важливим є той факт, що найпоширенішими формами організації навчання студентів, підготовки їх до науково-дослідної діяльності є такі: проведення аудиторних занять (оглядово-консультаційних і проблемних лекцій), дискусії, тьюторіали, розв'язання дослідницьких задач через виконання педагогічних і технологічних проектів, організація вивчення студентами процесу дослідження, написання творчих робіт, аутентична бесіда, обговорення «кейсів» і власного досвіду студентів, кооперване навчання тощо.

Ефективною формою організації науково-дослідної роботи студентів є кооперване навчання, що передбачає участь викладача та студента-дослідника в плануванні, можливість вибору наукового напряму, спілкування в малих групах, що сприяє індивідуалізації під час виконання науково-дослідної роботи [34, с. 12].

Як зазначають деякі дослідники (О. Бєляєва, О. Загора, А. Козлов, З. Сазонова, В. Чернолєс, А. Шайдулліна та ін.), у цьому разі інтеграція науки й освіти є процесом взаємодії, співпраці наукових організацій і освітніх установ з метою взаємовигідного підвищення ефективності здійснюваної науково-освітньої діяльності, підготовки висококваліфікованих фахівців, раціонального використання фінансових, матеріально-технічних і кадрових ресурсів.

Виділяють два види такої інтеграції:

- міжгалузева (міжвідомча) інтеграція – процес співпраці наукових організацій і ВНЗ різної відомчої належності. Форми інтеграції: проведення спільних наукових досліджень, підготовка навчально-методичної літератури; участь наукових співробітників у педагогічній діяльності ВНЗ; залучення студентів, аспірантів ВНЗ до науково-дослідної діяльності наукових організацій; спільне користування інформаційною й експериментально-приладовою базою наукових організацій;

- галузева (внутрішньовідомча) інтеграція – взаємодія наукової й освітньої діяльності, що реалізовується в межах однієї установи, організації або здійснення спільної діяльності науковими й освітніми установами однієї відомчої належності.

Аналіз діяльності ВНЗ України свідчить, що інтеграція науки й освіти у вищій школі здійснюється недостатніми темпами. Науково-дослідна та навчальна робота організаційно продовжують залишатися відірваними одна від одної в контексті професійної підготовки. Недостатньо розвинена така форма міжгалузевої інтеграції, як створення міжвідомчих науково-освітніх структур (навчально-наукових комплексів, науково-освітніх центрів та ін.), а також єдиних центрів колективного користування інформаційними та матеріально-технічними ресурсами. Крім того, рідко використовують одну з основних форм міжгалузевої інтеграції як створення навчально-наукових комплексів і науково-освітніх центрів для спільного використання інтелектуального потенціалу наукових

організацій і ВНЗ.

Нам імпонує висловлювання О. Глузмана, який зазначає, що саме науково-практична підготовленість дозволить кожному молодому педагогу осмислити та перевірити ідеї, закладені в передовому педагогічному досвіді [20, с. 114].

На нашу думку, процес інтеграції повинен сприяти підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, активізації наукової діяльності, створенню науково-навчальних структур нового типу, здатних забезпечити взаємозв'язок науки й освіти з бізнесом у контексті комерціалізації результатів прикладних наукових досліджень і розробок.

У нашій роботі ми розглядаємо проблему інтеграції двох видів діяльності в університеті: науково-дослідної та навчальної. Така інтеграція – складний системний процес, спрямований на організацію та реалізацію навчального процесу через дослідницьку діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного науково-дослідного завдання, коли навчальний процес ґрунтується на проведенні наукових досліджень викладачів, студентів і аспірантів. Це вимагає формування в студентів здатності самостійно проводити творчі дослідження, сприяє розвитку в них бажання активно виражати себе в науковій творчості тощо. Під інтеграцією науково-дослідної та навчальної роботи розуміємо визначення умов переходу дії в статус взаємодії, що затверджує педагогічний складник такого поєднання, виявлення теоретико-методичних засад здійснення ідеї інтеграції під час підготовки майбутніх учителів; розробку продуктивних механізмів забезпечення практичної реалізації інтеграції.

Отже, проведений історико-педагогічний аналіз проблеми інтеграції науки й освіти у вищій школі надає змогу зробити висновки.

Основні ідеї та підходи до поняття «інтеграція», яке є порівняно новим у педагогіці, були запозичені з філософії та наукознавства. У педагогічній науці намітився єдиний підхід до розуміння та вживання поняття *інтеграція* («integratio» – лат.), яке пояснюють як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів і компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків, відношень між ними.

На підставі узагальнення результатів досліджень провідних учених з проблеми, що вивчається, склалося бачення поняття «інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів», під яким ми розуміємо складний системний процес, спрямований на організацію та реалізацію навчання через дослідницьку діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного науково-педагогічного завдання, коли навчальний процес ґрунтується на проведенні спільних досліджень викладачів, аспірантів і студентів.

Головною характеристикою зарубіжної вищої школи є

функціонування освіти на засадах науки, яка розвивається в університетах. Починаючи з XIX ст., у ВНЗ став активно реалізовуватися процес інтеграції науки й освіти, викладання поєднувалося з дослідженнями, а навчанню надавався характер дослідницького процесу. Стислий історико-педагогічний екскурс дозволив установити, що дослідження та інноваційна діяльність у сучасних зарубіжних університетах – пріоритетне завдання, найважливіша функція, а також необхідний компонент освітнього процесу. Прагнення українських університетів до світового освітнього простору вимагає значного зростання їхнього науково-дослідного складника, за якого процес професійної підготовки реалізується на наукових дослідженнях. Фундаментальною для нашого дослідження є державна цільова програма інтеграції науки й освіти «Наука в університетах», яка полягає в створенні умов для активізації наукової діяльності, поглибленні її інтеграції з освітнім процесом для підготовки висококваліфікованих фахівців і конкурентоспроможних наукових розробок.

У процесі наукових пошуків прийшли до розуміння необхідності такої організації науково-дослідної роботи студентів, яка б поставала невід'ємною частиною освітнього процесу. Крім того, ми вважаємо, що університетська підготовка майбутніх учителів повинна реалізовуватися на принципі забезпечення єдності навчальної та науково-дослідної діяльності викладачів, аспірантів і студентів.

Джерела:

1. Левченко В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке / В. В. Левченко // Вестн. Самарск. гос. ун-та. – 2007. – № 5 (55). – С. 157 – 166.
2. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://language.br.com.ua/.
3. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
5. Іванчук М. Г. Інтеграція як наукова категорія / М. Г. Івачук // Педагогіка і психологія. Вісн. АПН України. – 2004. – № 2. – С. 23 – 31.
6. Чепиков М. Г. Интеграция наук: Философский очерк / М. Г. Чепиков. – М. : Мысль, 1981. – 276 с.
7. Гуревич Р. С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі / Р. С. Гуревич // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. ІІ. – С. 95 – 97.
8. Семенюк Е. Роль філософії в інтеграції сучасної науки / Е. Семенюк // Вісн. нац. ун-ту «Львівська політехніка». Філософські науки. – 2009. – № 6. – С. 9 – 13.
9. Кедров Б. М. Интегративные тенденции философии в системе современного научного знания / Б. М. Кедров // Диалектика как основа интеграции научного знания ; ред.: А. А. Корольков, И. А. Мевзель. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – С. 21 – 32.
10. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.05 / Чернуха Надія Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 413 с.
11. Урсул А. Д. Общенаучный статус и функции системного подхода / А. Д. Урсул // Системные исследования. – М. : Наука, 1977. – 264 с.
12. Шинкарук В. Системний підхід до дослідження інтеграційних процесів у вищій освіті України / В. Шинкарук, Х. Раковський, К. Метешкін // Вища шк. – 2008. – № 9. – С. 12 – 28.
13. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
14. Сінопальнікова Н. М. Філософський аспект педагогічної інтеграції [Електронний ресурс] / Н. М. Сінопальнікова // Вісн. Харків. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. – 2009. – Вип. 29. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_filos/2009_29/22.html.
15. Левчишена О. М. Інтеграція вищої освіти і науки України в умовах реформування та соціально-економічних змін (1996 – 2007 рр.) [Електронний ресурс] / О. М. Левчишена // Історія науки і біографістика. – 2009. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/inb/2009-2/09_levchyshena.pdf.
16. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Єфремов Сергій Володимирович. – Х., 2010. – 217 с.
17. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах (історико-педагогічний аспект) : монографія / О. М. Микитюк. – Х. : ОВС, 2003. – 272 с.
18. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 532 с.
19. Галиуллина Ф. Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галиуллина Фарида Шамилевна. – Казань, 2003. – 212 с.
20. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и практика исследования / А. В. Глузман. – Киев : Просвіта, 1998. – 256 с.
21. Єфремов С. В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Єфремов Сергій Володимирович. – Х., 2010. – 217 с.
22. Лицман. Г. Н. Научно-исследовательская деятельность как средство профессионально-квалификационного роста учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лицман Галина Николаевна. – Екатеринбург, 2000. – 209 с.
23. Андрущенко В. П. Культура. Ідеологія. Особистість: методологічно-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 577 с.
24. Бертон Р. Кларк. Интеграция исследований и обучения: модели XIX и XX столетий / Бертон Р. Кларк // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2007. – № 2. – С. 35 – 37.

25. Иванов А. Студенческие научные общества и кружки / А. Иванов // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2004. – № 4. – С. 21 – 27.
26. Маринина Т. В. О ходе реализации ФЦП «Интеграция науки и высшего образования России на 2002 – 2006 гг.» / Т. В. Маринина // Физическое образование в вузах. – 2003. – № 3. – С. 6 – 8.
27. Шайдуллина А. Р. Интеграция ссуза, вуза и производства в региональной системе профессионального образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 »Теория и история педагогики» / А. Р. Шайдуллина. – Казань, 2010. – 42 с.
28. Неборский Е. В. Формы осуществления интеграции образования, науки и производства в университетах США и Японии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Неборский Егор Валентинович. – М., 2011. – 191 с.
29. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – 420 с.
30. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 238 с.
31. Грибанькова А. А. Современные тенденции в подготовке специалистов-исследователей за рубежом (в контексте исследования проблем модернизации образования) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 »Теория и методика профессионального образования» / А. А. Грибанькова. – М., 2011. – 43 с.
32. Хоружий Г. Інноваційність як принцип діяльності вищої школи / Г. Хоружий // Вища шк. – 2010. – № 11. – С. 14 – 25.
33. Ржевська А. В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи : монографія / А. В. Ржевська ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 356 с.
34. Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів у системі вищої педагогічної освіти Великобританії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Погребняк Наталія Миколаївна. – Ялта, 2011. – 242 с.
35. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навч. кн., 2004. – 384 с.

Наталія Олександрівна Терентьєва

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДРУГА АКАДЕМІЧНА РЕВОЛЮЦІЯ

Автором виокремлено основні тенденції розвитку університетської освіти у контексті Другої академічної революції. Представлено окремі характерні ознаки Другої академічної революції у контексті К-економіки, або інноваційної економіки. Дано загальний перелік глобальних тенденцій розвитку вищої освіти. Представлено основні тенденції, пов'язані з так званим людським фактором. Виокремлено та схарактеризовано зміну ролі викладача, специфіку викладацької діяльності цього періоду, представлено позитивні та негативні риси викладацької діяльності. Зазначено зміни моделей університетської освіти у контексті академічного капіталізму.

***Ключові слова**: університетська освіта; Друга академічна революція; тенденції розвитку університетської освіти; тенденції розвитку вищої освіти; вища освіта.*

Національні інтереси кожної держави вимагають її інтеграцію до світового господарського комплексу, послідовного становлення як впливових елементів європейської спільноти. Входження освіти в ринок починається далеко за межами функціонування освітнього комплексу. Її цілеспрямоване реформування можливе лише внаслідок аналізу соціокультурних, економічних, політичних процесів у державі в тісній взаємодії з глобалізаційними процесами і тими проблемами, що виникають на шляху інтеграції до європейської та світової спільноти. Стратегія розвитку університетської освіти полягає у зміцненні національних освітніх систем, їх послідовній інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Труднощі, з якими стикаються різні країни під час реформування системи освіти, багато в чому специфічні, детерміновані особливостями переходу від індустріального суспільства до суспільства, побудованого за знаннях, політичної і економічної ситуації, традиціями, досягнутим рівнем розвитку освіти, рисами національного характеру тощо.

Питання інтеграції освіти, науки та виробництва є сферою наукових інтересів та практичних досліджень науковців як у XX, так і у XXI столітті, ми ж зазначимо лише ті дослідження, які, на нашу думку, є визначальними для розуміння інтеграційних питань зі збереженням національних особливостей університетської освіти України. Це дослідження В. Андрущенка, В. Буряка, О. Джури, М. Євтуха, В. Єрмаченка, Є. Калінкіна, Х. Келена, О. Кириченка, М. Кларіна, Г. Клімової, В. Кременя, Ю. Крячка, С. Курбатова, В. Лугового, Е. Лузік, І. Майбурова, О. Навроцького, Р. Патори, В. Пономаренка, М. Степка, Є. Суліми, С. Терепищия, Г. Хоружия, П. Щербаня, Г. Щокіна та ін.

Нам імпонують, у контексті дослідження тенденцій розвитку університетської освіти, наукові розвідки І. Харченка, В. Бусигіна

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Головчук Світлана Юріївна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Желанова Вікторія В'ячеславівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент

Козир Маргарита Валентинівна – старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Леонтьєва Інна Василівна – старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Максименко Валентина Петрівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент

Малихін Олександр Володимирович – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Мельниченко Ольга Володимирівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат історичних наук, доцент

Муромець Вікторія Григорівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук

Паламарчук Лариса Борисівна – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Полякова Вікторія Ярославівна – головний спеціаліст управління освіти і науки виконкому Криворізької міської ради

Прошкін Володимир Вадимович – завідувач науково-методичного центру досліджень, наукових проектів та програм, доктор педагогічних наук, доцент

Ратєєва Вікторія Олександрівна – практичний психолог Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка

Саврасова-В'юн Тетяна Олександрівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук

Терентьєва Наталія Олександрівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Тернопільська Валентина Іванівна – професор кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Фруктова Яна Станіславівна – доцент кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант

Чернуха Надія Миколаївна – завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 4

Розділ I

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ТЕНДЕНЦІЙНІСТЬ РОЗВИТКУ

Чернуха Н.М. — *ЦІЛІСНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ВИКЛИКИ ЧАСУ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ...* 5

Прошкін В.В. — *ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ:ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ* 15

Терентьєва Н.О — *ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ДРУГА АКАДЕМІЧНА РЕВОЛЮЦІЯ...* 41

Мельниченко О.В. — *ІНТЕГРАЦІЯ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: АРГУМЕНТИ «ЗА» ТА «ПРОТИ»* 62

Розділ II

ПОДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Паламарчук Л.Б. — *ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА* 80

Фруктова Я.С. — *СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ* 98

Максименко В.П. — *СУТНІСЬ ТА ЗМІСТ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ* 120

Саврасова-В'юн Т.О. — *ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ В УМОВАХ БАГАТОПРОФІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ* 150

Тернопільська В.І. — *МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ* 193

Муромець В.Г., Ратєєва В.О. — *ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ* 215

Желанова В.В. — *ТЕОРЕТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ* 229

Розділ III

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА КОМПЕТЕНТНІСТНИХ ЗАСАДАХ

Малихін О.В., Полякова В.Я. — *ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ОСНОВІ* 249

Козир М.В. — *ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПРІОРІТЕТ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ* 266

Головчук С.Ю. — *ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ (ЗА Г. ВАЩЕНКОМ)* 285

Леонтьєва І.В. — *ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ (ЗА О. Ф. ЛАЗУРСЬКИМ)* 312

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ 332

Наукове видання

ВИЩА ОСВІТА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

За подані матеріали відповідають автори

Формат видання 60x84/16
Умовн. друк. арк. 19,53. Тираж 300 прим.

Видавець Чабаненко Ю.А.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців
Серія ДК № 1898 від 11.08.2004 р.
Україна, м. Черкаси, вул. О. Дашковича, 39
Тел. (0472) 56-46-66
E-mail: office@2upost.com

Друк ФОП Чабаненко Ю.А.
Україна, м. Черкаси, вул. О. Дашковича, 39
Тел. (0472) 45-99-84, 56-46-66
E-mail: office@2upost.com