



ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 378.4:001.89(1-87)

СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТУ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Аліна Сбруєва

У статті подано характеристику стратегій інтеграції освітньої та наукової діяльності університетів розвинених країн у процесі підготовки фахівців. Окреслено організаційні підходи до дослідно-орієнтованого навчання студентів. З'ясовано стратегії розв'язання досліджуваної проблеми у контексті визначення університетами своєї місії, розвитку курикулярних та методичних засад навчального процесу, розвитку наукової діяльності вишу, професійного розвитку персоналу. Класифіковано досліджувані стратегії відповідно до організаційних рівнів функціонування вишу.

Ключові слова: університет, освітня діяльність, наукова діяльність, інтеграція, дослідно-орієнтоване навчання студентів, стратегія, зарубіжний досвід.

Звернення до проблеми інтеграції освітньої та наукової діяльності університету має цілком традиційний характер: з часів виникнення так званого гумбольдтського університету, тобто середини ХІХ ст., класична вища освіта мала на меті надання фундаментальних наукових знань, що супроводжувалося науковими пошуками викладачів і студентів. В сучасних умовах побудови суспільства знань, коли місія університету у соціумі включає як виробництво знань, їх формування в процесі професійної підготовки, так і поширення, у тому числі за допомогою ІКТ, та використання в інноваційних процесах, дослідження означеної нами проблеми набуває особливої актуальності.

Доцільність розгляду проблеми інтеграції освітньої та наукової діяльності університету у підготовці фахівців ми пов'язуємо з необхідністю розв'язання низки суперечностей у розвитку вітчизняної вищої освіти, а саме: між актуалізацією в умовах європейської інтеграції України, замовлення суспільства на підготовку фахівця з високим рівнем розвитку навичок творчого та критичного мислення, фахових знань випереджувального характеру, готовністю до інноваційної діяльності та традиційними, недостатньо гнучкими, технологічно незабезпеченими підходами вітчизняної вищої школи до професійної підготовки; між наявними у вітчизняній вищій освіті багатими традиціями поєднання викладацької та наукової діяльності й неспроможністю



їх творчого розвитку в умовах інноваційного розвитку системи вищої освіти; між величезним міжнародним досвідом пошуку й запровадження нових стратегій інтеграції освітньої і наукової складової професійної підготовки фахівців закладами вищої освіти та недостатньою ознайомленістю вітчизняних освітян з цим дорогоцінним доробком.

Звернення до зарубіжного досвіду не означає, що у інших країнах знайдено панацею у розв'язанні досліджуваної проблеми, що нові стратегії є доскональними і їх можна механічно пересадити у «чужий ґрунт». Однак осмислення зарубіжного досвіду, повинно спонукати до більш активної рефлексії щодо подальших перспектив вітчизняної системи вищої освіти в цілому та професійної діяльності кожного викладача та науковця українського вишу зокрема.

Джерельна база, необхідна для аналізу досліджуваної проблеми, включає кілька категорій джерел. По-перше, це міжнародні стратегії розвитку вищої освіти, у яких задекларовано потребу інтеграції освітньої та наукової діяльності вищої школи у підготовці фахівця. У даному контексті предметом налізу стали документи Ради Європи та Європейської Комісії ЄС [16; 6; 7], у яких висловлено переконання міжнародної наукової й експертної спільноти, політикуму, роботодавців, суспільства в цілому щодо тенденції розвитку вищої освіти в контексті її перетворення на важливу складову національної та глобальної інноваційної системи. Важливим є осмислення того, яким чином ідеї європейської спільноти екстрапольовані у політичні документи, що визначають розвиток вищої освіти в Україні [1; 2].

Важливим джерелом інформації з означеної проблеми є інтернет-сайти університетів розвинених країн, на яких представлено інституційні стратегії реалізації місії вишу. Нашу увагу, з огляду на специфіку предмета дослідження, привернули сайти низки британських, австралійських, канадських та американських університетів, на яких достатньо докладно викладено стратегії інтеграції освітньої та наукової діяльності вишу у підготовці фахівців [15; 9-23].

Нарешті, аналіз проблеми неможливий без звернення до фундаментальних та прикладних досліджень теоретиків і практиків вищої освіти, у яких аналізовану нами проблему розглянуто різнобічно й системно. Певним підтвердженням такого судження може слугувати бібліографія наукових розвідок з проблеми, складена відомим британським науковцем М. Хілі (Mick Healey) [10]. Означена бібліографія включає більше п'ятисот найменувань, однак має назву «вибрані джерела», тобто насправді звернень до проблеми значно більше. Предметом нашого аналізу стануть передусім джерела, присвячені узагальненню та систематизації інституційних стратегій різних рівнів щодо інтеграції освітньої та наукової діяльності, спрямованих на ефективну підготовку фахівця, що є конкурентоздатним у сучасному суспільстві [3; 4; 5; 9; 11; 12; 13; 14; 17; 18].

Метою статті є характеристика стратегій інтеграції освітньої та наукової діяльності університетів розвинених країн у підготовці фахівців, що є конкурентоздатними у суспільстві знань.



Аналіз досліджуваної проблеми вважаємо необхідним почати з визначення характеристик фахівця, підготовка якого є функцією вищої освіти в сучасному суспільстві.

Вимоги європейського співтовариства до випускника вищої школи, що відображені у Європейській рамці кваліфікацій (ЄРК) та представлені у Дублінському дескрипторі ЄРК [8], слугують переконливим свідченням необхідності інтеграції освітньої та наукової складової. У випускника вищої школи повинні бути сформовані уміння: творчо використовувати новітнє знання у професійній сфері з метою обґрунтування та практичного застосування власних ідей; діагностувати результати досліджень у фаховій сфері шляхом інтеграції інформації з різних галузей знань та висунення нових гіпотез в умовах обмеженого інформаційного забезпечення; демонструвати лідерські якості та інноваційні підходи до роботи і навчання у незнайомому, складному та непередбачуваному середовищі, що потребує розв'язання проблем шляхом врахування численних факторів впливу, які взаємодіють між собою; аналізувати стратегічні перспективи роботи команди [8].

Вимоги Національної рамки кваліфікацій вищої освіти України до випускника вишу цілком відповідають європейським. Інтеграція освітньої і наукової діяльності університету регламентована Законом України «Про вищу освіту» (ст. 3; ст. 26, п. 2; ст. 35, п. 7; ст. 47; ст. 56, п. 2; ст. 58, п. 1; ст. 65, п. 1; ст. 66) [1], та Стратегією реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [2].

Далі звернемося до характеристики термінологічного апарату, що використовується в англійськомовних наукових розвідках відповідної тематики та утворили основу джерельної бази нашого дослідження.

В англійськомовних дослідженнях, присвячених осмисленню шляхів поєднання освітньої та наукової діяльності вишу у підготовці фахівця використовується, як правило, термін «teaching-research nexus» [3; 17] або його варіації: «research/teaching nexus» [18], «teaching and research nexus» [5]; як варіант – «teaching and research link» [13]. На нашу думку, для відображення сутності досліджуваного феномену можуть бути використані терміни «взаємозв'язок», «взаємодія», «інтеграція» для визначення різних рівнів та методик залучення наукової складової до надання вищої освіти. У нашій розвідці ми використовуємо термін «інтеграція» як такий, що відображає максимальну ступінь розвитку досліджуваного феномену та процес її досягнення.

Для характеристики різних аспектів інтеграції освітньої та наукової складових підготовки фахівця у вищій школі у англійськомовних дослідженнях використовуються такі терміни:

- research-informed teaching/learning – навчальний процес, побудований із залученням інформації щодо результатів новітніх наукових досліджень;
- research-enhanced teaching/learning □ викладання/вивчення навчального предмета, програма якого збагачена інформацією про результати наукових досліджень;
- research-linked teaching/learning □ викладання/навчання, пов'язане із здійсненням наукових досліджень;



- research-led teaching – навчальний процес здійснюється на основі курикулуму, розробленого згідно з науковими інтересами викладача та передбачає залучення студентів до дослідження, що знаходиться у полі його наукових інтересів;
- research-infused teaching/learning □ викладання/навчання, пройняте науковими дослідженнями;
- research-based teaching/learning – викладання/навчання, здійснюване у формі дослідження;
- research-oriented teaching/learning □ навчальний процес, орієнтований на формування у студентів дослідницької компетентності [12; 13].
- research-tutored teaching/learning – навчальний процес, що являє собою наукову роботу, здійснювану під керівництвом викладача-дослідника [17].

Подана вище термінологія свідчить про різноманіття рівнів та вимірів розв'язання проблеми інтеграції навчальної та наукової складових у підготовці фахівця у сучасній вищій школі. Для узагальнення всіх наведених вище англійських термінів ми використовуємо термін «дослідно-орієнтоване навчання», яким визначаємо всі можливі рівні та виміри інтеграції освітньої та наукової складових навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Далі звернемося до аналізу організаційних підходів до розвитку дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн. З цією метою ми будемо використовувати як матеріали інтернет-сайтів університетів, на яких представлено актуальні рекомендації у контексті досліджуваної проблеми, розроблені для практичного використання структурними підрозділами, кафедрами та окремими викладачами університетів, так і теоретичні узагальнення існуючого досвіду.

Отже, аналіз досвіду низки університетів [15; 19-23], передусім університету м. Мельбурн (Австралія) дозволив визначити такі пріоритети в контексті аналізованої нами проблеми:

❖ використання викладачами матеріалів та результатів власної наукової роботи у процесі розробки змісту навчальних курсів. Здійснення дослідження постає перед студентами як реальний життєвий досвід, у якому демонстрація викладачем-дослідником ентузіазму та відданості науковій роботі відіграє важливу роль;

❖ включення матеріалів актуальних досліджень до аналізу історичної ретроспективи відповідних галузей знань. Побудова навчального процесу на основі актуальних наукових досягнень є абсолютною вимогою для вищої школи. Викладання застарілого навчального матеріалу є, на думку світового академічного товариства, «тяжким академічним гріхом» [3, с. 8];

❖ звернення у процесі навчальних занять до актуальних проблем відповідної галузі знань. Доцільним, на думку дослідників, є постановка перед студентами завдання визначення статусу тієї чи іншої наукової проблеми на сучасному етапі розвитку науки, дослідження підходів до вирішення цієї проблеми у світовому науковому просторі;

❖ навчання методам дослідження, формування навичок дослідницької роботи у рамках вивчення навчальних предметів. Шляхи розв'язання цього



аспекту проблеми залежать значною мірою від галузі знань, обсягу та структури навчального предмета. Однак вивчення будь-якого предмета передбачає усвідомлення студентами особливостей використання методів дослідження. Необхідною є розробка «дорожньої карти» формування у студентів дослідницької компетентності, що передбачає оволодіння майбутніми фахівцями системою дослідницьких підходів та навичками їх практичного застосування;

❖ включення завдань дослідного характеру до навчальних програм дисциплін починаючи з першого року здобуття вищої освіти. Студенти вищої школи з початку свого навчання отримують дослідницькі завдання в рамках вивчення навчальних курсів. Доцільним вважається озброєння студентів технологією колективного дослідження, що в цілому відповідає сучасним тенденціями організації виконання наукових проєктів: цей процес здійснюється, як правило, колективами дослідників, а не окремими науковцями;

❖ залучення студентів до виконання колективних дослідних проєктів структурних підрозділів університету. Про позитивний досвід залучення навіть студентів молодших курсів до виконання колективних наукових проєктів свідчать науковці багатьох американських університетів, у яких залучення до виконання досліджень здійснюється як у обов'язковому порядку, тобто розглядається як складова навчальної програми курсу, так і на вибірковій основі, коли учасниками проєктів стають кращі студенти;

❖ формування у студентів дослідницької культури та відчуття належності до дослідницької громади університету. Популярними є такі підходи, як організація проблемних груп і семінарів, публікації в університетській пресі, інформаційні повідомлення на сайті університету тощо. Однак найбільш ефективним шляхом формування дослідницької культури є спільна наукова діяльність викладачів і студентів, навчання через дослідження [22];

❖ формування у студентів системи цінностей, характерних для дослідницької культури. Цей аспект розвитку дослідно-орієнтованого навчання є чи не найбільш важливим та складним. В основу побудови розглядуваної системи цінностей покладено розуміння того, що навчання завжди є дослідженням нового, а дослідження передбачає навчання.

Отже, провідними цінностями дослідницької культури, що формуються у студентів вищої школи, є такі:

- відкритість до пізнання нового, непередбачуваного;
- об'єктивність суджень, чого, можливо, не вдається досягти повною мірою, однак якої треба прагнути;
- науковий скептицизм, критичне ставлення до домінуючих в науці наукових шкіл та теорій;
- чесність з собою та іншими щодо результатів та наслідків своїх досліджень;
- повага до фактів, якими б неприємними та незручними вони не були;
- повага до точок зору опонентів та цивілізований прояв незгоди з ними, розуміння того, що істина народжується у дебатах;



- толерантність до неоднозначних результатів та висновків, що є запорукою від будь-якого фундаменталізму;
- наполегливість у досягненні мети в складних суперечливих умовах;
- аналітична строгість, що не допускає легковажних рішень та висновків;
- старанність, точність та акуратність у дослідній роботі, що вимагає самодисципліни та самовіддачі;
- визнання права на помилку, яке має будь-яка особа чи група осіб, що здійснюють науковий пошук;
- готовність до визнання власної помилки або неточності;
- сміливість мати оригінальну, відмінну від інших точку зору [12].

Провідними методами формування дослідницьких цінностей у студентів є особистий приклад викладача та моделювання у навчальному процесі ситуацій, у яких студенти мають можливість формувати та проявляти їх.

Актуальним у контексті аналізованої нами проблеми є засвоєння викладачами теорії і методики вищої освіти. В сучасних умовах відбувається швидкий розвиток теорії вищої освіти як галузі наукових знань, що базується на найсучасніших здобутках когнітивної та соціальної психології, нейрології, загальної теорії освіти, філософії освіти, економіки освіти, соціології освіти, інформаційних технологіях тощо. Суттєвими є здобутки у розвитку методики викладання дисциплін у вищій школі. Наукові пошуки у галузі теорії вищої освіти вітаються науковою громадою як такі, що здійснюють вагомий вплив на підвищення ефективності навчального процесу а, отже, на якість підготовки фахівців [12, с. 4].

Предметом розгляду у контексті нашої розвідки стала робота британських науковців А. Дженкінса та М. Хілі «Інституційні стратегії встановлення взаємозв'язку між навчанням та дослідженням» [13], у якій сформульовано комплекс стратегій інтеграції навчальної та наукової складових підготовки сучасного фахівця. Авторами представлено 18 стратегій, об'єднаних у чотири блоки. Такими блоками є:

I. Формулювання інституцією своєї місії та її повноцінне усвідомлення.

II. Розвиток курикулярних та методичних засад дослідно-орієнтованого навчання.

III. Розвиток стратегій наукової діяльності, спрямованих на інтеграцію навчальної та наукової діяльності у підготовці фахівців.

IV. Професійний розвиток персоналу, спрямований на формування готовності до дослідно-орієнтованого навчання, та модернізація організаційних структур університету, здатних реалізувати його місію університету у досліджуваній сфері.

У кожному з названих вище чотирьох блоків стратегій конкретизовано кроки щодо реалізації кожної з них. Далі схарактеризуємо такі кроки.

I. Формулювання інституцією своєї місії та її повноцінне усвідомлення.

1) Офіційна констатація того, що інтеграція освітньої та наукової складових діяльності університету усвідомлюється як шлях реалізації його місії.

2) Конкретизація місії. Чітке визначення освітньої та наукової діяльності пріоритетами університету є характерним для кожного вищого навчального



закладу, однак зовсім не кожний з них чітко заявляє про інтеграцію цих двох стовпів університетського життя. Прикладом свідомої спрямованості на розвиток дослідно-орієнтованого навчання є університет Саутгемптон (Велика Британія), у формулюванні місії якого визначено, що університет прагне до:

- здобуття нових знань, їх критичного та незалежного засвоєння та здійснення досліджень міжнародного рівня;
- поширення знань у активному освітньому середовищі із залученням до навчального процесу провідних науковців у відповідних галузях знань;
- практичного застосування знань на користь суспільства шляхом співпраці всіх зацікавлених сторін [21].

3) Організація системи заходів наукового та просвітницького характеру щодо надання навчальним програмам дослідно-орієнтованої спрямованості. Організаційною роботою у відповідному напрямі займаються структурні підрозділи університетів, що відповідають за інноваційну діяльність та розвиток навчального закладу у співробітництві з відділами навчальної та наукової роботи.

4) Розвиток концепцій та стратегій інтеграції навчальної та наукової діяльності окремими структурними підрозділами. У цьому контексті активно дискутується думка про те, що університетський викладач не може бути «майстром на всі руки», тобто однаково успішним в усіх можливих аспектах діяльності вищої школи. Американські науковці виокремлюють такі чотири сфери діяльності університетського фахівця, що мають суттєві відмінності: дослідно-експериментальна робота; науково-методична робота; викладацька робота; консультаційно-експертна робота. Врахування спеціалізації кожного з викладачів у тій чи іншій сфері діяльності та розумне використання їх сильних сторін усвідомлюється як шлях, що сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та діяльності структурного підрозділу в цілому.

5) Залучення студентів до участі в реалізації інституційної концепції дослідно-орієнтованого навчання. Пояснення студентам переваги навчання у дослідно-орієнтованому середовищі має стратегічне значення, оскільки сприяє більш свідомому ставленню до перспектив власного професійного становлення. Досвід кращих університетів доводить доцільність залучення до формування дослідно-орієнтованої стратегії студентських лідерів, які впливають на формування громадської думки щодо пріоритетів студентської молоді.

II. Розвиток курикулярних та методичних засад дослідно-орієнтованого навчання.

6) Розвиток та аудит освітньої політики і практики університету, що передбачає імплементацію стратегій дослідно-орієнтованого навчання. Йдеться про створення у структурних підрозділах університетів спеціальних команд (груп фахівців), що здійснюють розробку механізмів підтримки дослідно-орієнтованого навчання. Предметом їх діяльності є аналіз курикулярної політики структурного підрозділу, зокрема змісту та структури навчальних програм щодо відповідності перспективам інтеграції освітньої та наукової діяльності у місії університету в цілому.



7) Застосування методів стратегічного й операційного планування та інституційного аудиту. Здійснення аудиту імплементації стратегічних та операційних планів передбачає розробку системи індикаторів, що дають можливість з'ясувати стан вирішення проблеми. Аналіз практики діяльності провідних університетів світу, зокрема університету м. Сідней (Австралія) дозволив дослідникам сформулювати такі критерії, що засвідчують реалізацію в університеті стратегій дослідно-орієнтованого навчання: а) рівень усвідомлення студентами необхідності залучення до наукової роботи та їх участі у дослідженнях; б) здатність академічного персоналу до інтеграції наукової та викладацької діяльності; с) наявність у навчальних програмах завдань дослідного характеру; d) рівень залучення студентів до життя наукової громади структурного підрозділу; е) рівень сформованості у студентів дослідницької культури; f) наявність орієнтації на розвиток дослідно-орієнтованих підходів до викладання у політиці кафедр; g) наявність заходів щодо підтримки та заохочення зусиль викладачів у розвитку дослідно-орієнтованих підходів організації навчального процесу у структурному підрозділі; h) рівень визнання та підтримки адміністрацією структурного підрозділу (факультету/інституту) зусиль викладачів щодо поєднання наукової та викладацької діяльності; і) визнання необхідності взаємозв'язку та взаємодії наукової і освітньої складової місії на рівні університету [13].

8) Відображення пріоритетів дослідно-орієнтованого навчання у вимогах до структури та змісту навчальних програм. Прикладом формулювання таких вимог можуть слугувати університети, у яких здійснюються системні цілеспрямовані зусилля у контексті досліджуваної нами проблеми. Наприклад, Університет Британської Колумбії (Канада) запроваджує можливості здійснення наукових досліджень для всіх студентів починаючи з перших років навчання, що є складовою цілої системи інноваційних підходів до побудови курикулуму, зокрема таких: перебудова курикулуму на засадах новітніх досягнень когнітивної психології; запровадження гнучких навчальних програм, що реалізують ідеї індивідуальних навчальних траєкторій та самоорганізованого навчання; розширення практики міжпредметних навчальних курсів та використання інформаційних технологій, зокрема MOOC-курсів; утворення викладачами та студентами спільних наукових громад, які об'єднують спільні наукові пошуки та дослідницька культура; розбудова дослідно-орієнтованого навчального середовища, існування якого не обмежується тільки територією навчально-лабораторних корпусів, а поширюється на весь кампус та поза ним – на глобальний інформаційно-пошуковий простір тощо [University of British Columbia].

9) Перебудова розкладу навчальних занять. Інтереси здійснення наукового дослідження в рамках навчального процесу призвели до укрупнення предметних блоків та зменшення кількості навчальних предметів, що вивчаються одночасно. Можливим варіантом побудови дослідно-центрованого навчального розкладу є перенесення досліджень на літній час.

10) Утворення спеціальних освітніх програм та організаційних структур. Західні університети мають тривалий досвід утворення спеціальних дослідно-



орієнтованих програм для кожного етапу навчання у виші. Наприклад, в американських університетах достатньо розвиненими є дослідні проекти для першокурсників (*inquiry-based freshman year*), які передбачають формування дослідницьких навичок та основ дослідницької культури. У США існують національні грантодавчі організації, що підтримують студентські дослідження, навіть дослідження студентів, що вчаться на бакалаврських програмах. Прикладом такої організації є Council on Undergraduate Research (www.cur.org/).

III. Розвиток стратегій наукової діяльності університету, спрямованих на інтеграцію навчальної та наукової діяльності у підготовці фахівців.

11) Розвиток та аудит наукової політики університету, спрямованої на реалізацію стратегій посилення взаємозв'язку між дослідженнями та навчальною роботою. Аналізовані нами наукові розвідки вказують на численні труднощі у розв'язанні розглядуваної проблеми, пов'язані із пріоритетною спрямованістю університетів на дослідницьку діяльність, що може принести університету вагоме фінансове забезпечення та високий міжнародний статус. Однак є достатньо прикладів наполягання університетів на розробці проектів, що здійснюють позитивний вплив на навчальний процес у результаті залучення студентів до досліджень. У Великій Британії зокрема підтримку такої політики вишів з боку державних структур, передусім HEFCE, яка враховує у фінансуванні дослідних програм фактор впливу на ефективність освітньої діяльності навчального закладу. Науковці розробили цілий ряд рекомендацій для адміністрацій університетів з розглядуваного кола питань: а) залучення до розробки курикулуму та моніторингу цього процесу науковців високого рівня; б) запобігання негативним результатам усунення (самоусунення) від навчального процесу наукових працівників у зв'язку з їх творчими відпустками або циклами інтенсивної експериментальної роботи; в) забезпечення залучення коштів, отриманих університетом від виконання наукових проектів, до реалізації програм дослідно-орієнтованого навчання студентів; г) підтримка здійснення педагогічних досліджень, предметом яких є проблеми дидактики вищої школи, зокрема впливу залучення студентів до наукових досліджень, у забезпеченні якості підготовки майбутнього фахівця; д) підтримка науково-методичної діяльності викладачів, зокрема написання сучасних навчальних посібників, Е-навчальних матеріалів тощо; е) розвиток взаємодії університетських структур (комітетів, комісій), що відповідають за навчальну та наукову діяльність навчального закладу, з метою об'єднання їх зусиль у реалізації місії університету щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних успішно працювати в суспільстві знань.

12) Забезпечення зв'язку між діяльністю дослідних центрів університетів та освітніми програмами, а також між навчальною діяльністю студентів та науковою діяльністю викладачів. Вивчення практики діяльності зарубіжних дослідних університетів показує, що доволі часто наукові структури таких вишів не залучені до виконання їх освітніх програм. Подоланню такої практики слугують такі кроки адміністрації університетів та структурних



підрозділів: а) спонукання керівників дослідних підрозділів (центрів, інститутів, лабораторій) до розробки стратегій підтримки навчальних програм дисциплін, що мають інноваційний характер; б) зобов'язання провідних наукових співробітників дослідних підрозділів до надання підтримки та викладання навчальних курсів за їх вибором (переважно на етапі після-дипломної освіти, однак не тільки); с) надання можливості фахівцям, які займаються переважно викладацькою діяльністю, брати участь у дослідних проектах, що виконуються на базі відповідних наукових підрозділів; d) зобов'язання наукового персоналу дослідних підрозділів до керівництва студентськими науковими проектами та викладання окремих навчальних курсів; е) спонукання та підтримка адміністрацією фахівців дослідних підрозділів університету в ознайомленні викладачів та студентів з результатами їх досліджень; f) установлення формальних організаційних зв'язків наукової громади дослідних підрозділів зі студентами [Jenkins A., Healey M. Institutional].

IV. Професійний розвиток педагогічного персоналу та розвиток організаційних структур університету.

13) Забезпечення взаємозв'язку навчальної та наукової роботи як пріоритет кадрової політики університету. Підготовка фахівців-дослідників до викладацької діяльності здійснюється в університетах розвинених країн у рамках докторських та магістерських студій у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів, які передбачають оволодіння знаннями у галузі теорії і методики навчання у вищій школі. Такі програми підтримуються університетськими та національними дослідними центрами, що спеціалізуються на проблемах викладання у вищій школі, наприклад, Фонд Карнегі (Carnegie Foundation) США, Національний науковий фонд (National Science Foundation) США, Академія вищої школи (Higher Education Academy) у Великій Британії, тощо.

В університетах США створено мережу дослідних центрів¹ (наприклад, Центр інтеграції наукових досліджень, викладання та навчання (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) університету Вісконсин-Медісон), що опікуються проблемами професійного розвитку викладачів природничих та технічних дисциплін, інформаційних технологій та математики; розробки та реалізації концепцій навчання як дослідження (*teaching-as-research*), розвитку навчальних громад (*learning communities*), сприятливих до інноваційних перетворень курикулуму та практики навчання [University of Wisconsin-Madison]. У багатьох університетах, наприклад у Стенфордському (США), організовано спеціальні курси для навчання молодих науковців презентації своїх наукових досягнень для міждисциплінарної наукової громади, грантодавців, журналістів, політиків, широкої аудиторії [Stanford University].

¹ Наприклад, Центр інтеграції наукових досліджень, викладання та навчання (Center for the Integration of Research, Teaching and Learning) є міжуніверситетською мережею, що об'єднує науковців з понад двадцяти провідних дослідних університетів США, серед них такі, як Бостон, Корнуелл, Говард, Іова, Джон Хопкінз, штату Мічиган, Каліфорнія (Сан Дієго), Х'юстон, Вісконсин-Медісон, Вандербільт та ін. (<http://www.cirtl.net>).



14) Інтеграція навчальної та наукової діяльності педагогічного персоналу як критерій позитивної оцінки та підтримки його діяльності адміністрацією. Численні дослідження тенденцій розвитку вищої освіти підтверджують зростаючий вплив політики підтримки персоналу на інституційну культуру вишу. Традиційно у дослідних університетах пріоритетною є політика підтримки наукової діяльності, а не якісного викладання. Однак все більше вишів усвідомлюють, що повноцінна реалізація їх місії вимагає взаємопов'язаної активності викладачів у галузі досліджень та викладання, що зумовлює появу програм підтримки інноваційних підходів до навчального процесу (у тому числі і грантових).

15) Забезпечення ефективної синергії у діяльності адміністративних структур університету, що відповідають за наукові дослідження та освітню діяльність. Вивчення досвіду дослідних університетів різних країн світу (Великої Британії, США, Канади, Австралії, Нової Зеландії) дозволяє стверджувати, що у вирішенні досліджуваної проблеми переконливим є досвід реструктуризації традиційних організаційних структур, утворення нових, які виконують функції, що є спільною відповідальністю та ставлять за мету досягнення синергії у здійсненні провідних складових місії університету.

16) Забезпечення зв'язку з іншими інституційними стратегіями. Йдеться, зокрема, про такі стратегії, як розвиток Е-навчання, гнучких навчальних програм, формування єдиної університетської освітньо-наукової громади, розвиток університетського кампусу як освітнього середовища тощо.

17) Участь у національних програмах, спрямованих на розв'язання досліджуваної проблеми. Найбільш яскравими прикладами національних організацій, що реалізують програми у сфері науки та навчання у вищій школі є Фонд Карнегі (Carnegie Foundation) та Національний фонд розвитку науки (National Science Foundation) у США, Інститут Карріка з проблем навчання і викладання у вищій школі (Carrick institute for learning and teaching in higher education) в Австралії, Академія вищої освіти (The Higher Education Academy) у Великій Британії. Існують численні університетські центри та мережі, що здійснюють дослідження та організовують наукові й просвітницькі заходи щодо популяризації актуальних ідей і передового досвіду у розглядуваній нами сфері.

18) Підтримка імплементації стратегій дослідно-орієнтованого навчання на рівні структурного підрозділу та кафедри. Вартими поширення дослідники вважають заходи щодо обміну прогресивним досвідом між кафедрами, розвиток механізмів внутрішнього моніторингу якості навчального процесу, контроль конкретних кроків реалізації стратегії інтеграції навчальної та наукової діяльності [Jenkins A., Healey M. Institutional strategies].

Таким чином, стратегії інтеграції освітньої та наукової діяльності в університетах розвинених країн мають багаторівневий багатоаспектний характер та являють собою цілісну систему взаємопов'язаних та взаємозалежних складових. Рівнями реалізації таких стратегій та їх суб'єктами є: загальноінституційний (університет), субінституційний (навчальні та наукові структурні підрозділи університету), кафедральний (кафедра), індивідуальний



(викладач, науковець). До числа стратегій, які використовуються у розробці та запровадженні дослідно-орієнтованого навчання в університетах розвинених країн ми відносимо такі: політична, адміністративна, організаційна, організаційно-методична, педагогічна, методична, науково-педагогічна, науково-просвітницька. Класифікація стратегій відповідно організаційних рівнів, типів стратегій, суб'єктів реалізації та функцій представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація стратегій інтеграції освітньої та наукової діяльності в університетах розвинених країн відповідно до організаційних рівнів їх функціонування

Організаційні рівні	Суб'єкти реалізації	Типи	Функції
Інституційний	університет	політична адміністративна	визначення місії вишу та імплементація політики щодо її виконання
		науково-педагогічна	розробка та наукове обґрунтування системи стратегій дослідно-орієнтованого навчання
Субінституційний	структурні підрозділи університету: навчальні (факультети, департаменти, школи), наукові (інститути)	адміністративна, організаційно-методична	організація співпраці навчальних та наукових структур; залучення науковців до викладацької діяльності та керівництва науковими проектами студентів; розвиток та аудит курикулярних дослідно-орієнтованих стратегій;
Кафедральний	Кафедра/ наукова лабораторія	науково-методична	організація розробки навчальних програм; підготовка навчальних посібників; професійний розвиток персоналу
Індивідуальний	Викладач/ науковець	наукова методична організаційна педагогічна	участь у дослідницькій діяльності; розробка навчальних програм та посібників; залучення студентів до наукової роботи; викладання із залученням актуальних наукових досягнень, у тому числі власних



Системний характер дослідно-орієнтованих стратегій досягається як взаємозв'язком (синергією) діяльності всіх рівнів їх реалізації, так і включенням цих стратегій до числа інших, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу (розвиток Е-навчання, гнучких навчальних програм, формування єдиної університетської освітньо-наукової громади, розвиток університетського кампусу як широкого освітнього середовища тощо).

На подальший розгляд заслуговує діяльність міжінституційних структур розвинених країн, тобто університетських мереж, які накопичили значний досвід у досліджуваній нами сфері.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради, 2014, № 37-38. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.
2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – Київ: МОН України, 2014. – 75 с.
3. Baldwin G. *The Teaching-Research Nexus: How research informs and enhances learning and teaching in the University of Melbourne* / Gabrielle Baldwin. – Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2005. – 11 p.
4. Brew A. *Research and teaching: beyond the divide* / A. Brew □ London: PalgraveMacmillan, 2006. □ 224 p.
5. de Weert E. *The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus in the 2004 Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide?* □ Available at: http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2004/resources/de_weert_paper.pdf.
6. *Delivering on the modernisation agenda for universities* □ Education, research and innovation. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [COM/2006/0208] final. □ Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52006DC0208>.
7. European Commission. *New modes of learning and teaching in higher education*. □ Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014 – 68 p.
8. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Available at: http://www.ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.
9. Griffiths R. *Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines* / R. Griffiths // *Studies in Higher Education*. – 2004. – Vol. 29(6). – P. 709–726.
10. Healey M. *Linking Research and Teaching: A selected bibliography*. Available at: <http://www.mickhealey.co.uk>.
11. Hénard F. *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education* / Fabrice Hénard. □ Paris: OECD Publishing, 2010 □ 113 p.
12. Jenkins A., Healey M. *Developing the student as a researcher through the curriculum* / A. Jenkins, M. Healey / In: *Improving student learning through the curriculum* □ Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Ed. by C. Rust. □ Oxford Brookes University, CCCU, 2009 □ 284 p.
13. Jenkins A., Healey M. *Institutional strategies to link teaching and research* / Alan Jenkins and Mick Healey // *The Higher Education Academy*, 2005. – 66 p.
14. Robertson J. *Beyond the research/teaching nexus: exploring the complexity of academic experience* / J. Robertson // *Studies in Higher Education*. □ 2007. □ 32(5). □ P. 541–556.
15. Stanford University. *IRITE/ISPEAK Course*. □ Available at: http://postdocs.stanford.edu/education/irite_ispeak.html.
16. *The role of the universities in the Europe of knowledge*. Communication from the Commission of 5 February 2003 - [COM/2003/58] final. – Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm.



17. Trowler P., Wareham T. *Reconceptualising the teaching-research nexus* / P. Trowler, T. Wareham // *International policies and practices for academic enquiry: an international colloquium. Held at Marwell conference centre, Winchester, UK, 19–21 April 2007.* □ Available at: http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2007/resources/paul_trowler.pdf.
18. Woodhouse D. *Auditing research and the research/teaching nexus* / D. Woodhouse // *New Zealand Journal of Educational Studies.* □ 1998, Vol. 33. □ № 1. □ C. 39–53.
19. University of British Columbia. *The UBC Plan. Student Learning.* □ Available at: <http://www.strategicplan.ubc.ca/the-plan/student-learning>.
20. University of Exeter. *Teaching and Research. TQA Manual.* □ Available at: <http://www.admin.exeter.ac.uk/academic/tls/tqa/index.shtml>.
21. University of Southampton. *The University Mission Statement.* □ Available at: <http://www.ecs.soton.ac.uk/mission.htm>.
22. University of Western Australia. *Teaching and Learning at UWA.* □ Available at: <http://www.teachingandlearning.uwa.edu.au/teaching>
23. University of Wisconsin-Madison. *Center for the Integration of Research, Teaching and Learning.* □ Available at: www.wcer.wisc.edu.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro Vyshchu Osvitu» (2014), *Vidomosti Verkhovnoyi Rady*, No. 37–38. Available at: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.
2. *Strategiya Reformuvannya Vyshchoyi Osvity v Ukraini do 2020 roku* (2014), Proekt, Kyiv: MON Ukrainy, pp. 75.
3. Baldwi, G. 2005 «*The Teaching-Research Nexus: How research informs and enhances learning and teaching in the University of Melbourne*», Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, pp. 11.
4. Brew, A. (2006), «*Research and teaching: beyond the divide*», London: PalgraveMacmillan, pp. 224.
5. de Weert, E. «*The Organisational Determination of the Teaching and Research Nexus in the 2004 Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide?*». Available at: http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2004/resources/de_weert_paper.pdf.
6. «*Delivering on the modernisation agenda for universities*» – Education, research and innovation. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament [COM/2006/0208] final.* Available at: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52006DC0208>.
7. European Commission (2014), «*New modes of learning and teaching in higher education*», Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp 68.
8. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area.* Available at: http://www.ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area.
9. Griffiths, R. (2004), «*Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines*», *Studies in Higher Education*, Vol. 29(6), pp. 709 – 726.
10. Healey, M. *Linking Research and Teaching: A selected bibliography.* Available at: <http://www.mickhealey.co.uk>.
11. Hénard, F. *Learning* (2010), «*Our Lesson : Review of Quality Teaching in Higher Education*», Paris: OECD Publishing, pp. 113.
12. Jenkins, A., Healey M. (2009), *Developing the student as a researcher through the curriculum* / A. Jenkins, M. Healey / In: *Improving student learning through the curriculum* □ Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Ed. by C. Rust. □ Oxford Brookes University, CCCU, □ 284 p.
13. Jenkins, A., Healey M. (2005), «*Institutional strategies to link teaching and research*», *The Higher Education Academy*, pp 66.
14. Robertson, J. (2007), *Beyond the research/teaching nexus: exploring the complexity of academic experience* / J. Robertson // *Studies in Higher Education*, 32(5), pp. 541-556.
15. Stanford University. *IRITE/ISPEAK Course.* Available at: http://postdocs.stanford.edu/education/irite_ispeak.html.
16. «*The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission of 5 February 2003 - [COM/2003/58] final.*» Available at: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_en.htm.



17. Trowler, P., Wareham, T. «Reconceptualising the teaching-research nexus», *International policies and practices for academic enquiry: an international colloquium. Held at Marwell conference centre, Winchester, UK, 19-21 April 2007. Available at: http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2007/resources/paul_trowler.pdf.*
18. Woodhouse, D. (1998), «Auditing research and the research/teaching nexus», *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol. 33, No. 1. pp. 39-53.
19. University of British Columbia. *The UBC Plan. Student Learning. Available at: <http://www.strategicplan.ubc.ca/the-plan/student-learning>.*
20. University of Exeter. *Teaching and Research. TQA Manual. Available at: <http://www.admin.exeter.ac.uk/academic/tls/tqa/index.shtml>.*
21. University of Southampton. *The University Mission Statement. Available at: <http://www.ecs.soton.ac.uk/mission.htm>.*
22. University of Western Australia. *Teaching and Learning at UWA. Available at: <http://www.teachingandlearning.uwa.edu.au/teaching>.*
23. University of Wisconsin-Madison. *Center for the Integration of Research, Teaching and Learning. □ Available at: www.wcer.wisc.edu.*