

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА МОЖЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ В УКРАЇНІ

<https://doi.org/10.37472/v.naes.2026.8205>



СИДОРЕНКО

Вікторія Вікторівна

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор Білоцерківського інституту
неперервної професійної освіти ДЗВО
«Університет менеджменту освіти»
НАПН України,
м. Біла Церква, Україна



ГРИЦАН

Олександр Григорович

аспірант Білоцерківського
інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО
«Університет менеджменту
освіти» НАПН України,
м. Біла Церква, Україна



Анотація. У статті на основі порівняльного аналізу закордонного досвіду виявлено концептуальні підходи, моделі, організаційно-педагогічні умови, результативні практики розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та обґрунтовано можливості їх імплементації у вітчизняну систему професійної підготовки.

Предметом компаративного аналізу стали підходи до дослідницької підготовки майбутніх викладачів, представлені в освітніх системах США, Великої Британії, Німеччини, Австралії, Туреччини і Казахстану. Компаративний аналіз здійснено за такими критеріями: концептуальні засади і зміст дослідницької підготовки; мета і завдання; форми, методи і технології розвитку дослідницької компетентності; науково-методичний супровід; результативні практики розвитку дослідницької компетентності; етико-ціннісний вимір дослідницької підготовки та академічна доброчесність; підходи до оцінювання результатів.

Теоретико-концептуальним підґрунтям дослідження слугує концепція Е. Бойєра, представлена у праці «Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate», яка розширює традиційне розуміння академічної діяльності університету як багатовимірного феномену, інтегральної характеристики професійної діяльності викладача, що складається із чотирьох взаємопов'язаних видів наукової діяльності: відкриття, інтеграції, застосування, викладання.

Порівняння закордонних практик засвідчило відмінності у механізмах нормативно-інституційного забезпечення дослідницької діяльності та регулювання наукової і публікаційної етики, а також у способах

інтеграції безпосередньо у зміст професійної підготовки студентів, їх формування під час виконання дослідницьких проектів і реалізації через вимоги до організації і проведення досліджень, етичні кодекси університетів, систему наставництва, контролю і оцінювання результатів.

Компаративний аналіз закордонного досвіду за єдиною системою критеріїв дав змогу не лише зіставити національні моделі розвитку дослідницької компетентності, але й визначити спільні тенденції для освітніх систем різних країн, національну специфіку їх реалізації, певні закономірності впровадження; обґрунтувати концептуальні засади, мету і завдання розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; вивчити зміст дослідницької підготовки, структуру і компонентний склад, принципи, методи і технології дослідницького навчання; виокремити моделі і організаційно-педагогічні засади формування складників компетентності в сучасних умовах; схарактеризувати форми науково-методичного супроводу і підходи до оцінювання результатів; описати новітні практики підготовки сучасного фахівця, орієнтовані на інтеграцію дослідницької діяльності, навчання і видів практик тощо.

Зазначено, що закордонний досвід є стратегічно цінним для модернізації української системи підготовки майбутніх викладачів в умовах соціокультурних і освітніх викликів. Його адаптація сприятиме розбудові інноваційної системи розвитку дослідницької компетентності відповідно до європейських стандартів, зміцненню зв'язків між вищою освітою, наукою і ринком праці, подоланню кваліфікаційного розриву в умовах повоєнного відновлення України, посиленню дослідницького складника і міждисциплінарності освітніх програм, розвитку культури академічної доброчесності, відкритої науки і дослідницької етики, формуванню кадрового потенціалу, здатного інтегрувати українську науку до європейського дослідницького простору, забезпечити науково-технологічний та соціально-економічний розвиток держави. Узагальнення закордонного досвіду забезпечило переосмислення дослідницької компетентності як системоутворювальної характеристики професійного розвитку майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для оновлення змісту освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, проектування та розбудови дослідницького освітнього середовища, урізноманітнення форм, методів і технологій залучення здобувачів до дослідницької діяльності, синергії освіти, науки і ринку праці та подолання кваліфікаційного розриву, трансформації системи наукового наставництва і вдосконалення внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, а також обґрунтування концептуальних засад і перспективних напрямів модернізації вітчизняної системи підготовки сучасного викладача.

Ключові слова: майбутній викладач закладу вищої освіти; дослідницька компетентність; науково-дослідницька діяльність; закордонний досвід; компаративний аналіз; дослідницька підготовка; академічна доброчесність; дослідницьке середовище; модернізація вищої освіти; кваліфікаційний розрив.

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Модернізація вищої освіти, зумовлена переходом до відкритої науки та реформуванням підходів до системи оцінювання якості і результативності дослідницької діяльності університетів, цифровою трансформацією дослідницького середовища та посиленням вимог до прозорості і відтворюваності наукових результатів, кваліфікаційним розривом між вимогами на ринку праці і рівнем сформованості компетентностей і навичок фахівців, актуалізує переосмислення вимог до змісту й організації дослідницької підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Сучасний університет функціонує як інноваційне дослідницьке середовище, що забезпечує сталий розвиток знанневого суспільства, економіки і людського капіталу, а дослідницька діяльність виступає методологічною основою навчання, професіоналізації і академічного лідерства, способом професійного мислення і професійного саморозвитку фахівця впродовж усього життя. За таких соціокультурних і освітніх викликів змінюється роль викладача, його місія і функціональні обов'язки, а професійна діяльність стає дослідницько орієнтованою, спрямованою на творче

продукування нових знань, їх критичне осмислення та ціннісне використання в освітньому процесі і професійній практиці. В умовах інтеграції України до Європейського освітнього і дослідницького простору дослідницька складова професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти набуває системного значення та розглядається не як додатковий компонент освітньо-професійної чи освітньо-наукової програми, а як невід'ємна частина професіоналізації, у якій навчання, науковий пошук і практична діяльність взаємопов'язані. Зростання значущості дослідницької компетентності виразно простежується в сучасних системах підготовки майбутніх викладачів у різних країнах, що зумовлює необхідність їх системного вивчення, концептуального узагальнення та використання отриманих результатів для розвитку української моделі підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

Розвиток дослідницьких університетів як інтегрованих середовищ освіти, науки та інновацій, розбудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, реалізація компетентнісного і студентоцентрованого підходів, посилення дослідницької складової освітніх програм, формування в академічній спільноті культури якості освіти та

політик академічної доброчесності актуалізують потребу у вивченні й аналізі перспективного закордонного досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти як системи концептуальних підходів, організаційно-педагогічних моделей і ефективних механізмів їх реалізації, що створює теоретико-методологічне підґрунтя для модернізації вітчизняної системи підготовки сучасного фахівця та обґрунтування можливостей імплементації ефективних практик в українську систему вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас аналіз і систематизація закордонної джерельної бази засвідчує відсутність єдиних підходів до розуміння сутності дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, її структурних складників, механізмів розвитку і критеріїв сформованості. Різні країни розробили і впроваджують власні концептуальні моделі розвитку, що відображають особливості національних систем вищої освіти, державної політики у сфері підготовки науково-педагогічних кадрів. Порівняння закордонних практик засвідчує відмінності у механізмах нормативно-інституційного забезпечення дослідницької діяльності та регулювання наукової і публікаційної етики, а також у способах інтеграції безпосередньо у зміст професійної підготовки студентів, їх формування під час виконання дослідницьких проєктів і реалізації через вимоги до організації і проведення досліджень, етичні кодекси університетів, систему наставництва, контролю та оцінювання результатів. Тому компаративний аналіз закордонного досвіду за єдиною системою критеріїв дає змогу не лише зіставити національні моделі розвитку дослідницької компетентності, але й визначити спільні тенденції для освітніх систем різних країн, національну специфіку їх реалізації, певні закономірності впровадження. Також сприяє обґрунтуванню концептуальних засад, мети і завдань розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти; вивченню змісту дослідницької підготовки, структури і компонентного складу, принципів, методів і технології дослідницького навчання; виокремленню моделі і організаційно-педагогічних засад формування складників компетентності в сучасних умовах; висвітленню форм науково-методичного супроводу і підходів до оцінювання результатів, новітніх практик підготовки сучасного фахівця, орієнтованих на інтеграцію дослідницької діяльності,

навчання і видів практик тощо. Особливий науковий інтерес становить визначення можливостей адаптації найбільш результативних зарубіжних практик до української системи вищої освіти з урахуванням соціокультурних та освітніх викликів, необхідності посилення дослідницької складової підготовки. Особливої уваги заслуговує етико-ціннісний вимір дослідницької підготовки, дотримання принципів академічної доброчесності і дослідницької етики, критичного і відповідального використання наукової інформації.

Мета статті: на основі порівняльного аналізу закордонного досвіду виявити концептуальні підходи, моделі, організаційно-педагогічні умови, результативні практики розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти та обґрунтувати можливості їх імплементації в систему підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в Україні.

Викладення основного матеріалу. Для виявлення різноманітних концептуальних підходів до розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти слід проаналізувати досвід США, Великої Британії, Німеччини, Австралії, Туреччини і Казахстану. Компаративний аналіз здійснено за такими критеріями: концептуальні засади і зміст дослідницької підготовки; мета і завдання; форми, методи і технології розвитку дослідницької компетентності; науково-методичний супровід; результативні практики розвитку дослідницької компетентності; етико-ціннісний вимір дослідницької підготовки та академічна доброчесність; підходи до оцінювання результатів. Детальніше доцільно розглянути, як визначені критерії реалізуються в окремих національних системах професійної підготовки майбутніх викладачів.

Система формування дослідницької компетентності викладачів закладів вищої освіти *в США* хоча й має багато спільного з аналогічними моделями інших країн, зокрема функціонує на засадах інституційної автономії, академічної свободи, гнучкості освітніх програм та їх орієнтації на дослідницьку і практичну підготовку, інтегрує освітні рівні в систему безперервної освіти й характеризується внутрішніми механізмами забезпечення якості освіти, проте вирізняється певними організаційними, змістовими і методичними особливостями, зумовленими національними освітніми пріоритетами, тісною співпрацею університетської науки і практики, орієнтацією на формування дослідницької і професійної автоно-

мії майбутнього викладача. Визначальні характеристики проявляються у дослідницькій спрямованості професійної підготовки, інтеграції наукової діяльності в освітній процес, розвитку академічної культури, створенні умов для безперервного професійного розвитку фахівців упродовж усього життя тощо.

У практиці американської моделі розвитку дослідницької компетентності викладача знайшла повне підтвердження концепція єдності наукової і педагогічної діяльності, розроблена Ернестом Бойєром (Варга & Повідайчик, 2021).

Для дослідження розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти праця Ернеста Бойєра (Ernest L. Boyer) «Переосмислення академічної діяльності: пріоритети професорсько-викладацького складу» («Scholarship Reconsidered: priorities of the professoriate») є теоретико-методологічною основою підготовки сучасного фахівця, що дає змогу розширити традиційне розуміння наукової діяльності університету, перейти від моделі «викладач як дослідник» до комплексної моделі «викладач як учений-практик, інтегратор знань, дослідник власної професійної діяльності». У концепції Е. Бойєра дослідницька компетентність розглядається як багатовимірний феномен, інтегральна характеристика професійної діяльності викладача, що складається із чотирьох взаємопов'язаних видів наукової діяльності: наукова діяльність як відкриття (*The Scholarship of Discovery*), наукова діяльність як інтеграція (*The Scholarship of Integration*), наукова діяльність як застосування (*The Scholarship of Application*), наукова діяльність як викладання (*The Scholarship of Teaching*) (Boyer, 1990).

Наукова діяльність як *відкриття* (*The Scholarship of Discovery*) відображає традиційну дослідницьку функцію викладача, що полягає у його здатності примножувати нові знання, аналізувати й інтерпретувати наукові ідеї, формувати інтелектуальну атмосферу і свободу наукового пошуку, методично й дисципліновано проводити дослідження (Boyer, 1990). Дослідники, діяльність яких спрямована на відкриття нового знання, орієнтують свої дослідження на пошук відповідей на фундаментальні запитання: «Що ще належить пізнати? Які знання ще не відкрито?»

Наукова діяльність як *інтеграція* (*The Scholarship of Integration*) спрямована на інтерпретацію, узагальнення і синтез результатів досліджень,

формування нового бачення вже здобутих наукових знань, проведення досліджень на межі різних наукових галузей, зокрема в тих сферах, де вони перетинаються, встановлення взаємозв'язків між різними науковими дисциплінами, нове осмислення та інтерпретацію наявних даних, поширення знань серед тих, хто не є фахівцем у відповідній галузі, тобто включення результатів власних досліджень або досліджень інших учених до ширших інтелектуальних контекстів. За переконанням Е. Бойєра, сутність інтеграції знань полягає не у створенні нових наукових фактів, а в їх осмисленні та інтерпретації, забезпечуючи нове розуміння отриманих результатів, перетворення інформації на знання, а знання – на мудрість. Науковці, діяльність яких пов'язана з інтеграцією знань, зосереджуються на інших запитаннях, що мають самостійну наукову цінність і здатні привести дослідника від простого накопичення інформації до набуття знань: «Яке значення мають отримані результати? Чи можна осмислити й інтерпретувати наукові відкриття таким чином, щоб вони формували ширше й цілісніше бачення досліджуваних явищ і взаємозв'язки між ними?» (Boyer, 1990). Отже, сучасний викладач має не лише продукувати знання, а й інтегрувати їх в ширші наукові і соціальні контексти.

Третій вид наукової діяльності – *застосування* (*The Scholarship of Application*) – передбачає активну взаємодію науки із суспільством, зокрема участь у роботі комітетів, кураторство студентських організацій, виконання кафедральних або адміністративних обов'язків, участь у роботі органів місцевого самоврядування, молодіжних організацій та інших громадських об'єднань тощо. Цей вид наукової діяльності орієнтує дослідника на пошук відповідей на запитання: «Яким чином наукові знання можуть відповідально застосовуватись для розв'язання суспільно значущих проблем? Як результати досліджень можуть слугувати інтересам людини та суспільним інституціям? Чи можуть суспільні проблеми визначати напрями і пріоритети наукових досліджень?» (Boyer, 1990). Наукова діяльність як застосування передбачає служіння суспільству шляхом відповідального використання наукових знань для розв'язання практичних і суспільно важливих проблем. Вона включає взаємодію теорії і практики, використання результатів досліджень на практиці, дослідження і вдосконалення власної педагогічної діяльності.

Наукова діяльність як *викладання* (*The Scholarship of Teaching*) забезпечує формування нового покоління дослідників (Boyer, 1990). Викладання є динамічним процесом, який передбачає, що викладач глибоко обізнаний зі своєю галуззю знань, досконало володіє її теоретичними засадами і сучасними досягненнями, розширює власний науковий кругозір, інтелектуально залучений до розвитку своєї дисципліни. Водночас така діяльність спрямована на формування спільного зі студентами інтелектуального простору, розвиток критичного і творчого мислення, здатність до безперервного навчання і саморозвитку впродовж життя.

Отже, концепція Е. Бойєра розглядається як один із важливих теоретичних орієнтирів становлення дослідницько орієнтованої моделі підготовки викладачів у США, оскільки розширила традиційне розуміння викладацької діяльності і дала можливість обґрунтовувати дослідницьку компетентність викладача закладу вищої освіти не лише як здатність проводити фундаментальні дослідження і публікаційну активність, а як комплексну характеристику його професійної діяльності, що включає здатність інтегрувати знання, аналізувати та застосовувати наукові ідеї, результати досліджень на практиці, досліджувати й удосконалювати власну викладацьку діяльність.

Узагальнення результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних учених дає змогу виокремити такі характерні особливості американської системи розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти (Бабакіна, 2021; Бабакіна, 2020; Варга & Повідайчик, 2021; Варга & Шепя, 2025; Авшенюк та ін., 2017; Козубовська & Повідайчик, 2021; Криворучко, 2022; Повідайчик та ін., 2019; Драч, 2026; Леврінц, Варга & Попик, 2025; Повідайчик, 2024a; 2024b; Щербань & Савченко, 2021).

1. Диверсифікація структури і змісту вищої освіти, що виявляється у функціонуванні багатоступеневої і багаторівневої системи підготовки фахівців, розширенні спектра освітніх програм, різноманітності освітніх траєкторій і форм навчання. Масовізація вищої освіти, розширення доступу до університетської освіти, диверсифікація студентського контингенту актуалізували навчання впродовж життя як важливу передумову безперервного професійного й особистісного розвитку викладача, переосмислення його ролі як дослідника, інтегратора і транслятора наукового знання.

2. Інтернаціоналізація і глобальна інтеграція американської вищої освіти до світового освітнього простору, що ґрунтується на поєднанні відкритості до міжнародного співробітництва зі збереженням національної освітньої ідентичності та стратегічних пріоритетів. Такий підхід зумовлює орієнтацію на міжнародні й наукові стандарти, розвиток міжнародного академічного партнерства та міжуніверситетської співпраці, розширення академічної мобільності здобувачів і науково-педагогічних працівників, взаємне визнання освітніх програм і кваліфікацій, а також підвищення конкурентоспроможності американської вищої освіти у міжнародному дослідницькому просторі.

3. Застосування уніфікованих інструментів, зокрема системи кредитів, чіткої структури освітніх ступенів, ефективних механізмів забезпечення якості освіти та інших загальноовизнаних академічних практик, сприяє підвищенню міжнародної привабливості американської вищої освіти, посиленню її конкурентоспроможності, розвитку міжнародної академічної мобільності та міжнародного науково-освітнього співробітництва.

4. Посилення ролі науково-дослідницької та інноваційної діяльності в освітньому процесі, що ґрунтується на тісному взаємозв'язку освіти, науки та інновацій. Такий підхід передбачає інтеграцію наукових досліджень у зміст і організацію освітніх програм, активне залучення студентів до дослідницької діяльності та впровадження результатів наукових досліджень в освітню практику. Це створює передумови для безперервного розвитку дослідницької компетентності викладачів, формування культури академічного дослідження, розвитку критичного мислення, здатності до генерування нових знань і впровадження інноваційних рішень у професійній діяльності.

5. Розвиток партнерської взаємодії між закладами вищої освіти, роботодавцями та іншими стейкхолдерами як основи інтеграції освіти, науки і професійної практики, що сприяє оновленню змісту освітніх програм, посиленню їх практикоорієнтованості, розширенню можливостей для професійної підготовки здобувачів освіти та їх успішної інтеграції в професійне середовище. Така синергійна взаємодія є важливою умовою підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів та забезпечення її відповідності потребам ринку праці.

6. Посилення практико-орієнтованості професійної підготовки та взаємозв'язку з реальними професійними практиками. В окремих освіт-

ніх програмах професійної підготовки викладачів практична складова може охоплювати близько половини загального обсягу навчального часу і розглядається як простір набуття дослідницького досвіду, формування здатності здійснювати самостійний науковий пошук із його подальшим представленням у формі завершеного дослідницького проєкту. Дослідницькі вміння у майбутніх викладачів формуються під час виконання дослідницьких завдань, аналізу і рефлексії результатів наукового пошуку, перспективного досвіду фахівців, наукового дискурсу актуальних дослідницьких проблем із викладачами, наставниками, супервізорами.

7. Удосконалення механізмів моніторингу та забезпечення якості вищої освіти, що передбачає розвиток ефективної системи внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості освітньої діяльності, постійний моніторинг результатів навчання, удосконалення процедур акредитації освітніх програм і впровадження сучасних інструментів управління якістю. Такий підхід сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку дослідницької культури та створенню умов для безперервного розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Проведений аналіз американського досвіду формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів дає підстави стверджувати, що адаптація його найбільш конструктивних положень та ефективних практик до вітчизняної системи підготовки фахівців сприятиме модернізації змісту, форм і технологій організації освітнього процесу, посиленню його дослідницької спрямованості, інтеграції освітньої і наукової складових, забезпеченню готовності здобувачів до науково-дослідницької діяльності.

Зокрема на рівні магістерської підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти є впровадження в освітній процес дослідницько орієнтованих програм, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності, критичного мислення, формування навичок наукового дослідження. Науковий і практичний інтерес становить досвід США з успішної реалізації освітніх програм, що інтегрують дослідницький компонент в усі етапи професійної підготовки майбутніх викладачів, зокрема «Teacher as Decision Maker» («Педагог, який приймає обґрунтовані рішення»), «Teaching for Thinking» («Навчання, що розвиває мислення»), «Reflective Teaching» («Рефлексивне навчання»), «Cognitive Apprenticeship» («Когні-

тивна майстерня»), «Process-Oriented Guided Inquiry Learning» («Навчання на основі процесуально орієнтованого дослідження») тощо.

Перспективним для адаптації в системі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти є американський досвід комплексного оцінювання результатів дослідницької діяльності, що поєднує стандартизовані інструменти і методи автентичного оцінювання, відстеження розвитку здобувачів за індивідуальною освітньою траєкторією, стимулювання їхньої активної участі у науково-дослідницькій діяльності. Поряд із традиційним тестовим контролем використовуються педагогічне спостереження, діагностичні карти, рейтингове оцінювання, навчальні щоденники, рефлексивні журнали (Harvey et al., 2016), портфоліо, рецензування наукових робіт, стендові доповіді, письмові аналітичні звіти, захист індивідуальних і групових дослідницьких проєктів тощо.

Заслугує на увагу реалізація освітнього процесу на засадах дослідницького навчання, поєднання фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін із дослідницько орієнтованими освітніми компонентами, залучення здобувачів до виконання наукових досліджень упродовж всього періоду навчання. Для розвитку дослідницького мислення і навичок наукового дискурсу використовується комплекс активних і проблемно орієнтованих методів (Setiono et al., 2026), зокрема кейс-методу, проєктного і проблемного навчання, аналізу й інтерпретації наукових текстів, рефлексивного письма (Harvey et al., 2016), дискусійних практик, виконання аналітичних, порівняльних, творчих завдань, підготовки анотацій, рецензій, наукових оглядів та інших видів академічної роботи. Формування індивідуальної дослідницької траєкторії передбачає можливість академічно успішним здобувачам виконувати не традиційний магістерський проєкт, а фундаментальне дослідження, результати якого стануть основою для подальшої роботи над докторською дисертацією, забезпечить безперервність наукової підготовки та створить умови для залучення здобувачів до академічної науки.

Перспективним для формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів є використання ідей мережевого підходу, що реалізується в закладах вищої освіти **Великої Британії** через взаємодію університетів, наукових установ і бізнесу (Бабакіна, 2021; Повідайчик & Попович, 2020). Така мережева модель «наука – освіта – бізнес» забезпечує інтеграцію освітньої, наукової

та інноваційної діяльності, створюючи умови для залучення здобувачів освіти до колективних досліджень, міждисциплінарної співпраці, виконання інноваційних наукових проєктів. На нашу думку, адаптація цієї моделі в систему вищої освіти України сприятиме формуванню відкритого дослідницько-інноваційного середовища, заснованого на інтеграції освітньої, наукової та інноваційної діяльності, міжінституційному партнерстві, інтеграції ресурсів освіти, науки і бізнесу. Це створить передумови для залучення майбутніх викладачів до участі у спільних дослідницьких проєктах, набуття практичного досвіду наукової діяльності, розвитку навичок міждисциплінарної дослідницької взаємодії та розв'язання актуальних науково-педагогічних проблем.

Якщо американська модель демонструє тісне поєднання дослідницької підготовки з практичною діяльністю, то німецький досвід дає змогу проаналізувати іншу структурно-організаційну модель та напрями впровадження.

Переосмислення принципу єдності дослідження і навчання, що був сформульований і концептуально обґрунтований Вільгельмом фон Гумбольдтом, стало методологічною основою сучасних реформ педагогічної освіти у Німеччині. Починаючи з другої половини 2000-х років, розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів і викладачів розглядається не як окремий складник професійної підготовки, а як один із способів професіоналізації сучасного фахівця. Дослідницьке навчання є міждисциплінарним трендом, інноваційним дидактичним компонентом університетської освіти Німеччини, необхідним складником системи забезпечення якості вищої освіти (Weyland, 2019). Проведений аналіз дає змогу окреслити ключові характеристики дослідницького навчання, що вирізняє його від інших університетських моделей, зокрема проблемно-орієнтованого чи проєктного навчання. Центальною ознакою є орієнтація освітнього процесу на індивідуально орієнтовану дослідницьку діяльність студента, спрямовану на досягнення особистісно значущого пізнавального результату, а не отримання наукових результатів для академічної науки. Крім зазначеного, можна також виокремити використання методології і методів наукового дослідження на всіх етапах дослідницького процесу – від формулювання дослідницьких завдань і гіпотез, вибору методів дослідження, представлення отриманих результатів до рефлексії; опора на наукові теорії, концеп-

ції та емпіричні дані як основу для постановки і розв'язання дослідницьких завдань; інтеграція теоретичної і практичної підготовки; систематична рефлексія щодо перебігу дослідження, отриманих результатів і власного професійного розвитку; високий рівень самостійності студента у плануванні, здійсненні та оцінюванні власної дослідницької діяльності; формування етичної відповідальності як складника дослідницької компетентності, усвідомлення етичних норм організації і проведення наукового дослідження, дотримання академічної доброчесності, відповідальність за результати дослідження, повага до прав і гідності всіх учасників освітнього процесу.

У Німеччині впровадження дослідницького навчання відбувається завдяки взаємодії трьох рівнів (рис. 1): *макрорівня* (державна освітня політика і нормативно-правове забезпечення, федеральна ресурсна підтримка (Рамкова концепція практичного семестру, Міністерський циркуляр щодо організації практичних компонентів підготовки, федеральні програми), *мезорівня* (інституційні рішення університетів і факультетів), *мікрорівня* (реалізація дослідницького навчання в конкретних освітніх програмах і навчальних дисциплінах) (Heinrich & Klewin, 2019).

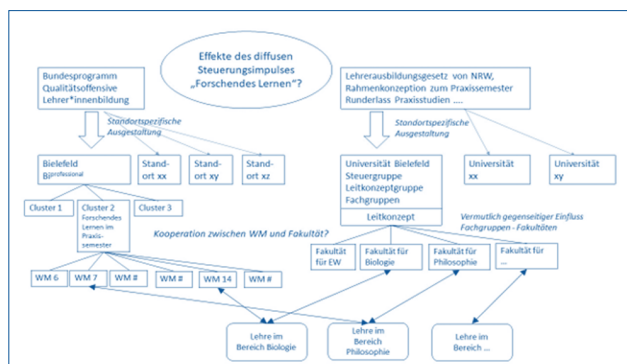


Рис. 1. Дифузний нормативно-політичний імпульс «дослідницьке навчання» у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія (Heinrich & Klewin, 2019)

Інституційне закріплення дослідницького навчання в німецькій вищій освіті відбувається через низку загальнонаціональних ініціатив і професійних структур, міждисциплінарних і галузевих проєктів. Зокрема проєкт HRK Nexus «Формування переходів, покращення успішності студентів» Німецької федерації ректорів (*нім. Hochschulrektorenkonferenz*) за фінансування Федерального міністерства освіти та досліджень (2014 – 2020 рр.) спрямований на підтримку університетів в подальшому розвитку їх навчальних програм та покращення якості навчання,

переходу до компетентісно орієнтованої структури вищої освіти (HRK Hochschulrektorenkonferenz, 2020). Проєкт FideS «Орієнтація на дослідження на початковому етапі навчання» (нім. *Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase*), що реалізується як спільна ініціатива Гамбурзького університету, Технічного університету Кайзерслаутерна та Потсдамського університету, теоретично обґрунтовує концепцію дослідницького навчання на початковому етапі університетської освіти. У межах проєкту розроблено моделі, дидактичні підходи та інструменти електронного навчання для дослідницько-орієнтованого проєктування освітнього процесу, що забезпечує раннє залучення студентів до дослідницької діяльності, розвиток саморефлексії, самоорганізації та навичок презентації студентів (портфоліо-підхід) (Professur Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen, 2023).

Важливим свідченням утвердження дослідницького навчання як окремого напрямку університетської дидактики стало створення в 2014 р. у складі Німецького товариства університетської дидактики (*Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd)*) робочої групи «Навчання на основі досліджень» (*AG Forschendes Lernen*) (Dghd. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2026), що має за мету нетворкінг та обмін інформацією для експертів з університетської дидактики, тренерів, викладачів та університетських/освітніх дослідників (конференції, конкурси пропозицій, підвищення кваліфікації, публікації тощо); обмін досвідом щодо різних форматів впровадження, підготовки, удосконалення та інтеграції «навчання на основі досліджень» у навчальну програму; обговорення важливості навчання на основі досліджень для інших сфер розвитку викладання (міждисциплінарність, відкритість університету, практичні проєкти, інтернаціоналізація, цифровізація тощо); спільна розробка та опрацювання дослідницьких програм і проєктів з навчання на основі досліджень тощо.

Інституалізація дослідницького навчання забезпечується на рівні освітньої політики федеральних земель, проте вирізняється концептуальними моделями реалізації, способами інтеграції дослідницького навчання до освітніх програм, ступенем залучення студентів та інших учасників освітнього процесу. У федеральних землях Німеччини довготривалі педагогічні практики, які функціонують як комплексне освітнє середовище професійної підготовки майбутніх педагогів та

поєднують викладання і дослідження, запроваджуються під різними назвами, зокрема практичний семестр (*Praxissemester*), основна (базова) педагогічна практика (*Kernpraktikum*), практична фаза (*Praxisphase*), комплексна шкільна практика (*Komplexes Schulpraktikum*) (Weyland, 2019), вирізняються організаційними і освітньо-дидактичними підходами, а також передбачені не для всіх програм підготовки педагогічних кадрів. Так, у Північному Рейні – Вестфалії, Гамбурзі, Берліні, Нижній Саксонії дослідницьке навчання безпосередньо пов'язане з довготривалими педагогічними практиками та є обов'язковим компонентом навчального плану. У федеральній землі Північний Рейн – Вестфалія дослідницьке навчання є обов'язковим методологічним компонентом підготовки майбутніх викладачів. У межах проходження практичного семестру студенти виконують навчально-дослідницькі проєкти, спрямовані на формування дослідницької професійної позиції, дослідницької настанови. У федеральній землі Бремен з 2002 р. впроваджено шестимісячний практичний семестр, який став одним із перших прикладів дослідницько орієнтованої практичної підготовки, зорієнтованої на інтеграцію професійної діяльності майбутніх викладачів із виконанням дослідницьких завдань. Зауважимо, що в університетах Німеччини використовуються різні види дослідницьких завдань, які виконують студенти під час довготривалої практики (Освіта.UA, 2010; Bloh et al. 2019; Klewin, 2022): у Північному Рейні – Вестфалії – це навчально-дослідницькі проєкти, у федеральній землі Шлезвіг-Гольштейн (Університет Фленсбурга, Hochschule Flensburg) – дослідницькі завдання, у Нижній Саксонії – дослідницькі проєкти або дослідницькі роботи.

У Білефельдській школі освіти (Bielefeld School of Education, BiSEd) – науково-освітньому підрозділі Університету Білефельда, що координує підготовку майбутніх педагогів і розвиток педагогічних досліджень, дослідницьке навчання покладено в основу організації практичного семестру (Gerit. German Research Institutions, n.d.). Для реалізації дослідницької діяльності студентів розроблено п'ять моделей виконання студентських навчально-дослідницьких проєктів, що інтегрують теорію, емпіричне дослідження та рефлексію педагогічної діяльності, зокрема:

- дослідження власної педагогічної діяльності;
- дослідження педагогічної діяльності інших викладачів;

- дослідження процесів розвитку закладу освіти;
- дослідження у сфері діагностики і педагогічної підтримки;
- дослідницьке осмислення власного професійного становлення та/або біографічного досвіду (Klewin, Schüssler & Schicht, 2014).

Ці моделі охоплюють різні об'єкти педагогічного дослідження. Така різноманітність дослідницьких практик забезпечує комплексний розвиток дослідницької компетентності і формування дослідницької позиції майбутнього викладача.

У Вестфальському університеті імені Вільгельма в м. Мюнстері (*Westfälische Wilhelms – Universität Münster, WWU*) розроблено навчально-дидактичну концепцію «Дослідницьке навчання», що передбачає тісну інтеграцію двох взаємопов'язаних компонентів: лекційного курсу, що проводиться до початку практики і супроводжується роботою тьюторів, і семінарів, які здійснюють науково-методичний супровід студентів під час проходження педагогічної практики. Метою практичного семестру є підготовка студентів до застосування стратегій дослідницького навчання під час навчання в університеті, формування готовності застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. Модуль дослідницького навчання складається з таких основних компонентів:

- навчальний курс з методології педагогічних досліджень (у формі семінару або лекційного курсу з тьюторським супроводом), спрямований на формування у майбутніх викладачів здатності до дослідницько орієнтованої діяльності;
- три супровідні проектні семінари (по одному з кожної предметної спеціальності та один з освітніх наук), спрямовані на розвиток дослідницько орієнтованого мислення, під час яких здійснюється науково-методичний супровід студентських дослідницьких проектів. Проектні семінари мають трьохетапну структуру: підготовчий етап проводиться перед початком практичного семестру; під час п'ятимісячної педагогічної практики навчання супроводжується поєднанням дистанційної підтримки і консультацій; завершальний етап проводиться очно через два тижні після завершення практичного семестру. Під час підготовки підсумкового звіту за результатами проектного семінару студенти співвідносять емпіричні результати власних дослідницьких проектів із початковим дослідницьким запитанням, формують рекомендації щодо подальших професійних дій;

- педагогічна практика, в межах якої студенти виконують три емпіричні дослідницькі проекти (по одному з кожної предметної спеціальності та один у галузі освітніх наук).

У системі педагогічної освіти Технічного університету Дортмунда (*Technische Universität Dortmund, TU Dortmund*) методологію дослідницького навчання студенти опановують під час практичного семестру, що поєднує теоретичну підготовку, педагогічну практику і дослідницьку діяльність. В університеті дослідницьке навчання в галузі освітніх наук під час практичного семестру реалізується як двоетапний процес, під час якого теоретичні підходи перевіряються в практичних умовах, критично осмислюються, постійно рефлексуються і реалізуються за допомогою дослідницької концепції (нім. *Studienskizze*) і дослідницького проекту (нім. *Studienprojekt*) (Vriesen, 2019). На першому етапі під час підготовчих семінарів (два або три до початку практичного семестру і відповідна кількість супровідних семінарів під час його проходження) майбутні викладачі опановують етапи дослідницького процесу, готуються до проведення невеликого емпіричного дослідження, результатом якого є концепція майбутнього дослідження, що визначає його наукову проблему, мету, дослідницькі питання, методи і процедури проведення. Кожен із семінарів має певну тематику (наприклад, «Життя і навчання в умовах різноманітності», «Професіоналізм і професійні компетентності педагога», «Освітні біографії учнів і шкільні системи») і знайомить студентів із концепцією дослідницького навчання, результатами сучасних емпіричних досліджень, станом наукової розробленості певної проблеми. На основі отриманих знань студенти оформлюють дослідницьку роботу обсягом 9 тис. – 12 тис. знаків за визначеною структурою, що включає: 1) теоретичне обґрунтування дослідження; 2) формулювання дослідницького питання; 3) визначення місця дослідження в науковому контексті; 4) операціоналізацію; 5) опис методів дослідження; 6) визначення можливостей для рефлексії (Vriesen, 2019). Після подання дослідницької роботи студенти отримують індивідуальний зворотний зв'язок із порадами і рекомендаціями, спрямований на оцінювання результатів та подальше вдосконалення дослідницьких умінь. Після завершення підготовчого етапу студенти переходять до другого етапу – практичного, під час якого ознайомлюються з реальним дослідницьким середовищем, реалізу-

ють самостійні дослідницькі проекти та апробують набуті методологічні знання і вміння за науково-методичного супроводу в межах університетських семінарів. Письмовий дослідницький проект оцінюється відповідно до всіх етапів педагогічного дослідження за такими критеріями: обґрунтування тематичного напрямку дослідження, формулювання дослідницького питання, представлення актуальних результатів досліджень з відповідної тематики, опис дослідницького інструментарію, критичний аналіз результатів дослідження, письмове оформлення. Текст має бути обсягом 35 тис. – 40 тис. знаків. Компетентності, якими має оволодіти студент після завершення практичного семестру, визначено в *Портфоліо практичного семестру* (нім. *Portfolio Praxissemester*), що виконує функції документування, професійної рефлексії та оцінювання професійного становлення майбутніх викладачів (Vriesen, 2019).

У Кельнському університеті (*Universität zu Köln*) майбутні педагоги впродовж першого семестру опановують комплекс дисциплін психолого-педагогічного циклу, спрямованих на розвиток дослідницької компетентності (Schröder et al., 2025). Підготовка студентів доповнюється лекційним курсом з методології педагогічних досліджень, який забезпечує опанування теоретико-методологічними засадами наукового дослідження. У 2020 – 2021 навчальному році до змісту цієї підготовки було інтегровано електронний навчальний модуль, що побудований відповідно до основних етапів дослідницького навчання (Schröder et al., 2025), кожен з яких передбачає сформованість відповідних знань, умінь і здатностей (рис. 2).

Розроблена модель обґрунтовує дослідницьку компетентність як інтегративне утворення, що формується впродовж всього дослідницького циклу – від постановки наукової проблеми до здатності обґрунтовувати власні дослідницькі рішення, дотримуватись етичних принципів, здійснювати рефлексію дослідницької діяльності. Кожен із складників моделі конкретизується трьома критеріями, які визначають знання і вміння, необхідні для виконання завдань на відповідному етапі дослідницького процесу, зокрема:

- I етап – *формулювання дослідницького запитання*, обґрунтування його актуальності, теоретичної і практичної значущості. Критерії: трансформація практичної проблеми в дослідницьке запитання, конкретизація дослідницького запи-

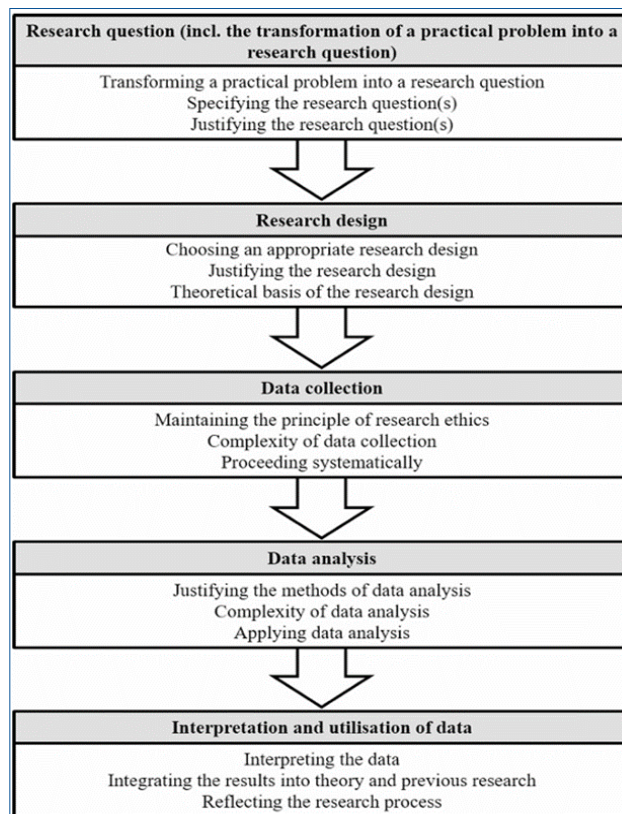


Рис. 2. Вимоги до дослідницького навчання (RBL) у контексті емпіричних досліджень в освіті (Schröder et al., 2025)

тання, його обґрунтування. Саме на цьому етапі закладаються концептуальні основи дослідження;

- II етап – *розроблення дизайну дослідження* відповідно до поставленої мети і завдань, обґрунтування методів і теоретичних засад дослідження. Критерії: вибір відповідного дизайну дослідження, обґрунтування і теоретичне підґрунтя дизайну дослідження. Якість цього етапу визначає наукову обґрунтованість всього дослідницького процесу;

- III етап – *збір даних*, реалізація емпіричної частини дослідження, забезпечення коректності процедур збору даних. Критерії: дотримання принципів дослідницької етики, урахування складності процесу збирання даних, системне здійснення збору даних;

- IV етап – *аналіз даних*. Критерії: обґрунтування методів аналізу даних, урахування складності аналізу даних, застосування методів аналізу даних. Дослідницька компетентність на цьому етапі проявляється у здатності коректно аналізувати емпіричний матеріал, забезпечувати достовірність результатів;

- IV етап – *інтерпретація та використання результатів*. Критерії: інтерпретація отриманих даних, інтеграція результатів в теоретичний кон-

текст і попередні дослідження, рефлексія всього процесу дослідження.

Електронний навчальний модуль розроблений на основі принципу сценарію, орієнтованого на досягнення мети, та складається з п'яти навчальних блоків тривалістю по 10-15 хвилин кожен (Schröder et al., 2025). Його зміст передбачає виконання практико-орієнтованих завдань, що моделюють професійні ситуації, в яких студент виконує роль консультанта з питань планування, організації та аналізу педагогічного дослідження. Крім когнітивного компонента дослідницької компетентності, електронний навчальний модуль сприяє розвитку афективно-мотиваційного складника, допомагає усвідомити цінність дослідницької діяльності, впевненість у власній здатності успішно виконувати дослідницькі завдання.

Наприкінці першого семестру після завершення навчального модуля з методології досліджень студенти подають проєкт дослідницької роботи, яку планують реалізувати під час довготривалої педагогічної практики.

У другому семестрі студенти проходять п'ятимісячну педагогічну практику, під час якої виконують власні дослідницькі проєкти, отримують науково-методичний супровід викладачів у межах спеціальних консультаційних занять. Навчальна діяльність студентів має індивідуалізований характер, кожен з них опановує методологічний інструментарій, релевантний тематиці і завданням дослідницького проєкту (Schröder et al., 2025). Завершення практики передбачає підсумкове визначення результатів за модулем, яке здійснюється на основі комплексного оцінювання письмового дослідницького звіту й усного підсумкового іспиту.

Отже, досвід Німеччини може бути успішно адаптований до українського контексту підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах змішаного навчання. Його цінність полягає у зміні сучасної освітньої парадигми: від знаневої, орієнтованої на засвоєння готових знань, до компетентісно-дослідницької, яка передбачає систематичне включення здобувача освіти в дослідницьку діяльність у межах освітнього процесу, активне конструювання і самостійне продукування знань, аналіз реальних професійних проблем у процесі практичної підготовки, професійний розвиток упродовж життя за індивідуальною освітньою траєкторією, творчу рефлексію. Дослідницьке навчання має стати дидактичною концепцією організації освітнього процесу у

системі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти України, що забезпечує інтеграцію навчання, педагогічної практики і наукового пошуку в єдину систему і зреалізовуватися як наскрізний компонент освітньо-професійних та/або освітньо-наукових програм, уможливорюючи проходження повного циклу дослідницької діяльності – від постановки наукової проблеми, визначення мети і завдань, обґрунтування методології, збору й аналізу емпіричних даних до рефлексії отриманих результатів, упровадження їх на практиці. У німецькій освітній моделі особливої уваги заслуговує трансформація видів практик (педагогічної чи наукової) у дослідницьке освітнє середовище, в якому майбутній викладач досліджує реальні педагогічні ситуації, критично аналізує освітні явища, проводить наукові дослідження, збирає та аналізує емпіричні дані, приймає педагогічні рішення, забезпечує інноваційний розвиток освітньої практики тощо. Системний науково-методичний супровід студентських досліджень має здійснюватися на основі адаптованих до українського освітнього контексту організаційно-педагогічних підходів шляхом наставництва і супервізії, індивідуальних консультацій і наукового дискурсу, які забезпечують становлення майбутнього викладача, методологічну корекцію його дослідницьких дій, рефлексію дослідницького досвіду, здатність до самостійного наукового пошуку. Доцільно забезпечити формування дослідницької культури викладача як складника професійної ідентичності, що включає дослідницьку культуру, критичне мислення академічні доброчесність, етичну відповідальність, шляхом систематичного залучення до науково-дослідницької діяльності та інтеграції її результатів у викладацьку практику.

Поряд із американською та німецькою моделями заслуговує на увагу *австралійський досвід дослідницької підготовки*, що характеризується іншими механізмами інтеграції в систему підготовки майбутніх викладачів. Якщо американська модель демонструє інтеграцію дослідницької діяльності з професійною підготовкою, німецький – її системне поєднання з педагогічною практикою, та австралійська уможливорює вивчення іншої траєкторії розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів, засновану на взаємозв'язку наукового пошуку, професійної практики і рефлексії.

Австралійські вчені Кетрін М. Вестон (K. Weston), Джуді Р. Маллан (J. Mullan), Воррен К. Річ (W. Rich), Шеллі Кроутер (Sh. Crowther), Джон А.

Бушнелл (J. Bushnell) і Пітер Л. Макленнан (P. McLennan) дослідницьку компетентність обґрунтовують як одну з ключових професійних характеристик фахівця, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці та забезпечує формування комплексу компетентностей, зберігаючи свою цінність упродовж професійної кар'єри (Weston et al., 2017). Відповідно до позиції цих авторів, дослідницькі навички є фундаментальною основою професійної діяльності, ядром безперервного професійного навчання впродовж життя та ключовою передумовою відкриттів, інновацій і трансферу знань. Розроблена австралійськими вченими комплексна науково-освітня система організації науково-дослідної діяльності передбачає залучення студентів до всіх етапів наукового дослідження (від самостійного формулювання дослідницького питання до поширення отриманих результатів, включаючи всі проміжні етапи дослідницького процесу), створення спеціалізованих навчально-методичних ресурсів для студентів, організаційну підтримку співпраці між студентами та установами, організаціями, інтеграцію дослідницької діяльності у будь-який вид практичної підготовки або професійного стажування для розвитку професійних і дослідницьких компетентностей тощо.

Австралійські дослідники Університету Вуллонгонга (*University of Wollongong Australia, UOW*) розробили гнучку освітню програму, орієнтовану на дослідницьку підготовку студентів, розвиток їхньої інтелектуальної допитливості, активне залучення до науково обґрунтованої та автентичної дослідницької діяльності шляхом виконання дослідницьких завдань у межах навчальних дисциплін, вивчення вибіркового дослідницьких модулів, участь у спеціалізованих дослідницьких програмах та/або інтегрованих програмах підготовки за подвійними кваліфікаціями тощо. Дослідницька програма може бути адаптована до потреб різних категорій користувачів та відповідати таким характеристикам (University of Wollongong Australia, n.d.; Weston et al., 2017):

1) інтеграція дослідницької діяльності в освітню програму, дослідницького компонента в структуру навчального плану, що потребує цілісного підходу до проектування змісту навчання;

2) академічне управління освітньою програмою, що охоплює організацію виконання дослідницьких проектів, систематичний перегляд і вдосконалення самої програми;

3) академічне керівництво студентськими дослідженнями, зокрема розроблення дизайну дослідження, збору емпіричних даних, аналізу отриманих результатів, академічного написання наукових текстів, поширення результатів дослідження;

4) запобігання перевантаженню процедури етичної експертизи досліджень, наявність їх етичної авторизації, розроблення навчально-методичних ресурсів відповідно до потреб студентів як чинник оптимізації організації дослідницької діяльності та підвищення її ефективності;

5) розроблення адміністративних і дослідницьких ресурсів відповідно до потреб, що включають широкий спектр тем, як-от: підготовку огляду наукової літератури, інтерпретацію результатів дослідження, приклади підсумкових письмових звітів і постерних презентацій студентів попередніх років, анотацій всіх виконаних раніше студентських дослідницьких проектів;

6) стимулювання залученості студентів до дослідницької діяльності засобами формального підсумкового оцінювання та академічного визнання шляхом публічного представлення анотацій дослідницьких проектів. Упродовж виконання дослідницького проекту студенти мають виконати чотири підсумкові оцінювальні завдання, що дають змогу комплексно оцінити результати їхньої дослідницької діяльності. Зокрема подати двосторінкову дослідницьку пропозицію (проектну заяву), підготувати короткий проміжний звіт про перебіг виконання дослідження, написати підсумковий письмовий звіт обсягом 2,5 тис. слів, оформлений відповідно до структури наукової журнальної статті; здійснити п'ятихвилинну усну презентацію результатів дослідження з використанням електронного наукового постера, підготовленого відповідно до вимог наукових конференцій;

7) підтримка академічної публікаційної активності та забезпечення подальшого розвитку дослідницької діяльності.

Теоретичним підґрунтям розробленої освітньої програми є концепція чотирьох напрямів академічної діяльності Е. Бойєра (Boyer, 1990), які проявляються у стимулюванні студентських досліджень, розвитку співпраці між студентами, представниками професійної спільноти і науковими керівниками, професійному контексті навчання студентів, реалізації принципів академічної наукової творчості.

Поряд із розглянутими організаційно-педагогічними моделями США, Німеччини та Австралії науковий інтерес становить *турецький досвід*, що вирізняється особливостями організації дослідницької підготовки майбутніх викладачів.

У системі педагогічної освіти *Туреччини* прослежується активний розвиток дослідницької освіти, спрямованої на формування дослідницької свідомості особистості та суспільства (Авшенюк та ін., 2017; Büyüköztürk & Köklü, 1999; Durmuşçelebi, 2018; Akan & Ulaş, 2023). Основою цього процесу є розвиток наукового мислення, наукової поведінки і дослідницької компетентності, що включає оволодіння методологією наукових досліджень, статистичними методами, інструментами оцінювання й вимірювання, також цифровими технологіями. Підготовка науково-педагогічних кадрів в закладах вищої освіти Туреччини, що виконують функції провадження освітньої діяльності, проведення наукових досліджень та надання консультативних послуг, здійснюється різними шляхами, зокрема: за направленням Ради вищої освіти та/або Міністерства освіти студентів на навчання за кордон для здобуття ступеня магістра та повернення в ті установи, які фінансували навчання; за направленням університетами студентів на магістерські програми; за програмами підготовки викладацьких кадрів Ради вищої освіти (*Higher Education Student Training Program*), що поєднує внутрішню і міжнародну підготовку (Durmuşçelebi, 2018).

Формування дослідницької компетентності здійснюється на всіх рівнях вищої освіти, проте найбільшого розвитку набуває на магістерському і докторському рівнях. Магістерські програми передбачають виконання науково-дослідної роботи, проходження науково-педагогічної практики та у випадку дослідницької магістратури – підготовку і захист магістерської дисертації. Докторська підготовка орієнтована на проведення самостійного наукового дослідження та захист докторської дисертації. Предметний блок освітніх програм включає науково-дослідницький складник, метою якого є забезпечення якості професійної підготовки. Методологічна підготовка майбутніх викладачів включає вивчення філософії науки, теорії, методології освіти, історії науки і сучасних освітніх технологій, які формують здатність здійснювати науковий аналіз освітніх процесів. Науково-дослідницька підготовка включає такі дисципліни: «Основи наукових досліджень»,

«Дослідження з педагогічних наук», «Методологія освітніх досліджень», «Статистичні методи у психолого-педагогічних дослідженнях», «Освіта та ринок праці». Для розвитку дослідницьких умінь, формування активної пізнавальної активності студента використовуються активні методи навчання, зокрема проектна діяльність, аналіз педагогічних ситуацій, тестування, захист портфоліо, розв'язання педагогічних ситуацій, педагогічна практика.

Характерною особливістю турецької моделі підготовки майбутніх викладачів є поєднання дослідницької підготовки з практичною професійною діяльністю. На державному рівні підтримується міжнародне співробітництво, академічна мобільність, створення експериментальних центрів, лабораторій та опорних шкіл, які забезпечують розвиток науково-дослідної діяльності студентів. Серед суттєвих проблем у сфері дослідницької підготовки студентів Туреччини можна виділити такі: низька публікаційна активність, відсутність участі значної кількості здобувачів магістерського рівня у конференціях чи наукових панелях, презентацій власних доповідей на наукових заходах (Büyüköztürk & Köklü, 1999; Durmuşçelebi, 2018). Також труднощі виникають на етапах методологічного обґрунтування та аналізу даних і визначення змінних дослідження під час підготовки наукових робіт. Ще однією загрозою є прагматизація університетської освіти, за якої наукове мислення, академічна мотивація і дослідницькі компетентності студентів визначаються орієнтацією на майбутнє працевлаштування, а університет розглядають як шлях до отримання роботи.

У контексті розвитку дослідницької освіти Туреччини Мустафа Дурмушчелебі (M. Durmuşçelebi) на основі емпіричного дослідження 727 студентів випускних курсів Університету Ерджієс (*Erciyes University*) простежив взаємозв'язок між академічною мотивацією студентів, їхньою дослідницькою зацікавленістю та рівнем сформованості дослідницької компетентності (Durmuşçelebi, 2018). Автор наголошує, що успішність діяльності закладів вищої освіти залежить від професійної компетентності викладачів, якості підготовки висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, пов'язаної з набуттям студентами під час навчання певних знань і навичок, формуванням інтересу до наукового пошуку та дослідницької мотивації. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що показники академічної мотивації, дослідницької зацікавленості і дослід-

ницької компетентності є взаємопов'язаними характеристиками готовності студентів до науково-дослідницької діяльності і не залежать від статі, проте різняться від факультету, спеціальності, рівня задоволеності спеціальністю, опанування здобувачами дисциплін «Методи наукових досліджень», «Статистика», «Оцінювання і вимірювання» (Durmuşcelebi, 2018). Більше половини респондентів, опитаних за «Шкалою дослідницької компетентності», вважають, що вони значною або повною мірою володіють необхідними дослідницькими навичками. Студенти педагогічного факультету демонструють найвищий рівень дослідницької зацікавленості, наявності дослідницьких установок та інтересу до наукової діяльності ($\bar{X} = 3,55$), порівняно із загальним середнім показником для всіх факультетів ($\bar{X} = 2,89$) (Durmuşcelebi, 2018). Це спричинено більшою часткою в освітніх програмах педагогічного факультету дисциплін для формування дослідницьких навичок і наукової культури. Мустафа Дурмушчелебі (M. Durmuşcelebi) акцентує увагу на тому, що розвиток дослідницьких здібностей, дослідницького мислення, допитливості, навичок самостійного пошуку інформації, академічної мотивації та дослідницької зацікавленості не повинен обмежуватись навчанням в університеті, а розпочинатись на етапі початкової і середньої освіти. Для підвищення інтересу студентів до науково-дослідницької діяльності варто організовувати і проводити наукові заходи, зокрема симпозиуми, панельні дискусії, конференції; розширювати та вдосконалювати навчальні плани шляхом змістового наповнення і збільшення кількості навчальних дисциплін, пов'язаних із науковими дослідженнями, оцінюванням і вимірюванням, статистикою (Durmuşcelebi, 2018).

Важливим аспектом турецького досвіду є увага до ролі наукового керівника у формуванні дослідницької культури здобувачів освіти, оцінювання рівня сформованості дослідницької компетентності магістрантів і докторантів, виявлення проблем їхньої дослідницької підготовки і можливих шляхів їх подолання. Зазначену практику конкретизовано у науковій розвідці Шенер Бююкозтюрк (Şener Büyüköztürk) і Нільгюн Кьоклю (Nilgün Köklü) «Погляди наукових керівників на дослідницькі компетентності магістрантів і докторантів у галузі освітніх наук» (Büyüköztürk & Köklü, 1999). В емпіричному дослідженні взяли участь 48 викладачів факультетів освітніх наук університетів Анкари, Гази, Хаджеттепе, Близько-

східного технічного університету. Дослідницьку освіту автори обґрунтовують як освітній процес, спрямований на формування в особистості і суспільстві дослідницької свідомості шляхом розвитку наукового мислення, наукових установок і поведінки, також розвитку дослідницької компетентності, що включає володіння методологією наукових досліджень, статистичними методами, засобами оцінювання і вимірювання і цифровими технологіями (Büyüköztürk & Köklü, 1999). Проте, як засвідчують результати дослідження, система дослідницької підготовки не набула належного рівня інституціоналізації, маістри не володіють дослідницькими компетентностями на достатньому рівні, зазнають труднощів при використанні комп'ютерних технологій для аналізу даних та застосуванні методів інферентної статистики. Наукові керівники оцінювали рівень сформованості у маістрантів компонентів дослідницької компетентності, зокрема здатності визначати проблему дослідження, здійснювати огляд наукової літератури, обґрунтовувати методологію дослідження, аналізувати та інтерпретувати результати, оформлювати й презентувати результати дослідницької діяльності (Büyüköztürk & Köklü, 1999). За оцінками наукових керівників, маістранти стикаються з труднощами, пов'язаними із формулюванням гіпотез під час постановки проблеми; використанням комп'ютерних технологій для опрацювання наукової літератури, бібліографічного пошуку, критичного аналізу наукових джерел, встановлення зв'язків між власними дослідженнями і попередніми науковими розробками; застосуванням комп'ютерних засобів і методів статистики під час аналізу даних; застосуванням методів інферентної статистики і вибором найбільш придатного методу; розробленням валідних і надійних інструментів збору даних; вибором дизайну дослідження відповідно до поставленої проблеми; інтерпретацією та обговоренням отриманих результатів у контексті попередніх досліджень і теоретичних підходів; підготовкою наукового звіту, викладеного лаконічною, правильною, логічною, зрозумілою мовою. Подолати проблеми у сфері дослідницької підготовки студентів, підвищити мотивацію до наукової діяльності можна шляхом включення до освітніх програм навчальних дисциплін із методології наукових досліджень та комп'ютерно-орієнтованої статистики, виконання студентами індивідуальних дослідницьких проєктів, участі наукових керівників у короткострокових

семінарах із залученням профільних фахівців (Büyüköztürk & Köklü, 1999).

Отже, серед перспективних практик турецької моделі підготовки майбутніх викладачів, релевантних для українського освітнього контексту, варто виокремити такі: розвиток міждисциплінарного і міжнародного співробітництва у розробленні й реалізації освітньо-професійних програм; упровадження інноваційних методик навчання і дослідницької діяльності; системна інтеграція дослідницької підготовки в освітньо-професійні програми; посилення методологічної складової підготовки; поєднання педагогічної практики з науковими дослідженнями; продовження терміну проходження педагогічної (чи наукової) практики за рахунок раціонального перерозподілу навчального часу між теоретичною і практичною складовими підготовки та інтеграції окремих освітніх компонентів; розвиток академічної мобільності і міжнародного наукового співробітництва тощо.

Поряд із розглянутими моделями США, Великої Британії, Німеччини, Австралії та Туреччини доцільно проаналізувати досвід Республіки Казахстан, близького до українського за освітньо-історичним контекстом, проте відмінного за підходами до організації дослідницької підготовки.

Метою вищої освіти в **Республіці Казахстан** є підготовка висококваліфікованих фахівців, які володіють ґрунтовними знаннями, глибоко розуміють основні тенденції розвитку сучасної науки, техніки і технологій, здатні брати участь у модернізації національної економіки (Kurbanbekov et al., 2016). Стрімке зростання обсягів науково-технічної інформації, автоматизація виробництва, реалізація інноваційних проєктів державного рівня, необхідність проведення наукових досліджень для розв'язання актуальних суспільних і виробничих проблем спричиняють високий рівень інтелектуального розвитку сучасного фахівця, сформованість дослідницького стилю мислення, творчої активності, здатності швидко сприймати зміни в науці та виробництві та адекватно на них реагувати. У Республіці Казахстан активно впроваджується нова освітня парадигма, що передбачає перехід від викладацько-орієнтованої моделі навчання до студентоцентрованого підходу. Сьогодні випускник має володіти знаннями, діяльнісно-практичними та ціннісно-мотиваційними групами компетентностей.

Теоретичні, змістово-технологічні, науково-методичні засади формування експерименталь-

но-дослідницької компетентності здобувачів у казахстанській педагогічній освіті обґрунтовують Бакитжан А. Курбанбеков (Bakytzhan A. Kurbanbekov), Торебай А. Турмамбеков (Torebai A. Turmambekov), Усен А. Байзак (Usen A. Baizaka), Пулат А. Саїдахметов (Pulat A. Saidakhmetov), Рахимжан Т. Абдраїмов (Rakhymzhan T. Abdraitov), Айгерім Є. Бекаєва (Aigerim E. Bekayeva), Кулдархан О. Оразбаєв (Kuldarkhan O. Orazbayev) (Kurbanbekov et al., 2016). Дослідницьку діяльність, у процесі якої формується експериментально-дослідницька компетентність, автори розглядають як фундаментальну складову професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти та ключовий чинник формування професіоналізму сучасного фахівця. Експериментально-дослідницьку компетентність визначено як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує стійку мотивацію до наукового пошуку із здатністю результативно здійснювати експериментальні дослідження, прогнозувати їх результати та впроваджувати їх у практичну діяльність. Формування експериментально-дослідницької компетентності доцільно розпочинати з перших років навчання та забезпечувати змістову єдність навчальної, науково-дослідної та професійної складових, реалізуючи студентоцентрований підхід, інтегруючи творчі дослідницькі завдання та використовуючи сучасні методи наукового дослідження в межах усіх навчальних дисциплін, спрямовуючи навчання студентів на розвиток творчого мислення, здатності до постановки і розв'язання проблем, ефективної командної роботи, здатності до здійснення спільної навчально-дослідницької діяльності.

Поряд з різними моделями організації дослідницької підготовки зарубіжний досвід дає змогу виокремити механізми її організаційного та науково-методичного забезпечення. Важливим механізмом формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти є грантова підтримка наукових досліджень. У США, Великій Британії та Німеччині грантова підтримка розглядається не лише як інструмент фінансування науки, а передусім ефективний засіб залучення молодих дослідників до виконання наукових проєктів, розвитку міжнародної співпраці та академічної мобільності. Грантові фонди фінансують фундаментальні і прикладні дослідження, підтримують молодих учених, академічні обміни, літні школи, міжнародне наукове співробітництво. Така міжнародна прак-

тика формує вміння розробляти й зреалізовувати наукові проекти, залучати фінансування і організовувати дослідницьку діяльність.

Зокрема, у США грантова підтримка дослідницької діяльності реалізується на участі **Національного наукового фонду** (*National Science Foundation, NSF*) – незалежного федерального агентства, яке підтримує розвиток фундаментальних науки шляхом фінансування наукових досліджень та інноваційних проектів на конкурсній грантовій основі (*National Science Foundation, n.d.*). Водночас Фонд підтримує прикладні дослідження, спрямовані за розв'язання актуальних суспільних проблем і створення інновацій. Місія Фонду полягає у сприянні прогресу науки, розвитку наукового потенціалу країни. Одним із пріоритетних напрямів діяльності Національного наукового фонду США є підтримка освіти та розвитку людського капіталу, що включає фінансування досліджень, розроблення та оцінювання ефективності навчання і викладання в усіх STEM-дисциплінах в умовах формальної та неформальної освіти, підготовку аспірантів, реалізацію інноваційних програм, спрямованих на підготовку нового покоління лідерів у галузях STEM. Програма раннього кар'єрного розвитку викладачів (*Faculty Early Career Development Program (CAREER)*) спрямована на підтримку науково-дослідницької та освітньої діяльності викладачів на початкових етапах академічної кар'єри (доцентів або еквівалентного рівня), поєднуючи реалізацію наукових досліджень із викладацькою діяльністю. Обсяг фінансування для одного грантоотримувача становить 400 тис. доларів США на п'ятирічний період. Стипендіальна програма «Дослідницький досвід для студентів» (*Research Experiences for Undergraduates (REU)*) спрямована на залучення студентів до виконання колективних дослідницьких проектів у групах чисельністю близько 10 студентів під керівництвом досвідчених науковців в університетах та науково-дослідних центрах США і зарубіжних країнах. Програма забезпечує наукове наставництво, розвиток дослідницької компетентності, набуття досвіду міжнародної співпраці. Інша програма «Міжнародний дослідницький досвід для студентів» (*International Research Experiences for Students (IRES)*) забезпечує підтримку міжнародної академічної мобільності студентів бакалаврату та магістратури шляхом їхньої участі у літніх дослідницьких проектах і стажуваннях у провідних закордонних закладах вищої освіти та науково-дослідних установах.

Ще одним механізмом стимулювання дослідницької діяльності є участь у міжнародних конкурсах. **Фонд Джеймса Дайсона** (*James Dyson Award*) – міжнародний конкурс у сфері дизайну, інженерії і сталого розвитку, що дає змогу новому поколінню інженерів, конструкторів і новаторів презентувати власні розробки світовій спільноті, зробити внесок у вирішенні актуальних суспільних та екологічних проблем (*The James Dyson Foundation, n.d.*). Безкоштовні освітні ресурси Фонду Джеймса Дайсона можуть бути інтегровані в освітній процес, адаптовані до ресурсних можливостей ЗВО, особливостей конкретної освітньої програми, дисциплін і потреб студентів. Студентський проект має розв'язувати визначену проблему, пов'язану із соціальними, глобальними або екологічними викликами, пропонувати переконливе інженерне рішення, мати потенціал для покращення якості життя (*Hassan, 2024*).

Іншим напрямом грантової підтримки дослідницької діяльності є фінансування міжнародної наукової мобільності і професійного розвитку дослідників. У цьому контексті заслуговує на увагу діяльність **Фонду цивільних досліджень та розвитку США** (*CRDF Global, U.S. Civilian Research & Development Foundation*) – неприбуткової міжнародної організації, створеної у 1995 р. за ініціативою Конгресу США та Національного наукового фонду США (*CRDF Global, n.d.*). Діяльність Фонду спрямована на розвиток міжнародної наукової співпраці в галузі фундаментальних і технічних наук шляхом реалізації грантових, освітніх і тренінгових програм для підтримки наукових досліджень з питань безпеки, економіки й освіти, розширення міжнародного партнерства. Починаючи з 2022 р., ця міжнародна організація реалізує низку програм, спрямованих на збереження наукового потенціалу України в умовах війни, розширення можливостей академічної мобільності українських учених. Наприклад, програма навчання *CyberDefenders* на допомогу українським ветеранам для практичної підготовки фахівців з кібербезпеки, формування навичок з кібербезпеки та реінтеграції, отримання нових технічних, аналітичних і м'яких навичок. Імплементация досвіду щодо професійного становлення дослідника забезпечить формування навичок підготовки грантових заявок, залучення фінансової підтримки, міждисциплінарної взаємодії, упровадження результатів наукових досліджень у практику.

У Великій Британії **Королівське товариство** (*The Royal Society*) надає фінансову підтримку дослідникам через реалізацію грантових програм на різних етапах їхньої кар'єри, організовує наукові конференції, підтримує наукову співпрацю на національному і міжнародному рівнях, обирає видатних науковців з усього світу, які сприяють популяризації науки, відстоюють її цінність та суспільну значущість (*The Royal Society, n.d.*). «Університетська наукова стипендія» – програма для видатних науковців, які перебувають на ранніх етапах наукової кар'єри, прагнуть стати лідерами у своїй галузі, займатися передовими науковими дослідженнями.

Німецька служба академічних обмінів (*Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD*) є найбільшою у світі організацією, що фінансує міжнародний обмін студентами та дослідниками (*DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst, n.d.*). З 1925 р. DAAD підтримує близько 3 млн науковців у Німеччині і за кордоном через фінансування досліджень, академічної мобільності та міжнародного співробітництва. Щороку програми Німецької служби академічних обмінів підтримують понад 100 тис. німецьких та іноземних науковців, надаючи можливості для міжнародної академічної мобільності, проходження стажувань, мовних курсів, участі в літніх школах, інших освітньо-наукових заходах. DAAD має глобальну мережу із 140 асоціацій випускників, які є партнерами міжнародного академічного обміну і наукового співробітництва.

Німецький дослідницький фонд (*Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG*) є найбільшою установою фінансування наукових досліджень у Німеччині (*DFG. Deutsche Forschungsgemeinschaft, n.d.*), який просуває проекти у сфері досліджень, підтримує фундаментальні дослідження на засадах академічної свободи і базових етичних принципів. DFG сприяє міжнародній співпраці й академічній свободі в Європейській дослідницькій сфері, підтримує дослідників, особливо на ранніх етапах кар'єри, визначає нові напрями досліджень, забезпечує цільову підтримку міжнародної співпраці, розвиває міжнародний діалог із суспільством, політикою і бізнесом, сприяє впровадженню нових цифрових дослідницьких практик та бере участь у розробці інфраструктур дослідницьких даних; сприяє формуванню основних умов і стандартів наукової діяльності та налагодженню тісної взаємодії з науковцями різних галузей тощо.

Одним із механізмів розвитку дослідницької компетентності молодих учених у Німеччині є система наукових премій і відзнак, серед яких особливе місце посідають Премії Готфріда Вільгельма Лейбніца (*Gottfried Wilhelm Leibniz Prize*), Премія Гайнца Майєра-Лейбніца (*Heinz Maier-Leibnitz Prize*), Премія комунікатора (*Communicator Award*), Премія Європи (*Europa Prize*), Премія Берти Бенц (*Bertha Benz Prize*) (*Daimler und Benz Stiftung, n.d.*). Цими нагородами відзначають високі наукові досягнення молодих дослідників, підтримують молодих вчених у розбудові наукової кар'єри, стимулюють їхню академічну мобільність, сприяють інтеграції в міжнародне наукове середовище та популяризації науки в суспільстві.

Фонд Александра фон Гумбольдта (*Alexander von Humboldt-Stiftung*) у Німеччині (*Alexander von Humboldt-Stiftung, n.d.*) розробив комплексну модель розвитку дослідницької компетентності на принципах академічної мобільності, дослідницької автономії, незалежного експертного оцінювання, міжнародного партнерства, академічного лідерства, конкурсності, академічної свободи у виборі тематики, соціальної відповідальності та інтеграції молодих учених у світовий дослідницький простір. До Фонду входить 30 тис. дослідників, які отримали фінансування, з понад 140 країн світу, включаючи 63 лауреатів Нобелівської премії. Програма дослідницьких стипендій надає можливість молодим (протягом чотирьох років після здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) і досвідченим дослідникам (до дванадцяти років після захисту дисертації) з усіх країн світу та представникам усіх галузей знань здійснювати довгострокові дослідження в наукових установах Німеччини у співпраці з німецькими вченими. Критеріями оцінювання дослідницького проекту незалежними міжнародними експертами є наукова новизна і практична значущість, обґрунтованість обраної методології, реалістичність виконання в межах терміну фінансування, потенціал для подальшого професійного розвитку дослідника. Досвід Фонду Александра фон Гумбольдта може бути адаптований до системи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти України шляхом посилення дослідницького складника магістерських і докторських програм, розширення міжнародних досліджень, інтеграції до Європейського дослідницького простору, запровадження прозорих конкурсних

механізмів підтримки молодих учених, розбудови системи наукового наставництва і менторства.

Отже, аналіз закордонного досвіду свідчить, що розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів забезпечується комплексною державною політикою, яка включає нормативно-правове забезпечення, інституційну підтримку, конкурсне фінансування наукових досліджень, міжнародне співробітництво, діяльність національних і міжнародних інституцій. Закордонний досвід є стратегічно цінним для модернізації української системи підготовки майбутніх викладачів в умовах соціокультурних і освітніх викликів. Його адаптація сприятиме розбудові інноваційної системи розвитку дослідницької компетентності відповідно до європейських стандартів, зміцненню зв'язків між вищою освітою, наукою і ринком праці, подоланню кваліфікаційного розриву в умовах повоєнного відновлення України, посиленню дослідницького складника і міждисциплінарності освітніх програм, розвитку культури академічної доброчесності, відкритої науки (EUA, 2022) і дослідницької етики, формуванню кадрового потенціалу, здатного інтегрувати українську науку до європейського дослідницького простору, забезпечити науково-технологічний та соціально-економічний розвиток держави.

В Україні розвиток дослідницької діяльності і підтримка молодих учених здійснюються через систему науково-правового забезпечення, державних інституцій (Національний фонд досліджень України, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України тощо), міжнародних та європейських програм академічної мобільності, дослідницьких грантів (Програмам Європейського Союзу «Еразмус+» (Erasmus+), Рамкова програма Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт Європа» (Horizon Europe), Європейське співробітництво в галузі науки та техніки (European Cooperation in Science and Technology, COST), Німецька служба академічних обмінів (Deutsche Akademische Austauschdienst, DAAD), Програма Марії Склодовської-Кюрі (Marie Skłodowska-Curie Actions, MSCA), Програма імені Фулбрайта (Fulbright Program) та успішного досвіду практик українських університетів щодо розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів. Кращі практики університетів передбачають інтеграцію освіти науки та інновацій, створення дослідницького освітнього середови-

ща, функціонування наукових шкіл і лабораторій, організацію дослідницької діяльності, систему наукового наставництва, розвиток академічної доброчесності, академічної мобільності і грантової діяльності, упровадження сучасних цифрових технологій у дослідницьку підготовку.

Національний фонд досліджень України (НДФУ) (Національний фонд досліджень України, 2026) є державною бюджетною установою, що здійснює організацію і проведення відкритого конкурсного відбору проектів, що фінансуються за рахунок грантової підтримки (індивідуальні, колективні, інституційні гранти), з проведенням незалежної та об'єктивної наукової та науково-технічної експертизи, у тому числі із залученням іноземних експертів. Національний фонд сприяє всебічній інтеграції української дослідницької спільноти до світового наукового простору за рахунок підвищення її конкурентоздатності й посилення співпраці з іноземними дослідницькими мережами і середовищами; забезпечує фінансування фундаментальних і прикладних наукових досліджень; підтримує проекти молодих учених; сприяє залученню учнівської та студентської молоді до наукової та науково-технічної діяльності тощо.

Система державної підтримки наукової діяльності в Україні включає механізми матеріального і морального стимулювання дослідницької діяльності, зокрема присудження премій, надання грантів і стипендій Президента України і Кабінету Міністрів України, премій та іменних стипендій Верховної ради України молодим ученим за отримані вагомі наукові здобутки під час проведення фундаментальних та/або прикладних наукових досліджень, державних іменних стипендій найкращим молодим вченим для увічнення подій Революції Гідності та вшанування подвигу Героїв України – Героїв Небесної Сотні, державних стипендій для видатних діячів науки, освіти, культури і мистецтва, охорони здоров'я, фізичної культури і спорту та інформаційної сфери (довічних і дворічних) тощо.

У Національній академії педагогічних наук України важливим механізмом підтримки та активізації наукової діяльності молодих вчених, сприяння розвитку їх професійних якостей і творчого потенціалу, впровадження результатів досліджень у науково-освітню практику є конкурсний відбір для виконання прикладних наукових досліджень (НАПН України, 2019; НАПН України, n.d.). Конкурсний відбір проводиться відповідно

до пріоритетів державної наукової політики та Цілей сталого розвитку України до 2030 року (Президент України, 2019).

Важливу роль у розвитку дослідницької компетентності майбутніх викладачів ЗВО відіграють колегіальні органи закладів вищої освіти та наукових установ, зокрема вчені і науково-технічні ради, ради із забезпечення якості освіти, академічної доброчесності та дослідницької етики, ради молодих учених, редакційні колегії наукових видань, асоціації випускників ЗВО, наукові товариства студентів, аспірантів і докторантів тощо.

Рада молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України (РМВ при МОН) (Рада молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України, n.d.) є консультативно-дорадчим органом, діяльність якого спрямована на забезпечення участі молодих учених у формуванні та реалізації державної політики у сферах наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, підтримку розвитку молодіжної політики. Аналіз завдань Ради молодих вчених свідчить, що її діяльність спрямована на створення умов для розвитку дослідницької компетентності молодих вчених через координацію взаємодії між державними органами і науковою спільнотою, підвищення фахового рівня і реалізацію професійної активності, надання консультативної підтримки з питань науково-дослідницької діяльності, залучення молодих вчених до наукових конкурсів і грантових програм, формування дослідницьких колективів для реалізації наукових проєктів. Реалізація визначеної мети і завдань здійснюється за такими основними напрямками: *консультативно-дорадчий* (підготовка пропозицій до законів України, інших нормативно-правових актів у сфері науки і освіти, розроблення критеріїв оцінювання наукової діяльності вчених відповідно до сучасних міжнародних підходів, інструкцій і механізмів проведення конкурсів, грантів і творчих проєктів); *міжнародне співробітництво* (інтеграція української молодіжної науки до Європейського дослідницького простору та світової академічної спільноти, партнерство з європейськими та світовими мережами молодих дослідників, членство у EURODOC (Європейській раді аспірантів та молодих вчених), MILSET (The International Movement for Leisure Activities in Science and Technology міжнародний рух дозвілєвої діяльності у сфері науки і техніки) (Словацька Республіка) тощо); *інформаційно-комунікаційний* (комунікація між суб'єктами наукової діяльності,

поширення інформації про грантові, стипендіальні та дослідницькі можливості, створення інформаційних груп у соціальних мережах тощо); *організаційний* (організація і проведення наукових, освітніх заходів, зокрема онлайн-опитувань, воркшопів, вебінарів, онлайн-зустрічей, конференцій, прямих ефірів, презентацій тощо).

Діяльність Ради молодих вчених НАПН України (НАПН України, 2019; НАПН України, n.d.), що є колегіальним виборним дорадчим органом, демонструє ефективну модель інституційної підтримки розвитку дослідницької компетентності молодих вчених та інтегрує організаційно-координаційний, інформаційно-комунікаційний, науково-освітній, міжнародний, грантовий, представницько-експертний напрями підтримки молодих вчених. Діяльність Ради зосереджена на залученні молодих вчених до участі в науковій діяльності, підвищенні кваліфікації, конкурсах наукових робіт, проєктів, їхніх інтеграції в національний і світовий дослідницький простір, кар'єрному зростанні та реалізації творчого потенціалу тощо.

Висновки. Узагальнення закордонного досвіду дало змогу переосмислити дослідницьку компетентність як системоутворювальну характеристику професійного розвитку майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання для оновлення змісту освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти, проєктування і розбудови дослідницького освітнього середовища, урізноманітнення форм, методів і технологій залучення здобувачів до дослідницької діяльності, синергії освіти, науки і ринку праці та подолання кваліфікаційного розриву, трансформації системи наукового наставництва і вдосконалення внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, а також обґрунтування концептуальних засад і перспективних напрямів модернізації вітчизняної системи підготовки сучасного викладача.

Перспективи подальших розвідок. Як перспективи подальших досліджень вбачаємо розроблення, теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку багаторівневої моделі формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів ЗВО в умовах змішаного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Авшенюк, Н.М., Дяченко, Л.М., Котун, К.В., Марусинець, М.М., Огієнко, О.І., Сулима, О.В., & Постри-

- гач, Н.О. (2017). *Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів*. Київ: ТОВ «ДКС Центр». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708029/>
- Бабакіна, О.О. (2020). Розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО в США (наприкінці XX – початку XXI століття). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 75, 5-11. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.75.0>
- Бабакіна, О.О. (2021). *Розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України останньої чверті XX – початку XXI століття* [Дисертація доктора педагогічних наук, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»]. Старобільськ.
- Варга, Н.І., & Повідайчик, М.М. (2021). Інтеграція педагогічної і науково-дослідницької роботи у професійній діяльності викладача вищої школи США. У *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів*: зб. матеріалів X Міжнар. наук.-методол. Інтернет-семінару (Київ–Хмельницький, 13 травня 2021 р.). Київ: Термінова поліграфія, 68-70. <https://surl.li/ctqmc1>
- Варга, Н.І., & Шепя, Н.С. (2025). Напрями творчого використання американського досвіду формування дослідницької компетентності викладача вищої школи в Україні. *Закарпатські філологічні студії*. 39(3), 154-159. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.39.3.21>
- Драч, І. (2026). Аналіз зарубіжного досвіду реалізації політики оцінювання дослідницької діяльності в умовах відкритої науки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(58), 96–102. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2026.58.96-102>
- Козубовська, І.В., & Повідайчик, М.М. (2021). Моделі інтелектуального розвитку особистості студента у вищій школі США. In *Trends and prospects development of science and practice in modern environment: Abstracts of X International Scientific and Practical Conference (Geneva, November 22–24, 2021)* (pp. 184-186). Geneva: European Conference.
- Криворучко, І.І. (2022). Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові інновації та передові технології*, 6(8), 174–183. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6\(8\)-174-183](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-6(8)-174-183)
- Леврінц, М., Варга, Н., & Попик, Ю. (2025). Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(53), 71–75. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75>
- Національна академія педагогічних наук України. (2019). *Положення про Раду молодих вчених Національної академії педагогічних наук України (нова редакція)*. <https://naps.gov.ua/ua/structure/youth/status/>
- Національна академія педагогічних наук України. (n.d.). *Діяльність Ради молодих учених Національної академії педагогічних наук України*. <https://naps.gov.ua/ua/structure/youth/activity/>
- Національний фонд досліджень України. (2026). *Головна*. <https://surl.li/rpmuzg>
- Освіта.UA. (2010). *Особливості вищої освіти Німеччини*. https://osvita.ua/abroad/higher_school/germany/7602/
- Повідайчик, М.М. (2024а). *Теорія і практика формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики в процесі науково-дослідницької діяльності*. [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. Тернопіль.
- Повідайчик, М.М. (2024б). *Формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики в процесі науково-дослідницької діяльності: теоретичні і прикладні аспекти*: монографія. Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОРШАРК», 500 с.
- Повідайчик, М.М., & Попович, І.Є. (2020). Підготовка вчителя-дослідника в системі педагогічної освіти Великої Британії. *Österreichisches Multiscience Journal*, 29, 21-25.
- Повідайчик, О.С., Варга, Н.І., & Повідайчик, М.М. (2019). Особливості формування дослідницької компетентності студентів у вищій школі США. У Є.М. Потапчук (Ред.), *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доп. VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 11–12 квітня, 2019)* (110-112). Хмельницький: ХНУ. https://library.khmnu.edu.ua/old/konfer_HNU/2019/akt_py_2019.pdf
- Президент України. (2019, 30 вересня). *Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року* (722/2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019>
- Рада молодих вчених при Міністерстві освіти і науки України. (n.d.). *Головна*. <https://ysc.in.ua/pro-nas/>
- Щербань, І. & Савченко, В. (2021). Сутність поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2(6), 240-245. 10.31499/2706-6258.2(6).2021.250436
- Akan, E., & Ulaş, A.H. (2023). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırmaya ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(4), 882-896. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1247333>
- Alexander von Humboldt-Stiftung. (n.d.). *Home*. <https://www.humboldt-foundation.de>
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M., & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Eds.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (pp. 135–148). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17270>
- Boyer, E.L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. *Carnegie Foundation for the Ad-*

- vancement of Teaching. <https://surl.li/tujypj>
- Büyüköztürk, Ş., & Köklü, N. (1999). Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Lisansüstü Öğrencilerinin Araştırma Yeterlikleri Konusunda Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18–28. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/download/386/371>
- CRDF Global. (n.d.). Home. <https://www.crdglobal.org>
- DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. (n.d.). Home. <https://www.daad.de/de/>
- Daimler und Benz Stiftung. (n.d.). Home. <https://www.daimler-benz-stiftung.de/>
- DFG. Deutsche Forschungsgemeinschaft. (n.d.). Home. <http://www.dfg.de/index.jsp>
- Dghd. Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik. (2026). *AG Forschendes Lernen*. <https://surl.li/oqwkyu>
- Durmuşçelebi, M. (2018). Examination of Students' Academic Motivation, Research Concerns and Research Competency Levels during the Education Period. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2115–2124. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061008>
- European University Association (EUA). (2022, 3 February). *The EUA Open Science Agenda 2025*. <https://www.eua.eu/publications/positions/the-eua-open-science-agenda-2025.%20html>
- Gerit. German Research Institutions. (n.d.). *Bielefeld University. Bielefeld School of Education (BiSEd)*. <https://gerit.org/en/institutiondetail/13271>
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2016). Towards a theory of the ecology of reflection: reflective practice for experiential learning in higher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(2), 1–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101277.pdf>
- Hassan, E.A. (2024). *Curriculum guide for educators: Integrating the James Dyson Award into your university course*. <https://www.jamesdysonfoundation.com/media/nb0gk0fg/jda-curriculum-guide-us-2-3.pdf>
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2019). «Forschendes Lernen» als diffuser Steuerungsimpuls in günstiger Gelegenheitsstruktur? Governanceanalytische Betrachtungen zur Implementierungslogik des Programms Forschenden Lernens. *PraxisForschungLehrer innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung. (PFLB)*, 1(2), 161–180. <https://doi.org/10.4119/pflb-3240>
- HRK Hochschulrektorenkonferenz. (2020). *Projekt «Nexus»*. <https://www.hrk-nexus.de/>
- Klewin, G. (2022). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. *PFLB*, 4(4), 17–29. <https://doi.org/10.11576/pflb-5891>
- Klewin, G., Schüssler, R., & Schicht, S. (2014). Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht & A. Schöning (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (S. 137–177). <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3210930>
- Kurbanbekov, B.A., Turmambekov, T.A., Baizak, U.A., Saidakhmetov, P.A., Abdraimov, R.T., Bekayeva, A.E., & Orazbayeva, K.O. (2016). Orazbayeva. Students' Experimental Research Competences in the Study of Physics. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 13069–13078 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137374>
- National Science Foundation. (n.d.). Home. <https://www.nsf.gov/>
- Professur Komplexe Multimediale Anwendungsarchitekturen. (2023). *Forschungsorientierung in der Studieneingangsphase (FideS)*. <https://surl.li/aapspu>
- Schröder, A.I., Cammann, F., Darge, K., Krepf, M., Weyers, J., & König, J. (2025). Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning: a longitudinal study on the effects of an e-learning-supported intervention. *Z Erziehungswiss*, 28, 1525–1548. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y>
- Schröder, A.I., Cammann, F., Darge, K., Matthias Krepf, M., Weyers, J., & König, J. (2025). Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning: a longitudinal study on the effects of an e-learning-supported intervention. *Z Erziehungswiss*, 28, 1525–1548. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y>
- Setiono, P., Setyosari, P., Praherdhiono, H., Harsiati, T., & Amaliyah, Y. (2026). Connecting theory into practice: Modifying experiential learning for pre-service teachers through the Delphi method. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, Article 102335. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102335>
- The James Dyson Foundation. (n.d.). Home. <https://www.jamesdysonfoundation.com/>
- The Royal Society. (n.d.). Home. <https://royalsociety.org/>
- University of Wollongong Australia. (n.d.). Home. <https://www.uow.edu.au/>
- Vriesen, J. (2019). Studienskizze und Studienprojekt – Umsetzung des Forschenden Lernens im Rahmen des Praxissemesters in den Bildungswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (S. 149–159). <https://doi.org/10.25656/01:17271>
- Weston, K., Mullan, J., Rich, W., Crowther, Sh., Bushnell, J., & McLennan, P. (2017). Graduating Work Ready Professionals: Research Competency as a Critical Curriculum Component. *Curriculum and Teaching*, 32(1), 25–44. <https://doi.org/10.7459/ct/32.1.03>
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17265>

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE HIGHER EDUCATION LECTURERS: A COMPARATIVE ANALYSIS AND OPPORTUNITIES FOR IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Viktoriia Sydorenko

DSc in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director, Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education at the State Higher Education Institution 'University of Educational Management' of the NAES of Ukraine, Bila Tserkva, Ukraine

Oleksandr Grytsan

PhD student in Educational and Pedagogical Sciences (Major 011), Bila Tserkva Institute of Continuous Professional Education SIHE «University of Education Management» of the NAPS of Ukraine, Bila Tserkva, Ukraine

Abstract. Based on a comparative analysis of international experience, the article identifies conceptual approaches, models, organizational-pedagogical conditions, and effective practices for developing the research competence of future higher education instructors, and substantiates the possibilities for their implementation within the domestic professional training system.

The subject of the comparative analysis was the approaches to the research training of future teachers found in the educational systems of the USA, the UK, Germany, Australia, Turkey, and Kazakhstan. The analysis was conducted based on the following criteria: conceptual foundations and content of research training; goals and objectives; forms, methods, and technologies for developing research competence; scientific and methodological support; effective practices for developing research competence; the ethical and value-based dimension of research training and academic integrity; and approaches to assessing outcomes.

The theoretical and conceptual foundation of the study is Ernest Boyer's concept, presented in the work «Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate», which expands the traditional understanding of a university's academic activity into a multidimensional phenomenon – an integral characteristic of a faculty member's professional work – comprising four interconnected types of scholarly activity: discovery, integration, application, and teaching.

A comparison of international practices revealed differences in the regulatory and institutional frameworks supporting research activities and governing scientific and publication ethics, as well as in the methods of integrating these elements directly into the content of professional student training, fostering them during research projects, and implementing them through research organization and conduct requirements, university codes of ethics, and systems of mentorship, monitoring, and performance assessment.

A comparative analysis of international experience, based on a unified set of criteria, made it possible not only to compare national models for developing research competence but also to identify common trends across the educational systems of different countries, the national specifics of their implementation, and certain patterns of adoption. It also made it possible to substantiate the conceptual foundations, goals, and objectives for developing the research competence of future higher education faculty; to examine the content of research training, its structure and components, as well as the principles, methods, and technologies of research-based learning; to identify models and organizational-pedagogical foundations for developing competence components in the current context; to characterize forms of scientific-methodological support and approaches to assessing outcomes; and to describe innovative practices for training modern professionals that focus on integrating research activities, instruction, and various types of practical training.

It is noted that international experience is strategically valuable for modernizing the Ukrainian system of training future teachers amidst sociocultural and educational challenges. Its adaptation will facilitate the development of an innovative system for fostering research competence in line with European standards; strengthen ties between higher education, science, and the labour market; bridge the skills gap during Ukraine's post-war recovery; enhance the research component and interdisciplinary of educational programs; foster a culture of academic integrity, open science, and research ethics; and build human capital capable of integrating Ukrainian science into the European Research Area and driving the state's scientific-technological and socio-economic development. Synthesizing international experience has made it possible to reconceptualise research competence as a core characteristic of the professional development of future higher education instructors.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using them to update the content of educational-professional (and educational-scientific) training programs for future higher education faculty; to design and develop a research-oriented educational environment; to diversify the forms, methods, and technologies for engaging students in research activities; to foster synergy among education, science, and the labour market while bridging the skills gap; to transform the system of academic mentorship and improve internal quality assurance in higher education; and to substantiate the conceptual foundations and promising directions for modernizing the national system of training contemporary higher education faculty.

Keywords: future higher education lecturer; research competence; research activity; international experience; comparative analysis; research training; academic integrity; research environment; modernization of higher education; skills gap.

Отримано: 20 серпня 2026 р.

Прийнято: 14 вересня 2026 р.

Опубліковано: 22 вересня 2026 р.